



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**TESIS**

**EL SIGNIFICADO NO LITERAL EN EL TRASTORNO  
DEL LENGUAJE: ESTUDIO DE CASO**

**Presenta**

Diana Guadalupe Melo Asunción

**Para obtener el grado de**

Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas

**Asesor**

Dr. Alejandro José de la Mora Ochoa





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A mi mamá, Manuela Asunción Vázquez*

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi informante y a su familia, por haberme abierto las puertas de su casa y de su vida. Gracias, Nelly, por todo tu apoyo y confianza.

No bastarán estas líneas para expresar todo lo que mi mamá ha significado en mi vida. Todo el amor y las gracias para ella, siempre.

Al Dr. Alejandro de la Mora Ochoa, por la confianza que me ha dado, en clase y durante la elaboración de este proyecto. De igual manera, a mis sinodales: a la Mtra. Margarita Palacios, porque sus palabras están cargadas de motivación; al Mtro. Raúl del Moral, por sus oportunas y valiosas observaciones, y por haber contribuido a que eligiera el camino de la Lingüística; al Lic. Erasto Antúnez, por sus comentarios y porque sus clases complementaron la visión del lenguaje con la que coincido; al Mtro. Fernando Rodríguez, por el apoyo brindado.

Al Dr. José Tapia Zúñiga, por creer en mí, y porque en cada desayuno me hacía saber que todo se puede. Siempre lo llevaré en mi corazón, paisano.

A todas las personas que estuvieron interesadas en la conclusión de esta tesis: mis hermanos y sobrinos, mis primos y tíos; por supuesto, mis queridos amigos, esas luces que le cierran el paso a la oscuridad: Tania, por compartir esta pasión; Edgar, Karen, Rafa, Angélica, Adriana, Héctor, Ilia, Mín y Ara, por el cariño y la motivación; Javier, por haber llegado en el momento preciso.

A mi querida UNAM y a la Facultad de Filosofía y Letras, por haber sido el espacio en el que aprendí sobre Lingüística, sobre Literatura, y sobre mí misma.

“Las lenguas, como las religiones, viven de herejías.”

Unamuno

# ÍNDICE

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

## INTRODUCCIÓN

### I. LA LINGÜÍSTICA Y EL SIGNIFICADO NO LITERAL

1.1 Del significado oracional a los actos de habla.....	11
1.2 El significado no literal en Pragmática.....	16
1.2.1 Actos de habla indirectos: Cortesía.....	26
1.2.2 Ironía .....	33
1.2.3 Metáfora .....	38
1.2.4 Humor.....	43

### II. TRASTORNO DE LA COMPRENSIÓN DEL SIGNIFICADO NO LITERAL

2.1 Síndromes con trastorno del significado no literal.....	49
2.1.1 Afasia.....	50
2.1.2 Lesiones en el Hemisferio Derecho.....	54
2.1.3 Trastorno Específico del Lenguaje.....	59
2.1.4 Otros síndromes.....	61
2.2 La Teoría de la mente y el trastorno del significado no literal.....	63

### III. ESTUDIO DE CASO: INFORMANTE ATM

3.1 Contextualización.....	67
3.2 Caracterización lingüística.....	68
3.2.1 Fonética.....	69
3.2.2 Morfología.....	69
3.2.3 Léxico.....	69
3.2.4 Sintaxis.....	70
3.2.5 Semántica.....	71

3.2.6	Pragmática.....	71	
3.3	Caracterización extralingüística.....	72	
3.3.1	Comportamiento social.....	72	
3.3.2	Reconocimiento emocional.....	74	
IV. ATM Y EL TRASTORNO DE COMPRENSIÓN DEL SIGNIFICADO NO LITERAL			
4.1	Comprensión de significados literales.....	76	
4.1.1	Comprensión de unidades complejas.....	76	
4.2	Comprensión del significado no literal.....	84	
4.2.1	Actos de habla indirectos: Cortesía.....	84	
4.2.2	Ironía.....	88	
4.2.3	Metáfora.....	94	
4.2.4	Humor.....	95	
CONCLUSIÓN.....			99
APÉNDICE. Transcripciones.....			102
REFERENCIAS			

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

SNL	Significado no literal
ATM	Informante
I	Informante en las entrevistas
E	Entrevistadora
H	Hermana del informante
ToM	Teoría de la Mente
TEDL	Trastorno Específico del Lenguaje
TDH	Déficit de Atención y/o Hiperactividad

## INTRODUCCIÓN

La interdisciplinariedad del presente siglo le ha permitido a la Lingüística ofrecerle al investigador nuevas herramientas para mirar el lenguaje. El fin sigue siendo el mismo: su comprensión; sólo que ahora tienen cabida nuevas metodologías y recursos tecnológicos de análisis, que en definitiva están enriqueciendo los avances logrados por esta disciplina. También es cierto, sin embargo, que no todo es nuevo bajo el sol y parte de los avances actuales son resultado de la profundización en propuestas previas.

En este momento se sitúa la presente tesis, que estudia un fenómeno lingüístico valiéndose de las aportaciones de otras disciplinas como la Psicología y la Neurología, pero sin olvidar que el objetivo principal es la descripción de la lengua en su contexto comunicativo. Específicamente se enmarca en el estudio de los trastornos del lenguaje.

La pertinencia de abordar un aspecto del lenguaje a partir de lo que no responde al rango de lo que la gramática describe como “normal” radica en que se espera que aquello que debería funcionar sea más notorio. Es decir, este acercamiento es consciente de sus límites: no se trata de discernir sobre las causas físicas o soluciones futuras del problema, sino de describir, con base en los elementos que ofrece la Lingüística, el fenómeno que interesa, en este caso, la aparente falta de comprensión de un tipo de significado lingüístico: el significado no literal (SNL).

Como en Garayzábal (2006), surge la pregunta de si el estudio de los trastornos del lenguaje no sería un proceso deconstructivo y disgregador, que es fuente de más conocimiento lingüístico. Esta autora responde con sus investigaciones, que dejan ver lo que ofrece la nueva rama de la disciplina que se ha hecho llamar *Lingüística Clínica*. Muchos de los autores citados en el desarrollo del presente trabajo defienden una aplicación clínica de la Lingüística y afirman que corrobora este hecho la existencia de numerosos libros y artículos, así como la creación de asociaciones como la *International Clinical Linguistics and Phonetics Association* y de revistas como *Clinical Linguistics and Phonetics*, *Brain and language*, *Aphasiology*, *Revista de Neurología*, *Archives of*

*Neurology, Journal of Neurolinguistics*, etcétera, que son prueba de que cada vez más la Lingüística deja escuchar su voz para aportar desde sus propuestas teóricas del lenguaje mucho de lo necesario para el diagnóstico, análisis y rehabilitación de los trastornos del lenguaje<sup>1</sup>.

Los avances en Pragmalingüística y en cognitivismo han demostrado que el lenguaje es una entidad holística con un alto grado de abstracción, susceptible de ser descrita, y esta característica se refiere a que “lo que todo oyente y también hablante percibe y emite es un todo informativo integrado, constituido, eso sí, por las diferentes unidades lingüísticas, que en el momento en que se encuentran alteradas es cuando se nos hacen más perceptibles, no así cuando el sistema permanece intacto” (Garayzábal, 2006: 17).

Justamente un enfoque de este tipo es el necesario para explicar lenguajes que no responden a lo esperado y que presentan particularidades que requieren también de explicaciones convincentes. El objetivo es, pues, profundizar en las dificultades de comprensión del SNL del informante ATM.

Por esto, el primer capítulo se destina a enmarcar los elementos teóricos pertinentes para el análisis. Comienza con el camino que ha seguido el estudio del SNL, desde la Lingüística heredada por Saussure, hasta la reciente Lingüística Cognitiva. Posteriormente, en la última parte se revisan las aportaciones que la Psicolingüística ha hecho al respecto. También, de la mano de esta nueva ciencia, se exponen cuatro tipos de SNL: los actos de habla indirectos formalizadores de la cortesía; la ironía; la metáfora, y el humor.

En el segundo capítulo se tratan, en primer lugar, los síndromes en los que también se presenta el trastorno del SNL, con la finalidad de contextualizar el estudio de caso en el conjunto de los trastornos del lenguaje y mostrar que las causas y los fenómenos que pueden acompañar a este trastorno son muy variadas; pero, sobre todo, se hace esto con la intención de poner de relieve lo que haya de común entre este trastorno y otros que acompañan distintos síndromes como las afasias, el autismo, las lesiones del hemisferio

---

<sup>1</sup>A la subárea de la Lingüística que se enfoca en el estudio de los trastornos del lenguaje se le llama Lingüística Clínica y se reconoce en *Clinical Linguistics*(1981) de David Crystal una de sus primeras descripciones. Actualmente, las formulaciones de Crystal se han visto ampliadas. Garayzábal (2006) cita para ilustrar esto la definición que propone Otero (2000), que hace referencia a “la aplicación de los conocimientos, las técnicas y los procedimientos de la Lingüística al ámbito de las patologías del lenguaje ... y cuya labor y finalidad es describir el habla, el lenguaje, en fin, la comunicación y contribuir a su terapia” (:757)

derecho, el trastorno específico del lenguaje, etcétera. En la segunda parte se hace mención de la Teoría de la Mente, por las implicaciones que parece tener en los problemas de identificación del SNL; además, porque ella está explicando últimamente las complicaciones en otros procesos que también son particulares en el informante, como el reconocimiento de estados anímicos y de intenciones y, en general, las competencias interpersonales necesarias para el buen desarrollo pragmático.

Una vez establecidos estos elementos teóricos, en el tercer capítulo se describe el estudio de caso. Primero se estudian los antecedentes clínicos del informante; después, se hace una caracterización lingüística general de su habla; posteriormente, se analiza su comportamiento social.

El cuarto capítulo se dedica al análisis y discusión de los datos. Para esto, en la primera parte se hace un acercamiento a la comprensión de los sentidos literales en el habla del informante, para detectar alguna relación con la dificultad en el reconocimiento del SNL que presenta; se da cuenta de las pruebas que se le practicaron, así como de las conversaciones sostenidas con él. Una vez hecho esto, en la segunda parte se analizan los resultados de las pruebas con las que se examinó el SNL; ya en esta parte, el marco teórico presentado en los capítulos I y II funge de referencia.

En las conclusiones se presenta una valoración general de lo obtenido a partir de los cuatro capítulos. Como se verá, se destacan en este apartado las aportaciones que las ciencias hermanas de la Lingüística están haciendo, y que ayudan a explicar fenómenos tan complejos y por ello tan necesitados de enfoques multidisciplinarios, como el SNL y, en especial, el estado del SNL del informante, en cuya explicación estas aportaciones, junto con las de la Lingüística, son imprescindibles. También, de la exposición teórica se ponen en relieve algunas consideraciones necesarias para la mejor comprensión de los ejemplos de SNL que se revisaron en el estudio de caso —actos de habla indirectos corteses, ironía, metáfora y humor—.

Finalmente, a manera de apéndice se muestran las transcripciones empleadas en el análisis, así como los criterios utilizados en la transcripción de este corpus. Se presentan también las imágenes que acompañaron, cuando era el caso, las conversaciones transcritas.

## I. LA LINGÜÍSTICA Y EL ESTUDIO DEL SIGNIFICADO NO LITERAL (SNL)

Ferdinand de Saussure (1871-1913) es uno de los personajes parteaguas en la historia de la Lingüística moderna. Como ya ha sido observado (Alonso, 1977; Borzi, 2008; Mantecón, 1996), en sus cursos, póstumamente reunidos en el *Cours de linguistique générale* (1916), es notable la intención de delimitar tanto el objeto de estudio de la Lingüística, como su metodología, con miras a ganar su reconocimiento de ciencia independiente. Ya desde el primer capítulo del *Cours* arguye que era necesario “reconnaître que le *st* son véritable et unique objet” (:13). Recuerda que la Lingüística ha pasado por tres fases: la Gramática, inaugurada por los griegos y continuada por los franceses, interesada únicamente por la distinción entre formas correctas e incorrectas; posteriormente, la Filología, identificada, sobre todo, con Friedrich August Wolf, cuyo interés central, más que la lengua, son los textos, con lo que naturalmente se está más al pendiente de la lengua escrita que de la lengua hablada; y, finalmente, la Lingüística Histórica que, a pesar de haber traído aportaciones a la disciplina, tampoco se ocupó de esclarecer su objetivo, ni su metodología.

Para llegar a este esclarecimiento, define primero el lenguaje como multiforme y heteróclito y perteneciente a los dominios de la Física, de la Fisiología y, sobre todo, del individuo y a la vez de la sociedad; de esta facultad resulta la lengua, que es “à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l’exercice de cette faculté chez les individus” (:25) y es en este conjunto de convenciones donde el lingüista suizo comenzó a dibujar un objeto asible, propenso a convertirse en la materia de estudio de la Lingüística. Su dicotomía *langue/parole*<sup>1</sup> nace justamente de entender la lengua como un “système gramatical

---

<sup>1</sup>Para ejemplificar esto, en la “Introducción” a la edición francesa del *Cours*, Tullio (1972) ve en el reconocimiento de la noción *systeme* y de la distinción *langue/parole* la explicación de las diferencias de *guerre* en *La guerre, je vous dis, la guerre!*, a cuyo respecto caracteriza “les différentes répétitions de ‘guerre’ précisément comme des répétitions, autrement dit comme variations d’une certaine chose qui, pour varier, doit bien rester identique d’un quelconque point de vue [Las cursivas son mías] (: III)”.

existent virtuellement dans chaque cerveau d'un ensemble d'individus; car la langue n'est complétée dans aucun, elle n'existe parfaitement que dans la masse » (:30) y, al mismo tiempo, contribuye a justificar que a partir de ese momento, la Lingüística se encargue del estudio de la *langue*, por ser ésta “pas moins que la parole un objet de nature concrète, et c'est un grand avantage pour l'étude” (:32), ya que la *parole*, estrechamente relacionada con la fonación es “impossible de photographier”. Hasta aquí, la preocupación decimonónica por definir los contornos de la disciplina parecen comenzar a encontrar respuesta, pues queda claro que es la lengua, entendida como un sistema definido de reglas, la que debe ser estudiada y no otras cuestiones como el habla, los referentes o los abstractos, de los que, se asegura, deben ocuparse otras ciencias.

Fueron varias las repercusiones que tuvo este punto de vista (Mantecón, 1996), y el propio Saussure ya anunciaba algunos de sus costes cuando justificaba la separación entre *langue* y *parole*: “En séparant la langue de la parole, on s'épare de même coup : 1) ce qui est social de ce qui est individuel ; 2) ce qui est essentiel de ce qui est accessoire et plus ou moins accidentel” (:30) y, por supuesto, todo lo heteróclito, lo que se creía *individual* se convertía en accesorio y accidental. Esta preocupación positivista (Alonso, 1977) que se ocupa del establecimiento de un objeto de estudio irreductible, determinó las líneas de acceso al estudio de la lengua de las generaciones siguientes.

Una de las consecuencias directas de esta visión fue otorgarle a la Morfología y a la Sintaxis el papel de contenedores del significado lingüístico; sin embargo, y como era natural, alrededor de esto se produjeron debates acerca de los elementos que debían considerarse dentro del significado. Algunas teorías como la veritativo-condicional mostraban preferencia por la inclusión del referente, pues consideraban que la función de la lengua era dar cuenta de la realidad y por ello, los enunciados *significativos* eran aquéllos que podían someterse a la prueba de verdadero / falso ; otras, en cambio, lo dejaban fuera por considerarlo extralingüístico, es decir, no perteneciente al objeto de estudio y se apoyaban, entre otros argumentos, en una de las características que posteriormente fue enlistada por Hockett (1957), el desplazamiento —la posibilidad que tienen las lenguas naturales de mencionar algo que no se encuentra en el espacio deíctico del *aquí* y *ahora* de

los interlocutores y que incluso pudo no haber existido nunca. Con el paso del tiempo, se reconoció que los signos lingüísticos *significaban* algo y que, si bien no era posible identificar las reglas del significado de la misma manera como se estaba haciendo con las de la sintaxis, era indudable que su estudio no debía salir de los límites de lo estrictamente considerado lingüístico, así que esta restricción explica el aumento del interés en los estudios de Semántica léxica y oracional, que encontró en la palabra su unidad fundamental.

### **1.1 Del significado oracional a los actos de habla**

Uno de los legados de la tradición saussureana en el campo de la Semántica fue la consolidación de la palabra como el elemento con mayor definición para abordar el estudio del significado. Consecuentemente, el análisis oracional se fundó entonces sobre la suma de los significados de las palabras. Lyons (1980), por ejemplo, no niega el análisis del significado que toma en cuenta el uso, es decir, los contextos en los que puede aparecer, pero sostiene que todo significado lingüístico puede ser analizado a través de dicha suma. Si bien es cierto que privilegia el papel que desempeña la intencionalidad en el “conjunto de nociones interrelacionadas que encierra una palabra” (:5), para este autor existe un único significado, aunque no descarta que, a partir de aquélla, puedan tener otras nociones o matices, que se manifiestan en los contextos en los que éste puede aparecer; este reconocimiento es importante porque explica que el significado se aprenda y se mantenga por medio del uso de la lengua en situaciones de comunicación. Continuando con este razonamiento, realiza una concesión al reconocer también que “lo que significan las palabras de la lengua es inexplicable teóricamente e indemostrable empíricamente. Sólo es posible a partir de lo que entienden los hablantes con el uso que hacen de dichas palabras y oraciones” (:6), pero no por esto cancela la posibilidad de que la Lingüística pueda aprehender ese núcleo significativo.

Lyons (1980) procura abordar el significado a partir de una definición restringida pues, de lo contrario, apunta, “no podremos confiar en la posibilidad de incluir todo lo que

llamamos *meaning* dentro del ámbito de una teoría unificada y coherente de la Semántica” (: 7). Este planteamiento es relevante porque justifica el análisis que hace del significado oracional literal y, posteriormente, del no literal<sup>2</sup>. Al primero lo entiende sólo en función del significado de las palabras que lo componen más la estructura gramatical: Significado oracional = significado de las palabras + estructura gramatical. Respecto al segundo tipo de significado que reconoce, el no literal, sostiene que siempre puede explicarse a partir del significado literal. Es decir, su propuesta de análisis del significado oracional literal explica también el no literal. Por ejemplo, detalla, cuando se analice la oración:

1) *Juan es un tigre*

Es posible encontrar en ella un significado literal, por ejemplo en el caso de un individuo llamado Juan que desempeña el papel de tigre en una obra de teatro donde los personajes principales representan animales. En cuanto a su valor veritativo, afirma el autor, la proposición que se encuentra en la oración *Juan es un tigre* es igual a la que se encuentra en *Juan es agresivo* o en *Juan es feroz*. La diferencia está en el grado de determinación que el hablante le asigna al significado de *Juan es un tigre* pero, advierte, sucede lo mismo cuando debe asignarse uno de los varios sentidos literales que posee una expresión polisémica. Así, para este autor, las expresiones con SNL del tipo presentado en 1) “no difieren de las expresiones no metafóricas en términos de una indeterminación característicamente distintiva y dependiente del contexto” (: 308), y tan es tarea del hablante, que lo que ocurre en su mente cuando es expuesto a un SNL es que:

El hablante/escritor no puede querer decir eso literalmente. Sin embargo, yo no tengo motivos para pensar que no esté cooperando. El enunciado de él o de ella tiene la forma de una aseveración. Por tanto, él/ella ha de estar intentando decirme algo, que probablemente tiene sentido para ambos (a la luz de nuestras creencias y supuestos sobre el mundo, etc.)

---

<sup>2</sup>Lyons, como otros teóricos —particularmente aquéllos que se basan en el modelo cognitivo para analizar el lenguaje— prefiere llamar, de manera general, *significado metafórico* al significado que no responde a significados literales. En la presente investigación, con el fin de evitar la carga connotativa que poseen las distintas etiquetas que, como producto de diversos enfoques de estudio, se le han puesto, se le llamará solamente *significado no literal (SNL)*.

Él/ella debe creer también (si él/ella está cooperando) que yo puedo obtener el significado no literal por mí mismo —*presumiblemente a base del significado literal (de toda la inscripción del enunciado o de una o más de sus expresiones constituyentes)*—. Un modo contextualmente aceptable de usar la lengua para transmitir algo distinto de lo que realmente se dice es el vehículo de la metáfora. Veamos si puedo interpretar el enunciado metafóricamente (: 310. Las cursivas son mías).

Como se aprecia, en la perspectiva de Lyons (1980), el SNL encuentra explicación en el análisis que propone para el significado literal —significado de las palabras, más estructura gramatical—, aunque es cierto que toma en cuenta la participación del hablante, que debe comprender que lo que ha escuchado implica algo más. En pocas palabras, desde su punto de vista, este tipo de significado no merece un tratamiento especial porque, por un lado, corre el riesgo de salir del cauce estrictamente lingüístico y, además, porque considera que el reconocimiento de intenciones por parte del hablante es suficiente cuando, como veremos a lo largo de la presente investigación, sólo es uno de los elementos que intervienen en el proceso de comprensión de este tipo de significado y no queda en manos únicamente de éste.

Por su parte, Ullman (1967), de manera parecida a los planteamientos de Lyons (1980), ve el análisis del significado oracional posible sólo a través de la consideración de los significados de las palabras, ya que éstas, sostiene, poseen un núcleo de significación relativamente estable y sólo puede ser modificado por el contexto dentro de ciertos límites. Así, el contexto únicamente puede otorgarles a las palabras “una cierta determinación” (:60) y también tonos emotivos. Sin embargo, aclara que “la exacta naturaleza psicológica del significado no es de importancia extraordinaria para el lingüista: éste se halla más interesado por la información que una palabra proporciona realmente al hablante ordinario” (: 66).

En esta línea de razonamientos, el SNL, como la metáfora, se reduce a un artificio *léxico*, que posee una finalidad emotiva de un nivel elevado y original. Como se ve, aquello que parece arriesgar la estabilidad del sistema lingüístico, comienza a calificarse de *emotivo*. Y este punto de vista nace de concebir la lengua como un derivado de un sistema

regido por normas bien definidas, de aquí que afirme que sólo es posible acceder a éste a través del diccionario o de la gramática.

Posteriormente, Geoffrey Leech (1985), analiza el significado oracional por medio de predicados y argumentos, y debido a esta propuesta de estudio, ve en la metáfora una transferencia semántica que se basa en una regla léxica por la que las especificaciones morfológicas y sintácticas de una pieza permanecen intactas y sólo cambia la especificación semántica. Por ejemplo, propone el siguiente análisis para 2):

## 2) *El suelo era más humano que la plataforma*

Nuestra primera reacción probablemente sea de desconcierto y de sorpresa por el hecho de que las interpretaciones más obvias de las palabras se ven obstruidas por un absurdo (el de considerar al inanimado suelo y a la inanimada plataforma como si fuesen humanos). Nuestra estrategia subsiguiente es buscar una regla de transferencia que pueda dotar de sentido a lo que aparentemente carece de él (estrategia que se parece mucho a la de dirigir el tráfico por una desviación cuando la carretera principal está cortada). La solución más clara en este caso es aplicar la regla 1 precedente y, según ella, interpretar *suelo* y *plataforma* como *la gente que hay en el suelo* y *la gente que hay en la plataforma*, lo cual ya es una metonimia consagrada en las discusiones de los mítines públicos. Una segunda solución –ésta menos obvia- sería aplicar la regla por la que *humano* se interpreta como *manifiesta o patentiza la humanidad* –significado éste que propondría posiblemente alguien que encontrase más cómodo para sentarse el suelo que la plataforma, considerando por tanto que aquél refleja en mayor grado la humanidad del arquitecto que lo haya diseñado (: 285).

Este autor, como los anteriores, sostiene que la metáfora, la ironía y otros fenómenos parecidos en los que interviene el SNL, no se pueden separar legítimamente de una consideración formal de la estructura lógica y conceptual del significado, a pesar de que su aparición en el lenguaje responde a motivaciones extralingüísticas. Nuevamente esa *regla de transferencia* tiene como trasfondo la idea de buscar lo sistemático y así, si bien es cierto que conforme pasa el tiempo se van tomando en cuenta otros elementos para analizar el SNL, también lo es que partir del presupuesto de *el sistema de la lengua se basa en reglas*, sesega la explicación que verdaderamente dé cuenta del hecho lingüístico.

Una perspectiva distinta del problema la ofrece la Lingüística Cognitiva. De acuerdo a Croft (2004), esta teoría define el lenguaje figurado como aquel “uso del lenguaje en el que, desde el punto de vista del hablante, las restricciones convencionales se infringen de forma deliberada al servicio de la comunicación, y, desde el punto de vista del oyente, como aquél que sólo puede interpretarse de forma satisfactoria (es decir, relevante) si las restricciones convencionales a las que está sujeta la interpretación resultan abolidas por medio de restricciones contextuales” (: 253) y la motivación para que aparezca se encuentra en el hablante, que no encuentra una expresión literal mejor para proyectar lo que está conceptualizando. Funcionalmente sirve para llamar la atención, para evocar una imagen completa, o para transmitir conceptos nuevos.

Considera que los dos principales tipos de lenguajes figurados son la metáfora y la metonimia. Ambos se caracterizan, sostiene, por contar con un vehículo y una diana que, en el primer tropo mezclan sus rasgos y en el segundo, no sucede esta combinación. Con base en esto, los lingüistas cognitivos están en desacuerdo con la explicación sustitutiva de la metáfora<sup>3</sup> a la que se hacía referencia arriba, que afirma que ésta ocupa el lugar de una expresión literal, respecto de la cual posee el mismo significado; es decir, se refiere a los análisis estructuralistas presentados en el inicio de este apartado, que defendían la naturaleza del SNL a partir del literal, del que era una extensión. En vez de esto, plantean que “la metáfora es, más bien, el resultado de un proceso especial de alcance o de conceptualización de un significado” (Croft, 2004: 254), en el que las motivaciones extralingüísticas destacan y es justamente éste el enfoque que parece más adecuado para los fines de esta investigación, como se verá en adelante.

Uno de los principales teóricos de este análisis es Lakoff (1980), quien encuentra que el lenguaje figurado “no constituye una propiedad de determinadas expresiones lingüísticas y de sus significados, sino de dominios conceptuales completos” (: 256). Así, ve que la metáfora, por ejemplo, “no es sólo cuestión de lenguaje, sino también de pensamiento y raciocinio [...] Las relaciones biunívocas tienen un carácter convencional, lo que significa que constituyen una parte prefijada de nuestro sistema conceptual” (: 257). Esta última consideración es de vital importancia por dos razones: la primera, porque ofrece

---

<sup>3</sup> Y no sólo de la metáfora, sino de cualquier expresión que contenga, además de un significado literal, esta forma especial de significación que reconocen en el SNL.

una explicación alternativa del funcionamiento interno del lenguaje figurado y la segunda, porque contribuye a aclarar la pertinencia de su estudio dentro de la Lingüística. Respecto a esto último, podría parecer lo contrario, pero no es así puesto que la teoría cognitiva sostiene como uno de sus tres grandes postulados que la gramática es conceptualización y así, cualquier elemento que forme parte de ella –pronombres, verbos, oraciones, etcétera-, deberá ser analizada también en términos de lo que conceptualiza y ocurre lo mismo con las oraciones de sentido figurado puesto que “resulta evidente que se materializan a través del lenguaje” (: 258)

## **1.2 El significado no literal en Pragmática**

Conforme surgen teorías y enfoques de estudio del lenguaje, va haciéndose patente un desplazamiento de la atención desde determinados niveles a otros sólo recientemente explorados. De estar al inicio intentando explicar el SNL en el nivel léxico-semántico, en este punto de la exposición se focaliza también el pragmático, pues comienza a hablarse de los conocimientos que poseen y deben compartir los hablantes, del acceso a sus intenciones, de los factores extralingüísticos implicados en el procesamiento de material lingüístico, etcétera; y dentro de estos elementos, los procesos inferenciales tienen una participación importante (Verschueren, 2002; Belinchon, 1992), por ello el estudio de este tipo de significado no puede quedar reducido tampoco solamente al plano oracional, sino que le corresponde también al plano discursivo y, debido a que la mayor parte de las muestras analizadas forman parte de este nivel, es pertinente revisar los recursos de análisis que la Lingüística proporciona al respecto.

Así, para introducir el tema, conviene, en primer lugar, retomar el enfoque semántico veritativo-condicional que, como ha quedado claro, se apoya fundamentalmente en los conceptos verdadero/falso pues, sostiene, como afirma Moreno (2000) que “si hay algo de la semántica de las oraciones que podemos decir *con seguridad*, es que estas entidades lingüísticas exhiben la propiedad de ser verdaderas o falsas (: 39. Las cursivas son mías).

Tarski (1972) identifica esta concepción con la teoría aristotélica de *la verdad como correspondencia*, que afirma:

*Un enunciado es verdadero si se corresponde con un hecho o estado del mundo descrito*

Como se ve, esta visión de la semántica implica que las expresiones lingüísticas poseen significado únicamente —*si y sólo si*, en el lenguaje de la Lógica — si existen las condiciones veritativas para que lo tengan, es decir, si el enunciado constituye una descripción del mundo extralingüístico. Por ejemplo, Moreno (2000) explica la incorrección de 3 a) de la siguiente manera:

3.
  - a) *Juan es español es verdadera* y *ss*<sup>4</sup> *Pedro es alto*.
  - b) *Juan es alto es verdadera* s y *sselaltoaes* para Juan.

Afirma este autor que 3 a) es incorrecta debido a que *Juan* no denota al individuo Pedro, ni *alto* la propiedad de ser español; mientras que la corrección de 3b) radica justamente en la coincidencia entre lo que se dice y lo que denota. Entonces, para reconocer la inadecuación de una expresión lingüística “no hace falta más que mirar el mundo extralingüístico, en tanto que conectado denotativamente con los elementos léxicos de la lengua en cuestión (: 42)”. Esta restricción de la verdad como correspondencia limita el acceso al estudio del lenguaje no literal, al punto de buscar en él siempre una base literal, a partir de la cual se proponga su explicación lingüística.

El inconveniente de este enfoque es su parcialidad para abarcar lo complejo del significado (Austin, 1962; Searle, 1980), y se reconoce en él un intento de rigor metodológico que busca proporcionarle a la Lingüística General herramientas de estudio más definidas que, sin embargo, van en detrimento del verdadero objeto de su estudio: la lengua; ejemplos claros de esto es el nacimiento de la Lingüística Matemática o de los sintetizadores empleados en inteligencia artificial<sup>5</sup>, ámbitos en los que se *necesita* pensar en

---

<sup>4</sup>Si y sólo si

<sup>5</sup> Para profundizar en la utilización del lenguaje de la Lógica en el análisis lingüístico, consúltese la recomendación bibliográfica que Moreno (2000) hace en su *Curso*, especialmente: Garrido Medina J. (1988)

la lengua como un objeto con límites muy claros y precisos, que brinden la oportunidad de manipularlo para lograr otros fines. Y así, se observa que sobre todo en el plano léxico-semántico, se continúa con la tradición saussureana de delimitar tanto el objeto de estudio de la disciplina como su metodología, como se infiere de las justificaciones de los que defienden este tipo de teorías parciales:

Primero, renunciamos a buscar algo que sea el significado de una oración: ideas, hace de rasgos, imágenes mentales, situaciones reales o imaginarias. Identificar lo que una oración significa con alguna de estas cosas nos lleva directamente al estudio de problemas que son importantes para el lenguaje, pero que lo desbordan ampliamente, tales como las ideas o las situaciones reales o imaginarias. Esto no quiere decir que las oraciones no expresen ideas, opiniones o situaciones: es evidente que sí las expresan; pero ya hemos dicho que nuestra teoría del significado de las oraciones será *parcial*, restringida a un aspecto muy definido y bastante claro. Vamos a decir que la verdad o falsedad de una oración y la posibilidad de la determinación de esa verdad o falsedad es un componente imprescindible, aunque no el único, de la semántica (Moreno, 2000: 43. Las cursivas son mías)

Esta preocupación en favor de la delimitación de la ciencia lingüística va también en contra de la consideración —a profundidad— para su análisis de hechos lingüísticos que no responden a las necesarias condiciones de verdad, y en este momento aparece el problema que ya apuntó Austin (1962), acerca de que en la realidad no sólo describimos estados reales o falsos, sino que también prometemos, mentimos, juramos, y un largo largoeetcétera.

En respuesta a estas concepciones, Austin (1962) en *Cómo hacer cosas con palabras* realiza importantes observaciones, la primera de las cuales incorpora esos otros hechos lingüísticos a los que se hacía mención más arriba, es decir, aquéllos cuya función no es hacer una mera descripción en términos de verdad o falsedad, condiciones de las que se vale la teoría de la verdad como correspondencia, como se mostró antes. Así, nace la distinción *constatativo/ realizativo*. Véanse los ejemplos 4 y 5:

---

*Lógica y Lingüística*, Madrid: Síntesis.; Aldridge, M.V. (1992) *The elements of Mathematical Semantics*, Berlín: Mouton de Gruyter.; y McCawley, J. D (1981) *Everything that linguists have always wanted to know about logic, but were ashamed to ask*, The university of Chicago Press.

4.
  - a) Juan es alto
  - b) Pedro es español
  - c) La tierra gira alrededor del sol
  
5.
  - a) Te juro que yo no fui
  - b) Prometo llegar puntual
  - c) Te doy la razón

Los ejemplos de 4 se refieren al tipo de enunciado<sup>6</sup> que la semántica veritativo-condicional reconocía: aquél que describe un estado de cosas y que es propenso a pasar la prueba de los valores verdadero/ falso; si bien Austin, de manera acertada, remarca que estos enunciados no sólo se encargan de describir, de aquí que prefiera llamarlos *constatativos* en lugar de sólo *descriptivos*<sup>7</sup>. Pero lo más destacado de sus reflexiones es el segundo concepto: *realizativo*, que “deriva, por supuesto, de *realizar*, que es el verbo usual que se antepone a una *acción*. Indica que emitir la expresión es realizar una acción y que ésta no se concibe normalmente como el mero decir algo” (: 51) y está ejemplificado en los incisos de 5. Propone una distinción entre los enunciados de este segundo tipo: por una parte, los *enunciados realizativos explícitos* y, por otra, los *enunciados realizativos implícitos*. El primer tipo de enunciados contiene en su formalización expresiones como *juro*, *prometo*, *doy*, que sirven también para designar el acto que se está realizando: *jurar*, *prometer*, *dar*; mientras que la ausencia de éstas distingue a los segundos que, intuitivamente propone el autor, pudieron haber estado en algún momento dado. De acuerdo a lo que se ha venido planteando, esta primera clasificación del segundo tipo de expresiones, que no dan muestras claras —estructurales— de seguir patrones formales como la presencia obligatoria de una determinada forma verbal, puesto que por un lado se formaliza una promesa con *prometo que iré* y por otro, también es posible hacerlo simplemente con *iré*, comienza a dar cuenta de la consideración de otros elementos —

---

<sup>6</sup> Austin aclara que el enunciado es una construcción lógica a partir de las formulaciones de enunciados.

<sup>7</sup> Y así, explica que posiblemente no sea, “empero, una buena denominación, puesto que *descriptivo*, es en sí una palabra específica. No todos los enunciados verdaderos o falsos son descriptivos.” (: 47)

después se discutirá si lingüísticos o extralingüísticos— para el estudio de lo que hacemos cuando nos comunicamos a través del lenguaje.

A partir de este momento ya no se habla de oraciones como la unidad básica de análisis en el estudio del lenguaje, tampoco de enunciados, ni de proposiciones, sino, como profundizó posteriormente su discípulo Searle (1980), de *actos de habla*<sup>8</sup>, porque,

toda comunicación lingüística incluye actos lingüísticos. La unidad de la comunicación lingüística no es, como se ha supuesto generalmente, el símbolo, la palabra, oración, ni tan siquiera la instancia del símbolo, palabra u oración al realizar el acto de habla. Considerar una instancia como un mensaje es considerarla como una instancia producida o emitida. Más precisamente, la producción o emisión de una oración-instancia bajo ciertas condiciones constituye un acto de habla...y los actos de habla son las unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística. (Searle, 1980: 26).

y se les clasifica atendiendo no sólo a los valores de verdad o falsedad, como se había venido haciendo, sino, sobre todo, a lo que *se hace* con ellos y, en otra parte de la teoría austiniana, a sus *consecuencias*. Así, la aportación más sobresaliente de estos autores, y que permite seguir la línea de la presente investigación, es la distinción de tres elementos que estas unidades lingüísticas pueden tener: *la fuerza locutiva*, *la fuerza la ilocutiva* y *la fuerza perlocutiva*, que revisten actos de habla que son nombrados de la misma forma: *actos locucionarios*, *actos ilocucionarios* y *actos perlocucionarios*. De acuerdo a Austin (1962), los primeros expresan cierta oración con un determinado sentido y referencia, que es aproximadamente equivalente al ‘significado’ en el sentido tradicional, como se ejemplifica en 6 a); los segundos, como en 6 b), se refieren a actos que tienen una cierta fuerza convencional, por ejemplo *informar*, *comprometerse* u *ordenar*; y, por último, los terceros, ejemplificados en 6 c), son los que se *producen* porque se dijo algo, como con *persuadir*, *disuadir*, y *convencer*.

## 6.

---

<sup>8</sup>En este punto es útil la caracterización que ofrece Belinchón (1999): *oración* es una estructura gramatical abstracta; *proposición* es una estructura semántica también abstracta; *enunciado* es la oración emitida por un hablante concreto en unas circunstancias determinadas.

- a) Me dijo: «No puedes hacer eso»
- b) Él protestó porque me proponía hacer eso
- c) Él me contuvo

Además de elaborar estas distinciones, analizó las condiciones que debían reunir estos actos para ser considerados *afortunados*<sup>9</sup>, con lo que se va volviendo más nítida la apuesta por un tipo de comprensión del significado de las expresiones que, a pesar de que aún intenta ser congruente con la forma lingüística, también toma en cuenta las dinámicas que entran en juego en la comunicación, como la distinción entre lo que un acto de habla *puede* decir y lo que realmente dice y *hace*, a partir de lo cual se comprende la afirmación de Searle (1980) sobre que “una teoría del lenguaje forma parte de una teoría de la acción, simplemente porque hablar un lenguaje es una forma de conducta gobernada por reglas” (: 26), puesto que existe la posibilidad de que se *hagan* o no cosas con el lenguaje —al no cumplirse alguna de las condiciones, por ejemplo— ; si bien esto contribuyó a lo que se viene analizando, la aportación más interesante para comprender el camino que han seguido los estudios sobre el lenguaje no literal, se encuentra en su distinción de los *actos de habla indirectos*, a la que llegó al retomar los realizativos que carecen de marcadores lingüísticos explícitos, y que generan actos de habla como *Mañana iré al muelle*, cuyo contenido ilocutivo debe ser *inferido* por el hablante ya sea como promesa, amenaza o simple aviso —entre otras posibles interpretaciones—. Entonces, comprender un acto de habla consiste en gran medida, desde esta perspectiva, en el reconocimiento pragmático del *acto ilocutivo* realizado por el hablante al emitir sus enunciados, más que únicamente en el reconocimiento de la representación semántica de toda la estructura lingüística, y esto, respecto a lo que se expuso al inicio del capítulo, agrega ya elementos que comienzan a dar explicaciones más completas del fenómeno que se estudia.

---

<sup>9</sup> Las seis condiciones para el funcionamiento *afortunado* del realizativo son: 1) Tiene que haber un procedimiento convencional aceptado que posea cierto efecto convencional; dicho procedimiento debe incluir la emisión de ciertas palabras por parte de ciertas personas en ciertas circunstancias. Además, 2) en un caso dado, las personas y circunstancias particulares deben ser las apropiadas para recurrir al procedimiento particular que se emplea; 3) el procedimiento debe llevarse a cabo por todos los participantes de forma correcta, y 4) en todos sus pasos. 5) En aquellos casos en que, como sucede a menudo, el procedimiento requiere que quienes lo usan tengan ciertos pensamientos o sentimientos, o está dirigido a que sobrevenga cierta conducta correspondiente de algún participante, entonces quien participa en él y recurre así al procedimiento debe tener en los hechos tales pensamientos o sentimientos, o los participantes deben estar animados por el propósito de conducirse de la manera adecuada, y, además, 6) los participantes tienen que comportarse efectivamente así en su oportunidad (: 59-60)

Austin (1962) reconoce que en Inglés existe más de un millón de expresiones que formalizan actos ilocucionarios, tales como *enunciar*, *prometer* y *aseverar*; sin embargo, la presencia de este tipo de formalización no es una regla, sino al contrario, la mayoría de estos actos de habla no se vale de estos recursos lingüísticos (Belinchón, 1999). De aquí que sea necesario inferir la fuerza ilocutiva de actos de habla como los de 7:

7.
  - a) Iré verte el sábado en la tarde.
  - b) Hay lluvias fuertes.

Si el análisis se limitara a la forma, se haría patente una indeterminación del sentido que poseen los actos de habla formalizados en 7a) y 7b) ya que, de acuerdo a lo propuesto por Austin, para llegar a él debe reconocerse un tipo de *fuerza* que idealmente encuentra concreción en las formas verbales; si éstas aparecieran, el oyente reconocería, por ejemplo, en 7a) una promesa: *te prometo que iré a verte el sábado en la tarde* y en 7b) una advertencia: *te advierto que hay lluvias fuertes*. No obstante, los ejemplos de 7) carecen de estas formas verbales.

A partir de esto, se han propuesto teorías que intentan explicar la falta de correspondencia entre lo que se expresa y lo que realmente se comunica. Una de éstas es la *teoría de la relevancia*, defendida por Sperber y Wilson (1994). Estos autores veían el éxito de la comunicación en el reconocimiento por parte del oyente de la intención comunicativa que expresaba el hablante; el proceso de comprensión estaba caracterizado por un alto grado de inferencias. Distinguen, como Grice (1975), entre *significado natural* y *significado no natural*. El primero se refiere a la representación semántica que los oyentes obtienen a partir de la estructura gramatical, mientras que el segundo es la representación pragmática —que se construye inferencialmente— de la intención comunicativa que el oyente le atribuye al hablante. Hablantes y oyentes realizan procesos distintos y complementarios para manipular estos significados: aquéllos se valen de la *codificación*, es decir, de la correspondencia convencional entre mensaje y señal para mencionar cosas y de la *ostensión*, o sea, el recurso a través del cual llaman la atención de sus interlocutores para hacerles manifiesta su intención de comunicarles algo; éstos se sirven de la *decodificación*,

es decir el proceso a través del que acceden al significado natural o lingüístico y de la *inferencia*, el proceso para llegar al significado no natural. Por ejemplo:

9) Ya comienza a ser hora de dormir

En este ejemplo la *ostensión* se refiere a la llamada de atención por parte del hablante de un aspecto de la realidad: la hora y la acción de dormir; sin embargo, el significado no queda ahí, puesto que entra en juego la intención del hablante, que seguramente está intentando llamar la atención sobre lo tarde que es, o sobre su cansancio, u otras posibilidades que no interesa precisar puesto que lo remarcable es que el significado de la emisión no se limita a la mención de la hora y de la acción de dormir, sino que supone la existencia de una intención por parte del hablante y de la expectativa de que el oyente la identificará.

Como se ve, en la propuesta de estos autores, la comunicación verbal en general es altamente inferencial. Además, Grice (1975) señaló que el oyente debe realizar diversos tipos de inferencias para poder comprender las aportaciones que el hablante realiza a la conversación; una de éstas son las *explicaturas*, que hacen referencias a las inferencias semánticas que posibilitan, por ejemplo, identificar los referentes de las anáforas; otro tipo de inferencias necesarias para participar en una conversación son las *implicaturas conversacionales*, que resultan particularmente interesantes:

10.

a) ¿Fuiste a la fiesta?  
Tenía mucho trabajo

b) ¿Quieres comer?  
Estoy esperando a mi hermana

Los ejemplos anteriores ilustran este tipo de inferencias, que se basan en el *principio de cooperación*, postulado por Grice (1975) cuyo propósito es que los hablantes reconozcan el objetivo concreto del intercambio conversacional y con base en esto ajusten su

contribución a lo que se les demanda; esto supone una *lógica conversacional*, es decir, un tipo particular de razonamiento que permite participar en una conversación. Este principio se construye a partir de cuatro *máximas conversacionales*, enlistadas enseguida:

- I. Máxima de cantidad
  1. “Haga su contribución tan informativa como le sea posible”
  2. “No haga su contribución más informativa de lo necesario”
  
- II. Máxima de cualidad:
  1. “trate de hacer su contribución tan veraz como pueda”
  2. “No diga nada que crea que es falso”
  3. “No diga nada sobre lo que no tenga la evidencia adecuada”
  
- III. Máxima de relevancia: “Sea relevante”
  
- IV. Máxima de modo:
  1. “Evite la oscuridad”
  2. “Evite la ambigüedad”
  3. “Sea breve”
  4. “Sea ordenado”

En esta línea, durante el desarrollo de una conversación, hablante y oyente suponen que su interlocutor conoce e intenta respetar estas máximas; esta suposición es muy relevante porque explica la derivación de proposiciones que parecen faltar en la conversación. Es decir, las aparentes anomalías o transgresiones de las *máximas* en el curso de la conversación tienen raíz en la adecuada aplicación del *principio de cooperación* por parte del oyente o, mejor dicho, en el supuesto por parte del hablante de que el oyente está *cooperando* con él para *inferir* lo que se necesita para interpretar correctamente el mensaje

que le intenta comunicar. Así, con la manipulación de las máximas y el respeto al principio de cooperación, Grice (1975) afirma que se consiguen enunciados que significan mucho más de lo que literalmente denotan.

Entonces, dado que el proceso inferencial es necesario para satisfacer las *implicaturas conversacionales*, se supone un cálculo cognitivo complejo del conocimiento compartido por los hablantes y oyentes en cada momento de la conversación en curso, que en Grice (1975) se encuentra en una forma especial de razonamiento, no analizable por medio de la lógica formal y en Sperber y Wilson (1994) en un *principio de búsqueda de la relevancia* e implica mecanismos formales de razonamiento deductivos.

Continuando con este último planteamiento, “la relevancia de un mensaje viene determinada por las implicaciones que se derivan de dicho mensaje y su relación con los supuestos o contexto cognitivo previo de los interlocutores” (Belinchón, 1999: 320). Es decir, un mensaje resulta relevante cuando las implicaciones que el oyente obtiene de la información dada por el hablante impactan el contexto cognitivo previo; por el contrario, cuando esas implicaciones no mantienen relación con el contexto previo, el mensaje se clasifica como *irrelevante*. Así, el hablante, al comunicarse, busca y selecciona de entre todos los enunciados posibles, el que pueda resultar más relevante para el oyente, es decir, el que provocará mayor impacto en el contexto cognitivo previo de éste y le implicará menor esfuerzo cognitivo; el oyente, por su parte, interpretará el mensaje contrastándolo con el contexto cognitivo que pueda llevarlo a la interpretación más relevante.

En líneas generales, la Pragmática estándar (Belinchón, 1999) analiza la producción y comprensión del SNL a partir de:

a) La distinción entre significado literal y no literal<sup>10</sup>. Desde los primeros estudios sobre el significado, se ha sostenido la existencia de esta dicotomía. Con Ullman y Lyons, por ejemplo, el segundo significado puede comprenderse regresando siempre al primero. Con teóricos posteriores como Austin y Searle, para comprender las expresiones que no se corresponden con el significado que realmente poseen, se necesitan otros recursos —

---

<sup>10</sup> También llamado, como se ha visto, *significado natural* y *significado no natural*, y éste último, por los cognitivistas, *significado metafórico*.

lingüísticos y extralingüísticos— además del análisis gramatical aunque, como se ve, éste sigue estando presente.

- b) A partir de la dicotomía explicada en el inciso anterior, el proceso de comprensión de expresiones con SNL es serial: en primer lugar, el oyente realiza un análisis gramatical de la expresión; enseguida, contrasta el significado que de éste resulta y determina que no se ajusta al contexto –recuérdese la *teoría de la relevancia*; finalmente, busca otro significado, esta vez *intencional*, a través de mecanismos inferenciales.
- c) Así, para comprender una expresión con SNL siempre se recurre al significado literal o gramatical.
- d) Oyente y hablante suponen la aplicación de las máximas conversacionales.
- e) Las aparentes transgresiones a las máximas conversacionales que se observan en las expresiones con SNL responden a la aplicación del *principio de cooperación*.

Ahora, después de este primer acercamiento general al SNL, se centrará la atención en cinco de sus manifestaciones lingüísticas: los actos de habla indirectos, la cortesía, la ironía, la metáfora y el humor. El denominador común en todas ellas es la falta de correspondencia entre el significado estructural de la unidad lingüística con la que se formaliza y el significado no literal o intencional que realmente posee y cuya presencia se ve determinada por factores que se harán patentes adelante.

### **1.2.1 Actos de habla indirectos: Cortesía**

El reconocimiento de expresiones en las que se observa la falta de coincidencia entre el significado y la estructura que lo formaliza fue más allá con Searle (1977, 1980), que reparó en las expresiones en las que no se corresponden el significado de la estructura gramatical de la oración con la fuerza ilocutiva del acto de habla que en realidad se pretende comunicar, a las que identificó como *actos de habla indirectos*. Considérense los siguientes ejemplos:

8.

- a) ¿Tienes la hora? (forma de *pregunta*, contenido de *petición*)
- b) Hace frío aquí (forma *declarativa*, contenido de *petición*)
- c) ¿Sabes si hay una panadería por aquí?(forma de *pregunta*, contenido de *petición*)
- d) Hoy fue un día muy pesado (forma de *afirmación*, contenido de *petición*)
- e) ¿Podrías decirme la respuesta correcta? (forma de *pregunta*, contenido de *petición*)

En los casos anteriores no se corresponde la forma gramatical de las expresiones con su contenido, es decir, la fuerza ilocutiva del acto de habla parece no corresponder con la estructura gramatical que lo formaliza. Searle (1980) afirma a este propósito que el “significado de una oración no determina de manera singularizadora en todos los casos qué acto de habla se realiza en una emisión dada de esa oración, puesto que un hablante puede querer decir más de lo que efectivamente dice.” (: 27)

Ante este problema, el mismo autor, como ya había apuntado Austin (1962), sostuvo que para acceder al contenido de un acto de habla no bastaba con reconocer la forma lingüística tradicional, es decir, algunos verbos como *prometer*, *advertir*, *exigir*, etcétera, que marcan idealmente la intención que lleva determinado acto de habla, sino que el oyente debe valerse también de la prosodia – la duración y la intensidad de los segmentos–, de la presencia de ciertos adverbios, de la gesticulación que acompaña el acto de habla, del contexto previo, entre otros elementos. Y justamente con observaciones de este tipo comienza a realizarse la complejidad cognitiva que posee la interpretación pragmática de los enunciados.

En la mayor parte de los ejemplos citados se observa una intención determinada mediada por recursos lingüísticos que obedecen a un elemento cultural importante para muchos grupos sociales: la cortesía. Para acercarse al estudio tradicional de ésta, vale en primer lugar la definición de la Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE): “Demostración o acto con que se manifiesta la atención, respeto o afecto que tiene alguien a otra persona.” Queda evidenciado que se trata de un elemento que establece un tipo de relación entre dos sujetos: de inferioridad, de igualdad o de superioridad. También, que se entiende de manera general como una *demonstración* o *acto*. Sin embargo

para los fines de la presente investigación se destacará la cortesía lingüística, o sea, la *demonstración* que se vale de recursos lingüísticos para formalizarse; así, por economía únicamente se hará referencia a ella como *cortesía*.

Como en el caso de la ironía, la cortesía también se reconoce a través de distintos recursos lingüísticos, de los que se muestran algunos ejemplos en la siguiente lista:

- Palabras, locuciones y frases por excelencia reconocidas como formalizadoras de la cortesía: *Por favor, gracias, de nada*.
- Preguntas con fuerza ilocutiva distinta a una interrogación, en las que destaca la utilización del pospretérito en perífrasis: *¿podrías pasarme la sal?*
- Oraciones declarativas cuya intención es de petición.
- Oraciones condicionales como introductorias de peticiones: *si me lo permite; si puede...; si fuera tan amable*.
- Utilización de determinados pronombres: *usted* en el español mexicano; *vous* en francés.
- Entonación
- Diminutivos
- Evitación de imperativos o, si se usan, adición de algunos de los otros recursos de cortesía.
- Expresiones hiperbólicas

Además de estos recursos lingüísticos, existen muchos más, pero no interesa terminar su enumeración debido a que la creatividad de los hablantes innova constantemente la expresión de la cortesía. Sin embargo, como se mencionó al inicio de este apartado, destacan principalmente el segundo y tercer recurso lingüístico formalizadores de la cortesía porque en ellos se reconoce la discordancia entre la estructura de la expresión y su significado intencional, de la que se viene haciendo mención, y que los incorpora en el tipo de expresiones con SNL.

Así, se aborda aquí el estudio de la cortesía acotada a los actos de habla indirectos por dos razones: en primer lugar, debido a que su utilización supone el reconocimiento de la

fuerza ilocutiva, es decir, de la intención del interlocutor y no sólo del cómputo de los significados de los componentes estructurales de la expresión lingüística; en segundo lugar, porque para que se obtenga una representación pragmática de la cortesía lingüística es necesaria la consideración de elementos suprasegmentales y la integración de elementos extralingüísticos como la lectura de emociones, de gesticulaciones, etcétera. Es decir, en la cortesía, el significado real no se obtiene si sólo se recurre a procedimientos tradicionales como los descritos en el capítulo 1 —suma de significados individuales de los elementos que componen la unidad en cuestión más las reglas de combinación—, sino que requiere, además, de otros procedimientos.

Por otro lado, el análisis de la cortesía evidencia un aspecto clave de la competencia pragmática: la adecuación discursiva, encargada de emparejar la elección lingüística con la situación comunicativa, entendida ésta como la suma de varios factores, entre los que destacan la posición económica, social, intelectual, religiosa, legal, etcétera, de los interlocutores. A este respecto, cabe recordar el abordaje tradicional de este fenómeno, que se ve como una estrategia comunicativa universal para garantizar un comportamiento socialmente no marcado (Brown P. y Levinson S., 1987). Si bien es cierto que las críticas posteriores sostienen que “il limite preminente della teoría di Brown e Levinson è quello di aver offerto una visione meramente strumentale della cortesía” (Mariottini, 2007)<sup>11</sup>, para los fines de la presente investigación aceptaremos el análisis de esos autores porque en la lengua del informante, el español de México, la cortesía parece funcionar, en términos generales, como recurso optativo de socialización (Orozco, 2010).

Continuando, la teoría de Brown y Levinson (1987) sostiene que en la elección del empleo de la cortesía subyace el manejo de la imagen (*face*), que todo interlocutor tiene y que se preocupa por conservar y la mejor manera de hacerlo es respetando la imagen del otro. Este tratamiento de la cortesía supone también la adhesión a los postulados de Grice (1975) —máximas conversacionales y principio de cooperación—, que, como se recordará, son seguidos con el objetivo de otorgarle eficiencia a la comunicación; sin embargo,

---

<sup>11</sup> Para una revisión exhaustiva de las objeciones que se le han puesto a la teoría de la cortesía de Brown y Levinson, especialmente a la universalidad de su carácter optativo, es decir, su utilización como estrategia, que parece no aplicarse en Chino y en Japonés, consúltese Mariottini, 2007, donde resulta interesante la postura acerca de un continuum que explica que para algunas culturas la cortesía es optativa y, para otras —como las dos lenguas citadas—, normativa.

señalan estos autores, hay circunstancias en las que el seguimiento fiel de tales postulados atentaría contra la imagen de alguno de los interlocutores, lo que pondría en riesgo sus relaciones y es éste el momento ideal para recurrir a la cortesía. Así, como subraya Carrasco (1999) la cortesía “supliría a la eficacia comunicativa para preservar dichas relaciones” (:2). Ante esto, Lakoff (1998) asegura que el no ajustar fielmente la conversación a las máximas griceanas e incluso transgredirlas significa que se le está dando prioridad a otra regla o sistema de reglas, pues

Parece que el caso es que, cuando la Claridad entra en conflicto con la Cortesía, muchas veces [...] la Cortesía se impone: se considera más importante en una conversación evitar la ofensa que conseguir el objetivo de la claridad [...] De hecho, las máximas de la conversación se respetan de manera estricta en aquellas conversaciones en las que el contenido que se comunica es más importante que el acto de dialogar. Por consiguiente, los procedimientos como la ironía, la exageración, los chistes, la ambigüedad y otras artimañas conversacionales, son habituales en un estilo de conversación informal, pero no en conversaciones de negocios o en conferencias, en las que las Máximas de Conversación tienden a estar vigentes. (: 267-268).

Con base en esta justificación del empleo de la Cortesía, el mismo autor cree pertinente que se cuente con *Máximas de Cortesía*, de la misma manera que se cuenta con *Máximas Conversacionales* o con reglas sintácticas, pues las considera tan importantes para la comunicación como cualquiera de éstas. Así, las enuncia de la siguiente manera (: 268):

1. No importune.
2. Ofrezca alternativas.
3. Haga que su interlocutor se sienta bien-compórtese amigablemente.

La M1 (Máxima 1), por ejemplo, se pone en práctica con la petición de autorización al momento de preguntar por asuntos personales: *Si no le molesta, ¿puedo preguntarle cuánto pago por el hotel en sus vacaciones pasadas?* Se supondría más cortés que *¿Cuánto pagó por el hotel en sus vacaciones pasadas?* La M2 queda ejemplificada con *¿Me avisas*

*cuando nos vayamos?*, a diferencia de *vámonos*. La última Máxima, la M3, se ilustra con *No me hables de usted; puedes tutearme, por supuesto*. Hay dos implicaciones interesantes de estas Máximas: la primera es que, en general e idealmente, M3 predomina sobre las otras dos – pues “hacer sentir bien al interlocutor” supone que no se le importunará y que se le ofrecerán alternativas, de ser el caso-; y la segunda es, como ya se señaló, la incompatibilidad entre las Máximas Conversacionales y M3, de lo que se desprende que aquéllas siguen principalmente lo señalado por M1 –no oportunar- y así, se comprende la propuesta de este autor de ver en las Máximas Conversacionales una subcategoría de M1.

Sin duda, la presentación de las Máximas de Cortesía contribuye a profundizar en el tema que se viene tratando, pues el autor considera las motivaciones de su aparición al lado de las que condicionan las de las Máximas Conversacionales y lo resuelve satisfactoriamente; además, en su visión, al igual que en la de Brown y Levinson (1987), ambas motivaciones suponen el desarrollo de la competencia pragmática, por ejemplo concretada en la adecuación discursiva a elementos como la conservación de la imagen de los interlocutores y que, como remarca Lakoff (1998), se rige por un principio de cooperación no solamente lingüístico, sino que es aplicable a todas las transacciones humanas cooperativas.

En este punto de la exposición y ya que se han establecido las motivaciones de la aparición de actos de habla indirectos corteses, merece atención la parte de su procesamiento, que es necesaria para completar el tratamiento del tema y porque ayudará a confirmar o modificar el procesamiento serial propuesto por la Pragmática estándar, del que se hizo mención antes (1.2). Así pues, en Belinchón (1999) se encuentra una exposición de las principales aportaciones al respecto:

En primer lugar, Clark y Lucy (1975), después de presentarles a sus sujetos de estudio una serie de peticiones que tenían la forma de preguntas, tanto afirmativas como negativas, analizaron la velocidad con la que juzgaban si determinada pregunta hacía referencia a un dibujo. Los resultados mostraron que las preguntas afirmativas necesitaban menos tiempo para ser respondidas que las negativas, hecho que en primera instancia llevó a los autores a favorecer el procesamiento serial defendido por la Pragmática estándar, que supone para el acceso al significado de las peticiones indirectas –actos de habla indirectos-,

obligatoriamente y en primer lugar un análisis gramatical. Sin embargo, después, repararon en el bajo grado de convencionalidad que tenían las peticiones negativas y a esto le atribuyeron la mayor tardanza que mostraron los sujetos en su procesamiento, con lo que concluyeron que esta variable podría revestir importancia en el estudio de los procesos cognitivos que hacen posible identificar el SNL.

Para corroborar este análisis, Clark (1979) realizó un experimento que consistió en la formulación vía telefónica de preguntas indirectas a un grupo de comerciantes de San Francisco. Las variables que atendió fueron: 1) la convencionalidad, 2) el grado de obviedad de la respuesta a la pregunta literal y 3) la complejidad de las inferencias necesarias para comprender las necesidades de la pregunta formulada. Sus resultados fueron los siguientes: cuando estaba presente 1) y 3) no era muy alto, la respuesta a la pregunta literal se evitaba; por el contrario, cuando estas dos variables cambiaban —1) era poco convencional y respecto a 3) la expectativa del oyente en relación a la comprensión de la pregunta no se cumplía—, la probabilidad de que el oyente respondiera a la pregunta literal aumentaba, así como el tiempo de procesamiento. Con base en estos resultados, Clark propuso el procesamiento simultáneo del significado literal y del no literal y que tanto la pregunta como la petición forman parte de un único elemento: el mensaje que debe procesarse, con lo que descarta la obligatoriedad del procesamiento en primera instancia del significado literal, como plantea la Pragmática estándar (1.2). Posteriormente, Gibs (1981), a través de una serie de experimentos, concluyó que en determinadas situaciones y, especialmente cuando las peticiones indirectas tienen un alto grado de convencionalidad, la lectura del SNL es más rápida que en los casos en los que son escasamente convencionales. Este autor aventuró aún más al sostener que incluso el SNL se deriva antes que el literal.

Recapitulando, de la exposición del funcionamiento interno de la cortesía lingüística y de sus motivaciones destacan dos cosas que serán importante para la descripción del estudio de caso: en primer lugar, que los actos de habla indirectos son un recurso para formalizar la cortesía lingüística; en segundo, que ésta supone la conciencia de la posesión de una imagen, que debe ser salvaguardada en beneficio de la conservación de las relaciones entre los interlocutores, para lo que, de ser necesario, se transgreden máximas conversacionales. Respecto a su procesamiento, merece subrayarse la importancia de dos

elementos: el grado de convencionalidad de la fórmula utilizada y el grado de complejidad de las inferencias que realiza el oyente para responder.

### 1.2.2 Ironía

La ironía se define tradicionalmente como una “burla fina y disimulada” y también como “la figura retórica que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice” (DRAE, 2001). Este recurso no se formaliza obligatoriamente de una determinada manera, sino que pueden expresarse por medio de enunciados declarativos (11), de aserciones verdaderas (12), de ofrecimientos (13), de peticiones indirectas corteses (14), de preguntas (15) o de otras expresiones que no se clasifican como unidades oracionales (16), entre otros recursos:

11) ¡Qué mesero tan amable! (refiriéndose a un mesero que hizo un mal servicio y se portó descortés)

12) ¡Se ve que has viajado mucho! (A alguien que presume de sus viajes y no para de hablar al respecto)

13) ¿No quieres que nos reunamos a mediodía, cuando ya no tengas sueño? (A alguien que generalmente llega tarde porque le cuesta despertarse temprano)

14) ¿Podrías, por favor, quitar tu hermoso piecito del mío?

15) ¿Ese tipo fue a la universidad? (Refiriéndose a un conductor de noticias que comete muchas faltas al hablar)

16) ¡De nada! (A alguien que no agradeció una ayuda cuando se esperaba que así sucediera)

En general, las expresiones anteriores recurren a la ironía porque de esta forma se cumplen los objetivos sociales y comunicativos que sería difícil conseguir con el uso de

expresiones literales o explícitas, puesto que a través de ella es posible hacer críticas, burlas, mostrar desacuerdos o, incluso, proyectar agudeza mental.

Vershueren (2002) comprende la ironía dentro de los recursos que la lengua posee para evitar la explicitud de significado y, en consonancia con la Academia, sostiene que “el significado implicado puede simplemente ser el opuesto de lo que se dice literalmente” (: 81). Belinchón (1999) pasa revista a los principales aportaciones teóricas acerca del tema, algunas de las cuales muestran que no siempre puede reducirse la ironía a un significado opuesto a lo que literalmente se dice:

En primer lugar, recuerda a Dews y Winner (1995), que sostenían que el contenido literal de las ironías, formalizado con los adverbios, adjetivos, diminutivos, entre otros recursos, suaviza la percepción del significado intencional; es decir, el significado literal de las ironías desempeña una función: disminuir el tono emocional del significado intencional; sin embargo, en contra de esta postura, Toplak y Katz (1996) encontraron en sus experimentos que las críticas irónicas son percibidas también como agresivas y ofensivas, e incluso tanto o más que las críticas literales y afirmaron que al contrario de lo propuesto por Dews y Winner, la ironía —o, al menos las críticas irónicas— incrementan la fuerza ilocutiva que posee el acto de habla.

Lo anterior respecto a la función que desempeña en el lenguaje la ironía. Ahora bien, referente a su procesamiento, la Pragmática estándar sugiere que el hablante reconoce un significado irónico a partir de identificar que el significado literal es opuesto a los hechos que se mencionan. Este análisis se enmarca en el proceso serial de comprensión del SNL expuesta en el inciso b), cuya etapa intermedia supone un desajuste entre lo que se dice y cómo se dice. Sin embargo, este enfoque no es suficiente para describir casos como los expuestos en 11-16, que no es factible analizar en términos de su verdad o falsedad respecto a los hechos que mencionan; además, existen otras expresiones como las mentiras, que sí pueden pasar la prueba de verdadero o falso respecto a los hechos que menciona y que sin embargo el hablante no reconocería como expresiones irónicas. Así pues, se hace necesaria una mayor precisión respecto a los elementos definitorios de la ironía y de la relación entre el sentido literal y el intencional que se reconoce en ella.

Un primer punto de vista, expuesto por Jergensen, Miller y Sperber (1994), le confiere al significado literal un papel secundario respecto a la intención. Se sostiene que es mencionado con la intención de inducir al oyente a inferir cuál es la actitud del hablante respecto de aquello de lo que habla. La correcta interpretación de una ironía depende de que su contenido literal incluya una repetición de comentarios o de ideas mencionados previamente, también llamada *mención ecoica* y no solamente que posea una afirmación contraria a los hechos mencionados, como sugería la Pragmática estándar; pero, después de corroborar esta hipótesis con experimentos, se observó que dicha repetición no formaba parte intrínseca de la ironía, aunque sí fungía como facilitador para su reconocimiento. Posteriormente, Gibbs (1986) también comprobó a través del análisis de tiempos de lecturas de enunciados irónicos con mención explícita de los hechos, comentarios o expectativas a los que se refiere literalmente y de enunciados irónicos con mención implícita, que la primera es un facilitador de la ironía, si bien difícilmente podría afirmarse que constituya un rasgo intrínseco.

Ahora bien, respecto a su caracterización estructural, Kreuz y Glucksberg (1989) sostienen que la mención lingüística de los hechos y expectativas literales de la ironía son un *recordatorio* o activador del contexto cognitivo compartido por los interlocutores; sin embargo, dado que no es obligatoria esta mención lingüística, los autores afirman que el significado literal *alude* a una expectativa previa compartida y es esto lo que le posibilita al oyente reparar en lo que el significado literal menciona para posteriormente notar que esos hechos y la expectativa compartida por su interlocutor no coinciden, lo que lo lleva a percatarse del disgusto del hablante, siempre de la mano del principio de cooperación y relevancia expuestos anteriormente.

Otro punto de vista se encuentra en Clark y Gerring (1984), para quienes la ironía funciona con base en  *fingimiento*: el oyente debe reconocer que el hablante cree en lo que irónicamente dice pero, gracias al conocimiento previo compartido, es capaz de identificar que realmente finge. Este fingimiento se apoya, formalmente, en voces en falsetes o impostadas, la utilización de hipérboles, el exceso de fórmulas de cortesía, etcétera; no son éstos, por otro lado, elementos intrínsecos de la ironía ya que también es posible reconocerla en textos escritos, como la mayor parte de los experimentos lo ha demostrado.

La teoría de Clark ha sido cuestionada debido a su posible aplicación a los actos de habla indirectos.

Una de las aportaciones más interesantes fue hecha Kumon-Nakamura, Glucksberg y Brown (1995). Sus conclusiones caracterizan la ironía de la siguiente manera:

- Un componente alusivo. A partir del significado literal, el oyente dirige su atención hacia alguna expectativa incumplida o transgredida de algún modo, aunque no necesariamente se exprese una actitud negativa.
- La asimetría entre expectativas positivas y actitudes negativas no es intrínseca a la ironía, pues es posible tener expectativas negativas o neutras y generar enunciados irónicos.
- La mención ecoica no constituye un elemento necesario para los enunciados irónicos.
- La insinceridad pragmática
- Existen varios facilitadores de la comprensión de la ironía, como las expresiones exageradamente corteses.

Ahora bien, respecto al procesamiento de los enunciados irónicos, saltan a la vista dos interrogantes. La primera se refiere a la determinación del momento en que se accede al SNL y la segunda se relaciona con la primera etapa del proceso de comprensión de las expresiones no literales propuesta por la Pragmática estándar, esto es, la derivación, en primer lugar, del significado literal. Para acercarse a la resolución de estos problemas, Flores, Belinchón e Igoa, (1993); Igoa, Flores, Sánchez Casas y Belinchón, (1994); Flores, Igoa y Belinchón, (1995) e Igoa, Flores y Belinchón, (1995) realizaron experimentos en los que se estudió la disponibilidad temporal (simultánea vs secuencial) de los significados literal y no literal en enunciados irónicos, que consistieron en un paradigma de *priming* combinado con una tarea de decisión léxica.

Se les proporcionaron a los sujetos del experimento una oración-contexto que contenía una frase crítica; el contexto podría orientar la comprensión hacia el significado literal o hacia uno irónico. La frase crítica poseía al final un adjetivo con el que se formalizaba la intención irónica. La primera fase de esta prueba consistió en la presentación inmediatamente después de acabada la lectura de la frase crítica de un *target* al que se

respondía con base en decisión léxica. Había cuatro clases distintas de estímulos para esta última tarea de decisión léxica: palabras relacionadas con el significado literal; otras relacionadas con el significado irónico; unas más que no guardaban relación con la oración-contexto previo y otras más aisladas. Los resultados de esta primera fase en la que no se dio tiempo entre el momento de la lectura de la frase crítica y la tarea de decisión léxica fue una diferencia de 30 milisegundos entre el acceso al significado literal y el acceso al significado irónico; hubo 51 milisegundos de diferencia entre el significado literal y el no relacionado; mientras que en la relación entre éste y el significado irónico no hubo nada notable. Con base en este experimento se concluyó que en un primer momento del procesamiento del significado irónico, se tiene acceso al significado literal y hasta más tarde a aquél.

En la segunda fase se concedió 500 ms entre la lectura de la frase crítica y la prueba de decisión léxica. Esta vez no se hallaron diferencias entre los distintos tipos de palabras presentadas, lo que sugiere que para este momento tanto el significado literal como el no literal son accesibles para el oyente. La conclusión a la que llegan estos autores es que la mayor tardanza en los tiempos de acceso al significado irónico puede deberse o bien a que los procesos implicados en el procesamiento del significado irónico son más lentos que aquéllos para el significado literal o bien a que el significado irónico requiere, para ser procesado necesariamente del procesamiento del literal.

Con base en este resultado, los mismos autores afirman que “como ocurre también con los enunciados no irónicos o literales, la mayor o menor velocidad del procesamiento depende, esencialmente, de la congruencia o de la incongruencia de los mensajes respecto a las expectativas sostenidas previamente por el oyente/ lector a la luz del contexto cognitivo previo” (Belinchón, 1999: 348) y así, el lenguaje irónico no es una clase especial de lenguaje que necesite de procesos o factores diferentes a los que se requieren en el procesamiento del significado literal.

Otra conclusión es que parece sí ser necesario derivar primero el significado literal. Ambos procesamientos son obligatorios y la diferencia de tiempos entre el acceso a uno y a otro aparentemente está en el tiempo que implican sus procesos internos que, como se ha tratado, es mayor en el caso del lenguaje irónico.

### 1.2.3 Metáfora

La definición de *metáfora* que proporciona el DRAE (2001) se inscribe en el tratamiento tradicional que ha recibido: “Tropo que consiste en trasladar el sentido recto de las voces a otro figurado, en virtud de una comparación tácita”, y en la segunda acepción: “Aplicación de una palabra o de una expresión a un objeto o a un concepto, al cual no denota literalmente, con el fin de sugerir una comparación (con otro objeto o concepto) y facilitar su comprensión”. Ambas definiciones hacen recordar los análisis sustitutivos de este fenómeno expuestos en 1.1. Sin embargo, actualmente la literatura da cuenta de tratamientos alternos, como el de la Lingüística Cognitiva, que se anunció al inicio de este capítulo y en el que ahora se ahondará.

Primeramente, se ha contemplado la metáfora entre los casos de SNL, que se viene estudiando, porque también responde a la incongruencia entre el sentido literal proyectado por los elementos estructurales de la expresión que la formaliza y el significado intencional que posee.

La posición de la Lingüística Cognitiva respecto a este fenómeno permite su comprensión a un nivel más profundo, puesto que no se limita a reducirlo a una *comparación* o *sustitución* sin más impacto. Al contrario, se enfoca en desentrañar las modificaciones que sufren los elementos que participan en el proceso metafórico, es decir, el vehículo y la diana (1.1) y esto gracias a que defienden que

el significado metafórico no es una clase especial de significado, al menos, en lo que concierne a su modo de funcionamiento básico; la metáfora es, más bien, el resultado de un proceso de alcance o de conceptualización de un significado. (Croft y Cruse, 2004: 254).

Como se mencionó en 1.1, la Lingüística Cognitiva rechaza la explicación tradicional que se le da a la metáfora, pues arguye que no es posible parafrasearla de forma literal, debido a que “su índole difiere de cualquier expresión literal” (:245); sin embargo, no es un tipo especial de significado, sino una conceptualización —ahora sí especial— de éste.

Lakoff y Johnson (1980) revisan, a partir de expresiones convencionales del habla, la existencia de “relaciones biunívocas o metafóricas” que existen entre dominios conceptuales de la mente humana; es decir, se valen para su estudio, no de las metáforas ideales que se encuentran sobre todo en la literatura, sino de ejemplos como los siguientes (tomados de Croft, 2004):

17.

- a) Te veré a las dos en punto
- b) Él está en peligro.
- c) Rebosaba de ira.
- d) Tuvo que enfrentarse a numerosos obstáculos en su vida, pero ha progresado mucho desde sus días del orfanato.

Estos autores sostienen que en las “metáforas ideales” establecen relaciones las formas nominales, por ejemplo *Julieta es el sol* (Croft, 2004: 255), relación que no es frecuente en el habla cotidiana; en cambio, las de los ejemplos, además de los elementos nominales, también contienen preposiciones, verbos, etcétera, con lo que se diferencian de las primeras tanto gramatical como semánticamente. Otra diferencia importante entre ambos tipos de metáforas es su grado de convencionalidad: las primeras son de creación nueva y las segundas poseen un alto grado de convencionalidad, tanto que vuelven difícil su reconocimiento como expresiones metafóricas. Este mayor o menor carácter convencional encuentra una base explicativa en la relevancia cognitiva, que es resultado de la experiencia humana. De acuerdo a estos planteamientos, la idea principal que se defiende es que la metáfora

no constituye una propiedad de determinadas expresiones lingüísticas y de sus significados, sino de dominios conceptuales completos. En principio, cualquier concepto procedente de un dominio fuente (el dominio en el que descansa el significado literal de la expresión) puede emplearse para describir un concepto del dominio diana (el dominio acerca del que versa realmente la oración). (Croft, 2004: 256).

Lo anterior se reduce a la fórmula *el dominio diana es el dominio fuente*, aunque se subraya el carácter asimétrico de la relación que establecen ambos dominios, pues se perfila una estructura conceptual en el dominio diana y no en el dominio fuente. Posteriormente se hicieron revisiones de los planteamientos de Lakoff y Johnson (1980) con el fin de puntualizar aspectos que parecían abordados parcialmente. Una de estas revisiones desembocó en la Teoría de la Mezcla (TM), propuesta por Grady *et al* (1999), que defiende, con base en la identificación de dominios, no sólo su activación —como proponían aquellos autores—, sino su combinación; para explicar esto trabaja con cuatro espacios mentales: los dos ya señalados, es decir, los dominios fuente y diana, más un *espacio genérico*, en el que coinciden todos los elementos comunes a los dos dominios anteriores y un *espacio de mezcla*, en el que el material conceptual que se eligió con base en los dominios fuente y diana se combina para crear la nueva estructura. Lo innovador de esta propuesta es que el mencionado *espacio de mezcla* no contiene solamente información procedente de los dominios diana y fuente, sino que “contiene material conceptual nuevo, que surge como consecuencia de una elaboración de la mezcla conceptual que se lleva a cabo sobre la base del conocimiento enciclopédico del individuo” (Croft, 2004: 272). Véase el siguiente ejemplo, con el fin de ilustrar este análisis (tomado de Croft, 1994: 272):

Metáfora: *Los cirujanos son carniceros*

Espacio genérico:

Agente

Individuo intervenido

Instrumento cortante

Espacio de trabajo

Procedimiento: cortar carne

Espacio de entrada I (diana): Papel agente:

Cirujano(X)  
(es decir, un individuo concreto)

	Papel: individuo intervenido	Paciente (Y) (un individuo diferente)
	Instrumento:	Escalpeló
	Espacio de trabajo:	Quirófono
	Objetivo:	Sanar
	Medios:	Cirugía
Espacio de entrada II (fuente):	Papel:	Carnicero
	Papel: individuo intervenido	Animal muerto
	Instrumento:	Cuchillo de carnicero
	Espacio de trabajo:	Carnicería
comestibles	Objetivo:	Producir porciones
	Medios:	Cortar carne
Espacio de mezcla:		
	Papel: agente:	Carnicero (X)
	Papel: individuo intervenido:	Paciente (Y)
	Espacio de trabajo:	Quirófono
	Objetivo:	Sanar
	Medios:	Carnicería

De esta explicación se concluye que la incompetencia del cirujano es el resultado de la combinación de los elementos señalados en el espacio de mezcla, y no de una simple sustitución. Así pues, esta propuesta, iniciada por Lakoff y Johnson (1980) y matizada por Grady *et al* (1999), pesar de que, como señala el mismo Croft (2004), necesita una explicación más detallada, por ejemplo en relación con la manera en que los espacios mentales contribuyen a formar el espacio de mezcla, parece conveniente para explicar, en principio, el mecanismo del fenómeno metafórico.

Stern (1999) subraya, sin embargo, que este enfoque no le concede la atención debida al contexto, que es determinante en la elección de los elementos del dominio fuente que serán relevantes en el dominio diana; es decir, los dominios por sí mismos no contienen todas las especificaciones necesarias para que se establezca el espacio de mezcla, sino que cada contexto —e incluso cada discurso— estructura los dominios de una forma específica en virtud de lo que es relevante.

Un elemento más que se suma a esta caracterización y que reviste gran importancia es la consideración de que cada metáfora depende “del conocimiento que cada persona posee acerca de qué cosas en particular constituyen buenos ejemplos de otras cosas, de manera que esta categoría más abstracta, o mejor dicho, sus rasgos definitorios, constituirían una indicación de lo que es preciso atribuir al sujeto” (Croft, 2004: 277), y en vista de que el significado metafórico descansa en la forma en que se experimenta y percibe la realidad, es incluso posible, como sugiere y hace Llamas (2005), ofrecer una explicación de por qué unos significados metafóricos son más frecuentes que otros, lo que supone hablar de una cierta sistematización.

Ahora bien, respecto a su procesamiento, se expondrá la revisión que hace Belinchón (1999): en primer lugar, tal como se ha hecho con los otros tipo de significados, debe recordarse la propuesta serial de procesamiento del SNL (1.2), en la que es obligatoria, en un primer nivel de análisis, la interpretación literal, que desemboca en la identificación de una incongruencia, que obliga a recurrir a la lectura intencional. En segundo lugar, están los planteamientos producto de experimentos, que concluyen en propuestas de análisis —en general— no serial. Así, por ejemplo, a través de experimentos en los que los sujetos debían responder *sí* cuando la oración era literalmente verdadera y *no* cuando era literalmente falsa, se demostró un acceso temprano al significado metafórico (Glucksberg, Gildea y Bookin, 1982; Keysar, 1989; Shinjo y Myers 1987 y Cacciari, 1990, citados en Belinchón, 1999); además, en otros experimentos en los que se han manipulado variables como el carácter prototípico de las metáforas, la presencia de un contexto previo que motive o inhiba el significado metafórico y la velocidad en la lectura de expresiones metafóricas, se ha subrayado la importancia que tienen en el procesamiento de los

significados metafóricos factores como la convencionalidad de la metáfora presentada, el papel de facilitador que desempeña del contexto y la complejidad cognitiva que subyace.

Respecto a la primera variable —el carácter prototípico de las metáforas—, se evidenció que las metáforas menos usuales (*algunas personas son refres*), requerían tiempos de procesamiento mayores que las prototípicas. A partir de la manipulación de la segunda variable —el contexto previo—, se reconocieron mayores tiempos de procesamiento en las metáforas que no utilizaban el contexto previo como apoyo, a diferencia de las que sí se valían de él; para ilustrar esto, considérense los siguientes enunciados metafóricos: *Por la noche, el cielo estaba lleno de gotas de plata* y *Gotas de plata llenaban el cielo por la noche*. De acuerdo a la Pragmática estándar, el sujeto expuesto a ambos enunciados realiza el mismo análisis: se privilegia la interpretación literal, pero en vista de la incongruencia, se opta por una no literal. Dado que es el mismo análisis para ambos enunciados, se esperan tiempos iguales de procesamiento, sin embargo, Gerrig y Healy (1983, citado en Belinchón, 1999), dan cuenta de un mayor tiempo de procesamiento en los enunciados en los que el contexto no es facilitador, como el caso del primer enunciado. Por último, el tercer factor —la complejidad cognitiva—, más bien es resultado de la presencia o ausencia de elementos como los dos expuestos anteriormente. Harris (1976, citado en Belinchón, 1999), con base en la escasa diferencia en tiempos de reacción en una tarea de paráfrasis de oraciones literales y metafóricas, sugirió que el esfuerzo cognitivo implicado en los procesos de comprensión de ambos tipos de oración es similar; sin embargo, estudios posteriores, como se mencionó, demuestran que ese mayor o menor esfuerzo está determinado por otros factores.

#### **1.2.4 Humor**

Las distintas acepciones de *humor* que contiene el DRAE (2001) no son ilustradoras del sentido con el que se comprende en este apartado; sin embargo, la entrada 5 nos conduce a *ahumorismo*: “Modo de presentar, enjuiciar o comentar la realidad, resaltando el lado cómico, risueño o ridículo de las cosas”, que es más cercano al fenómeno aquí analizado.

En este *modo* particular, cuando se expresa por medio del lenguaje, se hace manifiesta también, como en los otros casos aquí presentados, una incongruencia entre el significado literal de la expresión y lo que realmente se expresa, es decir, el SNL. No hay, sin embargo, una caracterización del fenómeno que aluda exclusivamente a su forma gramatical, sino que entran en juego otras variables que se desarrollarán enseguida.

Desde Austin (1962) se sugiere que las expresiones lingüísticas con las que se formaliza el humor se alejan del *lenguaje normal*, pues no pertenecen a su definición de acto ilocucionario, sino que son *usos parásitos* del lenguaje, “que no son ‘en serio’, o no constituyen su ‘uso normal pleno’. Pueden estar suspendidas las condiciones de referencia, o puede estar ausente todo intento de llevar a cabo un acto perlocucionario, todo intento de que mi interlocutor haga algo (: 151). La caracterización austiniana es comprensible debido a la aclaración de que su teoría del lenguaje se ocupa de expresiones lingüísticas “que son emitidas en circunstancias ordinarias.” (: 67). A pesar de no abordar expresiones emitidas en circunstancias no ordinarias<sup>12</sup>, adelanta un poco de lo que sucede en ellas: la falta de referencia, la ausencia de la intención de que se concrete el acto perlocucionario, etcétera.

En efecto, en el caso de los chistes, expresiones con las que se ejemplificará el humor, por ejemplo, el efecto perlocucionario no se concreta, es decir, no está presente la intención de que el interlocutor haga algo. Véase, por ejemplo, el chiste presentado en el apartado “Pruebas”, cuyo texto se presenta a continuación:

*Quiero que mi marido me haga más caso, ¿tendrías un perfume con olor a futbol y cerveza?*

Como es evidente, la petición del perfume, que se hace a través de un acto de habla indirecto de cortesía (1.2.2), no se va a cumplir; ninguno de los personajes involucrados —la cliente y la vendedora— va a llevar a cabo el acto perlocucionario. Para comprender la cancelación de los efectos de este acto, además de esa suspensión de la referencia, debe considerarse la actuación de elementos como la lectura de intenciones, las inferencias, el

---

<sup>12</sup> Faltaría revisar el adjetivo *ordinario* para aceptar que las expresiones de SNL lo sean o no.

conocimiento compartido por los hablantes, los supuestos sobre el mundo y la *sharedintentionality*.

Respecto a esa suspensión de la referencia a la que hace mención Austin (1962), Núñez (1984) sostiene que

Ocurre, por tanto, que el humor no utiliza la dimensión referencial de los signos, sino su dimensión expresiva y sintomática. Lo cual nos introduce en otro de los componentes esenciales del humor (que comparte con fenómenos colindantes): lo que funciona como síntoma de la actitud humorística del sujeto es un error, una desproporción, una rigidez en el comportamiento, una desviación o incoherencia con respecto al orden natural de los acontecimientos. (:270)

Al ser el humor, como recuerda el DRAE, un modo de representar la realidad, su definición toma como base una incongruencia entre la representación de la realidad que sugiere literalmente la expresión y la representación *real* que ofrece la expresión humorística. Para que esta *desproporción, desviación, incoherencia*, que sugería Núñez (1984) sea funcional, es necesario que previamente exista una determinada expectativa que no se cumple. Esta expectativa se encuentra en el sujeto expuesto a la expresión humorística, con lo que es evidente, como señala el mismo autor, que el “humor, por tanto, no surge de una situación objetiva, sino que es la expresión de la posición de un sujeto”. (: 270)

A partir de esta caracterización general, Núñez (1984) propone un análisis en dos niveles: sintáctico-funcional y semántico-pragmático. Con base en esto, describe el funcionamiento de los chistes de la siguiente manera:

1. Función de introducción: le presenta al oyente el orden normal.
2. Función de armado: es el elemento que rompe el orden.
3. Función de disyunción: es la ruptura o incoherencia.
4. Función de restauración: señales que ayudan a volver al orden interpretar y que salva la disyunción.

Ilustra estas *funciones* por medio del siguiente chiste: *Extraordinaria eficacia de la campaña antitabaco de televisión: dos de cada tres fumadores dejan de ver televisión.* La primera parte del enunciado formaliza la función introductoria, en la que se establece un orden normal de la situación, que es quizá conocido; en esta primera parte se reconoce también la función de armado, que permitirá la disyunción posterior; ya en la segunda parte del enunciado, la función de disyunción implica que mientras que lo esperado era la disminución de los fumadores, se afirma que dejaron de ver la televisión; finalmente, entra en escena la función de restauración, por la que se reinterpreta y se reconoce el sentido de la disyunción: se pone en duda la eficacia de la televisión, y no sólo por haber hecho que disminuyeran los televidentes en lugar de los fumadores, sino porque este hecho recuerda, por ejemplo, mala calidad de los programas. Esta última función es clave en la comprensión porque, como explica el autor, viola el postulado de la teoría de la información que afirma que “cuanto más probable es la aparición de un signo, menos información proporciona” (: 273); así, la primera parte del enunciado predice su culminación, sin embargo, la disyunción hace que esa segunda parte, al romper lo previsible, aporte más información de la esperada, que debe someterse a una nueva consideración, además de crear en la mente de los interlocutores una "realidad separada, con su lógica, sus normas, su distribución de papeles y sus coordenadas de espacio y tiempo particulares (Berger, 1999: 41, citado en Iglesias, 2000: 141).

Con base en esta última implicación, sin embargo, los autores consideran que centrar la caracterización del humor en la función de disyunción, debido a que ésta se encuentra en un nivel sintáctico, limita un análisis más abarcador del fenómeno, pues en este nivel lingüístico se reducen los sentidos a la unidad,<sup>13</sup> situación que no daría cuenta exacta de la riqueza y complejidad que encierra el humor verbal.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Iglesias (2010: 445-448), en el área del Español Lengua Extranjera (ELE), enlista muchos de los recursos necesarios en el fenómeno humorístico. Los clasifica en *competencias*. La primera de ellas es la *competencia lingüística*, que sigue la distinción clásica de niveles: en el nivel fonológico: los recursos prosódicos: entonación y pausas, conocimiento de matices semánticos que se desprenden de los múltiples esquemas tonales, etcétera; en el nivel morfosintáctico: caracterización de la sintaxis coloquial, orden de los elementos en el seno oracional en función de su relevancia o finalidad expresiva, fórmulas enfáticas, comparaciones, reiteraciones, elipsis, etcétera; en el nivel léxico-semántico: enriquecimiento del vocabulario y la fraseología, aprendizaje del valor connotativo de palabras y expresiones, descubrimiento y adquisición de los valores ligados al contexto y a la situaciones, adaptaciones semánticas e innovaciones léxicas, sufijaciones,

Así pues, una vez que se ha adoptado una perspectiva semántico-pragmática, se pueden hacer acercamientos más precisos a las implicaciones que subyacen al procesamiento propuesto por Núñez (1984). Por ejemplo, para el reconocimiento de las distintas etapas del proceso se supone la adhesión al *Principio de cooperación* de Grice (1975) por parte de los interlocutores, que hará que se justifique la incongruencia y, posteriormente, si es el caso, se llegue a la restauración del orden roto por ella.

Para que la comunicación se cumpla, el lector ha de reconocer y situarse ante esta actitud. Porque también suena la voz del lector, que no recibe pasivamente el mensaje, sino que necesariamente ha de participar en su construcción. Es cierto, como ya queda dicho, que el humor exige la complicidad del lector en alguna medida, pero no hasta el punto de ahogar su personalidad, de suponer la total identificación con el autor. El lector se mantiene diferenciado y pone su propia voz; si ésta es discordante, ajena a la del personaje y a la del autor implícito, la comunicación humorística no se consume; si es paralela, solidaria, cómplice, aun manteniéndose distinta, el mensaje alcanza su meta. (Núñez, 1984: 275)

Además, la emisión de un chiste supone por parte del hablante la atribución de un conocimiento compartido al oyente, que será fundamental en la comprensión exitosa y que explica, por ejemplo, la dificultad de los extranjeros de comprender el humor de otro pueblo del que se desconoce su sistema de valores y en general aquello que en su dinámica social es considerado relevante, con lo que se hace notorio que “aunque la experiencia de lo cómico es un universal humano, su relatividad cultural es innegable” (Iglesias, 2000: 442)y

---

combinaciones inesperadas y sorprendentes, dobles sentidos, ambigüedad, polisemia, valores figurados ocasionales, etcétera. La segunda es la *competencia discursiva*: adquisición de fluidez y cohesión en las manifestaciones orales y escritas, características textuales (aunque sea por contraste). La tercera es la *competencia estratégica*: trabajo con elementos paralingüísticos: gestos y mímica. Las cuartas son las *competencias socio-cultural* y *socio-pragmática*: alusiones referencias históricas y políticas, sobreentendidos, recursos situacionales en relación con el medio, los personajes que intervienen, captar el sentido discursivo determinado por factores para y extralingüísticos (entonación gestos, situación, contexto verbal y cultural...), los contextos en los que se usan (o no se usan) los chistes, las actitudes y expectativas de los que los utilizan, y las convenciones que los oyentes tienen que seguir mientras se cuenta un chiste (no interrumpir, no anticipar la frase clave, y si el chiste es realmente malo y no hay mucha confianza, no hacer un comentario despectivo cuando haya terminado). Para revisar varios ejemplos de estos elementos, consúltese el artículo de la autora.

aún más, si se toman en cuenta otros factores involucrados en la producción y comprensión del humor, esa relatividad impacta también el plano individual.

Un elemento más, en el que recientemente se ha hecho hincapié es la voluntad, el deseo de cooperar, una *shared intentionality*, debido a que:

human beings, and only human beings, are biologically adapted for participating in collaborative activities involving shared goals and socially coordinated action plans (joint intentions). Interactions of this type require not only an understanding of the goals, intentions, and perceptions of other persons, but also, in addition, a motivation to share these things in interaction with others –and perhaps special forms of dialogic cognitive representation for doing so. The motivations and skills for participating in this kind of “we” intentionality are woven into the earliest stages of human ontogeny and underlie young children’s developing ability to participate in the collectivity that is human cognition (Tomassello, 2005 : 2, citado en Ré del, 2009: 3).

Es decir, es necesaria, además de la comprensión de las intenciones y percepciones del otro, una motivación para compartirlas. De aquí se reconoce que el humor “no se construye sino es por medio de la interacción” (Ré del, 2009), y de una interacción en la que existe disposición de recurrir a mecanismos humorístico.

Como se ha visto, en la exposición teórica de este capítulo, el SNL ha sido analizado cada vez con mayor profundidad, especialmente con los nuevos enfoques de estudio, de entre los que destaca el cognitivismo. De Austin hasta los autores contemporáneos, se ha venido demostrando que en este tema los conocimientos estrictamente lingüísticos deben dialogar con aquéllos referentes al pensamiento y a la acción —recuérdese la teoría de la acción de Austin, la cortesía como socializador propuesta por Brown y Levinson, o la metáfora como clasificación de la realidad, de Lakoff y Johnson—. Justamente gracias a este diálogo se han puesto de relieve muchos de los elementos que participan en el SNL, y como consecuencia de este avance en la comprensión del fenómeno, se espera que se explique de mejor manera lo que sucede en los lenguajes trastornados.

## II. TRASTORNO DE LA COMPRESIÓN DEL SIGNIFICADO NO LITERAL

Este capítulo se centra en el trastorno de comprensión del SNL. Se compone de dos partes: en la primera, se ofrece un panorama general de los síndromes en los que se presenta el trastorno que se viene analizando —como las afasias, los desórdenes producto de lesiones en el hemisferio derecho y el Trastorno Específico del Lenguaje (TEDL) —, que tienen en común, además de esta dificultad para acceder al SNL, también otros trastornos, como los relacionados con el comportamiento social, con el reconocimiento emocional y con la producción y procesamiento de suprasegmentos, por mencionar los más sobresalientes. En la segunda parte, se expone la Teoría de la Mente (ToM) y la aparente relación causal que tiene con la dificultad de comprender el SNL.

### 2.1 Síndromes con trastorno del significado no literal

Retomando, la finalidad de este capítulo, que se encargará de la caracterización de algunos de los síndromes que estudian disciplinas como la Neurolingüística y la Neuropsicología, es crear un marco donde situar el trastorno que se estudia y enseguida ponerlo en relación con otros trastornos que parecen acompañarlo y que no necesariamente se sitúan en un tipo de síndrome, sino que son comunes a varios de ellos. Con base en la ToM, se pondrá en relieve la presencia de algunos de estos otros trastornos *acompañantes* que con frecuencia coaparecen con el de la comprensión del SNL; de aquí la importancia de su abordaje.

### 2.1.1 Afasia

Una afasia es un trastorno del lenguaje que se presenta en etapas posteriores a su adquisición y cuya causa es una lesión cerebrovascular. La Afasiología, disciplina que se encarga del estudio de los distintos tipos de afasias, nació a partir de la búsqueda de las relaciones entre trastornos en el lenguaje y las lesiones cerebrales que los produjeron<sup>15</sup>. En el siglo XIX, varios médicos relacionaron los problemas del lenguaje con lesiones en algunas partes claves del cerebro, con la finalidad de encontrar el área responsable de los mecanismos lingüísticos; uno de ellos fue Paul Broca, quien señaló que éstos le correspondían principalmente al lóbulo frontal en el hemisferio izquierdo que, al resultar lesionado, producía un “trastorno de las imágenes motrices de las palabras” (Luria, 1980: 191). En sus investigaciones se reconocen los inicios formales de la Neurolingüística, el estudio de cómo el cerebro (“neuro”) hace posible el lenguaje (“lingüística”) (Loraine K. Obler y KrisGjerlow, 2000)<sup>16</sup>; posteriormente, Wernicke también encontró que las lesiones de sus pacientes con déficits lingüísticos se encontraban en el hemisferio izquierdo, aunque esta vez cerca del área posterior de la cisura de Silvio, y que después del daño resultaba un “trastorno de las imágenes sensoriales de las palabras” (Luria, 1980: 191). En el siguiente siglo, ya Luria (1980) daba cuenta de que las causas de los déficits identificados por esos dos médicos no se reducían a alteraciones motoras o sensoriales<sup>17</sup> —afasia motora o de Broca y afasia

---

<sup>15</sup> La afasiología estudia, “en primer lugar, la organización anatomofisiológica del cerebro humano; en segundo lugar proporciona un apoyo empírico a la Lingüística y Psicolingüística en relación con los procesos y las representaciones lingüísticas que subyacen a la conducta verbal y, en tercer lugar, y como objetivoprimer y último, los descubrimientos que se producen pueden aplicarse directamente a la rehabilitación o recuperación de las funciones alteradas en tales lesiones cerebrales. Desde una perspectiva histórica debe proporcionar los modelos y las hipótesis adecuadas para explicar cómo funciona el lenguaje en el cerebro, tanto en sujetos normales como lesionados cerebrales. Desde una perspectiva aplicada, esta disciplina debe extender estos modelos (que explican cómo funciona el lenguaje en nuestro cerebro) al ámbito clínico, proporcionando herramientas claras para el diagnóstico y creando materiales adecuados para una eficaz terapia” (Diéguez Vide y Peña Casanova, 1996: 303-304 citado en Garayzábal, 2006: 30)

<sup>16</sup> Así, los neurólogos interesados por estos tipos de estudios se enfocan en la neurología humana y los trastornos del comportamiento cuando se ha producido una lesión en el cerebro o en el sistema nervioso; por su parte, los lingüistas que se interesan en esta disciplina estudian la manera en que las estructuras del lenguaje que ha propuesto la Lingüística cobran realidad en el cerebro, además de otras implicaciones.

<sup>17</sup> Llamadas por él “comparativamente elementales” (: 192).

sensorial o de Wernicke, respectivamente—, sino que suponían una explicación de mayor complejidad: las alteraciones a nivel de conexión de zonas individuales del cerebro. Actualmente, las investigaciones en este campo no se preocupan ni ocupan exclusivamente de la ubicación de las áreas que participan en el lenguaje<sup>18</sup>, sino que

va más allá de ser un método clínico de localización de lesiones en la corteza cerebral. Lo importante es el análisis del proceso afectado y su impacto en los mecanismos de comunicación ya que la reorganización funcional debe hacerse con los elementos viables y no ser una mera “reparación” de regiones anatómicas lesionadas (Flores, 2002: 31)

Es la identificación de esos *mecanismos de comunicación* es donde desempeña un papel sobresaliente la descripción lingüística. La función de ésta es, pues, contribuir a “establecer una taxonomía del lenguaje desde un punto de vista lingüístico: la Lingüística como eje estructurador del campo” (Marrero, 2000: 598-599, citado en Garayzábal, 2006: 24).

En lo que sigue se centrará la atención en una caracterización general de las afasias que la literatura reconoce —que, como ha sido mencionado, servirá para contextualizar los síntomas que ATM comparte con la literatura sobre el tema. Así pues, en primer lugar cabe recordar que el cerebro puede resultar lesionado a consecuencia de un golpe que impacte el cráneo; de un objeto — como una bala o un cuchillo— que penetre el cráneo; también es posible que el origen de la lesión se encuentre dentro de éste: en un tumor, en una ruptura de vasos sanguíneos, etcétera; la lesión puede también, por último, desencadenarse como consecuencia de una causa genética. Sin duda, el impacto no afectará todo el cerebro, sino que algunas zonas se verán más afectadas que otras, por ello, los problemas que una persona presente después de un accidente cerebrovascular dependerán de la localización y extensión del daño; esto funciona así no sólo en las afasias, sino en general, por eso, un

---

<sup>18</sup> Aunque se sacan conclusiones al respecto, que reformulan mucho de lo dicho al respecto de la organización cerebral del lenguaje. Porejemplo, Lieberman, P. (2007), sostiene: “The traditional Broca-Wernicke brain-language theory is incorrect; neural circuits linking regions of cortex with the basal ganglia and other subcortical structures regulate motor control, including speech production, as well as cognitive processes including syntax. The dating of the human form of the FOXP2 gene, which governs the embryonic development of these subcortical structures, provides an insight on the evolutionary history of speech and language” (:1).

problema en el movimiento de determinados músculos puede deberse a una lesión determinada y otra podría causar daño en la visión, por ejemplo. La Neurolingüística se interesa por aquellas lesiones que tienen repercusiones en las habilidades lingüísticas.

Como se explicaba arriba, no todas las lesiones producen los mismos daños y en el caso de los afásicos, esta observación reviste importancia debido a que históricamente ha sido una de las causas de la heterogeneidad en el agrupamiento y clasificación de los síntomas que aparecen después de una lesión. De entre las afasias que con mayor facilidad se distinguen se encuentra la afasia global, en la que producción y comprensión lingüística se ven altamente afectadas y cuya causa es un daño generalizado del hemisferio izquierdo; sin embargo, incluso en ésta hay complejidad respecto a su correcta clasificación como síndrome debido a la presencia de casos que en pocas semanas presentan una mejoría notable y/o recuperan sus habilidades lingüísticas tal y como las tenían antes de la lesión. Después de la afasia global, se reconocen otras en las que el déficit lingüístico es menor, teóricamente debido a que la lesión que lo produjo también lo es.

Los distintos síntomas que se detectan en una persona afásica tienen su base, para su diagnóstico, en los niveles de organización del lenguaje que la Lingüística ha propuesto: puede haber déficits fonológicos o fonéticos, morfológicos, léxicos, sintácticos, semánticos o pragmáticos. En la tabla 1 se presenta una caracterización de los síntomas de las afasias:

SÍNTOMAS DE LAS AFASIAS								
Tipo de fasia	Fluidez	Repet.	Denom.	Comp.	Gram.	Parafa.	Cont. sem.	Prosod
Broca	—	—	+ / —	+	—	+ / —	+	—
Wernicke	+	—	—	—	+ / —	+	—	+
Conducción	+	—	—	+	+ / —	+	+	+
Global	—	—	—	—	—	+	—	—
Anómica	+	+	—	+	+ / —	+	+ / —	+
Motora	—	+	—	+	—	+ / —	+	—
Sensorial	+	+	—	—	+ / —	+	—	+

Tabla 1. Elaboración propia. *Fluidez*: Fluidez verbal; *Repet*: Repetición; *Denom*: Denominación; *Comp.*: Comprensión; *Gram.*: Gramática; *Parafa.*: Parafasias; *Cont.Sem.*: Contenido semántico; *Prosod.*: Prosodia

Como se observa, es sobre todo en las afasias global, en la de Wernicke y en la sensorial donde hay síntomas que comienzan a relacionarse con problemas de acceso al significado; sin embargo, dentro de esta clasificación no hay noticias relevantes sobre aquéllos que se refieren al uso del lenguaje. Así, pues, sin afán de generalizar, los mayores déficits de estos trastornos parecen estar en niveles anteriores al pragmático, como sugiere la definición de Azcoaga (1977):

es una alteración de la comprensión del lenguaje (del *lenguaje interior*) que se caracteriza por un déficit de la actividad combinatoria del analizador verbal, generalmente resultante de una lesión que le compromete directamente y que se exterioriza por síntomas que afectan la comprensión del lenguaje, la capacidad de *síntesis de proposiciones simples* y desorganiza la locución, en especial en el aspecto semántico (:135. Las cursivas son mías)

Destaca de la definición anterior la noción *lenguaje interior*, que coincide con la visión que se señaló en el primer capítulo, en la que se reconoce en los elementos fonológicos, morfosintácticos y léxico-semánticos los elementos intrínsecos y definitorios del lenguaje. Es muy posible que este tipo de perspectivas incida de manera importante en la clasificación de un cuadro de síntomas en determinado síndrome. Sin embargo, la existencia de otros síntomas que coexisten con los anteriores y que provocan, como ellos, deficiencias lingüísticas, como muchos de los que presenta ATM, obliga a dirigir la mirada hacia otro tipo de estudios en los que se da cuenta más detallada de las causas y consecuencias de déficits pragmáticos. Pareciera pues, que las afasias de la tabla 1 afectan, sobre todo, ese *lenguaje interior*; un apoyo de esta afirmación es que, en general, la competencia pragmática, se conserva (Holland, 1991), aunque evidentemente sufrirá los estragos que se desprendan de alteraciones a elementos que son necesarios para su manifestación, como aquéllos reconocidos en la prosodia, por citar un ejemplo. Y así, sin ahondar más en la discusión y hecha la consideración anterior, que es importante porque de ningún modo se insinúa que cada elemento que compone el lenguaje trabaja por separado y sin necesidad de

interacción con los otros, se centrará la atención ahora en las lesiones que desembocan en síntomas coincidentes con los que presenta el informante del estudio de caso.

### **2.1.2 Lesiones en el Hemisferio Derecho**

Existe consenso en la atribución al hemisferio izquierdo del lenguaje: desde Broca hasta las investigaciones recientes coinciden en que una lesión en este hemisferio repercutirá en mayor medida en el lenguaje que una en el hemisferio derecho (HD) (Loraine K. Obler y KrisGjerlow, 2000). La afirmación precedente se apoya en la descripción de la afasia de Broca como responsable mayormente de dificultades en la producción de frases armadas sintácticamente, es decir, habla poco fluida y omisión de marcadores gramaticales —artículos, preposiciones, afijos, etcétera— y de la afasia de Wernicke como responsable de aquellos déficits de la producción de un discurso con significado (v. tabla 1)<sup>19</sup>; además, los estudios recientes de activación cerebral en tareas lingüísticas corroboran actualmente esta idea (Jódar, 2005). Así, tradicionalmente se afirma que dicho hemisferio se encarga, principalmente, de procesos sintácticos. Una propuesta de división tajante relaciona el hemisferio izquierdo con la gramática y el derecho con la pragmática (Gallardo, 2007).

El HD, por su parte, parece dedicarse a los procesos holísticos como la prosodia y los aspectos emocionales que influyen en el lenguaje y que son más cercanos a los déficits presentes en el informante que los que resultan a causa de lesiones en el hemisferio izquierdo ((Loraine K. Obler y KrisGjerlow, 2000). Nuevamente se aclara que la intención no es determinar el área dañada del informante, ni mucho menos proponer un diagnóstico, sino contribuir a la caracterización de su lenguaje a partir del análisis de las fallas en el uso del SNL, uno de los aspectos lingüísticos con mayores problemas y, con base en la revisión de la literatura correspondiente, se espera contribuir justamente al estudio de éste. No es pertinente, entonces, suponer que, debido a la coincidencia de síntomas entre ATM y las personas lesionadas en el HD, sea también una lesión en esta región la causa anatómica de los déficits del informante. Tampoco se descarta tal posibilidad y queda por ahora como

---

<sup>19</sup>Otro argumento a favor de la laterización del lenguaje en el hemisferio izquierdo es que las lesiones que se producen en el derecho no desembocan en el conjunto de síndromes presentados en la tabla 1.

una tarea futura por hacer; además, como se verá más adelante, este tipo de tareas resultan provechosas en la discusión de las funciones atribuibles a los hemisferios debido, especialmente, a los experimentos que han demostrado que el HD posee potencialmente la capacidad de asumir funciones lingüísticas tradicionalmente identificadas con el otro hemisferio.

Como se mencionó, en un inicio todo apuntaba a que el hemisferio izquierdo era el único responsable de la actividad lingüística; sin embargo, gracias a los resultados de las pruebas practicadas a pacientes con hemisferios divididos y a los niños con dificultades en la adquisición del lenguaje, se comenzó a considerar la posibilidad de que el HD pudiera participar también en ella en caso de que el otro hemisferio resultara lesionado o sin las condiciones necesarias para realizar sus funciones normales.

En esta línea, sería posible también que el HD poseyera el potencial necesario para la adquisición del lenguaje y que por eficacia cediera la tarea al otro hemisferio; sin embargo, como recuerdan Loraine K. Obler y KrisGjerlow (2000), esto supondría una distribución aleatoria del lenguaje en los dos hemisferios: el 50 % de la población tendría lateralizada la dominancia lingüística en el HD y la otra mitad, en el hemisferio izquierdo. Y así, exponen estos mismos autores, es más viable la hipótesis de que ambos hemisferios tengan modelos de interconexión distintos, cuyas diferencias hagan más adecuado al izquierdo para encargarse de las aptitudes analíticas requeridas por el lenguaje; y en cuanto al HD, lo hacen idóneo para el conocimiento holístico, aunque no se descarta —como se ha advertido— su participación, en caso de ser necesario, en los procesos del lenguaje identificados en el otro hemisferio.

Visto así, al HD se le atribuye tradicionalmente el procesamiento de las emociones, de las habilidades visuales y espaciales y otras parecidas. Debido a las tareas que, parece ser, normalmente desempeña, cuando se ve afectado como producto de una lesión, se han detectado manifestaciones del daño como las siguientes<sup>20</sup>:

---

<sup>20</sup>Sin embargo, estudios recientes señalan la participación de otras áreas responsables de, por ejemplo, los aspectos emocionales y conductuales, como explican Tirapú-Ustárroz, J., *et al.*, (2007): “La amígdala parece desempeñar una importante función en las emociones y la conducta social ya que su principal cometido es ‘convertir’ las representaciones perceptuales en cognición y conducta para dotar de valor emocional y social a dichos estímulos. Los estudios en humanos con lesión en la amígdala han demostrado la implicación de ésta en el reconocimiento de expresiones faciales de emociones, especialmente del miedo, por lo que podemos afirmar que la amígdala desempeña una función crucial en el reconocimiento y la identificación de las

- Descuido en el arreglo personal
- Prosodia plana
- Rostro inexpresivo
- Comportamientos sociales inesperados
- Comentarios imprudentes
- Interrupciones constantes en las conversaciones de otros
- Dificultades para seguir un mismo tema

Es necesario notar una implicación de esta separación de síntomas con los contenidos en la tabla 1: los primeros obedecen a lo que por mucho tiempo se ha venido reconociendo como propio de la lengua, como se tuvo oportunidad de plantear en el primer capítulo de la presente investigación, es decir, los elementos estructurales del lenguaje, que encuentran concreción en el fonema, en el morfema, en el léxico, y en las relaciones sintagmáticas. Ya en la lista anterior se encuentran elementos que actualmente se reconocen como parte también fundamental de la actividad lingüística, particularmente los rasgos suprasegmentales, la toma de turno, el respeto y seguimiento del tema central, etcétera (Austin, 1962; Belinchon, 1999; Searle, 1980; Verschueren, 2002), y que, como se vuelve patente al revisar la literatura sobre los trastornos pragmáticos, los estudios de los déficits que implican daños en estos procesos para la comunicación, han resaltado su importancia en la comunicación en situaciones normales. Como defiende Garayzábal (2006):

el lenguaje es más que mera forma, supone comunicación no verbal, interpretación de gestos y de lenguaje no literal, entre otros, aspectos todos ellos que se localizan en el hemisferio derecho [...] Por tanto, integrar los aspectos relativos a la información lingüística (tanto en el

---

emociones. Además, algunos trabajos han señalado la participación de la amígdala en el reconocimiento de la prosodia emocional, particularmente, de las expresiones de ira y miedo.” (: 480). Más profundamente, señala este mismo autor, Frith et al (2006) encontraron que “la corteza frontal medial sería la encargada de diferenciar las representaciones de estados mentales de la representación de situaciones físicas, que la región temporal superior sería la responsable de la detección y la anticipación de la conducta del otro y que los polos temporales guardarían más relación con el acceso al conocimiento social del argumento de la historia.” (:482).

proceso comprensivo, como en el expresivo) supone la interrelación funcional, o especialización complementaria entre ambos hemisferios. Cuando esto no es posible las dificultades para el lenguaje son manifiestas (:32-33).

Va quedando claro el señalamiento de que el HD participa en procesos lingüísticos. En orden, se revisarán estas participaciones: en primer lugar, en el plano fonológico es sobre todo la prosodia emocional, aquélla encargada de expresar molestia o entusiasmo, por ejemplo, la que se ha comprobado que se encuentra en este hemisferio; se han hecho experimentos de escucha dicótica<sup>21</sup> en los que se ha visto que después de presentarles a los sujetos frases con entonaciones emocionales distintas, aquéllos que emplean el oído izquierdo para resolver la tarea obtienen mejores resultados, lo que apoya la tesis de la dominancia del HD en estos procesos.

A nivel léxico es casi unánime la opinión de los investigadores en cuanto a la dominancia del hemisferio izquierdo (Loraine K. Obler y KrisGjerlow, 2000); sin embargo, se ha demostrado que el derecho también tiene una participación en este nivel: los sujetos con cerebros divididos son incapaces de nombrar una palabra escrita si la reciben a través del campo visual izquierdo —es decir, la información se dirige hacia el HD— pero, sí han sido capaces de señalar su significado, siempre y cuando se trate de una palabra concreta representable en imágenes. Estos mismos autores recuerdan otra prueba, con la que se demostró que el HD también participa en el significado de las palabras, aunque no en su forma: se les pidió a sujetos afásicos y a sujetos normales que nombraran tantas palabras como pudieran, pero respetando las condiciones de que pertenecieran al mismo campo semántico y que comenzaran por el mismo sonido; los resultados igualaban a los sujetos afásicos con los sujetos normales en cuanto a la forma y también durante los primeros treinta segundos en cuanto a la semántica, sin embargo, pasado este tiempo, las respuestas de los primeros eran menores. En este tipo de respaldo se apoya la afirmación de que

---

<sup>21</sup> En esta técnica se supone que el oído derecho tiene conexiones más fuertes con el hemisferio izquierdo y el oído izquierdo con el hemisferio derecho, por lo que se supone que la información llegará contralateralmente. Se utiliza, sobre todo, para determinar qué hemisferio es el dominante en las actividades lingüísticas. Así, si se presenta información lingüística a ambos oídos, aquel del que procedan los mejores resultados dará pistas de que es el hemisferio contrario el dominante.

semánticamente el hemisferio derecho participa también, aunque no en lo formal, que se ha destinado casi siempre al otro hemisferio.

Respecto a la sintaxis, en otro experimento se evidenciaron las dificultades que tenían los pacientes con el HD lesionado en la identificación de propiedades estructurales de las frases; por ejemplo, para poder identificar la ambigüedad en una oración como *El niño golpea al hombre con el bastón*, deben verse en la frase *con el bastón* la posibilidad de leerla, bien como frase adjetiva, o bien como frase instrumental. Los sujetos lesionados mostraron dificultades para reconocer la existencia de estas dos posibilidades.

Finalmente, y como se ha advertido, es sobre todo en el nivel pragmático donde el HD parece tener una participación activa más destacada, especialmente en los aspectos emocionales del discurso. Se reconoce que la emoción facial también le corresponde a este hemisferio y se pensaba que los sujetos lesionados mostrarían dificultades para distinguir indicadores de la emoción, no sólo faciales, sino también léxicos y prosódicos; sin embargo, los sujetos sí fueron capaces de inferir el contenido emocional de las frases y de describir en qué consistían las emociones. En otro experimento parecido también se confirmó que los sujetos lesionados en el HD eran capaces de procesar la información emocional; sin embargo, presentan una mayor dificultad respecto a los sujetos normales o sujetos con el hemisferio izquierdo lesionado cuando el input es verbal.

Aparte de los aspectos emocionales del discurso, el HD parece tener una participación muy activa en la actuación discursiva como tal. Como se ha expuesto en el primer capítulo, el plano discursivo implica procesos de complejidad distinta a los necesarios en otros niveles, como los inferenciales, que muchas veces suponen, por ejemplo, la consideración de elementos extralingüísticos como el reconocimiento de la fuerza ilocutiva; o implica, en otros casos, una adecuación discursiva, que se manifiesta en la selección del léxico —con lo que se observa que este hemisferio sí trabaja con el léxico—; o, siguiendo con los ejemplos, debe hacerse coincidir la intención del mensaje con los rasgos suprasegmentales, entre otros recursos que, si faltan, afloran las dificultades para participar adecuadamente en una conversación o en general en un espacio lingüístico en el que se requieran estos procesos para construirlo.

### 2.1.3 Trastorno Específico del Lenguaje (TEDL)

Se define el *Trastorno Específico del Lenguaje* (TEDL) como el “retraso en la adquisición de las habilidades lingüísticas que cursa simultáneamente con funcionamiento normal en las esferas intelectual, socioemotiva y auditiva” (Puyuelo y Rondal, 2003). Es decir, en el TEDL se presenta una dificultad lingüística concreta que convive con un desempeño no afectado del resto de las capacidades cognitivas, sensoriales y motrices.

Consideramos la denominación trastorno específico del desarrollo del lenguaje (TEDL) la más adecuada para definir el trastorno disfásico, porque alude a la especificidad del trastorno y a que éste se produce durante el desarrollo del lenguaje; es decir, matiza que las dificultades lingüísticas no se explican por otra u otras patologías y descarta a los trastornos específicos del lenguaje adquirido. (Crespo-Eguílaz N. y Narbona J., 2003: 33)

La población infantil es la más afectada, ya que en el caso de la adulta, muchos de los déficits lingüísticos se relacionan con la afasia, con una lesión del HD, con demencias tipo Alzheimer, esquizofrenia y con trastornos mentales (Garayzábal, 2006). De acuerdo a Crespo-Eguílaz N. y Narbona J. (2003), el 2% de la población infantil presenta un déficit específico en el desarrollo de su lenguaje<sup>22</sup>. Con mucha frecuencia se detecta en una etapa tardía. En España, por ejemplo, evidencia Garayzábal (2006), es hasta el inicio de la educación básica, en el momento en el que el estudiante comienza a presentar dificultades académicas relacionadas, por ejemplo, con la lectura, pues muchos de los niños afectados tienen problemas en la memoria de corto plazo, lo que complica la retención de las representaciones fonológica, y en la percepción temporal, ambas imprescindibles para la conciencia fonológica, que a su vez es necesaria para la decodificación grafofonémica de la lectura.

Rapin y Allen (Citados en Crespo-Eguílaz N. y Narbona J., 2003) propusieron una clasificación del TEDL, que lo divide en los siguientes subgrupos:

---

<sup>22</sup>Otros autores ofrecen cifras más altas, como Bishop (1997, citado en Martínez, *et al*, 2003), que señala una incidencia de 4%-7% en la población norteamericana.

- Trastorno de la programación fonológica
- Dispraxia verbal
- Trastorno fonológico-sintáctico
- Agnosia verbal
- Trastorno léxico-sintáctico
- Trastorno semántico-pragmático.

El último subgrupo, el trastorno semántico-pragmático, es el más relevante para la presente investigación. Los autores explican que en los sujetos afectados no se aprecian problemas específicos en los aspectos formales del lenguaje, aunque, en general, hablan mejor de lo que comprenden. Muestran, en cambio un déficit en el uso cognitivo y pragmático del lenguaje. La comprensión se limita a frases simples y concretas. Con frecuencia, por ejemplo, no entienden preguntas iniciadas con *qué, quién, cómo, cuándo, dónde*, por lo que dan respuestas totalmente irrelevantes. Tradicionalmente se ha sostenido que su expresión verbal es muy fluida, con frases sintácticamente correctas, sin embargo, estos mismos autores encontraron que no es tan adecuada como aparentemente manifiestan, debido a que tiende a ser ecológica y repetitiva; en ocasiones utilizan frases sin conocer bien el significado. Otro hallazgo importante, ligado con lo anterior, es que generalmente no se reconocen problemas léxicos, antes bien, se señala que poseen un vocabulario amplio y sofisticado, pero dos sujetos de la muestra clínica en la que estos autores basaron su estudio, presentaron una capacidad de denominación lexical baja, con abundantes parafasias y perífrasis, debidas justamente a dificultades de acceso al léxico. Presentan, especialmente, desajustes pragmáticos respecto al contexto y al interlocutor, con dificultades para comprender las situaciones y las expectativas sociales. A nivel de la dinámica conversacional, realizan una elevada cantidad de tomas de palabra, interrupciones y cambios inesperados de temas. También tienen problemas para comprender el SNL, lo que conlleva una interpretación literal de los mensajes.

La presencia de estas dificultades supone la consideración del TEDL no a partir de diferencias estructurales solamente, sino “de la combinación de trastornos o disfunciones

más generales (perspectivas y/o cognitivas) interfiriendo en la construcción interactiva del lenguaje por parte del sujeto con su entorno social que, a su vez, reaccionará a la presencia de las dificultades con ajustes que, también, intervendrán probablemente en su evolución” (Monfort y Juárez, 1997).

#### **2.1.4 Otros síndromes**

En las últimas décadas, los profesionales en el campo —lingüistas, neurólogos, psicólogos, terapeutas, etcétera— han prestado atención, además de a los tres presentados antes, también a déficits tales como el autismo, el Déficit de Atención y/o Hiperactividad (TDH), Síndrome de Williams, el síndrome de Down, la sordera, la parálisis cerebral, las dislalias, el labio leporino, los trastornos de la voz, el retraso del lenguaje, el lenguaje en la vejez, etcétera. En este apartado se hará una caracterización general de los tres primeros.

El primer síndrome, el autismo, es un trastorno que afecta principalmente la conducta emocional; en casos severos ocasiona la desconexión total entre el enfermo y los individuos de su entorno. Paralela a este desinterés es la atención e interés por determinados objetos del medio, lo que explica que el menor cambio en éstos provoque respuestas impredecibles. El lenguaje presenta las siguientes características (Pasantes, 1997):

- Inflexiones desusadas en la entonación, ya sea que presente un carácter monótono o variaciones bruscas de tono.
- Repeticiones
- Deficiencia en el uso de pronombres

Además, a nivel pragmático, Baron-Cohen (1997), después de un experimento en el que pone a prueba la capacidad de niños autista de reconocer las intenciones de otros — específicamente en las bromas—, concluye “that emphasis should be put on the speaker’s communicative intent, more than on the comprehension and production of words and sentences themselves. Playing and joking may be more important than semantics

and syntax in teaching communication to children with autism.” (: 11). Así, se hace patente una mayor incidencia del síndrome en la competencia pragmática: adaptación de las conversaciones a los contextos comunicativos, inicio o mantenimiento de conversaciones, comprensión de lenguaje figurado, metáforas, doble sentido, ironías y chistes, etcétera.

Hasta la fecha no se ha determinado como causa del autismo una alteración en la función nerviosa; en cambio, debido a la alta incidencia de casos mayoritariamente en hombres, se piensa en una causa genética, aunque no se ha comprobado la modificación cromosómica responsable, sin embargo el hecho de que el autismo se presente en mayor número en gemelos homocigóticos en comparación con los gemelos fraternos o con los hermanos en general, inclina la balanza a favor de esta hipótesis genética.

Respecto al segundo de los síndromes, el Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad, Gallardo (2007) presenta las siguientes características:

- Problemas con el mantenimiento del tema conversacional.
- Problemas para adecuar el texto (escrito u oral) a las superestructuras, debido a los déficits en memoria de trabajo, que impiden recuperar la información.
- Problemas para utilizar los conectores (en la medida en que los elementos “conectables” pueden no ser los lógicos)
- Menos utilización de las huellas formales de la enunciación que sus pares de Grupo Control (es decir, manifestaciones expresivas de la capacidad intersubjetiva).

Por último, en el Síndrome de Williams tradicionalmente se habla de riqueza léxica y expresiva y de hipersociabilidad. Gallardo (2007) asegura, con base en el análisis del corpus PerLA (1)<sup>23</sup>, que dicha riqueza va de la mano de deficiencias pragmáticas notables, de entre las que destacan:

- Poca cooperación en el sentido de Grice

---

<sup>23</sup> Cuya propuesta de transcripción fue utilizada en el corpus del estudio de caso, como se explica al inicio del apartado *Corpus*.

- Los temas mencionados se quedan retenidos en turnos sueltos que no llegan a configurar secuencias, ya que no hay el mínimo intercambio de tema compartido.
- No parece haber interés o atención en los temas del otro, sino que, en el mejor de los casos, se utilizan como excusa para introducir los temas propios.
- Encadenamiento de temas desvinculados, pese a su aparente correferencialidad.
- No existe cohesión real entre los turnos; la situación recuerda ligeramente los “monólogos colectivos” piagetianos.

## 2.2 La Teoría de la Mente y el trastorno del significado no literal

De acuerdo a Tirapú-Ustárriz, J., *et al*, (2007), el concepto *Teoría de la Mente* (ToM) comienza a hacerse presente en los ochentas, gracias a los experimentos con chimpancés de Premack y Woodruff (1978), que consistieron en lo siguiente: les mostraron a unos chimpancés un video en el que aparecía uno de sus cuidadores dentro de una jaula e intentaba alcanzar un plátano que, en un caso, estaba colgado arriba de la jaula y, en otro, en el suelo, pero siempre lejos de él. En la jaula había instrumentos —una banqueta para elevarse, un palo que pasaba por entre los barrotes, etcétera— que podían facilitarle alcanzar la fruta. En el momento de inicio de la utilización de los instrumentos, se le mostraban al chimpancé dos fotos, en una de ellas se veía una de las soluciones al problema: el cuidador alcanzando el plátano con el palo. Los autores dan cuenta de una chimpancé que acertó 21 veces de 24. Después de estos resultados y de su ponderación consecuente, concluyeron que estos animales le atribuyen, de alguna manera, estados mentales al ser humano, como el conocimiento y la intención— según esto, el animal *supone* que el humano *desea* alcanzar el plátano y que *sabe* cómo lograrlo—; es decir, posee, aunque rudimentaria, una ToM.

El concepto de ‘teoría de la mente’ (ToM) se refiere a la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias. Desde este punto de vista, este concepto se refiere a una habilidad ‘heterometacognitiva’, ya que hacemos referencia a cómo un sistema cognitivo logra conocer los contenidos de otro sistema cognitivo diferente de aquel con el que se lleva a cabo dicho conocimiento. La

terminología asociada a este concepto es variada: se han utilizado diversos conceptos, como 'ToM', 'cognición social', 'mentalización', 'psicología popular', 'psicología intuitiva' o 'conducta intencional'. (Tirapú-Ustárrroz, J., *et al.*, 2007: 479)

La lectura de la conducta, por un lado, y de la intención, por otro, supone competencias interpersonales (Valdéz, 2001). La comprensión del SNL, como se ha visto en el primer capítulo, necesariamente requiere de esas competencias, que llevan al individuo a la correcta interpretación de la incongruencia entre significado literal e intencional. Se supone que los niños, en el transcurso de su desarrollo, en algún momento comienzan a sensibilizarse acerca de lo que sus interlocutores conocen y acerca de lo que ignoran; una constatación de esto a nivel lingüístico es el apropiado uso de los pronombres, con el fin de evitar la ambigüedad (Loraine K. Obler y KrisGjerlow, 2000). También, en determinado momento se es capaz de adecuar las expresiones lingüísticas con base en las características del interlocutor y, en general, de desarrollar conductas lingüísticas que tienen como base el adecuado funcionamiento de la ToM.

Los afectados con los síndromes descritos anteriormente coinciden en tener problemas con esta adecuación. Otra de las dificultades más notables, como se ha señalado, es el acceso al significado de las expresiones no literales. En las últimas décadas, se han venido explicando estas deficiencias pragmáticas con base en problemas en la ToM. A este propósito, Valdéz (2001), por ejemplo, se pregunta cómo afecta las funciones sociales y comunicativas el déficit de lectura mental en el contexto de esa vida real y responde citando a Baron Cohen (1999)<sup>24</sup>:

- Falta de sensibilidad hacia los sentimientos de otras personas.
- Incapacidad para tener en cuenta lo que otra persona sabe.
- Incapacidad para hacerse amigos "leyendo" y respondiendo a intenciones.
- Incapacidad para "leer" el nivel de interés del oyente por nuestra conversación.
- Incapacidad de detectar el sentido figurado de la frase de un hablante.

---

<sup>24</sup>Baron Cohen (1999) obtuvo estas conclusiones a partir de experimentos de lectura de intenciones en niños autistas, cuyos resultados se contrastaron con los de niños normales, así como con los de niños con síndrome de Down — con estos últimos, para descartar la incidencia de la inteligencia.

- Incapacidad para anticipar lo que otra persona podría pensar de las propias acciones.
- Incapacidad para comprender malentendidos.
- Incapacidad para engañar o comprender el engaño.
- Incapacidad para comprender las razones que subyacen a las acciones de las personas.
- Incapacidad para comprender reglas no escritas o convenciones.

Es claro que no todos los individuos con dificultades en la ToM presentan todas estas limitaciones; más bien, en coincidencia con Tirapú-Ustárrroz, J., *et al* (2007),

El concepto de ToM se refiere a la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias. Dentro de este cajón de sastre se recogen aspectos metacognitivos como la interpretación de emociones básicas, la capacidad de captar el discurso metafórico, las mentiras o la ironía, la posibilidad de interpretar emociones sociales complejas a través de la mirada o la cognición social y la empatía. Demasiados aspectos para una única realidad, lo que nos hace sospechar la posibilidad de que estemos haciendo referencia a niveles de complejidad diferenciados dentro de un mismo concepto. (: 484).

Con estas propuestas se subraya la observación de Valdéz (2001):

El mundo humano parece habitar no sólo esas geografías más o menos exactas de lo que Bruner (1986) llamó modalidad paradigmática del pensamiento, sino también escenarios que violan las reglas de la lógica y de las máximas griceanas y siguen las vicisitudes de las intenciones humanas, entretejiendo una trama narrativa difícilmente reductible a la axiomática de los sistemas artificiales[...]Un sistema «colonizado» por experiencias emocionales y afectivas, por *significados* y *sentidos*, por una modalidad divergente de funcionamiento, es difícilmente atrapable por la sintaxis de los mecanismos de cómputo. (Valdéz, 2001, s.p.).

Como se ha visto, se remarca que el lenguaje necesita no sólo de la información que típicamente se reconoce como lingüística, sino también de la de otro tipo —producto de esas

experiencias emocionales y afectivas— y, sobre todo, de su interrelación, que se manifiesta en procesos que necesariamente son requeridos en la actuación discursiva, nivel en el que no sólo entran en juego las reglas combinatorias ya bien identificadas —fonológicas, morfológicas y sintácticas—, sino también el cuándo, dónde y cómo usarlas.

Se han expuesto algunos síntomas comunes a distintos síndromes, como el comportamiento social, la entonación plana, las dificultades en el seguimiento del tema, etcétera. La deficiencia en los síntomas anteriores podría explicar la falta de comprensión del SNL. Si son necesarios, como se vio en I y se ha detectado que fallan en los síndromes que se expusieron en este capítulo, lo que sigue es ver qué ocurre en el caso del informante ATM. Por ejemplo, en el TEL se observan dificultades en la comprensión y en la producción: hay habla repetitiva, dificultad para reconocer las expectativas del interlocutor, interrupciones, cambios inesperados de tema y hay, también, dificultad en la comprensión del SNL. El último apartado describe lo que parece ser la base necesaria para que se dé un adecuado funcionamiento del SNL. En el capítulo que sigue se revisará justamente el estado de éstos en el informante.

### **III. ESTUDIO DE CASO: INFORMANTE ATM**

El análisis presentado en estos dos últimos capítulos se guía por la cita de Lesser que recoge Garayzábal (2006): “mientras que en el análisis lingüístico de un ‘lenguaje’ la conducta individual de un hablante carece de importancia, en el estudio del lenguaje anormal las diferencias individuales son de gran importancia” (:43).

### **3.1 Contextualización**

ATM nació el 15 de marzo de 1984. A los tres meses sufrió de varias enfermedades como gripes, fiebres, diarreas, etcétera, que lo condujeron a ser hospitalizado. El diagnóstico del médico fue que sufría de meningitis. Una vez fuera del hospital, continuó presentando cuadros de fiebres, diarreas y malestares relacionados. Su primera infancia se desarrolló más lentamente que la del resto de los niños de esta etapa: comenzó a gatear al año y a caminar a los 2; a los 2 años y medio comenzó a hablar. Sus padres, al notar este desfase, lo llevaron a ser examinado por un médico, quien después de realizarle un encefalograma determinó que ATM presentaba muerte de neuronas. Cabe destacar que éste ha sido el único diagnóstico médico que se le hizo; no se cuenta con otro posterior a este momento de su vida. Después, cuando contaba con 7 años ingresó al kínder y a esa edad comenzó a leer y a escribir; es diestro. Asistió a una escuela de atención especial, donde concluyó la primaria, máximo nivel de estudios que posee. Después de esto, aprendió serigrafía, oficio que actualmente por temporadas ejerce.

En su familia paterna hay tres miembros que parecen presentar las mismas dificultades que él aunque, de acuerdo a la madre, hoy en día ATM muestra avances en relación a sus familiares debido a la atención especial que ha recibido (estudios médicos, escuela especial, estimulaciones como la natación, la Serigrafía, la exposición a responsabilidades, entre otros ejemplos).

A nivel físico no presenta alteraciones. Sin embargo, causa la impresión de tener un caminar lento. Cuando se habla con él, se reconocen particularidades en los elementos suprasegmentales que acompañan su discurso, especialmente en la entonación, el ritmo, las

pausas y la velocidad. También hay alteraciones en el sostenimiento de la mirada durante las conversaciones; esto último parece corresponderse con la presencia generalizada de distracciones durante las interacciones con el entorno, de aquí que no resulte raro que se distraiga mientras sostiene una conversación.

Fuera del ámbito lingüístico, su familia da cuenta de las habilidades que ATM posee para el cálculo y la memoria de fechas y otros números; también para los trabajos prácticos como aquéllos propios de la Serigrafía o las ventas —aunque reconoce que en lo referente al trato con las personas, surgen algunos problemas—.

Respecto a su conducta, presenta ciertos comportamientos sociales que no se corresponden con lo generalmente aceptado, por ejemplo, la limpieza de las fosas nasales en público o los escupitajos; constantemente siente la necesidad de escupir y hace ruidos relacionados con esto. En los últimos años se ha ido remarcando el descuido personal y el aparente desinterés que este aspecto produce en él. No le gustan las bromas, los chistes ni expresiones que sabe que no entiende. Algunas personas con las que interactúa sostienen que tiene poca paciencia y que su trato es muy directo y hasta pesado, por ejemplo, cuando los transeúntes se acercan a su puesto y le preguntan por una dirección, él responde que no sabe e incluso, para evitar este tipo de situaciones, colgó un letrero en el que pide que no se le pregunte nada.

### **3.2 Caracterización lingüística**

A partir del corpus con el que se cuenta —que es resultado de la transcripción de los videos de varias entrevistas— se han detectado las siguientes peculiaridades lingüísticas que, vistas en conjunto, ofrecen una caracterización del habla del informante. Para su presentación han sido agrupadas en los niveles tradicionales que reconoce el estudio del lenguaje.

#### **3.2.1 Fonética**

En primer lugar, es remarcable la velocidad del habla: en general, lenta; además, hay muchas pausas. La entonación no presenta las bajadas, subidas y alargamientos habituales (Martínez, 2007).

Se detectaron dos fenómenos recurrentes: sustitución de /r/ por /d/: [merikaméntos] por [medikaméntos] y [lariferénsja] por [ladiferénsja]; también se presenta el fenómeno inverso: /d/ por /r/ [narándo] por [nadando].

### 3.2.2 Morfología

En emisiones breves, no se presentan problemas en la morfología; tampoco con las palabras funcionales hay dificultad. Sin embargo, ya a nivel discursivo se detectaron usos inadecuados, por ejemplo, en la concordancia de género y/o de número entre pronombres y sus respectivas frases nominales; esto podría sugerir una dificultad para rescatar toda la información del referente de los pronombres. En el siguiente capítulo se detallará precisamente esta dificultad de rescate de información y de las implicaciones que esto tienen en su procesamiento.

### 3.2.3 Léxico

Sin afirmar que haya pobreza léxica, sí se evidenció ausencia de verbos específicos; así como también falta de variedad en la producción verbal. Muchas veces, en lugar del verbo específico, el informante optó por el verbo *ser*.

En palabras muy familiares se identificaron sinónimos: *perro, can; contento, feliz*. Tampoco a partir de esto es posible atribuirle al informante pobreza o riqueza léxica debido a que esta constatación no es el objetivo principal del presente análisis, por lo que no se prestó atención especial a este aspecto. Se detectaron también definiciones de hiperónimos a partir de hipónimos: *¿sabes qué son flores?— pues rosas*.

### 3.2.4 Sintaxis

Preposiciones utilizadas, desde una lógica sintáctica, coherentemente:

1. *¿Se fue **de** dónde?*

-**de** viaje

2. *¿**A** dónde crees que vaya la carta de la señora?*

Lo mandan **a** un mensaje, ¿no?

Sigue la lógica sintáctica de su interlocutor, pero el significado contextual no proviene de la interacción con el interlocutor, sino de la que sostiene con el libro:

1.

-*¿Tú has dado aventón?*

-sí

- *¿a quién?*

-al niño [HACE REFERENCIA AL PERSONAJE DEL CUENTO QUE SE LE ESTABA MOSTRANDO]

Así, se observa que sintácticamente las construcciones están bien estructuradas; la alteración se presenta en su significado y especialmente en su adecuación situacional, es decir, en su pragmática.

Utilización de *como* para comenzar oraciones. Posiblemente se está omitiendo el relativo *que*:

0086 I: como se le cae encima/ ¿no? como se ve/ ira.

0112 I: Sí/ ese es el perro/ como se mete al cuarto a dormir/ ¿no?

Es posible que esta omisión del relativo se deba a razones fonéticas; quizá sí lo pronuncia, pero su voz grave hace que no se detecte y/ o se asimile a los elementos cercanos.

### 3.2.5 Semántica

Pese a afirmar continuamente que no sabía el significado de los dibujos presentados, siempre respondía con el elemento preciso o con uno semánticamente muy próximo:

0084 I: Creo es una torre/ un edificio/ creo///es casa/// y ahí está el señor y el...

### 3.2.6 Pragmática

Se registraron rectificaciones, que son un indicio de competencia comunicativa, pues exigen a los participantes conductas negociadoras en el marco de la cooperación:

0047 I: Ese es el doctor con la doctora // ah // no/ la señora/ iba a decir↓

Las fórmulas de duda del tipo *no sé, como, creo, ¿no?, más o menos*, abundaron.

No completa sus enunciados. Conforme se acerca el final de su emisión, sin completar su sentido, su curva melódica comienza a descender, hasta quedar en un susurro en el que repite las últimas palabras. Esto indudablemente transgrede la máxima de calidad; además de dejarle la responsabilidad de completar el significado al interlocutor, cuando no ha comprobado si éste posee lo necesario para hacerlo exitosamente. Sin embargo, quedó constatado que estos silencios funcionan como indicadores de cambio de turno.

Alta presencia de expresiones de reformulación:

0006 I: *ayer, este lo que pasa, como me paré, porque como ahorita, este pues, ya ves que sabías que los sábados no, te...se acuerdan que vinieron que cuando me preguntaron que cuándo iba a ser eso, que me lleven a un doctor, lo que pasa como no tengo tiempo, ya ves que no, el trabajo, y luego...me dedicaba a otras cosas, ¿no?*

También se evidenciaron fallos en la superestructura narrativa, pero esto se explicará a detalle en el capítulo siguiente.

### **3.3 Caracterización extralingüística**

#### **3.3.1 Comportamiento social**

En 3.1 se mencionó someramente un poco acerca del comportamiento social de ATM. En este apartado se detallará este aspecto porque, de acuerdo a la literatura sobre el tema, el trastorno de comprensión del SNL parece coincidir con otros más, de entre los que resulta llamativo justamente el conductual.

Desde los primeros contactos con el informante se observaron manifestaciones de una conducta distinta a la normalmente esperada. En esos momentos eran frecuentes, durante la conversación, los ruidos que acompañan la salida de flemas, así como de escupitajos; muy pocas veces pidió permiso para ir a escupir y a limpiarse. También, debido a que se cansaba muy rápido, hacia la mitad de las sesiones comenzaban a aparecer los bostezos.

En las últimas sesiones se evidenciaron conductas todavía menos esperadas, especialmente el toque constante y aparentemente inconsciente de su cuerpo, que inició cuando se recostó en un sillón, se levantó la playera y comenzó a acariciarse el estómago; posteriormente, al tiempo que continuaba sosteniendo la conversación, se tocaba sus partes íntimas. La entrevistadora no le hizo ninguna observación y siguió con el ritmo normal de la sesión. Al cambiar de prueba le pidió que se levantara porque, bromeó, temía que se quedara dormido. A esto, el informante sonrió —como lo hacía la entrevistadora— y se sentó.

Además de lo anterior, durante las conversaciones, no es constante en el sostenimiento de la mirada, aunque es verdad que cuando la entrevistadora lo veía a los ojos, él en general respondía, aunque distraía su mirada al poco tiempo. La mirada como gesto regulador (Gallardo B. y Sanmartín J, 2005) sugiere, entre otras cosas, disposición para continuar con la conversación, de aquí la importancia de que se señale.

Otra conducta característica son las interrupciones, de cuyas implicaciones sociales parece no ser consciente. Sin embargo, a este respecto cabe destacar que cuando parecía tener la nariz sucia y su hermana le sugirió levantarse por papel higiénico, ATM accedió, se disculpó y avisó que regresaba en unos minutos; como se observa, la presencia del comentario de su hermana al parecer desencadenó la respuesta que tuvo, situación que recuerda en parte la dinámica a partir de la que el individuo adopta conductas sociales esperadas, específicamente la presencia de otros individuos, por ejemplo los padres, que *empujan* a los niños a actuar de tal o cual manera.

Ahora bien, respecto a la información que se obtuvo de los familiares sobre el comportamiento social del informante, destaca la poca paciencia que presenta en el trato con los demás, para lo que es ilustrativa la anécdota contada por su madre (v. 3.1) sobre el letrero que pegó en su puesto en el que advertía que no daba direcciones. En la misma línea se sitúan los comentarios hechos por sus familiares acerca de sus carencias a nivel conductual, que se manifiestan en la falta de comprensión de las implicaciones sociales. Sirva un ejemplo para ilustrarlo: cuando discute con alguien o se ve envuelto en algún tipo de conflicto con alguien, con frecuencia, sea el responsable o el afectado, a los pocos días *olvida* lo sucedido y actúa como antes del conflicto, cuando la otra parte, como es normalmente esperado, actúa de acuerdo a lo sucedido.

Esta aparente falta de consciencia también se presenta en su aspecto personal, pues sus familiares dan cuenta de un descuido progresivo de, por ejemplo, el aseo personal y el mantenimiento del peso corporal. Ellos se preocupan por él y le hacen la observación de lo necesario de cuidar este aspecto, pero, afirman “al poco tiempo lo olvida” y nuevamente se vuelve evidente el problema.

### 3.3.2 Reconocimiento emocional

La literatura sobre el tema de la comprensión del SNL da cuenta también de una dificultad particular en la identificación de las emociones, por lo que se investigó este elemento en el informante. Enseguida se presentan fragmentos de conversaciones que resultan ilustradoras de los resultados:

0040 E: ¿Y cómo está su cara/ del doctor?

0041 I: Contento (RISAS) // se ve/ ira

0048 E: ¿Y cómo está la cara del doctor?

0049 I: Pues quién sabe/ que lo // que lo prohibió que no comiera chocolate

0050 E: ¿Cómo está él? ¿Cómo se le ve?

0051 I: Pues medio /// contento/ ¿no?

0052 E: Y a la señora, ¿cómo se le ve la cara?

0053 I: Pues como está medio enojada (RISAS)

0054 E: Y acá, ¿cómo se ve el señor?

0055 I: Pues comiendo/ no sé/ su postre // ira ése es un perro (SE RÍE AL SEÑALAR UN PERRO QUE LE PARECIÓ GRACIOSO)R

0085 E: ¿Y él cómo está? ¿Cómo está su cara?

0086 I: como se le cae encima/ ¿no? como se ve/ ira

0091 E: ¿cómo está su cara?

0092 I: no sé/ que luego se lava la cara y///

0093 E: ¿cómo se ve su cara? ¿Cómo se siente?

0094 I: contenta

0095 E: ¿y aquí?

0096 I: Durmiendo

0097 E: ¿su cara cómo está?

0098 I: Pues como soñando/ ¿no? que ve algunas cosas/// Ese es un barco, ¿no? se ve // el mar/ las playas///Pues igual/ lo mismo/ ahí está una mesa y //cuando se duerme noche se pone/ su//su ¿piyama? /no sé

0100 I: Es un líquido/ no sé/ quién sabe para qué sirva///es un tocador/ creo

0101 E: Su cara/ de él/ ¿cómo es?

0102 I: No sé, como riendo/¿ no? según la/el can/ ¿no? [RISAS]

0103 E: ¿Y aquí?

0104 I: [ENTRE RISAS] comiéndose un chocolate, ira

[Transcripción 1. Las imágenes del libro]

#### **IV. ATM Y EL TRASTORNO DE COMPRENSIÓN DEL SIGNIFICADO NO LITERAL**

## 4.1 Comprensión de significados literales

### 4.1.1 Comprensión de unidades complejas

Con base en las propuestas de análisis de la comprensión del SNL, tanto desde el ángulo de la Pragmática estándar como desde el de las investigaciones psicolingüísticas recientes, expuestas en los dos primeros capítulos, es indiscutible la importancia del acceso al significado literal. Sin reparar en su obligatoriedad o en su presencia en un primer momento del proceso de comprensión del SNL, es indudable que este elemento, junto con otros ya mencionados —principio de cooperación, inferencias, lectura de elementos paraverbales, integración de suprasegmentos, etcétera—entran en juego para que tal proceso se realice. Debido a esto, antes de acercarse a la comprensión del SNL en el habla del informante, es necesario revisar el manejo que presenta del significado literal. Esto se hizo a partir de la clasificación de sus emisiones durante la conversación, puesto que se observaron diferencias notables. En las contribuciones breves, no se hicieron evidentes muchas dificultades de comprensión del significado literal; las respuestas lo constatan. Por ejemplo, en el siguiente fragmento:

I: Informante

E: entrevistadora

H: hermana del informante

0129 E: Mjú. ¿Me puedes decir qué programas de televisión te gustan?

0130 I: ¿Programas de la tele? Ah, ya. ¿Programas? Ah, de que veo, ah, veo, este, a veces noticias o a veces novelas o a veces, este (ASIENTE)/// deportes.

0131 E: ¿Y qué novelas has visto, por ejemplo? ¿Ahorita qué novela está pasando en la tele?

0132 I: No ya, ni me acuerdo, pero luego... (SONRÍE)

0133 E: Sí, cuál está pasando (RISAS), ¿por ejemplo? (⇒H)

0134 H: ¿Luego cuál andas viendo en la noche? Acuérdate

0135 I: Ah, las que ve mi jefa

0136 H: Pero, ¿cómo se llama? Si bien que te sabes cómo se llama, qué. ¿Cómo se llama, la del trece?

0137 I: La del trece, de los doctores, que...  
0138 H: ¿Cómo se llama?  
0139 E: Ya no me acuerdo  
0140 H: ¡SÍ! ¿Cómo se llama? La de//A corazón abierto, ¿no?, ¿o cómo?  
0141 I: Creo que sí  
0142 E: ¿Y de qué se trata?  
0143 I: No sé, pues cosas de los médicos, cirujanos, nada más ese °(y ya)°  
0144 E: Ah, y ¿por qué te gusta? ¿Te gusta ver cómo operan y cómo hacen esas cosas?  
0145 I: (ASIENTE)  
0146 E: Mmm muy bien  
0147 I: Sí, porque también mi mamá a veces las ve, a veces, sí, a veces, no  
0148 E: Mm ¿a qué hora pasa?  
0149 I: De 8:30 a 9:30. Ahorita la que está más buena es *La mujer de Judas*.

[ATM. Transcripción 4]

Como se ve, en su mayoría se trataba de preguntas que pedían información acerca de sólo un elemento del enunciado —como los turnos 0129 y 0130. En estos turnos se cumplen las reglas morfosintácticas —flexión verbal, concordancia, etcétera—, las semánticas —aunque pareciera que respondió con los programas que *ve* en lugar de con aquéllos que *le gustan*, como se había planteado en la pregunta, es indudable que en este nivel, el conversacional, entran en juego otros elementos además del estricto significado léxico de *gustar*; se ve, en todo caso, la suposición de que los programas que le gustan al informante son aquéllos que *ve*, puesto que la respuesta los incluye—, así como las Máximas conversacionales —fue breve, ordenado, relevante e informativo, tal como se le solicitaba. Sin embargo, las dificultades lingüísticas, especialmente semánticas y pragmáticas —y en menor medida, sintácticas—se hicieron presentes en las preguntas que requerían respuestas más extensas —y en las que, en muchos casos, se ponía a prueba su capacidad narrativa. Ejemplo de esto es el turno 0142 del fragmento anterior, o los siguientes:

0018 E3: ¿qué desayunaste?  
0019 I: como, ¿yo? en un, en una cafetería//ajá  
0020 E3: pero, ¿qué te dieron de desayunar?  
0021 I: como en, como en la mañana no desayuno, siempre en media hora para salir con mi papá, me, me comí una torta y luego...

[ATM. Transcripción 2]

0003 E2: ¿ayer qué hiciste, desde que te despertaste?

0004 I: ¿ayer?

0005 E2: ajá

0006 I: ayer, este que lo que pasa, como me paré, porque como horita, este pues, ya ves que sabías que los sábados no, (te) se acuerdan que vinieron que cuando me preguntaron que cuándo iba a ser eso, que me lleven a un doctor, lo que pasa como no tengo tiempo, ya ves que no, el trabajo, y luego//me dedicaba a otras cosas, ¿no?

0007 E2: pero,entonces,¿qué hiciste primero cuando te levantaste?

0008 I: ¿yo? Lo primero, como luego, pus ya ves que llevo diario a mi mamá allá pues con sus cosas, y luego, le ayudo a abrir un rato a//al puesto y luego ya, ya después me dedico a otras cosas, ¿no? que a ver qué cosas hay, pero...

[ATM. Transcripción 2]

Este tipo de preguntas le deja al oyente toda la responsabilidad de la respuesta. Además, con base en el Principio de cooperación, el hablante, que formula las preguntas — en este caso, E—, supone que su interlocutor cuenta con el conocimiento necesario para contestarlas y que lo empleará, puesto que se encuentran conversando cooperativamente. Sin embargo, en ambos ejemplos se observa la misma dinámica: en un primer momento, I responde con una pregunta cuya función parece ser de apoyo en la formulación de la respuesta — *¿yo?*, *¿ayer?*—; posteriormente, ofrece una respuesta que no se ajusta a la Máxima de relevancia, por lo que E se ve en la necesidad de reformular la pregunta. Ante esto, I proporciona una respuesta que, a primera vista, parece satisfactoria, pero que, analizada a detalle, no satisface requerimientos discursivos como la coherencia, el orden y el respeto al tema, elementos estos que deben ser analizados desde un enfoque semántico-pragmático, como el empleado por Núñez (1984), Garayzábal (2006) o Gallardo (2005) en sus investigaciones, además de con base en las consideraciones de la Psicolingüística, recogidas en los dos primeros capítulos, especialmente en voz de Belinchón (1999, 1992).

Una vez que se detectó el tipo más sobresaliente de dificultades y el nivel lingüístico más afectado —discursivas y pragmático, respectivamente—, se expuso al informante a ellos. La prueba consistió en la presentación de una historieta, que contenía únicamente imágenes. Se evaluó no sólo la correcta producción de las acciones y la relación temporal que debían establecer entre ellas, sino también el contenido inferencial necesario para dotar de coherencia y de cohesión a algunas partes del desarrollo y del final de la historia, no tan

fáciles de identificar. La historia se presentó en imágenes porque esto le dejaba más libertad al informante tanto a nivel de producción, como de comprensión.

Esta es la historieta:



Y esta, la versión de ATM:

0001 E: A ver, tenía otra por aquí [imagen] ¿Me permites ésta? La guardamos. Mira, ve la historia, ve lo que pasa con esos//con todos estos dibujos y me cuentas, a ver, de qué se trata esa historia. Aquí empieza.

0002 I: Ajá, ¿aquí o dónde?

0003 E: Ajá

- 0004 I: (RISAS) Se ve que el perro // ¿O es un perro o un gato?
- 0005 E: Ajá, como un perro, ajá, o un gato, lo que sea //ajá // ¡UN GATO!
- 0006 I: Se ve que el gato lleva su din //su alcancía, de esos que le compra al carni /// a los pollo o eso.
- 0007 E: Ajá...
- 0008 I: Se ve que se lo vende una manzana o no sé, pero se ve que le dan manzana o se la trae. Y ya // quién sabe aquí, (SEÑALA LA PENÚLTIMA VIÑETA, EN LA QUE EL PERSONAJE SOSTIENE LA MANZANA Y LA ALCANCÍA) pero sí // se ve como signo de peso. Se ve que trae // pa' comprar, nosé, unos pollos // algo y ya luego, se lo // se lo lleva pero, pues ya se ve que ni levendieron, nomás se lo llevó.
- 0009 E: Ajá...
- 0010 I: Ajá
- 0011 E: ¿Y al final?
- 0012 I: Quién sabe al final, pero se ve que // que ahí la puso alcancía en un plato, ¿no?
- 0013 E: Ah, puso la alcancía en un plato (RISAS) ¿Y por qué la puso en un plato?
- 0014 I: Porque la quería quemado para que le den el pollo
- 0015 E: Ah, pues sí. ¿Te gustó la historia?
- 0016 I: Más o menos, sí.
- 0017 E: 'Tá bonita, ¿no?
- 0018 I: (ASIENTE)

[ATM. Transcripción 5]

Como se observa, fue evidente la dificultad de esta tarea para el informante. La narración que hace es poco inteligible y su discurso posee problemas en la *coherencia global*. A este respecto, Belinchón (1992) recuerda que los textos tienen un significado global al que se llega no solamente con la suma de los significados de los enunciados, sino que es imprescindible someter a las ideas a procesos de *depuración*, *abstracción*, y *elaboración*, que hacen posible dotar al texto de coherencia global. Además de este tipo de coherencia, existe la coherencia local, que se obtiene con la relación que las proposiciones pueden establecer entre sí y que se define a partir de los argumentos que tienen en común; siguiendo esto, en la narración del informante hay coherencia local, puesto que los argumentos principales —*el gato, la manzana, el carnicero*— son comunes a la mayoría de las proposiciones, pero, como se ve en el resultado final de la narración, parecen estar fallando los procesos necesarios para integrar, recuperar, depurar, abstraer y elaborar la información que recibe. Estos déficits, conjugados con otros de carácter extralingüístico, tienen repercusiones en la competencia pragmalingüística de ATM, como las mencionados en 3.1 y en 3.3.1.

Además de la vía visual, también se le expuso a otra historia por vía lingüística: se le leyó una historia y posteriormente se le pidió que la contara. Es la siguiente:

#### El león y el ratón

Un león dormía tranquilamente, cuando un ratón empezó a jugar encima de él. Despertó molesto y rápidamente atrapó al ratón y, cuando estaba a punto de comérselo, el ratoncito le pidió que lo perdonara y le prometió pagarle cuando llegara el momento oportuno. El león se rió y lo dejó ir porque le dijo que le había causado mucha gracia su comentario. Pocos días después, unos cazadores capturaron al rey de la selva y le amarraron con una cuerda a un árbol. Pasó por ahí el ratoncito, quien al oír los lamentos del león, corrió al lugar y mordió la cuerda para dejarlo libre. Cuando el león ya estaba libre, el ratoncito le recordó que días antes él le había prometido ayudarlo y que el león se había burlado, pero que ahí estaba la prueba de que a pesar de ser pequeño, también podía serles útil a los grandes.

La versión de ATM es la que sigue:

0003 I: El león se enojó porque el ratón lo sigue molestando, por eso se lo quiere comer.

Llegaron los cazadores, se lo llevaron para que no se lo comiera, por eso ya...

0004 E: ¿Y después qué pasó?

0005 I: Pues ya no apareció el león, quién sabe si lo mataron o...

0006 E: Mjú

0007 I: Y ya después el ratón se contentó, y ya.

0008 E: ¿Y al final?

0009 I: Se fue y también se suicidó

0010 E: ¿SE SUICIDÓ?

0011 I: Sí

0012 E: ¿Cuál se suicidó?

0013 I: El ratón

0014 E: ¿Y por qué se suicidó?

0015 I: Por el león

0016 E: ¿Y entonces el león a dónde se fue?

0017 I: Se lo llevaron a la selva

0018 E: ¿Y los cazadores?

0019 I: Se lo llevaron

0020 E: ¡¿Entonces, el ratoncito no ayudó al león?!

0021 I: No

0022 E: ¿Por qué no?

0023 I: ¿Ves que dice que se lo quería comer?

0024 E: Mjú

- 0025 I: Entonces ya no...
- 0026 E: ¿Y se lo comió o no se lo comió?
- 0027 I: Sí
- 0028 E: ¿Sí se lo comió?
- 0029 I: No, se lo quería comer al ratón
- 0030 H: ¿Se lo quería comer, pero sí se lo comió o no se lo comió?
- 0031 I: Sí
- 0032 E: ¿Sí se lo comió? ¿No que se suicidó?
- 0033 I: No, se lo comió el león, porque ya después se lo llevó el león.

[ATM. Transcripción 6. Historia]

La conversación continúa porque E parece confundida y quiere asegurarse de haber comprendido la versión de la historia que está contando I. Para hacer que I no pierda el hilo, replantea la historia y espera que éste la vaya completando:

- 0034 E: A ver, otra vez, cómo, ya no entendí bien. Había un león y un ratón. Y el ratoncito estaba encima del león, jugando, mientras el león estaba dormido, ¿y después qué pasó?
- 0035 I: Que el león dijo *ya basta, ya no me molestes, ya no quiero jugar*, y por eso se enojó y luego... (ASIENTE) y lo seguía molestando y/// el león ya no quería, ya estaba cansado.
- 0036 E: Ajá, ¿y luego, qué le iba a hacer?
- 0037 I: ((xx xx) *te voy a comer, y mejor me voy para que no me coma*
- 0038 E: Ajá, ¿y luego? Entonces, ¿le pidió que lo perdonara?
- 0039 I: Sí
- 0040 E: ¿y que el ratoncito le iba a ayudar al león?
- 0041 I: Sí
- 0042 E: Pasaron semanas y llegaron unos cazadores y lo amarraron a un árbol, ¿y después?
- 0043 I: Pues, se murió el león
- 0044 E: A ver, el león está amarrado en el árbol, y luego el ratoncito pasa y lo ve, ¿qué hizo el ratón?
- 0045 I: No sé, pero pues /// no lo quiso rescatar al león
- 0046 E: ¿No lo quiso rescatar?
- 0047 I: No
- 0048 E: ¿Por qué? mmm, ¡qué malo!, ¡qué malo es el ratoncito!, pero bueno...

En ambas historias se hicieron patentes las dificultades. Como se observa, la vía visual le permitió a ATM ceñirse más a la historia que la lingüística, aunque es cierto que la falta de coherencia global hizo que más que una narración, el resultado de la tarea fuera una descripción: de cada viñeta puso de relieve un elemento, pero no *depuro* esa información, ni *elaboró* una unidad mayor, que debería de ser resultado del manejo de tal información.

En la historia presentada por vía lingüística se observan, además de los déficits en el manejo de la información, el recurso constante al conocimiento de mundo (Belinchón, 1992; Garayábal, 2006). ATM *llena* los vacíos de información, que son consecuencia también de su deficiente manejo, con conocimiento que surge de sus experiencias propias. Por esto es que incluye elementos que no están en la versión original y, sobre su base, a veces continúa agregando otros más. Algo notable es que realiza este proceso con mucha seguridad, lo que, siguiendo a Garayábal (2006), podría interpretarse como una estrategia de compensación de sus deficiencias pragmáticas.

A propósito de esto último, también debe considerarse que probablemente la especial atención que el informante pone en alguno de los elementos de la historia y que toma para, sobre él, continuar construyéndola, podría ser resultado de que no se supieron seleccionar los elementos más *cognitivamente relevantes* (Wilson y Sperber, 2004) debido a los déficits en el manejo de la información antes señalados, que podría estar relacionado con el problema ya mencionado de procesamiento de la información y, particularmente, de la recuperación de ésta. Siguiendo esta suposición, se le presentó una prueba en la que tenía que procesar una cantidad de información considerable para poder hacer la selección correcta de la imagen a la que se aludía:



0001 E: Mira, ésta (LE ENTREGA UNA HOJA A I). Espérame, ahorita te voy a preguntar

algo. Hay dos chicas, ¿ya viste? Tú dime, señala a la chica que está sosteniendo una taza de café con una mano que está a la altura de su pecho.

0002 I: (SEÑALA A LA EQUIVOCADA) Está tomando, ¿no? para el sueño, para que se le quite, como luego...

0003 E: Entonces, la chica que está sosteniendo una taza de café con una mano que está a la altura de su pecho, ¿cuál de las dos es?

0004 I: (VUELVE A SEÑALAR LA EQUIVOCADA)

0005: E: Muy bien, una cosita más y terminamos.

Con este acercamiento se constata que existen dificultades en el procesamiento de información compleja, necesario en muchos de los casos de acceso tanto al significado literal, como al no literal. La segunda parte de este capítulo se enfoca justamente al segundo, y utiliza los resultados que se pusieron de relieve en esta primera parte.

## **4.2 Comprensión del significado no literal**

### **4.2.1 Actos de habla indirectos: Cortesía**

Se ha expuesto en 1.2.1 la cortesía y, de manera particular, su concreción en actos de habla indirectos, pues es en este tipo de expresiones donde aparece la discordancia entre el significado de la estructura y el significado intencional, principal objeto de interés de la presente investigación. En adelante se analizará el comportamiento de los actos de habla corteses de ATM a la luz de dicha exposición teórica.

A diferencia del resto de los casos de SNL a los que fue expuesto el informante, la evaluación de los actos de habla indirectos corteses no se valió de pruebas diseñadas para tal fin, sino que se hizo a partir de las conversaciones de tema libre que se sostuvieron con él. Así, siempre que era posible, se intentó hacer peticiones corteses con actos de habla indirectos:

0001 E: ¿Puedes decirme tu nombre completo, por favor?

0002 I: xx<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup>Se omiten sus datos personales por razones de confidencialidad, pero no tiene problema al proporcionarlos.

0129 E: Mjú. ¿Me puedes decir qué programas de televisión te gustan?

0130 I: ¿Programas de la tele? Ah, ya. ¿Programas? Ah, de que veo, ah, veo, este, a veces noticias o a veces novelas o a veces, este (ASIENTE)/// deportes.

[ATM. Transcripción 5]

En la comprensión no se detectaron problemas, pues el informante respondía a la petición hecha —con las características que supone el procesamiento literal, expuesto en la primera parte de este capítulo. No reparaba en la pregunta de carácter literal debido, como encontró Gibs (1981) en sus experimentos, al alto grado de convencionalidad del acto de habla indirecto cortés. Además, como señala el mismo autor, en ellos no eran necesarios procesos inferenciales complejos y, aunado a esto, poseían un fuerte anclaje con el contexto cognitivo previo y/ o con la situación, pues se trataba, en la mayoría de los casos, de peticiones de información familiar para el informante. Sin embargo, en la producción, los actos de habla indirectos corteses no abundaron. Generalmente el informante optó por actos de habla directos:

0001 I: Dile a mi papá, como él sabe de esto, como, como, es como si fuera el / otro celular, como el tuyo /// ¿no está?!(⇒H)

0002 E: Mira, te voy aa, vas a ver unas §

0003 I:§A ver, pérame tantito

0004 E: Ah, bueno

0005 I: A ver, ya, na' más le aprietas en éste(⇒H)

[Transcripción 3]

La cortesía lingüística, como se ha expuesto, no se formaliza siempre por medio de actos de habla indirectos, y en los turnos conversacionales anteriores se ve el empleo de otros recursos como el diminutivo *tantito*. También se observa una distinción de la relación entre el informante y la entrevistadora, por un lado, y el de aquél y su hermana, por otro, pues en el primer caso sí se hicieron presentes algunos mecanismos corteses, mientras que en el segundo, prácticamente, no, lo que apoya la propuesta de Brown y Levinson (1987), sobre la cortesía como estrategia comunicativa que, como tal, supone un empleo opcional o, al menos, no de carácter obligatorio, como en el caso del Chino o del Japonés. Esto último parece sugerir que la noción de cortesía está presente en el informante y en su discurso se patentiza también, además de en sus acciones.

Además, se expuso al informante a situaciones corteses, y este fue el resultado:

- 0001 E: ¿Y a dónde fuiste de vacaciones?  
0002 I: A Oaxaca fuimos  
0003 E: Muy bien, ¿y este año a dónde vas a ir?  
0004 H: Ella es de Acapulco, nos puede recibir en su casa de Acapulco( $\Rightarrow$ E)  
0005 E: Por supuesto, ahí los espero [SONRISA]  
0006 I: Sí, le das la dirección a mi hermana.

En el fragmento anterior existen dos posibilidades: la primera es circunscribirse de manera fiel a la conversación y ver en 0005 un refuerzo de 0004 y pasar por alto los elementos también comunicativos como los gestos y el conocimiento compartido del funcionamiento de estos contextos comunicativos; la segunda es ver en 0005 un refuerzo, pero de las intenciones de H y, con esto, construir la verdadera intención de E. Como se observa en su respuesta y reacción, el informante parece tener acceso únicamente a la primera posibilidad —el sentido literal de 0004— y no logra llegar al otro sentido, el de la cortesía.

De acuerdo a la propuesta de Lakoff(1998), 0005 debe interpretarse como el resultado del conocimiento y de la puesta en práctica de las Máximas de Cortesía —no importune, ofrezca alternativas y haga que su interlocutor se sienta bien; principalmente de ésta última— por parte de E, lo que explica la transgresión a las Máximas Conversacionales —especialmente al carácter veraz e informativo que deben tener las contribuciones—. La posesión de la casa es vista, por parte de H, como una oportunidad para que E se sienta bien al ofrecerla. E, por su parte, reconoce que no es el momento de respetar fielmente las Máximas Conversacionales, por lo que con su respuesta se observa la elección solidaria de las Máximas de Cortesía, con lo que demuestra que sus participaciones *cooperan* con la intención de H. Sin embargo, I no se *solidariza* con este cambio en la prioridad que el resto de los interlocutores le otorgan a las Máximas de Cortesía e interpreta el mensaje a partir de las Máximas Conversacionales, de aquí que demande una información más precisa: “sí, le das la dirección a mi hermana”, finaliza la conversación.

De este análisis se desprende que para ser cortés, entonces, debe tenerse la capacidad de distinguir qué situación requiere qué tipo de Máximas. Además, como recuerdan Brown

y Levinson (1987), también deben tomarse en cuenta los valores que los elementos que entran en juego en la comunicación poseen, por ejemplo, el estatus social de los interlocutores, que determinará el manejo que se haga de la cortesía.

En ATM no tiene éxito la identificación de la jerarquía de las Máximas, pues, como se vio, mientras que los interlocutores seleccionan las de Cortesía, él opta por las Conversacionales. De entre las causas que pudieran subyacer a esta selección se encuentra, como se expuso en el primer capítulo, especialmente con Clark (1979), el grado de convencionalidad de las fórmulas lingüísticas, que desempeña un papel muy importante en la comprensión de la intención; es decir, si hubiera sido expuesto a otra expresión lingüística del tipo *esa muchacha es tu novia*, es muy probable que hubiera comprendido la intención del hablante, puesto que durante las entrevistas se evidenciaron situaciones parecidas, en las que algún miembro de su familia bromeaba un poco sobre estos temas. Habría identificado que no se estaban respetando las Máximas Conversacionales porque él mejor que nadie tendría acceso a la situación a la que se estaría haciendo referencia y que distaría mucho de lo que diría la expresión lingüística, por ello no se enfocaría a desmentir lo dicho —no se ocuparía de las Máximas de Calidad y de Cantidad—, sino que continuaría el juego. Por último, también es remarcable, además del factor *grado de convencionalidad*, la falta de reparo en elementos extralingüísticos como las sonrisas y el énfasis en la emisión 0005.

0001 H: ¿Te acuerdas que fuimos al Rollo?

0002 E: Ah, fueron al Rollo (⇒I),

0003 I: Pero fue en Semana Santa

0004 E: Bueno, ¿en Semana Santa fueron al Rollo?

0005 I: Sí

0006 E: ¿Quiénes?

0007 I: mi familia y yo

0008 E: ¿Todos, todos? ¿y qué hicieron allá?

0009 I: Nomás divertir

0010 E: Muy bien, ¡¿y por qué no me invitaron?!

0011 I: (RISA NERVIOSA) ¡CÓMO TE VAN A INVITAR, SI NO...!

0012 E: [RISAS] Pues no sé, ¿verdad? ¿por qué no me invitaron? A mí me gusta ir allá, nadar....

La reacción del informante cuando se le pregunta *¿y por qué no me invitaron?* muestra la necesidad de contestar a la pregunta tal como fue enunciada, de manera literal, puesto que hace el intento de buscar una razón lógica que, de haberse requerido, y justamente por las normas de organización social que no obligan a invitar a los amigos a las vacaciones familiares, ni siquiera se habría explicitado y no reconoce la posibilidad de que el sentido que poseía fuera distinto a una verdadera sorpresa o reclamo del por qué no fue invitada E, es decir, que formara parte de un contexto de cortesía.

E supone que al emitir una expresión del tipo *¿y por qué no me invitaron?! I cooperará* para comprender la fuerza ilocutiva que realmente porta; y que, sobre todo, dejará de lado las Máximas conversacionales para permitir que predominen las Máximas de Cortesía. Sin embargo, no sucede así y la reacción de éste es una respuesta que parece desprenderse del significado literal de la expresión, que se refiere a una pregunta que pide la razón de que alguien no fuera invitado, de ahí que I intente encontrar una razón lógica y responda *¡CÓMO TE VAN A INVITAR, SI NO...!* Es decir, nuevamente ATM no logra identificar el momento preciso en el que debe invertirse la jerarquía entre los dos tipos de Máximas. Al otorgarle mayor importancia a las Máximas conversacionales, el resultado se aleja completamente de lo esperado.

#### **4.2.2 Ironía**

Muchos de los chistes que se le presentaron a ATM poseían contenido irónico, como el siguiente, que se analizará en este espacio porque contiene imagen y texto, toca un tema no extraño para el informante, y emplea vocabulario relativamente familiar.



En 1.2.2 se explicó que la definición más recurrente de *ironía* se refiere a una oposición entre lo que se afirma literalmente y lo que realmente se está diciendo, es decir, su SNL. En el caso del chiste que nos ocupa, esto se cumple. Como se ve, con la respuesta que el papel higiénico da al cepillo de dientes se construye el enunciado que va a confrontar a la realidad: *Por supuesto, tienes el peor trabajo del mundo*. Antes de continuar el análisis, véase lo que ATM expresó cuando se le expuso a este chiste irónico:

- 0001: I: Aquí dice: *a veces pienso que tengo el peor trabajo del mundo*. –*Sí, seguro*. ¡AH, YA SÉ! Es que, limpiarse los dientes para que no huelan/mucho la boca.
- 0002: E: Mjú
- 0003 I: Por eso, necesita el papel
- 0004 E: Mjú
- 0005 I: Pues sí, ¿no?
- 0006 E: ÉL (SEÑALA EL PAPEL HIGIÉNICO QUE ESTÁ EN LA IMAGEN) le dice esto (SEÑALA EL TEXTO) a él (SEÑALA EL CEPILLO DE DIENTES), ¿no? ¿Qué piensa él? (SE REFIERE AL PAPEL HIGIÉNICO)
- 0007 I: Pues que se debe lavar los dientes, ¿no? antes de ir a// trabajar o después //de comer, ¿no?
- 0008 E: ¿Y qué le responde el papel higiénico?
- 0009 I: Para que se limpie la... (SEÑALA SU BOCA)
- 0010 E: ¿Con el papel higiénico se limpia, la...?
- 0011 I: (ASIENTA)
- 0012 E: Le dice, oye, le dice al papel: *a veces pienso que tengo el peor trabajo del mundo*. Responde el papel: *sí, seguro*.
- 0013 I: ajá
- 0014 E: ¿Cuál es el papel, no, el papel, no, cuál es el trabajo de/qué es lo que hace el cepillo de dientes?
- 0015 I: Pues lo ocupa para que se cepille, ¿no?
- 0016 E: ¿Y el papel higiénico?

- 0017 I: Pues para el baño, para...  
0018 E: ¿Cuál de los dos tiene un trabajo más fácil?  
0019 I: Para... (SEÑALA EL CEPILLO)  
0020 E: ¿Por qué?  
0021 I: Porque se ocupa para cepillarse diario los (SEÑALA SUS DIENTES)  
0022 E: Mjú. Si tú fueras un cepillo o un papel, ¿cuál te gustaría ser, más bien, un cepillo o un papel?  
0023 I: Un cepillo  
0024 E: ¿Por qué?  
0025 I: Porque///se ocupa, ¿no?  
0026 E: También éste se ocupa (SEÑALA EL PAPEL)  
0027 I: Sí, pues...  
0028 E: ¿Y cuál te gustaría ser, éste o éste? (SEÑALA EL PAPEL Y EL CEPILLO)  
0029 I: (SEÑALA EL PAPEL)  
0030 E: ¡NO, EL PAPEL NO! (RISAS DE E Y H; I SÓLO NIEGA CON LA CABEZA)  
Ah, bueno/está muy bien.

Ejemplos como éste parecen valerse de la ironía, más que para matizar el significado —como sostenían Dews y Winner (1995)—, para incrementar la fuerza ilocutiva del acto de habla, pues indudablemente se pretende realzar el trabajo del papel higiénico para contrastarlo con la valoración social general, en la que, en efecto, desempeña un trabajo peor que el del cepillo de dientes. Respecto a su caracterización, se observa que responde a lo que señala la Pragmática estándar: el significado de lo que se afirma se opone a la realidad, es decir, el cepillo de dientes, en comparación con el papel higiénico, *no tiene el peor trabajo del mundo*.

Recuérdese que en la búsqueda de los elementos intrínsecos a la ironía, se proponía la mención explícita de los hechos y de las expectativas literales que expresa, que activa el contexto cognitivo compartido por los interlocutores; sin embargo, más que esa mención explícita, Kreuz y Glucksberg (1989) defendieron que para tener acceso al significado de una ironía lo que debe ser compartido es la expectativa a la que se alude a través del significado literal. De acuerdo a esta propuesta, si está presente esta expectativa compartida, entonces los interlocutores pueden notar la falta de congruencia entre ésta y los hechos, lo que les permite acceder al significado irónico. Con base en esto, es necesario que tanto E como I compartan la expectativa de que el trabajo del papel higiénico es peor que el del cepillo de dientes. Sin embargo, como se ve, I no comprende la ironía, pero no puede simplemente afirmarse que se deba a que él no comparte esta idea con E, sino a que

posiblemente no le pareció relevante siquiera su consideración. Tómese en cuenta también que aquello que resulta comunicativamente *relevante* es lo que impacta de alguna forma el contexto comunicativo previo (Wilson y Sperber, 2004) y así, si para I no fue importante la mencionada expectativa, es comprensible que el resultado no haya sido tampoco una lectura irónica de lo dicho.

Además de esto, en las respuestas que da I se observa nuevamente el llenado de vacíos de información, no a partir del resultado de procesarla —los procesos de depuración, abstracción y elaboración—, sino de *su* conocimiento de mundo. Desde la primera respuesta se observa la falta de consideración de todos los elementos que conforman el conjunto. Pareciera que le resultara prominente sólo un elemento, en este caso el cepillo de dientes, y a partir de él hace su participación: *¡AH, YA SÉ! Es que, limpiarse los dientes para que no huelan/mucho la boca.*

Además del anterior, se le expuso a otros chistes, de entre los que resulta ilustrador el siguiente:



Sus respuestas fueron:

0015 I: (LEE) *Por fin, casi había...* (SE CALLA, ASIENTA Y DEJA EL PAPEL EN LA MESA)

0016 E: Cuéntame, aquí, ¿qué, qué está pasando?

0017 I: ¿Aquí, aquí o dónde?

0018 E: Ajá, aquí en esta imagen.

0019 I: Que está en el agua, ¿no? en el/en el mar, ¿no? Está, creo, chaputeando (POR CHAPOTEANDO) o quién sabe qué un señor que está adentro quién sabe. El barco ahí se ve. No sé, pues está//pues es//es la//imagen que se ve que//Está narando

- (POR NADANDO)//en el mar.
- 0020 E: Sí, ¿quién está nadando?
- 0021 I: Creo que el joven y el señor, ahí está el...
- 0022 E: ¿Y por qué le dice esto? ¿Por qué le dice esto?
- 0023 I: (LEE) *por fin*// No sé.
- 0024 E: ¿Por qué crees que este barco esté aquí tirado?
- 0025 I: Pues está inundado
- 0026 E: Ajá, ¿y//y quién venía en ese barco?
- 0027 I: No sé quién venía, pues alguien, un marinero o quién sabe....
- 0028 E: A lo mejor, él, ¿no? (SEÑALANDO AL MARINERO)
- 0029 I: Ajá, a lo mejor él. Ajá...
- 0030 E: ¿y él dónde estaba? (SEÑALANDO AL NÁUFRAGO)
- 0031 I: pues en el barco, ¿no?
- 0032 E: ¿y el otro? ¿Éste? (SEÑALANDO AL MARINERO NUEVAMENTE)
- 0033 I: Pues ahí /// igual, como te digo.
- 0034 E: ¿Tú has visto a los náufragos, los que se quedan en las islas?
- 0035 I: No, casi no.
- 0036 E: ¿No has visto películas así, donde aparecen?
- 0037 I: No, casi no.

Nuevamente se hizo evidente la dificultad de integrar los elementos necesarios para que tenga éxito la comunicación. Para esto se requiere, en primer lugar, un adecuado procesamiento de la información, pero, como se ha remarcado, el informante no logra tenerlo; y, además, da muestras claras de no prestar atención al texto, pues sólo realiza la lectura de las primeras palabras. Con esto podría suponerse que descarta el texto desde el inicio mismo de la prueba. Así, se queda sólo con la imagen, que procede a describir, como se ve en el turno 0019. Las respuestas posteriores a las preguntas que intentan activar el contexto previo necesario para la comprensión de la ironía toman como base esta descripción, así como el conocimiento de mundo de ATM. A partir de todo esto, queda claro que sin el procesamiento correcto de la información, sin una expectativa compartida y sin procesos inferenciales no se logra el objetivo del chiste.

Sin embargo, con base sólo en este tipo de pruebas no resulta justo afirmar que ATM no logra identificar la incongruencia entre lo que se dice y lo que en realidad significa. Si se prescinde de textos como los contenidos en los dos chistes previamente analizados y se aumenta el factor *grado de convencionalidad*, los resultados son otros:

0009 E: ¡EXACTAMENTE! Muy bien. Por ejemplo, si vamos a/ a comprar y la vendedora no nos atiende bien, es grosera

0010 I: Porque se van los clientes y no// pierdes una  
(RISAS DE E H y E)

0011 E: Exactamente. Y si yo te digo *ay, qué amable es esa señora*

0012 I: Pues te atendió bien, ¿no? ((xx xx)) pues la mayoría sí, sí le tiene confianza

0013 E: Pero si ahorita vamos a la tienda y la señora nos atiende bien feo, muy muy mal, y  
yo te digo *¡qué amable!*, ¿qué significa?

0014 I: No, porque así no

0015 E: ¿Qué significa, que sí es amable o que no es amable?

0016 I: No, que no es amable

[ATM. Tercera prueba. Expresiones metafóricas e irónicas]

En un primer momento, el turno 0010 hace patente el llenado de información a partir de la consideración únicamente de los elementos hasta ese momento dados y de su conocimiento de mundo —en el capítulo anterior se expuso su problema en el trato con las personas, especialmente, a veces, con sus clientes—. Posteriormente, ocurre este mismo proceso con el siguiente turno y no es sino hasta el 0013 cuando ATM comprende que lo que se dice no coincide con lo que pasa, gracias a la mención explícita de los hechos; ésta tiene, como demostró en sus experimentos Gibbs (1986), un valor de facilitador en el proceso de la comprensión de la ironía. Así, en el chiste del papel, era ATM quien debía recuperar los hechos a los que aludía el sentido literal y tenía que hacerlo a partir de la puesta en marcha de procesos de manejo de información; mientras que en esta situación hipotética, E le facilitó estos procesos. Además, a diferencia de los personajes imaginarios como los instrumentos de limpieza, en este segundo caso se trataba de él como protagonista y estaba inmerso en una situación muy familiar: las compras en una tienda de abarrotes.

La importancia de la identificación de los *facilitadores* de la comprensión del SNL radica en su posterior empleo en las terapias de rehabilitación, como remarca constantemente Gallardo (2005, 2007).

### 4.2.3 Metáfora

Para analizar el SNL en expresiones metafóricas, se expuso a ATM a metáforas convencionales, como las estudiadas por Lakoff y Johnson (1980), que dejan ver lo que es cognitivamente relevante para la comunidad que las emplea y, por esto, a veces incluso es difícil reconocerlas como tales.

- 0001 E: Tú has escuchado que la gente dice, por ejemplo, cuando llegas tarde, como yo hoy, ajá, y por ejemplo, Moni me dice *Diana, te tardaste mil años*, ¿qué significa?
- 0002 I: Pues que/ ya no/no apareció. A lo mejor, yo pensaba que tal si ya no venía, a lo mejor, avisaría, qué tal si no viene. Como el otro día, ¿no? pero lo bueno, justo al mismo tiempo, ¿no? Si no, imagínate.
- 0003 E: Por ejemplo, si llegas tarde con tu mamá y tu mamá te dice *ay, te tardaste mil años*, ¿qué significa?
- 0004 I: Que ya no me ocupaba
- 0005 E: Mjú.OK. ¿Cuándo te dice alguien. Imagínate que vas con Moni en la calle y te dice *apúrate, caminas como tortuga*, ¿qué significa?
- 0006 I: ¿Cómo?
- 0007 E: Te dice *apúrate, caminas como tortuga*, ¿qué significa?
- 0008 I: Porque que voy lento, ¿no?

El alto grado de convencionalidad le permitió a ATM dar respuestas favorables. Además, le resultaron cognitivamente relevantes porque tienen anclajes situacionales, a diferencia de los resultados que se obtuvieron con el estímulo siguiente:



- 0001 I: No sé, se ve que la está bañando, ¿no? Se enferma  
0002 E: Mjú. ¿Cómo está vestido?  
0003 I: ((XX XX XX))  
0004 E: Dice la niña: *a la amistad hay que cuidarla, pero cuidando de no dejar plantado al amigo.*  
0005 I: Se descuida, como no se fijan// por eso.  
0006 E: ¿Por qué la gente dice *hay que cultivar la amistad, qué significa?*  
0007 I: Sí, que tenga cuidado, que no le vaya a regar, este, cualquier persona, qué tal si se enoja y luego....  
0008 E: ¿Qué no le vaya a regar qué?  
0009 I: Agua. ¿Cuánto falta?  
0010 E: ¡Ya quieres ir a ver la novela!¿verdad?  
0011 I: No

Estos dos resultados constatan las propuestas de análisis del fenómeno metafórico que suponen diferencias en el procesamiento a partir de la presencia/ausencia de distintos factores, como el grado de convencionalidad, la complejidad cognitiva de, por ejemplo, las inferencias necesarias, la mención de un contexto previo, etcétera (Cacciari, 1990; Gerrig y Healy, 1983; Harris, 1976, citados en Belinchón, 1999).

#### 4.2.4 Humor

Para evaluar el humor se expuso al informante a chistes que contenían apoyo gráfico. Se manifestó un desinterés total, que se hace notorio en los dos estímulos siguientes:



0007 I: (LEYENDO) *Estás// ¿qué?//¿estás//pensando//lo mismo que yo?, ¿no?* [LEE Y SE VOLTEA]

0008 E: Pero ve la imagen [SEÑALÁNDOLA]

0009 I: Ajá // el niño qué o de qué se trata o de qué.

0010 E: Ajá, a ver, ¿de qué se trata? La paloma le dice//Bueno, ve la otra. (EN VISTA DE QUE SE PONE A VER LA SEGUNDA IMAGEN)



0011 I: ¿Dónde, acá o...?

0012 E: La que tú quieras // o ve ésta, si quieres.

0013 I: (OBSERVA. ME REGRESA EL TEXTO) ya (LEVANTA LOS HOMBROS Y DILATA LAS FOSAS NASALES)

0014 E: ¿ésta? (MOSTRÁNDOLE OTRA IMAGEN)

Respecto al primer chiste, se evidencia la mención del elemento que le resultó relevante: el niño; sin embargo, no lo relaciona con el conjunto de elementos que lo acompañan, es decir, no integra esta información al resto. Pareciera, además, no reparar en los estados mentales de los personajes, como señala la ToM (2.2). También hubo oportunidad de exponerlo a chistes por vía auditiva, de los que no se tiene registro porque surgieron de manera espontánea, cuando se había apagado la cámara, pero en la reacción de ATM se identificaron los mismos fenómenos apuntados en el caso de la ironía.

Finalmente, como se expuso en el primer capítulo, los experimentos en los que se estudió el procesamiento en tiempo real de la ironía (Flores, Belinchón e Igoa, 1993; Igoa, Flores, Sánchez Casas y Belinchón, 1994; Flores, Igoa y Belinchón, 1995 e Igoa, Flores y Belinchón, 1995) demuestran que los sujetos normales necesitan de un mayor tiempo para acceder a la representación irónica que a la literal, lo que es plausible interpretarse como

que la primera implica un proceso de mayor complejidad y/o cantidad que la segunda. Si esta hipótesis fuera cierta, y además se agrega la dificultad general de comprensión y producción del habla de ATM, no resulta extraña la dificultad que presenta para comprender los enunciados no literales como las ironías, algunos casos de cortesía, los chistes, las bromas y expresiones lingüísticas en las que participa el SNL.

De esto se desprende la necesidad, para acceder a un nivel mayor de representación lingüística, del dominio de niveles más básicos. Ante esto, la pregunta pertinente es: ¿Qué elementos de los necesarios para la comprensión de expresiones literales deben también estar presentes en la comprensión de las expresiones no literales?

- Identificación del acto ilocutivo, es decir, de la intención del hablante
- Reconocimiento de rasgos extralingüísticos como los marcadores de la emoción, tanto gráficos, verbales y reales.
- Identificación del hecho mencionado, es decir, del significado literal global de la emisión.
- Conocimiento del contexto cognitivo y coincidencia en la relevancia que se le da.
- Presencia del principio de cooperación y manipulación de las Máximas Conversacionales a partir de éste. También es muy importante la identificación del momento en el que estas Máximas deben sustituirse por las de Cortesía.

Además de los elementos anteriores, la literatura lingüística menciona que en el proceso de comprensión de las expresiones no literales son necesarios los siguientes elementos:

- Identificación del fingimiento, especialmente en el caso de las ironías.
- Identificación de la alusión a determinados hechos.
- Identificación de la expectativa del oyente.

Como se vio en el caso de ATM, si alguno de estos elementos adquiere valores distintos a lo esperado, los resultados evidentemente cambian. Con el acercamiento a este

caso se destacó la gama de posibilidades que suponen los elementos antes enlistados, que son la base necesaria para, en un momento dado, cambiarle la jerarquía a las Máximas, por ejemplo; este cambio —siguiendo con el ejemplo— dependió en gran parte de lo que ATM valoraba como relevante, que no era siempre compartido con su interlocutor. Sin embargo, cuando se lograba que ambos coincidieran en la aplicación del principio de relevancia, los resultados cambiaban.

Pareciera entonces, con todo lo analizado, que, como sostiene la Lingüística Cognitiva, el SNL no es un tipo especial de significado, sino otra conceptualización, que se conforma con los elementos expuestos. Visto así, el trastorno de la comprensión del SNL no parece tener límites precisos, sino que, habida cuenta de la valoración del paciente, responde a un mayor o menor funcionamiento de aquéllos.

## CONCLUSIÓN

Las primeras noticias que se tuvieron de ATM referían una dificultad particular para comprender las bromas, los chistes y en general los actos de habla en los que se viera involucrado el SNL. Esto motivó las reflexiones en torno a los elementos que entran en juego en el proceso de comprensión de este tipo de significado, de entre los cuales destacó, en un primer momento, el significado literal, ya que surgió la pregunta sobre su papel en la explicación del problema; es decir, si las dificultades en el acceso a este significado eran necesarias para justificar las del acceso al no literal o si debían tomarse en cuenta otros elementos. Con su estudio fue posible someter a una valoración el papel que este significado desempeña en la comprensión de aquél otro, que siempre se ha visto como secundario respecto a éste y como uno de sus casos “anómalos”. Se partió entonces de que si el significado literal explicaba al SNL —como sostiene la Pragmática estándar—, y ya que en ATM este segundo presentaba problemas, entonces la explicación debía estar en el primero; así, se supuso que a través del análisis de las complicaciones encontradas en su discurso, sería posible acercarse a la explicación del problema.

Con esto en mente, más que ocuparse de lleno y en primera instancia del éxito o fracaso que ATM presentara al ser expuesto ante bromas o chistes, se pensó que probablemente el origen de la dificultad del informante al lidiar con estos actos de habla era común a posibles problemas en el procesamiento general del nivel discursivo y, en efecto, se evidenció que eso sucedía y que muchos de los recursos lingüísticos necesarios para procesar discurso en el que intervienen significados literales deben emplearse también cuando se es expuesto a los no literales. Sin embargo, más que la presencia obligada de un análisis gramatical, el problema en el procesamiento de la información se encontró en niveles superiores, en los procesos de *depuración*, *abstracción*, y *elaboración* ya mencionados.

Una vez expuesto esto, se hizo evidente que no era lo único que estaba fallando, por lo que se revisaron los síndromes entre cuyos síntomas aparece también la falta de comprensión del SNL. Así, se vio que cuando hay problemas para acceder al SNL también los hay en los elementos que integran la ToM. Por esto, el último capítulo apuntó que el trastorno del SNL no es consecuencia únicamente de los déficits en el manejo de la información, sino que necesariamente deben tomarse en consideración otros que sí caben en una teoría de la acción —donde, como se recordará, Austin incluía el lenguaje—, pues tienen como fuente las experiencias emocionales y afectivas, y que le impidieron al informante cumplir con las tareas como se esperaba. Esto fue corroborado cuando se le facilitaron justamente elementos como la identificación de los hechos aludidos, la insistencia en la incongruencia que se estaba planteando y, a partir de un mayor grado de familiaridad de los hechos tratados, —que contribuyó a que los problemas en el manejo de la información se vieran reducidos—una puesta en relevancia compartida con el interlocutor, que le permitieron a ATM tener acceso al SNL.

Se confirman, entonces, las afirmaciones iniciales sobre la necesidad de abordar el lenguaje a partir de enfoques nuevos como el cognitivismo y de no reducirlo a combinaciones sistemáticas. Esto es muy relevante en el estudio de lenguaje trastornado, en el que es evidente que la sola explicación formal no basta para dar cuenta de fenómenos cuya motivación es intencional; es decir, el comportamiento y los deseos humanos son fuentes sustanciales de lo que muchas veces se ha llamado “transgresión”.

El objetivo de este tipo de estudios consiste en ofrecer explicaciones de las características lingüísticas de un informante dado. Una vez que se cuenta con este material, puede pasarse al siguiente nivel: la terapia del lenguaje. Los profesionales de esta área deben reparar y/o reforzar aquello que se ha señalado como causa lingüística del problema que se estudia. En el caso que nos ocupa, es claro que a nivel discursivo deben trabajarse los procesos de depuración, abstracción y elaboración y a nivel de actuación pragmática, lo que se señaló que está fallando en la ToM.

Como se sugería en la Introducción, este tipo de lenguaje es un espacio de indagación lingüística que permite repensar fenómenos a partir de la consideración de otros elementos y que posibilita aportes significativos para todas las disciplinas interesadas. Esto último se

vio comprobado en las lecturas realizadas para la elaboración de la presente tesis: los textos de corte médico, por ejemplo, requieren descripciones precisas del lenguaje normal para elaborar sus hipótesis; de la misma manera, los psicológicos. Y, a su vez, los lingüísticos complementan sus descripciones con enfoques cognitivos y pragmáticos, que están relacionados con las dos ciencias citadas.

Así, pues, gracias a este tratamiento interdisciplinario del tema, fue posible reconsiderar las propuestas teóricas sobre el funcionamiento del SNL. Se vio que, a diferencia de lo que tradicionalmente se supone, y en consonancia con la Lingüística Cognitiva, no se trata de un tipo especial y delimitado de significado, sino de una conceptualización particular, resultado de la suma de varios elementos: la identificación de los hechos aludidos, el grado de convencionalidad que tienen, el impacto que causan estos hechos en el contexto cognitivo de los involucrados que, si coincide, permitirá que se consideren relevantes tales hechos y, si es el caso, con ello se resuelva la expresión lingüística ya no en su forma más literal, sino en una alternativa, es decir, con un SNL, etcétera.

Si bien es cierto que en México este tipo de estudios sólo recientemente comienza a tener presencia, y por ello no existe una metodología clara que seguir, también lo es que con el avance en los estudios cognitivistas y en la descripción lingüística misma, pronto se irá estableciendo una base más sólida de análisis. Por el momento, son remarcables los resultados obtenidos: en el área de los trastornos del lenguaje, se identificaron los procesos que presentan dificultad en el habla del informante, para que posteriormente pueden ser trabajados por terapeutas profesionales; en el de la Lingüística, se enfatizó la necesidad de utilizar los conocimientos emanados de otras áreas en beneficio del progreso de la disciplina.

## APÉNDICE

### A) TRANSCRIPCIONES. *CORPUS*

El *corpus* del que se valió el estudio de caso consta de un conjunto de videos y de grabaciones de audio. Para su transcripción, se siguieron las indicaciones de Gallardo y Sanmartín (2005), que se dieron a la tarea de recopilar un *corpus* para el estudio de la afasia; sus materiales son transcripciones de conversaciones entre pacientes afásicos y distintos tipos de interlocutores —generalmente el entrevistador y los familiares. Los símbolos por ellos usados contribuyen a formalizar de manera clara los elementos conversacionales. Como explican sus autores,

Todos estos signos, considerados como “pertinentes”, intentan reflejar del mejor modo posible un objeto de estudio concreto, el habla afásica en su contexto conversacional para permitir un posterior análisis pragmático. Además, se pretende no sólo reflejar esta muestra de habla sino facilitar la tarea del acercamiento o lectura al texto escrito, su legibilidad, esto es, que los signos empleados favorezcan una captación inmediata del proceso discursivo hablado y no supongan un entramado criptográfico indescifrable y complejo. Cada signo, por supuesto, sólo debe representar un fenómeno y evitar cualquier ambigüedad. Ante la pregunta de si se pueden representar otros fenómenos, la respuesta sería afirmativa. Cada investigador o estudioso puede implementar el sistema con su objeto concreto de análisis. El sistema en este sentido se caracteriza como flexible, pero no parece adecuado sobrecargar la transcripción con la codificación de ciertos fenómenos léxicos, como pueden ser los extranjerismos, las siglas o las incorrecciones gramaticales, entre otros. (:50-51)

Enseguida se muestra una tabla con los símbolos y sus correspondientes valores:

<b>SÍMBOLO</b>	<b>VALOR</b>
0001	Turno de la transcripción
E: I: H:	El turno pertenece al hablante identificado como “E”. Mantenemos fija la identificación “I” para el informante y “E” para el entrevistador y “H” para la hermana del informante
§	Sucesión inmediata (“encabalgada”) entre dos emisiones de hablantes distintos.
=	Mantenimiento del turno de un hablante en un solapamiento; no se numera la segunda línea, pues no supone una intervención nueva.
[	Lugar donde se inicia un solapamiento.
]	Lugar en que termina un solapamiento; no siempre es fácil de determinar, especialmente en los casos de turnos colaborativos.
/	Pausa corta, de menos de medio segundo.
//	Pausa que oscila entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo de duración.
///(5.0)	Pausa de cinco segundos; se cronometran en casos de especial relevancia.
–	El guión largo indica pausa en el interior de un turno, por reinicios o autointerrupciones.
→	Entonación suspendida.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
¿? ¡!	Para las interrogaciones y exclamaciones.

°( )°	Pronunciación en voz muy baja, próxima al susurro; a veces son emisiones de “hablar para uno mismo”.
MAYÚSCULA	Pronunciación en voz muy alta.
*()*	Pronunciación extraña: entrecortada, costosa, o alterada.
p(e)ro	Reconstrucción de un fragmento que no ha sido pronunciado por el hablante, cuando pueda entorpecer la lectura.
H	aspiraciones: m’han dicho. Elisiones por fonética sintáctica y velocidad de pronunciación.
<b>díga me/ lo que ve/ en la foto</b>	La negrita se utiliza para marcar unapronunciación “silabeada”, que el hablanterrealiza con especial cuidado; puede darse en unapalabra o en una frase, y se separan todas lassílabas.
<i>Cursiva</i>	Fragmentos de estilo directo y, en general, discurso repetido.
((xx xx))	Fragmento indescifrable, aparentemente de dos palabras.
((la doctora))	Transcripción dudosa; el transcriptor propone una posibilidad pero no está seguro.
aquí/ (SE TOCA LA FRENTE)	Gestos y elementos no verbales que aclaran la intervención.
aquí (RISAS) <sup>R</sup>	La R en superíndice significa que el gesto en cuestión se realiza repetidamente.
(⇒E)	El hablante dirige la mirada hacia E.
Notas al pie	Para la explicación de elementos de la situación comunicativa, o de fenómenos léxicos como las siglas o los extranjerismos, entre otros.

Tabla 2. Símbolos empleados en la transcripción del corpus

**Transcripción 1. Las imágenes de un cuento<sup>26</sup>**

- 0001 E: ¿Ya?
- 0002 I: Comenzamos // cámara, ACCIÓN  
(RISAS)
- 0003 E: Te voy a mostrar éste / tú me vas a decir qué vas a ver / ¿ajá?
- 0004 I: Ajá
- 0005 E: bueno
- 0006 E: ¿Qué es esto?
- 0007 I: ° (ajá) °
- 0008 I: (LEVANTA LAS MANOS Y LOS HOMBROS EN SEÑAL DE NO SABER)  
/// Un señor
- 0009 E:¿Cómo está el señor?
- 0010 I: Comiendo creo / chocolates/ creo
- 0011 E:¿Qué más hace? ¿Puedes describir al señor? ¿Cómo está vestido?
- 0012 I: Pues es de / creo de suertre café y una camisa/ y ese como moño ese de la corbata/ ahí seve/ y ese no sé/ °(quién sabe qué sea)° como su cuchillo/ no sé
- 0013 E: ¿Qué es esto? (SEÑALA ALGO EN EL LIBRO)
- 0014 I: Su lente nomás
- 0015 E: ¿Qué es?(SEÑALA ALGO EN EL LIBRO)
- 0016 I: Ca // cabello
- 0017 E: ¿Cómo está su cara? ¿Se siente contento o se siente enojado?
- 0018 I: Más o menos feliz↓
- 0019 E: ¿Sabes qué letras son?
- 0020 I: (LEYENDO) el hijo más dulce /// no sé aquí qué se entiende

---

<sup>26</sup> Las entrevistas 1 y 2 fueron realizadas por integrantes del Seminario de Neurolingüística del Colegio de Letras hispánicas, que está a cargo del doctor Alejandro de la Mora.

0021 E: ¿Y qué es esto?

0022 I: Creo que son //como chocolates /¿no?

0023 E: ¿Qué hay aquí?

0024 I: Creo que es como un perro o un gato/ creo/ y ese es un señor

0025 E: ¿Qué más hay?

0026 I: Lámpara/ mesa/ sillones como éste (TOCA EN EL QUE ESTÁ SENTADO) //y no sé/ quién sabe cómo sea /cómo se llame esta cosa↓

0027 E: ¿Y esté?

0028 I: Periódico

(EL ENTREVISTADOR SEÑALA OTRA IMAGEN EN EL LIBRO)

0029 I: Esa es la puerta/ no sé/ la cortina

0030 E: Ajá, ¿y qué hay aquí?

0030 I: Creo es como un // dentista/ ¿no?

0032 E: ¿Qué hay?

0033 I: Le está componiendo su diente a una señora / creo es ésta↓

0034 E: ¿Y sus caras cómo están?

0035 I: Como luego/ como de repente le duele la muela

(RISAS)

0036 E: ¿Quién tiene el dolor de muelas?

0037 I: La señora

0038 E: ¿Y él?

0039 I: El doctor

0040 E: ¿Y cómo está su cara/ del doctor?

0041 I: Contento (RISAS) // se ve/ ira

0042 E: ¿Qué hay aquí/ aparte de ellos?

0043 I: ¿Cómo?

0044 E: ¿Qué es esto?

0045 I: Son mericamentos/ ¿no? son como su diente //ese/ no sé/ es líquido y ése no sé/ un vaso/ no sé

0046 E: ¿Y acá?

0047 I: Ese es el doctor con la doctora // ah// no/ la señora/ iba a decir↓

0048 E: ¿Y cómo está la cara del doctor?

0049 I: Pues quién sabe/ que lo // que lo prohibió que no comiera chocolate

0050 E: ¿Cómo está él? ¿Cómo se le ve?

0051 I: Pues medio /// contento/ ¿no?

0052 E: Y a la señora, ¿cómo se le ve la cara?

0053 I: Pues como está medio enojada (RISAS)

0054 E: Y acá, ¿cómo se ve el señor?

0055 I: Pues comiendo/ no sé/ su postre // ira ése es un perro (SE RÍE AL SEÑALAR UN PERROQUE LE PARECIÓ GRACIOSO)R

0056 E: ¿Qué más hay?

0057 I: Mesa y un florero/ no? y ése no sé/ un retrato // y esa es la silla

0058 E: ¿Sabes qué son las flores?

0059 I: Pues son rosas

0060 E:¿Y ése?

0061 I: Un perro/ un can

0062: E: ¿Y cómo se le ve la cara?

0063: I: Pues chistoso /¿no? /// subiendo las escalera. Ya ves Montse/ que dice tu hermano que tieneun perro ahí/ en su casa de tu suegr/ de tu abuelita (⇒A SU HERMANA)

//sí/ es que me dicen que por allá tienen un (⇒a lasentrevistadoras)...

0064 E: ¿Y aquí? (SEÑALA EN EL LIBRO) ¿Qué hay?

## Transcripción 2. Plática

0001 E1: bueno ya, por último, nos puedes contar qué hiciste ayer?

0002 I: ¿ayer qué?

0003 E2: ¿ayer qué hiciste, desde que te despertaste?

0004 I: ¿ayer?

0005 E2: ajá

0006 I: ayer, este que lo que pasa, como me paré, porque como horita, este pues, ya ves que sabías que los sábados no, (te) se acuerdan que vinieron que cuando me preguntaron que cuándo iba a ser eso, que me lleven a un doctor, lo que pasa como no tengo tiempo, ya ves que no, el trabajo, y luego//me dedicaba a otras cosas, ¿no?

0007 E2: pero entonces qué hiciste primero cuando te levantaste?

0008 I: ¿yo? Lo primero, como luego, pus ya ves que llevo diario a mi mamá allá pues con sus cosas, y luego, le ayudo a abrir un rato a... al puesto y luego ya, ya después me dedico a otras cosas, ¿no? que a ver qué cosas hay, pero

0009 E3: ¿qué cosa haces?

0010 I: como haz de cuenta como no trabajo los sábados, como tuve unos asuntos ayer y no...

0011 E3: ¿tú tiendes tu cama?

0012 I: ¿eh?, diario

0013 E3: ¿recoges tu cuarto?

(AFIRMA CON LA CABEZA)

0014 E3: ¿qué cosas recoges de tu cuarto?

0015 I: pues basura, escombros

0016 E3: ¿qué desayunaste ayer?

0017 I: ¿eh?,

0018 E3: ¿qué desayunaste?

0019 I: como, ¿yo? en un, en una cafetería//ajá

0020 E3: pero, ¿qué te dieron de desayunar?

0021 I: como en, como en la mañana no desayuno, siempre en media hora para salir con mi papá, me, me comí una torta y luego...

0022 E3: ¿de qué era tu torta?

0023 I: de milanesa sola, con el licuado y luego como lo estuve ayudando un rato, como ayer no vinieron sus empleado a , a trabajar, tuve que ir a trabajar...

### Transcripción 3. Texto-imágenes

0001 I: Dile a mi papá, como él sabe de esto, como, como, es como si fuera el / otro celular, como el tuyo /// ¿no está?!(⇒H)

0002 E: Mira, te voy aa, vas a ver unas §

0003 I:§A ver, pérame tantito

0004 E: Ah, bueno

0005 I: A ver, ya, namás le aprietas en éste(⇒H)

[...]

0006 E: Mira, te voy a enseñar unas imágenes. Tú las ves//y las ves y me dices qué te parecen, ¿sí?. Mira, ésta, mira (SEÑALANDO LA PRIMERA IMAGEN). Léela, nada más ésta.



0007 I: (LEYENDO) *Estás// ¿qué?//¿estás//pensando//lo mismo que yo?, ¿no?* [LEE Y SE VOLTEA]

0008 E: Pero ve la imagen [SEÑALÁNDOLA]

0009 I: Ajá // el niño qué o de qué se trata o de qué.

0010 E: Ajá, a ver, ¿de qué se trata? La paloma le dice//Bueno, ve la otra. (EN VISTA DE QUE SE PONE A VER LA SEGUNDA IMAGEN)



0011 I: ¿Dónde, acá o...?

0012 E: La que tú quieras // o ve ésta, si quieres.

0013 I: (OBSERVA. ME REGRESA EL TEXTO) ya (LEVANTA LOS HOMBROS Y DILATA LAS FOSAS NASALES)

0014 E: ¿ésta? (MOSTRÁNDOLE OTRA IMAGEN)



0015 I: (LEE) *Por fin, casi había...* (SE CALLA, ASIENTA Y DEJA EL PAPEL EN LA MESA)

0016 E: Cuéntame, aquí, ¿qué, qué está pasando?

0017 I: ¿Aquí, aquí o dónde?

0018 E: Ajá, aquí en esta imagen.

0019 I: Que está en el agua, ¿no? en el//en el mar, ¿no? Está, creo, chaputeando (POR CHAPOTEANDO) o quién sabe qué un señor que está adentro quién sabe. El barco ahí se ve. No sé, pues está//pues es//es la//imagen que se ve que//Está nadando

(POR NADANDO)//en el mar.

0020 E: Sí, ¿quién está nadando?

- 0021 I: Creo que el joven y el señor, ahí está el...
- 0022 E: ¿Y por qué le dice esto? ¿Por qué le dice esto?
- 0023 I: (LEE) *por fin*// No sé.
- 0024 E: ¿Por qué crees que este barco esté aquí tirado?
- 0025 I: Pues está inundado
- 0026 E: Ajá, ¿y//y quién venía en ese barco?
- 0027 I: No sé quién venía, pues alguien, un marinero o quién sabe....
- 0028 E: A lo mejor, él, ¿no? (SEÑALANDO AL MARINERO)
- 0029 I: Ajá, a lo mejor él. Ajá...
- 0030 E: ¿y él dónde estaba? (SEÑALANDO AL NÁUFRAGO)
- 0031 I: pues en el barco, ¿no?
- 0032 E: ¿y el otro? ¿Éste? (SEÑALANDO AL MARINERO NUEVAMENTE)
- 0033 I: Pues ahí /// igual, como te digo.
- 0034 E: ¿Tú has visto a los náufragos, los que se quedan en las islas?
- 0035 I: No, casi no.
- 0036 E: ¿No has visto películas, así donde aparecen?
- 0037 I: No, casi no.
- 0038 E: A ver, otro, o podemos ver// ¿me lo prestas tantito? Bueno, éste, que tenemos aquí. El doctor le dijo esto: *su pierna le duele por su avanzada edad*. Y le dice el señor: *No, porque la otra pierna tiene la misma edad y no me duele*.



- 0039 I: Pues no sé, no sé cómo esté laa //la riferencia (POR DIFERENCIA).

0040 E: Ajá, pero ¿qué crees que esté pasando aquí?

0041 I: Pues está como un//ahí está en la mesa. Quién sabe cómo se llama ésta...

0042 E: ¿Y por qué le responde esto el señor//al médico?

0043 I: Porque pues lo ve que lo está checando, ¿no? que lo....

0044 E: Sí

0045 I: Ajá, sí, pues checando, pues qué le pasa, ¿no? o qué tiene o qué le duele o qué, pues aquí dice que le duele la pierna, a lo mejor le duele mucho.

0046 E: Ajá, ¿y por qué le duele la pierna?

0047 I: Pues a lo mejor tendrá fractura o algo.

0048 E: ¿Qué le dijo el doctor, que por qué le duele la pierna?

0050 I: No sé, pero que *No me duele* (LEYENDO) quien sabe/ pero pues aquí dice que según le duele/// está herido o está lesionado.

0051 E: Seguramente

0052 I: Seguramente

0053 E: A ver, tenía otra por aquí (IMAGEN) ¿Me permites ésta? (SEÑALA LA IMAGEN ANTERIOR) La guardamos. Mira, ve la historia, ve lo que pasa con éstos / con todos estos dibujos y me cuentas, a ver, de qué se trata esa historia. Aquí empieza.

0054 I: Ajá, ¿aquí o dónde?

0055 E: Ajá

0056 I: (SE RÍE) Se ve que el perro ¿O es un perro o un gato?

0057 E: Ajá, como un perro, ajá, o un gato, lo que sea//ajá//¡Un gato!

0058 I: Se ve que el gato lleva su din//su alcancía, de esos que le compra al carni//a los pollo o eso.

0059 E: Ajá...

0060 I: Se ve que se lo vende una manzana o no sé, pero se ve que le dan manzana o se la trae. Y ya//quién sabe aquí, pero sí// Se ve como signo de peso. Se ve que trae//pa' comprar, no sé, unos pollos// algo y ya luego, se lo//se lo lleva pero, pues ya se ve que ni le vendieron, nomás se lo llevó.

0061 E: Ajá...

0062 I: Ajá

0063 E: ¿Y al final?

0064 I: Quién sabe al final, pero se ve que//que ahí la puso alcancía en un plato, ¿no?

0065 E: Ah, puso la alcancía en un plato (SONRISAS). ¿Y por qué la puso en un plato?

0066 I: Porque la quería quemado para que le den el pollo.

0067 E: Aah, pues sí. ¿Te gustó la historia?

0068 I: Más o menos, sí.

0069 E: ‘Tá bonita, ¿no?

0070 I: (ASIENTE)

0071 E: Sí, exacto//La guardamos.

[...]

0072 E: ¿Tú viste los Muppets?

0073 I: ¿Los qué?

0074 E: En la tele. Los Muppets.

0075 I: No, casi no me gusta, éste//Diana.

0076 E: ¿No? ¿Casi no los viste?

0077 I: No

0078 E: Cuando eras niño.

0079 I: No, tampoco, menos, no me gustaban.

0080 E: ¿No? ¿Pero te acuerdas quién era la Rana René?

0081 I: ¡¿Eh?!

0082 E: ¿Te acuerdas de la Rana René?

0083 I: No

0084 E: ¡No te acuerdas!

0085 I: No

0086 H: Pregúntale de los 101 dálmatas

0087 E: ¿Los 101 dálmatas sí? / Es que esté era del otro, de la //Rana René, pero no importa(⇒H). ¿Pero los 101 dálmatas sí te gustan?(⇒I)

0089 I: Algo, sí

0090 E: ¿Y de qué se trataban?

0091 I: Ya se me olvidaron.

0092 E: Yo no los vi. Yo ni siquiera los vi. Ay, sí te acuerdas, ¿de qué se trataban?

0093 I: (DIRIGE SU ATENCIÓN A LA HOJA QUE I TIENE EN LA MANO) ¿Y ése qué es? A ver...



(OBSERVA Y, PUESTO QUE YA CONOCE LA DINÁMICA DE LA SESIÓN, SE ADELANTA A RESPONDER) No, es que no tengo idea, eh//explicarte, eh

0094 E: Éste, ajá//El dibujo, eso; las letras, no. Nada más ese dibujo.

0095 I: Ah, porque está sentado, (LEE) “*Siéntese, ¿qué?* (EXPRESIÓN DE DESCONCIERTO), *lo que... lo que voy a mostrarle puede* (LEE EN VOZ BAJA)//*SHOCK*”

0096 E: Sí, le dice: *Siéntese, René, lo que voy a mostrarle puede causarle un verdadero shock*, ¿Qué le va a mostrar?

0097 I: Pues el d//Ése, ¿no?//1//el dibujo.

0098 E: Una radiografía, ¿no?

0099 I: (SE RÍE) Creo que sí

0100 E: ¿Y qué hay en la radiografía?

0101 I: Pues/para checar qué es lo que tiene, qué es lo que le pasa, ¿no?

0102 E: Ajá...

0103 I: Sí

0104 E: ¿Y qué hay aquí, en esta radiografía? ¿Qué tiene René?

0105 I: Pues quién sabe qué...

0106 E: Es que él es un títere, de esos que se ponen en la mano. ¿Ajá?

0107 I: Ah, entonces es un títere.

0108 E: Ajá, y por eso le dice *Siéntese, René, lo que voy a mostrarle puede causarle un verdadero shock.*

0109 I: Sí

0110 E: ¡Pero no viste los Muppets! Entonces, no se vale, ay (SE RÍE)

0111 I: No, no, pues es lo mismo.

0112 E: Exacto. Bueno, ni modo, entonces. Pero ¿los 101 dálmatas sí los viste, no?

0113 I: A veces sí lo veo, a veces, no.

0114 E: ¿Y de qué se trataban?

0115 I: Pues nada más es como // comedia, y ya.

0116 E: Pero// ¿habíaa perritos?

0117 I: Sí, mascotaa, un chingo.

0118 E: (SE RÍE) ¿y por qué?//¿De quiénes eran//esos perritos?

0119 I: Pues eran dee//quién sabe, pero ves que //todos se revuelven, ves que luego...

0120 E: ¿Se revuelven? // ¿Y quién era la mala?

0121 I: No sé, eso sí ya no me acuerdo, eh

0122 E: Ay sí, sí te gustaban, ¿no?

0123 I: [...] Esto ya lo vi, ¿no trae más? (SE REFIERE A HOJAS COMO LAS QUE SE LE MOSTRARON)

0124 E: No, ya hasta aquí

0125 I: ¿Ya es todo?

0126 E: Sí, ya nada más cuéntame, ándale, tú viste los Dálmatas. ¿Y qué pasa al final//en esa película?

0127 I: No me acuerdo

0128 E ¿No te acuerdas?

0129 I: No

0130 H: ¿No te acuerdas de Pongo, quién era Pongo?

0131 I: Pues el perrito

0132 H: ¿Pero de quién era el//el perrito de quién era, ese Pongo? ¿No te acuerdas que era de un//un señor?

0133I: No, ya no, ya no me acuerdo// Moni

0134 H: ¿No te acuerdas que se echó a correr para ver a la//a la otra perrita?

0135 I: Sí, pero ya...

0136 E: ¿Estás cansado?

0137 I: Un poco, es que ahorita...

0138 E: Ya, ya no te hago más pruebas. Ya, con lo que me ayudaste pero, ¿por qué andas cansado? ¿Trabajaste todo el día?

0139 I: Más o menos

0140 E:Mmm ¿Estuviste aquí todo todo el día?

0141 I: [Asiente]

0142 E: ¿A qué hora llegas/aquí?

0143 I: Pues temprano, por eso/a las siet...

0144 E: ¿A las siete? ¿A qué hora?

0145 I: No, a las siete, en lo que terminaban de lavar.

0146 E: ¿De lavar aquí?

0147 I: A las nueve...

0148 E: ¿A las nueve?

0149 I: Sí, en lo que terminaban de lavar.

0150 E: ¿Y quién lavaba?

0151 I: Un velador, un...

0152 E: Un velador ///¿No tienes frío? Porque no traes suéter.

0153 I: Ahí está, en la... (SEÑALA LA CAMIONETA)

0154 E: Ah, ¿en la cajuela?//ah, ya. Pero, ¿no te da frío, entonces?

0155 I: (NIEGA)

0156 E: Ah, ok. Oye, y ¿cómo pasaste tu Navidad, te acuerdas?

0157 I: Navidad...

0158 E: Fue hace unos meses.

0159 I: ¡BIEN!

0160 E: ¿Qué hiciste?

0161 I: Pues nada, aquí la pasamos.

0162 E: ¿En la casa?

0162 I: ¡PUES SÍ!

0163 E: ¿Fueron a algún lado?

0164 I: No

0165 E: ¿No han salido de vacaciones? ¿No planean salir?

0166 I: No

0167 H: ¿Te acuerdas que fuimos al Rollo?

0168 E: Ahh, fueron al Rollo

0168 I: Pero fue en Semana Santa, el año pasado.

0169 E: Bueno, ¿en Semana Santa fueron al Rollo?

0170 I: Sí

0171 E: ¿Quiénes?

0172 I: Mi familia y yo

0173 E: Todos, todos, ¿y qué hicieron allá?

0174 A: Nomás divertir//¿Alguna duda, Diana?

0175 E: Muy bien, ¿y por qué no me invitaron, eh?

0175 I: (RISA NERVIOSA) ¡Cómo te van a invitar, si no...!

0176 E: [risas] Pues no sé, ¿verdad? ¿Por qué no me invitaron? ¡Cómo fueron al Rollo sin mí! A mí me gusta ir a/allá, a nadar y // aunque ni sé nadar. ¿Tú sabes nadar?

0177 I: (SE VOLTEA)

0178 E: ¿Sí?

0179 I: (NIEGA)

0180 E: ¡NO SABES NADAR! Yo tampoco

0181 I: Yo menos

0182 E: ¿Y Mónica sabe nadar?

0182 I: Quién sabe, ahí sí pregúntale a ella.

0183 E: Ay, tú debes de saber//¿No? Y entonces si se cae al agua, ¿qué?

0184 I: Se ahoga

0185 E: ¡NOO, PUES TÚ LA DEBES DE RESCATAR! Tú sabes nadar, ¿o no?

0186 I: Pues sí pero...(SE RÍE)

0187 E: ¿No? ¿Y cuánto...estuvieron todo el día?  
0188 I: ¿Mande?  
0189 E: ¿Estuvieron todo el día en el//en el Rollo?  
0190 I: Unos//Un día o dos días, ¿no?  
0191 E: No me acuerdo  
0192 E: ¿En cuál Rollo?  
0193 I: El de acá, de Morelos  
0194 E: Ahh//¿Está lejos?  
0195 I: Una hora y media  
0196 E: Más o menos, ¿no? Más o menos//Pues, no tanto.  
0197 I: [ASIENTE]  
0198 E: ¿Y hacía buen clima?  
0199 I: Pues calor  
0200 E: Calor. Pero está bien, ¿no? porque cuando vas a nadar está bien que haga calor...  
0201 I: Sí...  
0202 E: ¿Ya quieres irte a dormir? (SE RÍE)  
0203 I: No, es que me estaba yo asomando, a ver si viene una//persona.  
0204 E: No, pues ahorita si viene, va a venir hasta acá, ¿no? Mmm, la estás esperando...

#### **Transcripción 4. Conversación libre: previo a las pruebas**

0001 E: ¿Y tú dónde estás trabajando °(ahora)° ↓ ?  
0002 I: ¿Yo? Lo que pasa es que como casi no, estee /// tengoo trabajo, pero pues de repente d // como de repentee este trabajo ((xx)) Sí, como luegooo, esteee // lo que le decía a mihermana, este pues antes trabajaba por ahí (SEÑALA ENFRENTE), pero pus como ahorita [ya no=]  
0003 E: [mmm]  
I: = y luegooo como anda unooo ocupado, y luego no da tiempo...  
0004 E: ¿Y a dónde estás, ahora?

0005 I: Lo que pasa ahorita, esteeeyo de repente, a veces, este, este trabajo con mi jefa, porqueluego a veces...en la mañana me dedico a que me mandan a surtir [varias cosas=]

0006 E: [mjú]

I: = y luego, aparte, esteee, como ahorita, este, mi papá ya sacó casi uno de...un puesto de tamal ahí en...en Vértiz, por eso ya

0007 E: Ah, ¿y tú trabajas con él?

0008 I: A veces le ayudo, a veces, no

0009 E: ¿Hoy le ayudaste?

0010 I: No

0011 E: ¿Quién es tu jefa?

0012 I: Mi mamá es la que§

0013 E: §¿Quién es la que? ¡¡AH, TU MAMÁ ES TU JEFA!!  
(RISAS)

0014 I: (ASIENTE)

0015 E: Sí, yo pensé que trabajabas con otra señora

0016 I: No, [no]

0017 § E: Ah, ya, [¿y le dices así? =]

I: = [igual, sí, no]

0018 I: Sí

E: = [Porque, porque finalmente estás trabajando con ella, ¿no?]

0019 I: Sí

0020 E: Mmm [¿Y cómo te trata? =]

0021 I: [Bien, bien]

E: = ¿Cómo es como jefa?

0022 I: Ay, pero ahí luego, pues cuando // hay mucha gente, pues ahí luego se necesita alguien,luego ya ves que...

0023 E: y por eso le ayudas

0024 I: A veces, sí (AFIRMA) §

0025 E § claro

0026 E: ¿Y no es enojona, como jefa? §

0027 I: § no, pues  
0028 I: ¿No?  
0029: I: No, pues de repente, pero luego cuando hay mucha gente...  
0030 E: Ajá, [¿tú te desesperas o no?=  
0031 I: [no]  
E: = ¿cuando hay mucha gente? ¿te gusta que haya mucha gente?  
0032 I: De repente sí, pero pues ya  
0033 E: ¿Pero a veces, no?  
0034 I: Pero a veces, no  
0035 E: mmm (RISAS) ¡qué bueno!

### **Transcripción 5. Información general**

0001 E: ¿Puedes decirme tu nombre completo, por favor?  
0002 I: xx<sup>27</sup>  
0003 E: ¿Pero cuál era tu nombre antes de que te llamaras xx?  
0004 I: ¿cómo?  
0005 E: Ajá, ¿te cambiaste el nombre?  
0006 I: No, ahorita, no (RISAS)  
0007 E: ¿No? ¿No tenías otro?  
0008 E: No  
0009 I: Mmm Ya me habías contado, ¿te acuerdas? (RISAS)  
0010 I: Ya no me acuerdo (RISAS)  
0012 E: Sí, me habías dicho que te habías cambiado el nombre, que porque no te gustaba.  
¿En tu acta de nacimiento cómo dice?  
0013 I. xx  
0014 I: ¿Sí? me estás engañando (RISAS)  
0015 E: No, cómo crees (RISAS) (Comienza a tocarse el estómago y a levantarse la

---

<sup>27</sup> Se omiten sus datos personales por razones de confidencialidad, pero no tiene problema al proporcionarlos.

- playera)
- 0016 I: ¿Me está engañando?
- 0017 H: No, sí.
- 0018 E: ¿sí?
- 0019 H: Sí, sí, pero no, se quiso poner otro nombre. No es su nombre original x. Su nombre sí es x, pero luego le gusta que le digan x.
- 0020 E: Ah, pensé que era al revés ( $\Rightarrow$ I)¿Te sigue gustando más x o te gusta x?
- 0021 I: más o menos
- 0022 E: (asiente)
- 0023 I: porque me dicen mis hermanas
- 0024 E: ¿Cómo te dice tu mamá?
- 0025 I: cuando mi mamá tiene cualquier carácter, cuando se enoja me dice x, y cuando no...x<sup>28</sup>
- 0026 E: Cuando no, ¿cómo te dice?
- 0027 I: x
- 0028 E: Ah, ¿y tu papá?
- 0029 I: Igual, pero
- 0030 E: ¿Igual cuando se enoja?
- 0031 I: A veces los dos, pero
- 0032 E: ¿y tus hermanos, te dicen x?
- 0033 I: No, pues...Ella y mi hermana la otra, la que está aquí (SEÑALA) y
- 0034 E:Mjú
- 0035 E: ¿y tus sobrinos?
- 0036 I: Igual, como escucharon
- 0037 E: ¿Te gusta más?
- 0038 I: sí
- 0039 E: ¿Cuál es tu dirección completa?
- 0040 I:¿De aquí, de aquí, de la..? [señala el lugar donde se encuentra]

---

<sup>28</sup>Se refiere, no a su nombre original, sino a uno que él se puso.

0041 E: Mjú

0042 I: Es primera cerrada de gardenias, manzana 42, lote 2, colonia Torres de Potrero, México DF.

0043 E:¿Tú, tú con qué mano escribes, eres zurdo o diestro?

0044 I: ¿Cómo?

0045 E: Ajá, con qué mano escribes, izquierda o derecha? [muestra la mano correspondiente]

0046 I: Derecha, porque ya ves que izquierda no sé

0047 E: ¿Con la izquierda no?

0048 I: No, pero ves que hay unas personas que no pueden escribir...ésta (GOLPEANDO SU MANO DERECHA CON LA IZQUIERDA) a veces, luego, se les complica.

0049: E: Sí, exacto. ¿Pero a ti no?

0050 I: No, no pues cuando tengo algo herido o algo, pero pues sí, no me acomodo bien, pero ahorita, no....heridas las manos.

0051 E: Ah, ok. ¿Desde chiquito, siempre has escrito con la derecha?

0052 I: Sí, ya ves, desde que tenía unos seis, siete, ocho años, pero luego ya.

0053 E: Ok, ¿Me puedes contar, así rápidamente, qué hiciste hoy?

0054 I: ¿Hoy? ¿Nomás un... comentario?

0055 E: Ajá, sí...

0056 E: No, hora, este, hora este, me mandaron a, a surtir unas cosas que tengo y luego, como de repente, hay personas que, que de todo, pues algún amigo o familiar que ya de todo ya nomás y ya luego ves que hay, hay compañías, ¿no?¿como te diré?

Luego, pues ya...

0057 E: ¿Y después de que surtiste las cosas?

0058 I: De ahí, pues ya...luego, nomás aquí, visitando las personas, cómo estás

0059 E: ¿Visistaste a tus amigos?

0060 I: Lo que pasa, como tuve que cobrar uno de, uno de renta, como tengo puesto rentado, por eso luego cobro, paso uno y luego otro

0061 E:¿Y después de que cobraste la renta?

0062 I: Con mi mamá

0063 E: Con tu jefa (RISAS)  
0064 I: Sí, nada más  
0065 E: Ajá, ¿y qué desayunaste?  
0066 I: ¿Yo? En la mañana pasé con mi jefa a desayunar  
0067 E: MM ¿cuál es tu tamal favorito?  
0068 I: No sé, pero luego ya ves que luego...  
0069 E: ¿Cuál te gusta más? ¿El de rajás...?  
0070 I: Rajas, mole  
0071 E: ¿Rajas y mole? ¿De dulce no?  
0072 I: No  
0073 E: Ok, ¿y a tu mamá cuál es el que más le gusta?  
0074 I: No sé  
0075 E: ¿cuál es el que siempre come?  
0076 I: los que prepara, los que vende: antojitos mexicanos.  
0077 E: Ah, también MM ¡Qué rico!  
0078 I: Sí  
0079 E: Mjú, ¿cómo qué antojitos?  
0080 I: quesadillas, tacos, gorditas o huaraches  
0081 E: ¿Y tú también le ayudas, a hacer eso?  
0082 I: Puesaveces, cuando hay mucha gente sí, pero...  
0083 E: ¿También los preparas?  
0084 I: Sí  
0085 E: Sabes cocinar, ¿verdad?§  
0086 I: §Más o menos  
0087 E: Ok, porque luego otros no sabemos (RISAS)  
0088 I: No, sí (RISAS)  
0089 E: ¿Y luego, en la tarde, ¿qué más hiciste?  
0090 I: No, en la tarde comimos // hizo comida mi hermana  
0091 E: ¡AH, SABE COCINAR! ¿Apoco cocina? (RISAS) (⇒H)  
0092 I: Sí

0093 E: ¿Qué cocinó?

0094 I: No, sé, ¿qué hiciste, Moni? (⇒H)

0095 H: ¿Qué te comiste? (⇒I)

0096 I: Unos tacos dorados

0097 E: Ah, ¿de qué?

0098 I: De pollo y de papa...

0099 E: ¿De los dos? ¿Le echas pollo y papa? (⇒H)

0100 H: (RISAS) No, unos de pollo y otros de papa

0101 E: Ah, ¿hiciste de los dos?

0102 H: Pues no, yo nada más hice de pollo y no sé de dónde sacó los de papa (⇒I)  
(RISAS)

0103 E: Ya ves, nada más hizo [de pollo hoy =] §

0104 I: § [ajá (SONRÍE Y CONTINÚA TOCÁNDOSE EL ESTÓMAGO)]  
E: = tú dijiste que de papa

0105 I: perdón, de queso.

0106 H: Ajá, de queso, sí

0107 E: ¿Haces tacos de queso? (⇒H)

0108 H: De queso, de queso Oaxaca.

0109 E: Ajá, les echas pollo y les echas queso...§

0110 H: §ajá

0111 E: ¡No te vayas a dormir! (EN VISTA DE QUE I SE ACUESTA EN EL SILLÓN)  
(⇒I) (RISAS)

0112 I: ¡NO!

0113 E: Si no, ahorita te despierto, eh (GESTO DE PICARLE EL ESTÓMAGO)

0114 I: No, sí, pues está bien, Diana (SONRISA)

0113 E: Tú descansa (SONRISA) ¿Te cansaste [hoy? =]

0114 I: [Algo, pero pues sí...]  
E: = porque anduviste de aquí para allá, ¿no? Cobrando la renta y...

0116 I: Sí, ocupado, luego como voy a hacer mandados, también luego// me dedico a eso,

por eso

0117 E: ¿Tu mamá te manda a hacer mandados?

0118 I: Sí, pues cuando...

0119 E: ¿Por ejemplo?, ah que fuiste a, ¿a dónde fuiste?, ¿no?

0120 I: No, en la mañana con, con alguna camioneta de mi papá [que tiene]=

0121 E: [Mjú]

I: =ya en la tarde es fácil, aquí enfrente de la Mega, por eso es que no...

0122 E: Aaah, ¿qué compraste?

0123 I: ¿Mandee? Cosas pa', para vender

0124 E: Ah, ok yo pensé que para tu casa

0125 I: No, no porque luego también me dejan este, // cosas que hagan falta para la semana, pues también subir, cargar y subir.

0126 E: Mjú, mmm Ah, o sea, compras las dos,

0127 I: Sí, para las dos cosas

E: para el negocio y para la casa. ¿Y tú siempre vas?

0128 I: No, pues a veces voy, a veces los traen allá, los que surten

0129 E: Mjú. ¿Me puedes decir qué programas de televisión te gustan?

0130 I: ¿Programas de la tele? Ah, ya. ¿Programas? Ah, de que veo, ah, veo, este, a veces noticias o a veces novelas o a veces, este (ASIENTE)/// deportes.

0131 E: ¿Y qué novelas has visto, por ejemplo? ¿Ahorita qué novela está pasando en la tele?

0132 I: No ya, ni me acuerdo, pero luego... (SONRÍE)

0133 E: Sí, cuál está pasando (RISAS), ¿por ejemplo? (⇒H)

0134 H: ¿Luego cuál andas viendo en la noche? Acuérdate

0135 I: Ah, las que ve mi jefa

0136 H: Pero, ¿cómo se llama? Si bien que te sabes cómo se llama, qué. ¿Cómo se llama, la del trece?

0137 I: La del trece, de los doctores, que

0138 H: ¿Cómo se llama?

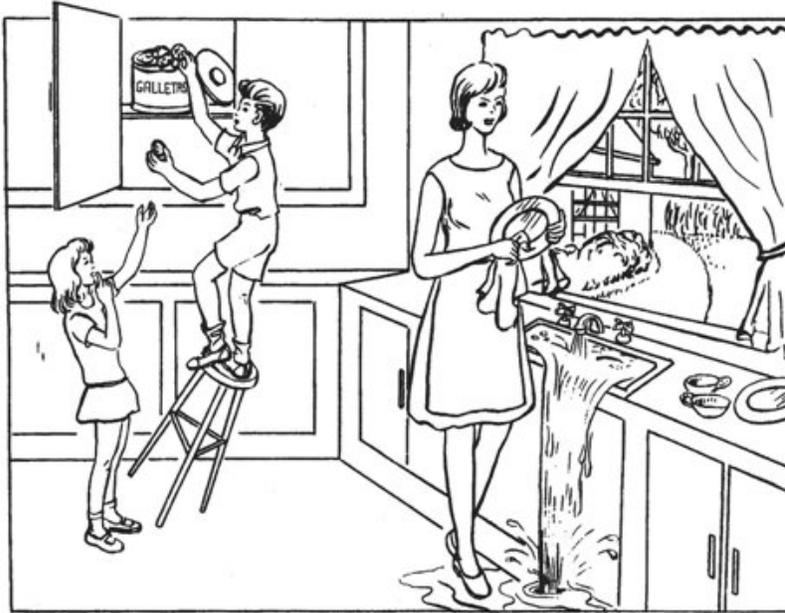
0139 E: Ya no me acuerdo

0140 H: ¡SÍ! ¿Cómo se llama? La de “A corazón abierto”, ¿no?, ¿cómo?  
0141 I: Creo que sí  
0142 E: ¿Y de qué se trata?  
0143 I: No sé, pues cosas de los médicos, cirujanos, nada más ese °(y ya)°  
0144 E: Ah, y ¿por qué te gusta? ¿Te gusta ver cómo operan y cómo hacen esas cosas?  
0145 I: (ASIENTE)  
0146 E: Mmm muy bien  
0147 I: Sí, porque también mi mamá a veces las ve, a veces, sí, a veces, no  
0148 E: Mm ¿a qué hora pasa?  
0149 I: De 8:30 a 9:30. Ahorita la que está más buena es “La mujer del Judas”.  
0150 E: ¿La mujer de qué?  
0152 I: La mujer de Judas, la que apenas empezó.  
0153 E: ¿La mujer de Judas? (⇒H)  
0154 H: Mjú  
0155 E: ¿Y de qué se trata?  
0156 I: Igual, como  
0157 E: ¿También de doctores?  
0158 I: Ajá  
0159 E: ¡¿Sí?! ¿Apoco? ¿Por qué las dos son de doctores?  
0160 I: Sí, no, pero esa es del pueblo, de allá, de Veracruz  
0161 E: Ajá, del pueblo  
0162 H: Entonces no es de doctores  
0163 I: No, entonces es de allá, del  
0164 E: Pueblo. Ajá, ¿quién es la protagonista?  
0165 I: Ya ni me acuerdo, ves que luego hay variables, ves que luego hay  
0166 E: Mjú, ¿pero hay una chica, una pareja, como siempre?  
0167 I: Sí  
0168 E: ¿Y cómo se llaman?  
0169 I: Ya ni me acuerdo  
0170 E: ¿Esa ya empezó, ya está saliendo en la tele, o todavía no?

- 0171 I: ¿Mande? Es que a veces la veo, a veces, no, pero luego
- 0172 E: Ajá, ¿y ésa a qué hora pasa?
- 0173 I: De 9:30 a 10:30
- 0174 E: ¿Y en qué canal?
- 0175 I: Pues en el trece
- 0176 E: ¿también?
- 0177 I: Ni modo que vaya a ser en el 40 (RISAS)
- 0178 E: Pero puede ser en Televisa, (RISAS) [¿no? =]
- 0179 I: Sí
- E: = Porque hay otros canales donde pasan novelas, ¿no? (RISAS)
- 0180 I: [Sí, pero ésos no]
- 0181 E: ¿En el 40 qué sale?
- 0182 I: Más noticias, este, ciencias naturales
- 0183 E Ajá, ¿te gustan esos programas?
- 0184 I: Sí, pues a veces sí lo veo, a veces, no. ¿Alguna duda, este, Diana?

## Transcripción 6. Pruebas

### Primera prueba: *El robo de galletas*



0001 E: Mira, es un dibujo y dime TODO lo que tú veas que está pasando

0002 I: Ah, ya.

0003 E: Ajá, velo bien.

0004 I: Sí, sí, sí, sí ya, sí, lo que veo que un niño está agarrando galletas, que le comparte, que, aquí la mamá está lavando trastes//y ya, que//SE LE CAYÓ EL AGUA, este (RISAS) como no, como no se dio cuenta,[ ira=]

0005 E: [Exacto] (RISAS)

I: =se ve que se le tira el agua

0006 E: Sí, ¿y qué más?

0007 I: Pues ya la niña y niño ve y ve las galletas, como no se le cae, pues, igual de accidente.

0008 E: Ajá§

0009 I: §es todo, Diana.

0010 E: y, mira el banco, ¿por qué está así?

0011 I: Porque que de repente se quiere caer

0012 E: ¿y por qué se va a caer?

0013 I: Por no acomodar bien [el banco=]

0014 E: [¡exactamente!]

I: =Por eso se descuidan

0015 E: Se descuida, ajá. Y la...ella, ella, ¿quién es ella? (SEÑALA UN PERSONAJE DE LA LÁMINA) ¿Por qué, por qué está de espalda, ya viste?

0016 I: (OBSERVA AL PERSONAJE) Ajá

0017 E: ¿Qué están haciendo los niños?

0018 I: Iban a agarrar las galletas, ¿no? Ahí dice, ¿no?

0019 E: ¿Y por qué se suben al banco?

0020 I: Porque no alcanza a agarrar

0021 E: Exactamente. ¿La mamá sabe?

0022 I: Quién sabe, porque luego ya ves que no se da cuenta de...

0023 E: Ajá. Ellos, ¿qué son para ella? (SEÑALA LOS NIÑOS DE LA LÁMINA)

0024 I: Sus hijos, namás

0025 E: Sí / puede ser.

0026 E: ¿Y qué hay afuera?

0027 I: No sé, pero es como árboles y banqueta y...

0028 E: ¿En qué parte de la casa están?

0029 I: No sé, pero, pues...

0030 E: ¿Qué parte de la casa es ésta?

0031 I: ¿cómo?

0033 E: Qué parte de la casa es ésta? ¿En qué parte de la casa están?

0034 I: Viviendo, ¿no? ahí mismo, ¿no? °(ahí se ve)°

0035 E: ajá, pero qué parte de la casa es, por ejemplo el patio, o la sala, o el comedor...

0036 I: Pues el patio, ¿no?

0037 E: Ah, AFUERA, ¿pero adentro?

0038 I: La cocina

0039 E: Ajá muy bien, ah, perfecto. Muy bien. Gracias. (SE VA AL OTRO SILLÓN A BUSCAR OTRAS HOJAS)

0040 H: ¿Quieres papel? (EN VISTA DE QUE PARECE QUE I QUIERE ESCUPIR)

0041 I: Espérame, ahorita te digo (GESTO DE “EN UN MOMENTO” –PULGAR Y ANULAR JUNTOS)

0042 E: ¿Sí? Si quieres le podemos poner pausa

0043 I: Sí, un momento, ahorita espérame. Ponle pausa ( $\Rightarrow$ H)

## Segunda prueba: Juicios de gramaticalidad

0001 E: Te voy a decir algunas frases, y algunas/ están mal dichas, tienen errores, y otras/  
no, otras están bien. Yo te la voy a decir y tú me dices si está bien o está mal.

0002 I: Ajá

0003 E: Escucha bien

0004 I: Sí

0005 E: En la mesa hay dos cuchara

0006 I: Ajá

0007 E: ¿Está bien o está mal?

0008 I: ¿Cómo, en la mesa qué?

0009 E: En la mesa hay dos **cuchara**

0010 I: Tá bien, ¿no?

0011 E: Juan le dijo a María que lo ama

0012 I: ¿cómo?

0013 E: E: Juan le dijo a María **que lo ama**

0014 I: Yo creo que sí, ¿no?

0015 E: Ajá. En la calle hay coches

0016 I: Ajá

0017 E: ¿Está bien o mal?

0018 I: Ajá

0019 E: Ajá, ¿pero está bien dicha?

0020 I: Está bien (SACA SU CELULAR. CRUZA LAS MANOS EN EL PECHO Y  
ACARICIA UNA CON OTRA (ESTOS MOVIMIENTOS FUERON  
CONSTANTES A LO LARGO DE LA CONVERSACIÓN)

0021 E: Ok, Tu hermana **tengo** dos nombres: Nelly y Mónica.

0022 I: Ajá, pues está bien porque tiene dos, pero como nomás lo conocemos *Mónica*

0023 E: Ajá, yo como le digo Nelly (RISAS)

0024 I: Ustedes sí, pero

0025 E: *pero se llama Mónica*, dices(RISAS). Ok. Julia está muy **cansado**.

0026 I: ¿Cómo? ¿Julio o Julia?

0027 E: Ajá, ¿está bien o está mal?

0028 I: Está bien, ¿no?, pues

0029 E: ¿Está bien? Ok. La bicicleta se descompuso. ¿Está bien o está mal?

0030 I: Está mal//a lo mejor se le descompuso o a lo mejor se le descompuso la llanta.

0031 E: María le dijo a su esposo que **la** amaba

0032 I: Sí, ¿no? Yo creo que sí, ¿no?

0033 E: Ajá, ¿no hay errores?

0034 I: No

0035 E: ¿Está bien dicho?

0036 I: ajá

0037 E: Otra: El banco fue asaltado **con** el ladrón”

0038I: Pues sí, ¿no?porqueres es un asalto. Está muy mal, ¿no?

0039 E: El banco fue asaltado con el ladrón

0040 I: Sí, ¿no? está mal

0041 E: ¿Cómo se dice “el banco fue asaltado **CON** el ladrón” o “el banco fue asaltado **POR** el ladrón”?

0042 I: Por el ladrón, ¿no? porque luego si...no le paga, lo mata. Es una amenaza.

0043 E: ¿Cómo se dice “Quieres que Nelly te compra un chicle” o “quieres que Nelly te compre un chicle”?

0044 I: Yo creo que sí, ¿no?

0045 E: ¿Cuál de las dos: “Quieres que Nelly te compra un chicle” o “quieres que Nelly te compre un chicle”?

0046 I: Porque luego a veces se me antoja, luego a veces...

0047 E: Ajá

0048 I: ¿Alguna duda, Diana?

- 0049 E: Muy bien, pues dile que te compre (RISAS.EL INFORMANTE SE RIÉ  
TAMBIÉN) Buenooo...
- 0050 I: ((xx xx))
- 0051 E: ¿Tú me puedes decir una frase así, que esté mal dicha // que no esté bien dicha?
- 0052 I: ¿cómo, frase...?
- 0053 E: Ajá, por ejemplo, yo te dije: “Julio está cansada” No debe de decirse así, debe de decir §
- 0054 I: §Se cansa, a lo mejor tiene trabajo...tuvo trabajo, por eso ya no siguió más
- 0055 E: Ajá, si dices, por ejemplo “Mario está enamorada” ...¿así se dice?
- 0056 I: ¿Mario o María?
- 0057 E: Aaaah, ¿verdad?
- 0058 I: Pos sí, porque se enamora de una mujer que...
- 0059 E: ¿No puede ser “enamorada”?
- 0060 I: No, no
- 0061 E: Entonces esta frase está mal dicha
- 0062 I: Por eso no puede ser enamorada
- 0063 E: Entonces tá mal, es “enamorado”¿Tú me puedes decir una frase así?
- 0064 I: ¿Cómo? ¿Te lo explico o cómo?
- 0065 E: Ajá, por ejemplo “Mario está enamorado”
- 0066 I: No, pues está mal
- 0067 E: Ajá, tú me puedes decir una frase así, que esté mal dicha. Por ejemplo: “Mario está enamorada” o “julio está cansada”
- 0068 I: Pues sí, porque se enamora de una mujer que...

## Perfume



QUIERO QUE MI MARIDO ME HAGA MÁS CASO, ¿TENDRÍAS UN PERFUME CON OLOR A FUTBOL Y CERVEZA??

### Tercera prueba: Chistes

1.

0001 E: ¡Muy bien!/// Mira, (LE MUESTRA OTRA HOJA) Aquí, lee...

0002 I: *Quiero,.. perfume¿qué? quiero...mi marido ¿qué?...que me haga caso..tendrá ¿qué? un perfume con el olor a futbol...¿qué? cerveza. olor¿qué? a futbol...y cerveza. Ya.*

0003 E: ¿Qué pasa aquí?

0004 I: ¿cómo?

0005 E: ¿qué está pasando aquí?

0006 I: ¿de qué?

0007 E: Ajá, en este dibujo ¿qué está pasando? ¿Por qué esta señora le dice esto a la vendedora de perfumes?

0008 I: Porque necesita comprar un perfume para su marido, para que/ se lo ponga, no ande enncualquier lado, ¿no?

0009 E: Sí

0010 I: Sí, por eso esté limpio

0011 E: ¿Por qué quiere un perfume con olor a futbol?

0012 I: Porque, pues no sé, el olor lo tiene sucio, por lo mismo.

0013 E: Ella, la señora le dice *quiero que mi marido me haga más caso; ¿tendrías un perfume con olor a futbol y a cerveza?¿Qué le está pidiendo?*

0014 I: Un perfume

0015 E: ¿Con qué características?¿Cómo debe ser el perfume?

0016 I: No sé (SE RÍE)/// no sé de qué se trata

0017 E: ¿A qué debe oler?

0018 I: Mm Bonito, ¿no?

0019 E: ¿A ti te gustan los perfumes?

0020 I: Sí

0021 E:

2.

(SE LE MUESTRA OTRA HOJA)



0001: I: Aquí dice: *a veces pienso que tengo el peor trabajo del mundo.* –Sí, seguro. ¡AH,

YA SÉ! Es que, limpiarse los dientes para que no huela//mucho la boca.

0002: E: Mjú

0003 I: Por eso, necesita el papel

0004 E: Mjú

0005 I: Pues sí, ¿no?

0006 E: ÉL (SEÑALA EL PAPEL HIGIÉNICO QUE ESTÁ EN LA IMAGEN) le dice esto

a él (SEÑALA EL EL CEPILLO DE DIENTES), ¿no? ¿Qué piensa él? (SE

REFIERE AL PAPEL HIGIÉNICO)

0007 I: Pues que se debe lavar los dientes, ¿no? antes de ir a// trabajar o después // comer,

¿no?

0008 E: ¿Y qué le responde el papel higiénico?

- 0009 I: Para que se limpie la... (SEÑALA SU BOCA)
- 0010 E: ¿Con el papel higiénico se limpia, la...?
- 0011 I: (ASIENTA)
- 0012 E: LE dice oye, le dice al papel: *a veces pienso que tengo el peor trabajo del mundo.*  
Responde el papel: *sí, seguro.*
- 0013 I: ajá
- 0014 E: ¿Cuál es el papel, no, el papel, no, cuál es el trabajo de...qué es lo que hace el cepillo de dientes?
- 0015 I: Pues lo ocupa para que se cepille, ¿no?
- 0016 E: ¿Y el papel higiénico?
- 0017 I: Pues para el baño, para...
- 0018 E: ¿Cuál de los dos tiene un trabajo más fácil?
- 0019 I: Para...(SEÑALA EL CEPILLO)
- 0020 E: ¿Por qué?
- 0021 I: Porque se ocupa para cepillarse diario los (SEÑALA SUS DIENTES)
- 0022 E: Mjú. Si tú fueras un cepillo o un papel, ¿cuál te gustaría ser, más bien, un cepillo o un papel?
- 0023 I: Un cepillo
- 0024 E: ¿Por qué?
- 0025 I: Porque///se ocupa, ¿no?
- 0026 E: También éste se ocupa (SEÑALA EL PAPEL)
- 0027 I: Sí, pues...
- 0028 E: ¿Y cuál te gustaría ser, éste o éste? (SEÑALA EL PAPEL Y EL CEPILLO)
- 0029 I: (SEÑALA EL PAPEL)
- 0030 E: ¡NO, EL PAPEL NO! (RISAS DE E Y H; I SÓLO NIEGA CON LA CABEZA)  
Ah, bueno/está muy bien.

3.

(SE LE MUESTRA OTRA HOJA)



0001 I: No sé, se ve que la está bañando, ¿no? Se enferma

0002 E: Mjú. ¿Cómo está vestido?

0003 I: ((XX XX XX))

0004 E: Dice la niña: *a la amistad hay que cuidarla, pero cuidando de no dejar plantado al amigo.*

0005 I: Se descuida, como no se fijan// por eso.

0006 E: ¿Por qué la gente dice *hay que cultivar la amistad, qué significa?*

0007 I: Sí, que tenga cuidado, que no le vaya a regar, este, cualquier persona, qué tal si se enoja y luego....

0008 E: ¿Qué no le vaya a regar qué?

0009 I: Agua. ¿Cuánto falta?

0010 E: ¡Ya quieres ir a ver la novela!¿verdad?

0011 I: No

0012 E: Pérame, ya falta poquito.

4.





0001 E: Mira, ésta (LE ENTREGA UNA HOJA A I). Espérame, ahorita te voy a preguntar algo. Hay dos chicas, ¿ya viste? Tú dime, señala a la chica que está sosteniendo una taza de café con una mano que está a la altura de su pecho.

0002 I: (SEÑALA A LA EQUIVOCADA) Está tomando, ¿no? para el sueño, para que se le quite, como luego...

0003 E: Entonces, la chica que está sosteniendo una taza de café con una mano que está a la altura de su pecho, ¿cuál es de las dos es?

0004 I: (VUELVE A SEÑALAR LA EQUIVOCADA)

0005: E: Muy bien, una cosita más y terminamos.



0001 E: Hay tres cocineros, ¿ya viste?

0002 I: Sí

0003 E: Dime cuál es la imagen del cocinero que está feliz porque sostiene en la mano la pizza que acaba de preparar.

0004 I: (SEÑALA EL EQUIVOCADO)

0005 E: ¿Sí? ¿Ése es?

0006 I: Porque la preparó para comérsela, paraa compartirla

6.



0001 E: Ahora, uno más.

0002 I: Sí, ahorita, con calma, Diana

0003 E: Muchas gracias, muy amable. Ahora, ve los tres, son tres bomberos, ¿ya viste?

0004 I: Sí

0005 E: ¿Cuál es el bombero –me vas a señalar uno-, cuál es el bombero que está conectando la manguera la manguera para apagar el fuego?

- 0006 I: ¿Qué está qué, perdón?
- 0007 E: ¿Cuál es el bombero que está conectando la manguera para apagar el fuego?
- 0008 I: (SEÑALA UNO EQUIVOCADO) Paraaa, apagar el fuego...
- 0009 E: A ver, otra vez, el bombero que está conectando la manguera para apagar el fuego
- 0010 I: Porque prendió para el incendio, ¿no? porque está quemando una casa//algúnnn, alguna casa o un incendio, ¿no? Por esooo lo está dejando más para que ahorita ya lo apaga, ya lo desconecta.
- 0011 E: Ah, ok, entonces, ¿cuál es el bombero que está APENAS conectando la manguera para apagar el fuego?
- 0012 I: (SEÑALA EL ADECUADO)

### **Expresiones metafóricas e irónicas convencionales**

- 0001 E: Tú has escuchado que la gente dice, por ejemplo, cuando llegas tarde, como yo hoy, ajá, y por ejemplo, Moni me dice *Diana, te tardaste mil años*, ¿qué significa?
- 0002 I: Pues que/ ya no/no apareció. A lo mejor, yo pensaba que tal si ya no venía, a lo mejor, avisaría, qué tal si no viene. Como el otro día, ¿no? pero lo bueno justo al mismo tiempo, ¿no? Si no, imagínate.
- 0003 E: Por ejemplo, si llegas tarde con tu mamá y tu mamá te dice *Ay, te tardaste mil años*, ¿qué significa?
- 0004 I: Que ya no me ocupaba
- 0005 E: Mjú.OK. ¿Cuándo te dice alguien. Imagínate que vas con Moni en la calle y te dice *apúrate, caminas como tortuga*, ¿qué significa?
- 0006 I: ¿Cómo?
- 0007 E: Te dice *apúrate, caminas como tortuga*, ¿qué significa?
- 0008 I: Porque que voy lento, ¿no?
- 0009 E: ¡EXACTAMENTE! Muy bien. Por ejemplo, si vamos a/ a comprar y la vendedora no nos atiende bien, es grosera
- 0010 I: Porque se van los clientes y no// pierdes una

(RISAS DE E H y E)

0011 E: Exactamente. Y si yo te digo *ay, qué amable es esa señora*

0012 I: Pues te atendió bien, ¿no? ((xx xx)) pues la mayoría sí, sí le tiene confianza

0013 E: Pero si ahorita vamos a la tienda y la señora nos atiende bien feo, muy muy mal, y yo te digo *¡qué amable!*, ¿qué significa?

0014 I: No, porque así no

0915 E: ¿Qué significa, que sí es amable o que no es amable?

0016 I: No, que no es amable

## **Historia**

0001 E: Te voy a contar una pequeña historia. Escúchala porque después tú me la vas a contar a mí, eh

0002 I: Sí

### El león y el ratón

Un león dormía tranquilamente, cuando un ratón empezó a jugar encima de él. Despertó molesto y rápidamente atrapó al ratón y, cuando estaba a punto de comérselo, el ratoncito le pidió que le perdonara y le prometió pagarle cuando llegara el momento oportuno. El león se rió y lo dejó ir porque le dijo que le había causado mucha gracia su comentario. Pocos días después, unos cazadores capturaron al rey de la selva y le amarraron con una cuerda a un árbol. Pasó por ahí el ratoncito, quien al oír los lamentos del león, corrió al lugar y mordió la cuerda para dejarlo libre. Cuando el león ya estaba libre, el ratoncito le recordó que días antes él le había prometido ayudarlo y que el león se había burlado, pero que ahí estaba la prueba de que a pesar de ser pequeño, también podía serles útil a los grandes.

0003 I: El león se enojó porque el ratón lo sigue molestando, por eso se lo quiere comer.

Llegaron los cazadores, se lo llevaron para que no se lo comiera, por eso ya...

0004 E: ¿Y después qué pasó?

0005 I: Pues ya no apareció el león, quién sabe si lo mataron o...

0006 E: Mjú

0007 I: Y ya después el ratón se contentó, y ya.

0008 E: ¿Y al final?

0009 I: Se fue y también se suicidó

- 0010 E: ¿SE SUICIDÓ?
- 0011 I: SÍ
- 0012 E: ¿Cuál se suicidó?
- 0013 I: El ratón
- 0014 E: ¿Y por qué se suicidó?
- 0015 I: Por el león
- 0016 E: ¿Y entonces el león a dónde se fue?
- 0017 I: Se lo llevaron a la selva
- 0018 E: ¿Y los cazadores?
- 0019 I: Se lo llevaron
- 0020 E: ¿Entonces el ratoncito no ayudó al león?!
- 0021 I: No
- 0022 E: ¿Por qué no?
- 0023 I: ¿Ves que dice que se lo quería comer?
- 0024 E: Mjú
- 0025 I: Entonces ya no
- 0026 E: ¿Y se lo comió o no se lo comió?
- 0027 I: Sí
- 0028 E: ¿Sí se lo comió?
- 0029 I: No, se lo quería comer al ratón
- 0030 E: ¿Se lo quería comer, pero sí se lo comió o no se lo comió?
- 0031 I: Sí
- 0032 E: ¿Sí se lo comió? ¿No que se suicidó?
- 0033 I: No, se lo comió el león, porque ya después se lo llevó el león
- 0034 E: A ver, otra vez, cómo, ya no entendí bien. Había un león y un ratón. Y el ratoncito estaba encima del león, jugando, mientras el león estaba dormido, ¿y después qué pasó?
- 0035 I: Que el león dijo *ya basta, ya no me molestes, ya no quiero jugar*, y por eso se enojó y luego... (ASIENTE) y lo seguía molesto y/// el león ya no quería, ya estaba cansado

- 0036 E: Ajá, ¿y luego, qué le iba a hacer?
- 0037 I: ((xx xx) *te voy a comer, y mejor me voy para que no me coma*
- 0038 E: Ajá, ¿y luego? Entonces, ¿le pidió que lo perdonara?
- 0039 I: Sí
- 0040 E: ¿y que el ratoncito le iba a ayudar al león?
- 0041 I: Sí
- 0042 E: Pasaron semanas y llegaron unos cazadores y lo amarraron a un árbol, ¿y después?
- 0043 I: Pues, se murió el león
- 0044 E: A ver, el león está amarrado en el árbol, y luego el ratoncito pasa y lo ve, ¿qué hizo el ratón?
- 0045 I: No sé, pero pues /// no lo quiso rescatar al león
- 0046 E: ¿No lo quiso rescatar?
- 0047 I: No
- 0048 E: ¿Por qué? mmm, ¡qué malo!, ¡qué malo es el ratoncito!, pero bueno...

## REFERENCIAS

- Alonso, A. (1977). Prólogo a la edición española. En F. de Saussure, *Curso de Lingüística General* (pp. 7-30), Buenos Aires: Losada.
- Álvarez, G. (2006). Importancia del paralenguaje en la competencia discursiva en una L2. En *Congreso Internacional de Análisis del Discurso: lengua, cultura y valores* (pp. 879-893), Pamplona: Arco.
- Austin, J. (1971 [1962]). *Cómo hacer cosas con palabras*, trad. de Genaro R. Carrió y Eduardo A. Rabossi, Barcelona: Paidós.
- Azcoaga, J. (1977). *Trastornos del lenguaje*, Buenos Aires: Cuenca Ediciones.

- Baron-Cohen, S. (1997). Hey! It was just a joke! Understanding propositions and propositional attitudes by normally developing children, and children with autism. *Israel Journal of Psychiatry*, 34, pp.174-178. Recuperado de [http://autismresearchcentre.com/docs/papers/1997\\_BC\\_HeyJoke.pdf](http://autismresearchcentre.com/docs/papers/1997_BC_HeyJoke.pdf)
- Belinchón, M., Igoa J. Y Rivière, A. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Belinchón, M. (1999). Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión. En Vega de, M. y F. Cueto (coords.). *Psicolingüística del Español* (pp. 307-350). Madrid: Trotta.
- Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and context*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Borzi, C. (2008). Las nociones de 'sintagma' y de 'sintaxis' en el *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure. *Fundamento en Humanidades*, 1, pp. 9-25.
- Brown, P. y Levinson S. (1987). *Politeness: some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Croft, W. y Cruse A. (2004[2008]). *Lingüística cognitiva*, trad. de Antonio Benítez Burraco, Madrid: Akal.
- Crespo-Eguílaz N. y Narbona J. (2003). Perfiles clínicos evolutivos y transiciones en el espectro del trastorno específico del desarrollo del lenguaje. En *Revista de Neurología*, 36 (Supl 1): S29-S35. Recuperado de <http://www.neurologia.com/pdf/Web/36S1/os10029.pdf>
- Crystal, D. (1981). *Clinical Linguistics*, London: Edward Arnold.
- Flores, E. (2002). *Las afasias. Conceptos clínicos, Manual de Medicina de Comunicación Humana No. 7*, México: Instituto de la Comunicación Humana.
- Gallardo, B. (2007). *Pragmática para logopedas*, Cádiz: Universidad de Cádiz.

- Gallardo, B. y Moreno V. (2005). *Afasia no fluente. Materiales y análisis pragmático (Vol. 2 del corpus peLA)*, Valencia: Guada. Recuperado de <http://www.uv.es/pauls/GallardoyMorenoVol2.AfNoFluente.pdf>
- Gallardo, B. y Sanmartín J. (2005). *Afasia fluente. Materiales para su estudio (Volumen 1 del Corpus PerLA)*, Valencia: Guada. Recuperado de <http://www.uv.es/perla/GallardoySanmartinVol1.AfFluente.pdf>
- Grice, P. (1991/1975). Lógica y conversación. En Valdés, L. (ed.). *La Búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje* (pp. 511-530), Murcia: Universidad-Tecnos.
- Garayzábal, E. (ed.). (2006) *Lingüística clínica y logopedia*, Madrid: Machado libros.
- Garayzábal, E. (2006<sup>a</sup>). [el pédo de san dóke no tjiéneδabo]. ¿Rasgos distintivos o dislalia? La Lingüística y la Logopedia: fronteras disciplinarias y disciplinas complementarias. En Garayzábal, Elena (ed.) (2006). *Lingüística clínica y logopedia*, Madrid: Machado libros.
- Hockett, C. (1971). *Curso de Lingüística moderna*, Buenos Aires: Eudeba.
- Iglesias, I. (2000). Sobre la anatomía de lo cómico: recursos lingüísticos y extralingüísticos del humor verbal. En Martín, M. y Díez, C. *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE; Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros* (pp. 439-450), Zaragoza: Universidad de Zaragoza-ASELE-Instituto Fernando el Católico-Gobierno de Aragón. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0439.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0439.pdf)
- Jódar, M. (coord.) (2005). *Trastornos del lenguaje y la memoria*, Barcelona: Eureca Media.
- Lakoff, R. (1998). La lógica de la cortesía o acuérdate de dar las gracias. En Julio, M. y Muñoz, R. (comps). *Textos clásicos de pragmática*, (pp. 259-278), Madrid: Arco/ Libros.
- Lakoff, G. y Jonson M. (1980). *Metaphors we live by*, Chicago: University of Chicago Press.

- Lesser, R. (1983). *Investigaciones lingüísticas sobre la afasia*, Barcelona: Ed. Médica y Técnica.
- Loraine O. y Gjerlow K. (2000). *El lenguaje y el cerebro*, trad. de Eva Méndez y Pedro Tena, Madrid: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1980). *Semántica*, trad. de Ramón Cerda, Barcelona: Teide.
- Llomas, C. (2005). *Metáfora y creación léxica*, Navarra: Universidad de Navarra.
- Luria, A. (1980). *Fundamentos de Neurolingüística*, trad. de Jordi Peña Casanova, Barcelona: Toray-Masson, S. A.
- Mantecón, B. (1996). Comentario al 'Prólogo' de Amado Alonso del *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure. *CAUCE. Revista de Filología y su didáctica (en homenaje a Amado Alonso)*, 18-19, pp. 435-448.
- Mariottini, L. (2007). *La cortesía*, Roma: Carocci.
- Martínez, C. y Ana María F. (2007). *Manual de fonética española. Articulaciones y sonidos del español*, Barcelona: Ariel.
- Martínez, L., et al. (2003). Bases genéticas del Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 4(1), pp 37-49. Recuperado de [http://mtl.fonoaud.otalca.cl/docs/documentos/lmartinez/nov/tel\\_genetica.pdf](http://mtl.fonoaud.otalca.cl/docs/documentos/lmartinez/nov/tel_genetica.pdf)
- Monfort, M. y Juárez, A. (1997). *Los niños disfásicos. Descripción y tratamiento*, Madrid: CEPE.
- Moreno, J. (2000). *Curso universitario de Lingüística general. Tomo II: Semántica, Pragmática, Morfología y Fonología*, Madrid: Síntesis.
- Núñez, R. (1984). Semiótica del mensaje humorístico. En Garrido, M. (ed). *Teoría semiótica. Lenguaje y textos hispánicos. Volumen I de las Actas del Congreso Internacional sobre Semiótica e Hispanismo* (pp. 269-275), Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Recuperado de <http://www.unioviado.es/rafanura/Separatas/humorhispanismo.pdf>

- Orozco, L. (2010). Diferencias de género en el trato pronominal. En Orletti, F. y Mariottini (coords.), L. (*Des*)cortesía en español. *Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 151-167), Roma-Estocolmo: Universitadegli studi Roma Tre-EDICE.
- Pasantes, H. (1997). *De neuronas, emociones y motivaciones*. México: SEP-FCE-CONACYT.
- Puyuelo y J. A. Rondal, (2003), *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*, Barcelona: Masson.
- Ré del, A. y Morgenstern A. (2010). To laugh or not to laugh: that is the question: Les premières manifestations de l'humour chez l'enfant, 1-14. En *Polyphony and Intertextuality in Dialogue. Proceedings of the 12th IADA Conference on 'Polyphony and Intertextuality in dialogue'* (pp. 1-14), Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*. 22ª ed, Madrid: Espasa-Calpe.
- Saussure, F. (1972/1916). *Cours de Linguistique générale*, édition critique préparée par Tullio de Mauro, París : Payot.
- Searle, J. (1977). Actos de habla indirectos. *Revista internacional de Filosofía*, 1, (7), pp. 23-54.
- Searle, J. (2009 /1980). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*, trad. de Luis M. Valdés Villanueva, Madrid: Cátedra, [7ª ed.]
- Sperber, D. y Deirdre W. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Madrid: Visor.
- Tarski, A. (1972). *La concepción semántica de la verdad y los fundamentos de la semántica*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Tirapú-Ustárruz, J., et al. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44 (8): 479-489.

- Valdéz, D. (2001). Teoría de la Mente y espectro autista. En *Autismo. Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y de la educación*, Buenos Aires: Fundec. Recuperado de [http://www.inteco.cl/articulos/018/texto\\_esp.htm](http://www.inteco.cl/articulos/018/texto_esp.htm)
- Vega de, M. y F. Cueto (coords.), (1999). *Psicolingüística del Español*, Madrid: Trotta.
- Verschueren, J. (2002). *Para entender la pragmática*, versión española de Baena E. y Laconte, M., Madrid: Gredos.
- Wilson D. y Sperber D. (2004). La teoría de la relevancia. En *Revista de investigación lingüística*, vol. VII, pp.237-286. Recuperado de <http://www.um.es/dp-lengua-espa/revista/vol7/relevancia.pdf>