

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

**LAS ESTRATEGIAS DE PERSUASIÓN EN LA CÁMARA DE LOS
COMUNES: *QUESTION TIME***

TESIS DOCTORAL

DIRECTORA: Dr. GLORIA ÁLVAREZ BENITO

AUTORA: ISABEL M^a ÍÑIGO MORA

SEVILLA, 2001

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera expresar mi más cordial agradecimiento a la Dra. Dña. Gloria Álvarez Benito por haber accedido a seguir guiando mi trayectoria investigadora. A Gloria le debo mi más temprano interés por la lingüística cuando aún era una estudiante de tercer y cuarto curso de Filología, y a ella también le debo todos mis posteriores trabajos de investigación que van desde la realización de la Tesis de Licenciatura hasta la actual Tesis Doctoral. Sin su ayuda, ninguno de estos objetivos se hubiera convertido en realidad.

En segundo lugar, también quisiera agradecer a M^a del Mar Rivas (Universidad de Sevilla) tanto sus innumerables consejos desde el terreno más puramente lingüístico como su más sincero apoyo emocional en todo momento.

En tercer lugar, a Mark Jary (University of Surrey Roehampton), a M^a Victoria Escandell (UNED) y a Soledad Pérez de Ayala (Universidad Complutense) les debo muchas y muy valiosas sugerencias e ideas que han hecho posible la mejora del borrador inicial de esta tesis.

En cuarto lugar, desearía dar las gracias a Carlos Toranzos (Anglia University) y a Chris Pond (miembro de la *HOC library* -biblioteca de la Cámara de los Comunes) por sus asesoramientos técnicos. El primero de ellos en temas relativos al sistema educativo británico y el segundo en diversos aspectos sobre el funcionamiento de la Cámara de los Comunes del Parlamento Británico.

En quinto lugar, me gustaría agradecer a Gabriela Fernández (Universidad de Sevilla) y a Rafael J. Íñigo sus ayudas incondicionales a la hora de solventar los numerosos problemas informáticos que conlleva un trabajo de estas dimensiones.

Finalmente pero no por ello en último lugar, concluyo esta sección expresando mi más sincero agradecimiento a mis padres y a Miguel, sin cuyo apoyo, cariño, y paciencia absolutamente nada hubiera sido posible.

A mis padres y hermano

ÍNDICE VOLUMEN 1

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	5
2.1 MODELOS DE RAÍCES FILOSÓFICAS Y COGNITIVAS	9
2.1.1 <i>La Teoría de los Actos de Habla: J.L. Austin y J.R. Searle</i>	10
2.1.1.1 J.L. Austin	10
2.1.1.2 J.R. Searle.....	21
2.1.2 <i>H.P. Grice y el Principio de Cooperación</i>	32
2.1.3 <i>D. Sperber y D. Wilson y la Teoría de la Relevancia</i>	43
2.2 MODELOS DE RAÍCES SOCIALES	57
2.2.1 <i>Fundamentos sociolingüísticos: E. Goffman y J.J. Gumperz</i>	58
2.2.1.1 E. Goffman	60
2.2.1.2 J.J. Gumperz	68
2.2.2 <i>Teorías de la Cortesía: R. Lakoff, P. Brown y Levinson, G. Leech y B. Fraser</i>	72
2.2.2.1 R. Lakoff	73
2.2.2.2 P. Brown and S.C. Levinson.....	77
2.2.2.3 G. Leech	93
2.2.2.4 B. Fraser	101
2.3 SÍNTESIS.....	105
CAPÍTULO 3: PRESENTACIÓN DE UN MODELO INTEGRADOR	111
3.1. IDEAS PRELIMINARES	111
3.1.1. <i>La persuasión</i>	113
3.1.2. <i>El modelo integrador social-cognitivo de Mark Jary</i>	119
3.1.3. <i>El comportamiento estratégico vs. el comportamiento político</i>	122
3.1.4. <i>La interpretación vs. la producción</i>	125
3.1.5. <i>Lo social vs. lo cognitivo</i>	128
3.1.6. <i>Un modelo integrador</i>	130
3.2. DESCRIPCIÓN.....	137
3.2.1. <i>Primer Paso</i>	138
3.2.1.1. El contexto vs. el contexto situacional.....	138
3.2.1.2. El funcionamiento de la mente humana	142
(A) La naturaleza de las representaciones mentales	143
(B) La función de las representaciones en la interpretación y comprensión de la realidad	144
(C) Representaciones basadas en la percepción y Representaciones basadas en el significado	145
(D) Los esquemas, los guiones y los planes	147
(E) Los procesos cognitivos implicados en la interpretación y comprensión de la realidad	149
(F) Las representaciones sociales.....	152
3.2.1.3. El funcionamiento de la mente humana y la persuasión	156
3.2.2. <i>Segundo Paso</i>	165
3.2.2.1. La atención	166
3.2.2.2. Las intenciones a corto y a largo plazo del emisor	173
3.2.2.3. La elección del estímulo adecuado	175
3.2.2.4. Los recursos lingüísticos.....	180
3.2.3. <i>Tercer Paso</i>	187
3.2.3.1. La naturaleza de las estrategias.....	187
3.2.3.2. La labor inferencial.....	188
3.2.3.3. Los efectos del mensaje persuasivo	189
3.2.3.4. Una breve ejemplificación	196
3.3. SÍNTESIS.....	202

CAPÍTULO 4: DESCRIPCIÓN DEL CONJUNTO DE SUPUESTOS SOBRE EL CONTEXTO SITUACIONAL	208
4.1. EL BAGAJE POLÍTICO Y SOCIAL DE LOS PARTICIPANTES	210
4.1.1. <i>La Cámara de los Comunes del Parlamento Británico: Question Time</i>	211
4.1.1.1. La Cámara de los Comunes.....	212
4.1.1.2. Las preguntas a los diputados.....	214
(A) Tipología	218
(B) Procedimiento.....	221
(C) Contenido y Forma	225
(D) Relaciones sociales entre los diputados	231
(E) La persuasión.....	235
4.1.2. <i>La Ley de 1988 sobre la Reforma Educativa</i>	237
4.2. RECURSOS LINGÜÍSTICOS: ESTUDIO FORMAL-FUNCIONAL DE LAS PREGUNTAS.....	251
4.2.1. <i>Taxonomías</i>	258
4.2.1.1. Taxonomía Tradicional	258
➤ PREGUNTAS SÍ/NO	261
➤ PREGUNTAS WH-	262
➤ PREGUNTAS ALTERNATIVAS	262
➤ TIPOS MENORES DE PREGUNTAS	262
4.2.1.2. Taxonomía de Weber	263
➤ PREGUNTAS DECLARATIVAS	263
➤ PREGUNTAS NO CLAUSALES	263
4.2.2. <i>La Expresión del (Des)Acuerdo en las Preguntas</i>	265
4.2.3. <i>Las Preguntas en la Retórica</i>	273
4.2.4. <i>Las Preguntas en la Política</i>	278
4.3. SÍNTESIS	285
CAPÍTULO 5: APLICACIÓN DEL MODELO	291
5.1. FÓRMULAS DE TRATAMIENTO	292
5.1.1. <i>Análisis</i>	296
5.1.2. <i>Resultados obtenidos</i>	298
5.1.3. <i>Interpretación de los resultados</i>	299
5.1.3.1. SIGUIENDO UN ENFOQUE ÚNICAMENTE SOCIAL.....	299
5.1.3.2. SIGUIENDO EL MODELO INTEGRADOR QUE AQUÍ SE PROPONE	307
5.2. PREGUNTAS	335
5.2.1. <i>Análisis</i>	336
5.2.2. <i>Resultados obtenidos</i>	338
5.2.3. <i>Interpretación de los resultados</i>	339
5.2.3.1. SIGUIENDO UN ENFOQUE ÚNICAMENTE SOCIAL.....	339
5.2.3.2. SIGUIENDO EL MODELO INTEGRADOR QUE AQUÍ SE PROPONE	341
5.3. PREGUNTAS BUSCANDO (DES)ACUERDO	344
5.3.1. <i>Análisis</i>	345
5.3.2. <i>Resultados obtenidos</i>	350
5.3.3. <i>Interpretación de los resultados</i>	351
5.3.3.1. SIGUIENDO UN ENFOQUE ÚNICAMENTE SOCIAL.....	351
5.3.3.2. SIGUIENDO EL MODELO INTEGRADOR QUE AQUÍ SE PROPONE	356
5.4. PREGUNTAS RETÓRICAS	373
5.4.1. <i>Análisis</i>	374
5.4.2. <i>Resultados obtenidos</i>	380
5.4.3. <i>Interpretación de los resultados</i>	381
5.4.3.1. SIGUIENDO UN ENFOQUE ÚNICAMENTE SOCIAL.....	381
5.4.3.2. SIGUIENDO EL MODELO INTEGRADOR QUE AQUÍ SE PROPONE	383
5.5. SÍNTESIS	390
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES	394
BIBLIOGRAFÍA	419

ÍNDICE VOLUMEN 2

ANEXO I: FIGURAS	1
Figura 1	1
Figura 2	1
Figura 3	3
Figura 4	4
Figura 5	5
Figura 6	6
Figura 7	6
Figura 8	7
Figura 9	8
Figura 10	9
Figura 11	10
Figura 12	11
Figura 13	12
Figura 14	12
Figura 15	13
Figura 16	14
Figura 17	15
Figura 18	15
Figura 19	16
Figura 20	17
Figura 21	18
Figura 22	19
Figura 23	20
Figura 24	21
Figura 25	23
Figura 26	24
Figura 27	25
Figura 28	26
Figura 29	27
Figura 30	28
Figura 31	29
Figura 32	31
Figura 33	32
Figura 34	33
Figura 35	34
Figura 36	35
Figura 37	36
Figura 38	38
Figura 39	39
Figura 40	41
Figura 41	42
Figura 42	44
Figura 43	45

Figura 44	46
Figura 45	47
ANEXO II: SESIONES PARLAMENTARIAS	48
Primera sesión	50
Segunda sesión	65
Tercera sesión.....	74
Cuarta sesión	89
Quinta sesión	105
ANEXO III: REGLAS SOBRE LA FORMA Y EL CONTENIDO DE LAS PREGUNTAS PARLAMENTARIAS	120
ANEXO IV: ÍNDICE TERMINOLÓGICO	126

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

El objetivo inicial que impulsa esta investigación es descubrir el origen, la formulación y el efecto de lo que comúnmente se denomina "un comportamiento estratégico". En concreto aquél que tiene como fin intentar producir un cambio en las ideas, comportamientos o sentimientos de una persona, esto es, la persuasión.

El primer paso será buscar un corpus capaz de ofrecer un despliegue tan numeroso como ingenioso de situaciones de lo que Bettinghaus (1973:9) denomina "comunicación persuasiva". En este sentido, la búsqueda no es difícil, tan sólo hay que observar durante unos cuantos minutos a nuestros representantes políticos en el Parlamento para darse cuenta de hasta dónde puede llegar la agudeza, la sagacidad y la perspicacia humana. Aunque toda la actividad parlamentaria está llena de innumerables ejemplos de comunicación persuasiva, las denominadas *Oral Answers to Questions*¹ llaman la atención por su viveza y espontaneidad. A pesar de que las preguntas a los representantes ministeriales tienen que ser presentadas por escrito a la Mesa con unos días de anticipación², si algún diputado de la Cámara no queda satisfecho con la respuesta ofrecida, éste siempre podrá realizar una pregunta suplementaria. A partir de ese momento, todo es imprevisible y la audacia y el ingenio son las únicas armas para vencer al adversario. Con el fin de conservar una coherencia temática y a la vez una continuidad cronológica, hemos seleccionado cinco sesiones parlamentarias que se centran en un problema concreto. Pensando en la afinidad profesional, hemos elegido la discusión de un evento que: (1) origine una lectura amena y a la vez interesante para todos los lectores de esta tesis, y (2) sea (o haya sido) capaz de centrar la atención de todos los ciudadanos británicos. Por estos motivos, vamos a analizar cuatro sesiones previas y una posterior a la aprobación de la Ley de 1988 sobre la Reforma Educativa.

En segundo lugar, es evidente que surge la necesidad de encontrar un modelo de análisis lo suficientemente potente, capaz de: (1) identificar y explicar una situación de comunicación persuasiva; y (2) distinguirla de otros tipos de comportamientos estratégicos.

¹ En concreto en la Cámara de los Comunes del Parlamento Británico.

² Y por tanto, tener tiempo suficiente para preparar una respuesta perfectamente elaborada.

En este sentido, el lenguaje se ha estudiado desde distintas perspectivas según haya sido su función en la sociedad. Así, las inquietudes propias de autores como Austin, Searle, Grice, y Sperber y Wilson marcan de manera indiscutible sus obras y les conducen a un análisis del lenguaje como vehículo de comunicación y no como instrumento social. Por el contrario, los intereses particulares de otros como Goffman, Gumperz, Lakoff, Brown y Levinson, Leech, y Fraser hacen que sus estudios estén encaminados a descubrir el poder social del lenguaje. Con el fin de averiguar si las propuestas ofrecidas por cada uno de estos autores aportan las herramientas necesarias para alcanzar nuestros objetivos, se comenzará por una revisión y estudio cada una de ellas. Dentro de la segunda aproximación (i.e. la típicamente social), hay que resaltar la propuesta de un modelo en especial, tanto por su alta formalización, como por su objeto de análisis (i.e. el comportamiento estratégico): el presentado por Brown y Levinson. Si se tiene en cuenta que su finalidad es la identificación, descripción y clasificación de las denominadas "estrategias de cortesía", la aplicación de este modelo al corpus aquí seleccionado podría resultar muy interesante. De esta manera, se podrían comprobar objetivamente las debilidades y/o ventajas que podría ofrecer en la arena parlamentaria.

Sin embargo, si se observan algunas de las intervenciones parlamentarias, el comportamiento más o menos cortés de los diputados puede llegar a suscitar algunas dudas importantes. En concreto, pueden incluso ser calificadas como esquizofrénicas, en tanto en cuanto en una misma participación se hallan ejemplos de comportamientos corteses y descorteses. A continuación se muestran algunos ejemplos bastante significativos que ayudarán a esclarecer esta aparente paradoja:

- (1 de diciembre de 1987):

Mr. George Howarth: "Is the Minister aware that any attempt to establish a CTC in Knowsley *by scurrying around with officials like thieves in the night* would be extremely ill-received by the population at large, teaching staff and parents in the area?"

- (16 de febrero de 1988):

Mr. Baker: "The hon. Gentleman is *talking rubbish*".

Mrs. Clwyd: "Why do the Minister and his colleagues *continue to deceive us*?"

Mr. Dunn: "That question was *much laboured, if I might use that word*?"

- (19 de abril de 1988):
-

Mr. Straw: "Is the Minister aware that *her arrogant dismissal of Lord Joseph's view . . .?*" **Mrs. Rumbold:** "The hon. Gentleman *is much mistaken*. Far from being arrogant about my noble Friend's remarks . . ."

Ante estas perspectivas, si ninguno de los modelos estudiados fuera capaz de ofrecer una explicación plausible de los ejemplos seleccionados, habría que cuestionarse la aplicación de uno nuevo capaz de dar respuestas a todas nuestras preguntas.

En este sentido, hay que resaltar la existencia de una nueva aproximación que aboga por la integración de aspectos tanto sociales como cognitivos de la interacción humana. Esta nueva línea ya tiene sus seguidores y, además, cuenta con trabajos muy interesantes³. Entre las aportaciones ofrecidas cabe destacar una en especial: la de Mark Jary. Este autor trata de combinar el modelo de Brown y Levinson con las aportaciones ofrecidas desde el campo de la cognición por Sperber y Wilson (1986 y 1995) en la denominada teoría de la Relevancia. No obstante, el objetivo concreto de esta tesis (i.e. las estrategias de persuasión y no las de la cortesía) haría necesaria una re-elaboración de todas estas aportaciones y, por supuesto, una aplicación práctica para comprobar su viabilidad.

Con relación a la organización de esta tesis, ésta estará orientada ante todo a la consecución de un texto de uso fácil y rápido. De esta manera, siempre se buscará que todos los datos que se vayan ofreciendo puedan recuperarse cómodamente en cualquier punto de la lectura de esta tesis. Por este motivo, se dividirá en dos volúmenes para así poder mostrar en un tomo independiente todas las figuras utilizadas. De hecho, para favorecer la localización de cada una de ellas, éstas se irán ofreciendo cronológicamente teniendo en cuenta tanto el capítulo como la sección de donde procede. Cuando en el texto se haga referencia a alguna de estas figuras, el aviso tendrá un formato especial que resaltarán su presencia, por ejemplo: **VÉASE ANEXO 1, FIGURA 1**. Por analogía, también se incluirá en este segundo volumen: la transcripción de las cinco sesiones que se van a analizar, un resumen del Reglamento de las Preguntas Parlamentarias que se tomará de *Erskine May's Treatise on the Law, Privileges, Proceedings and Usage of Parliament*⁴ y por último un

³ Como, por ejemplo, los estudios realizados por M. Jary (1995, 1998a y 1998b), A.H. Jucker (1988), B. Clark (1994), M. Groefsema (1995), M.V. Escandell (1996) y V. Žegarac y B. Clark (1999).

⁴ Se utilizó la edición número 21 de 1989 (London: Butterworth's), páginas 287-94.

índice terminológico. Así es como surgen los cuatro anexos que componen este segundo volumen:

Anexo I: Figuras.

Anexo II: Sesiones parlamentarias.

Anexo III: Reglas sobre la forma y contenido de las Preguntas Parlamentarias.

Anexo IV: Índice terminológico.

Tan sólo añadir dos cuestiones relativas a los anexos II y IV. En cuanto al primero, puntualizar que en la introducción a éste se describirá detalladamente cómo se señalarán las preguntas para su fácil acceso y búsqueda inmediata cuando se mencionen en el texto (volumen uno). Y con respecto al anexo IV, éste consistirá en una relación de las traducciones terminológicas que se vayan a utilizar y que, por tanto, se mantendrán constantes a lo largo de todo este trabajo. También señalar que este anexo seguirá una doble clasificación: (1) la primera se elaborará teniendo en cuenta el apartado donde se introduzca por vez primera el término⁵ y (2) la segunda será un simple listado en estricto orden alfabético.

⁵ Así, el encabezamiento utilizado puede llevar tanto el nombre del autor (o autores) como el del área temática donde se incluyó inicialmente la palabra.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

El investigador, a la hora de presentar los antecedentes teóricos que de forma directa o indirecta han dejado su huella en un determinado modelo de análisis, en la mayoría de los casos se suele encontrar con un problema: delimitar y definir estos predecesores sin olvidar mencionar alguno de considerable valor o desarrollar con profundidad otro de escaso interés.

Sin embargo, no es éste el único y ni tan siquiera el más grave de los problemas al que se enfrenta. Cuando se analiza algo tan natural y ambiguo como es el uso del lenguaje, nos solemos encontrar con un panorama igualmente confuso en lo referente a cuestiones metodológicas. En concreto, dos son los principales problemas derivados de esta indeterminación: (1) la confusión existente entre distintas disciplinas y/o enfoques⁶. Por ejemplo, podríamos hablar de modelos que entrarían dentro del campo de la sociología y a partir de ahí continuaríamos con: la sociolingüística, la sociopragmática, la pragmática, la pragmalingüística y la lingüística. Y (2) la oscuridad aún mayor a la hora de definir determinados términos de primera importancia. Entre otros tendríamos por ejemplo el de cortesía y el de contexto.

En cuanto al primero de estos dos problemas, cada una de estas áreas ha sido descrita de la siguiente manera:

- **SOCIOLOGÍA:** estudiaría las relaciones humanas en el seno de los grupos sociales y las relaciones entre los mismos (Referencias Larousse, Humanidades: Diccionario de Filosofía, 1996). De hecho, el término sociología fue creado por Augusto Comte en 1836, quien la definió así: “un estudio positivo del conjunto de las leyes fundamentales propias de los fenómenos sociales”.
- **SOCIOLINGÜÍSTICA:** es definida en Crystal (1991:319) de la siguiente manera:

⁶ Este “y/o” está puesto intencionalmente para mostrar cómo ni tan siquiera en este aspecto existe unanimidad de opiniones. Así, por ejemplo, existe quienes opinan que la pragmática es una disciplina y hay otros que la consideran un enfoque aplicable a cualquier disciplina.

“A branch of LINGUISTICS which studies all aspects of the relationship between LANGUAGE and society. **Sociolinguists** study such matters as the linguistic identity of social groups, social attitudes to language, STANDARD and non-standard forms of language, the patterns and needs of national language use, social VARIETIES and LEVELS of language, the basis of MULTILINGUALISM, and so on.”

- SOCIOPRAGMÁTICA: es descrita por Leech (1983:10) como:

“The latter [more specific ‘local’ conditions on language use] may be said to belong to a less abstract field of SOCIOPRAGMATICS, for it is clear that the Cooperative Principle and the Politeness Principle operate variably in different cultures or language communities, in different social situations, among different social classes, etc.”

Más adelante, este mismo autor añade que (1983:80):

“Indeed, one of the main purposes of sociopragmatics, as I envisage it, is to find out how different societies operate maxims in different ways, for example by giving politeness a higher rating than cooperation in certain situations, or by giving precedence to one maxim of the PP rather than another.”

- PRAGMÁTICA: esta definición no es fácil puesto que sus acepciones son tan diferentes como numerosas. Para empezar, como ya se señaló previamente, hay quienes la consideran una disciplina y hay quienes un enfoque. Por este motivo, he decidido seguir la sugerencia de Escandell (1993) y voy a presentar lo que es su objetivo central -aspecto en el que parece haber cierta unanimidad. Así, esta autora (1993:16) sostiene:

“... se entiende por pragmática el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas.”

- PRAGMALINGÜÍSTICA: según Leech (1983:11):

“The term PRAGMALINGUISTICS, on the other hand, can be applied to the study of the more linguistic end of pragmatics -where we consider the particular resources which a given language provides for conveying particular illocutions.”

- LINGÜÍSTICA: este término tampoco goza de una única acepción. Fairclough (1989:6) expone la situación de la siguiente manera:

“The term linguistics is used ambiguously within the mainstream: it sometimes refers to all the branches of language study which are inside the academic discipline of linguistics (some are not), but sometimes refers just to the branch which has the most privileged status, 'linguistic proper', which is the study of 'grammar' in a broad sense: the sound systems of language ('phonology'), the grammatical structure of words ('morphology') and of sentences ('syntax'), and more formal aspects of meaning ('semantics').”

En este sentido, nos podríamos referir a la primera como una lingüística general en su sentido más amplio, y a la segunda como una lingüística particular de carácter restringido.

Sin embargo, la dificultad no consiste simplemente en delimitar las fronteras entre un campo y otro, sino en la naturaleza misma de cada uno de estos. En concreto, cuando se habla de pragmática, a menudo se suele cuestionar la relación que ésta guarda con el denominado “análisis del discurso”. En este sentido, defiendo la postura de B. Fraser y D. Schiffrin, entre otros, que sitúan a la pragmática en un nivel inferior al del análisis del discurso de tal forma que ésta no sería sino uno de los distintos enfoques bajo los cuales se podría analizar el discurso. En concreto, D. Schiffrin (1994) presenta hasta seis enfoques diferentes dentro del análisis del discurso: la teoría de los actos de habla, la sociolingüística interaccional, la etnografía de la comunicación, la pragmática, el análisis conversacional y la teoría variacional. Sin embargo, en mi opinión, esto no sería sino reducir el amplio campo de aplicación que abarca el análisis del discurso. Tal y como apuntan Brown y Yule (1983), tanto los sociolingüistas, como los psicolingüistas, como los lingüistas filosóficos y computacionales han estudiado y analizado el discurso desde sus perspectivas concretas. E incluso T.A. Van Dijk (1985) en *Handbook of Discourse Analysis* cubre una variedad amplísima de disciplinas que de alguna u otra manera analizan el discurso desde sus propios enfoques. En este manual, nos podemos encontrar capítulos dedicados a áreas tales como: la lingüística textual, la psicología

cognitiva, la inteligencia artificial, la sociología, la filosofía, la historia, el discurso legal y político, la gramática, la fonología, la morfología, el léxico, la semántica, la pragmática, el diálogo, etc. De esta manera, Van Dijk coincidiría con Brown y Yule en tanto en cuanto el análisis del discurso es visto como una *cross-discipline* que estaría presente allí donde se esté analizando cualquier forma de lenguaje en uso. Y esta es la posición que aquí se defiende.

Teniendo en cuenta estos problemas metodológicos, he decidido tomar una postura que no adopte como parámetro clasificador la naturaleza concreta⁷ del modelo presentado, sino más bien la posición que éste haya tomado con relación a la función del lenguaje en nuestra sociedad. Por este motivo, he dividido este capítulo en dos secciones que llevan por títulos “Modelos de raíces filosóficas y cognitivas” y “Modelos de raíces sociales”. Aunque la primera distinción pudiera parecer una clasificación disciplinar, conviene advertir aquí que, al igual que en el segundo caso, lo que se ha tenido en cuenta han sido sus raíces, es decir, lo que determina la visión que ofrecen de la función del lenguaje. Sin embargo, conviene también matizar que en algunas ocasiones ésta coincidirá con la clasificación disciplinar convencional.

Así pues, en la primera sección se incluirán: La Teoría de los Actos de Habla (J.L. Austin y J.R. Searle), H.P. Grice y el Principio de Cooperación, y D. Sperber y D. Wilson y la Teoría de la Relevancia. Y en la segunda: Algunos fundamentos sociolingüísticos (E. Goffman y J.J. Gumperz), y algunas Teorías de la Cortesía (R. Lakoff, P. Brown y S.C. Levinson, G. Leech y B. Fraser). Con relación a estas últimas, he decidido seguir la postura de J. Thomas (1995) al englobar los estudios realizados sobre la cortesía bajo el título “teorías de la cortesía”. Esta autora (1995:149) expone:

“In the past twenty-five years within pragmatics there has been a great deal of interest in “politeness”, to such an extent that politeness theory could almost be seen as a sub-discipline of pragmatics. Much has been written (comparatively little based on empirical research) and different theories and paradigms have emerged. Inevitably, we find that people are using the same terms in very different ways, are operating with different definitions of “politeness” and are talking at cross-purposes.”

⁷ Es decir, la disciplina o enfoque en el que un determinado modelo se podría incluir convencionalmente.

2.1. MODELOS DE RAÍCES FILOSÓFICAS Y COGNITIVAS

En esta sección he decidido agrupar las principales aportaciones realizadas tanto desde la filosofía (J.L. Austin, J.R. Searle y H. P. Grice) como desde el terreno de la lingüística cognitiva (i.e. la Teoría de la Relevancia presentada por Sperber y Wilson). Aunque en principio puedan parecer áreas diferenciadas, lo cierto es que la Teoría de la Relevancia se deriva directamente de las máximas de la conversación presentadas por uno de estos filósofos: Grice. Además, tanto la labor de estos filósofos como la de Sperber y Wilson describen el lenguaje como vehículo de comunicación y no como un instrumento social⁸. Así, mientras que Austin y Searle se encargan de elaborar una teoría que presenta el lenguaje como medio para realizar determinadas acciones como advertir, preguntar o prometer, Sperber y Wilson resaltan la función informativa de éste. De esta forma, ambos enfoques constituyen la base para un estudio comunicativo del lenguaje.

Sin embargo, aunque estos modelos hayan ofrecido aportaciones de importante valor en estudios lingüísticos posteriores, en la gran mayoría de los casos han sido criticados por no incluir factores contextuales⁹ y sociales; elementos sin los cuales difícilmente se podría ofrecer una explicación plausible de determinados fenómenos lingüísticos.

En este sentido, la labor de Grice se despega en cierto modo de la de Austin, Searle o Sperber y Wilson. Por este motivo, podría considerarse como lazo de unión entre estas vertientes puramente filosóficas-cognitivas y las sociales que se verán más adelante. De hecho, será Grice quien aporte la piedra angular sobre la cual descansará tanto el modelo más “asocial” (i.e. el ofrecido por Sperber y Wilson) como buena parte de los puramente sociales (R. Lakoff y G. Leech).

⁸ Visión que caracteriza a los modelos presentados en la segunda sección.

⁹ Entendiendo como tales el conjunto de factores que compondrían una situación comunicativa dada.

2.1.1. La Teoría de los Actos de Habla: J.L. Austin y J.R. Searle

2.1.1.1. J.L. AUSTIN

Antes de exponer el modelo de análisis que propone este autor, habría que puntualizar en primer lugar que, aunque sus ideas están recogidas en sus obras de 1962 y 1970, éstas no son sino obras póstumas. Su modelo comenzó a fraguarse en los años 40 a través de diversas clases, seminarios y conferencias. Son especialmente importantes las conferencias que realizó como William James Lecturer en la Universidad de Harvard en 1955 y que fueron posteriormente publicadas en 1962 en su obra póstuma *How to Do Things with Words*. Él mismo señaló que estas ideas comenzaron a formarse en 1939 y que las hizo públicas por primera vez en 1946 en *Proceedings of the Aristotelian Society*. Desde 1952 hasta 1954 dio conferencias en Oxford bajo el título de “Words and Deeds” y serían precisamente las ideas que aquí expresó -aunque actualizadas y con algunas innovaciones- las que más tarde utilizaría en Harvard.

Una vez aclarado este factor bibliográfico, también conviene puntualizar otro no menos importante: Austin fue filósofo y no habló expresamente de pragmática. Quizás esto pueda sorprender en un trabajo de investigación de carácter lingüístico como es el que aquí me ocupa, pero sin embargo, no se podría comenzar a hablar de pragmática sin antes exponer las importantes aportaciones que este autor ofreció al posterior desarrollo de este campo. Sin él, la teoría de los actos de habla que más tarde desarrollaría Searle no hubiera tenido fundamento puesto que éste se basaría en las ideas de Austin para elaborar su teoría. Y fue precisamente Austin el que por primera vez hizo ver la importancia lingüística y filosófica del lenguaje corriente, que hasta ese momento había sido calificado de imperfecto y ambiguo.

La filosofía anterior a Austin había estado basada en la idea de que las oraciones eran simplemente verdaderas o falsas, eliminando así cualquier otro tipo de clasificación. Sin embargo, Austin ofrece una nueva aportación: la lengua no es

básicamente descriptiva, es decir, no se limita a producir una serie de oraciones simplemente catalogables como verdaderas o falsas. Para ello recurre al término enunciado (*utterance*) que opone al de oración (*sentence*). Mientras que el segundo se utilizaría para designar una unidad meramente gramatical y abstracta, el primero es descrito de la siguiente manera (1976:5):

“A. they do not ‘describe’ or ‘report’ or constate anything at all, are not ‘true or false’; and B. the uttering of the sentence is, or is part of, the doing of an action, which again would not *normally* be described as, or as ‘just’, saying something.”

De esta definición se desprende la idea principal que subyace a esta teoría: que el lenguaje es, ante todo, algo dinámico que no empleamos únicamente para describir determinados acontecimientos, sino para realizar acciones. Es así como surgen los denominados enunciados performativos (*performative*) que frente a los constatativos (*constative*) no se limitarían a describir acontecimientos¹⁰, sino que con su producción estaríamos realizando determinadas acciones. Al describir los enunciados performativos Austin señala que (1976:6):

“What are we to call a sentence or an utterance of this type?¹¹ I propose to call it a performative sentence or a *performative utterance*, or, for short, ‘a performative’. The term ‘performative’ will be used in a variety of cognate ways and constructions, much as the term ‘imperative’ is¹². The name is derived, of course, from ‘perform’, the usual verb with the noun ‘action’: it indicates that the issuing of the utterance is the performing of an action -it is not normally thought of as just saying something.”

Un ejemplo de este tipo de enunciados sería cuando un sacerdote casa a dos personas. Desde el momento en el que el sacerdote dice “Yo os declaro marido y mujer” no solamente está diciendo algo, sino que está realizando una acción. Al pronunciar estas palabras, la condición social de estas dos personas ha cambiado. Sin embargo, tal y como Austin apunta, no será simplemente la emisión de estas palabras

¹⁰ Y que por tanto simplemente podrían ser considerados verdaderos o falsos.

¹¹ ‘Sentences’ form a class of ‘utterances’, which class is to be defined, so far as I am concerned, gramatically, though I doubt if the definition has yet been given satisfactorily. With performative utterances are contrasted, for example and essentially, ‘constative’ utterances: to issue a constative utterance (i.e. to utter it with a historical reference) is to make a statement. To issue a performative utterance is, for example, to make a bet. See further below on ‘illocutions’.

el único requisito necesario para que este acto se pueda llevar a cabo. Además, también es necesario que las circunstancias en las que estas palabras han sido pronunciadas sean las apropiadas. De hecho, cuando alguna de estas circunstancias no está presente, se dice que el enunciado es inadecuado o desafortunado (*unhappy*) y de ahí que Austin hable de la teoría de los infortunios (*the doctrine of the infelicities*). Así, frente a los constatativos que tan sólo podrían ser catalogados como verdaderos o falsos, los performativos serían adecuados (o afortunados) o inadecuados (o desafortunados). Austin define a los performativos como (1976:133):

“(1) the performative should be doing something as opposed to just saying something; and (2) the performative is happy or unhappy as opposed to true or false.”

Sin pretender ofrecer una clasificación estrictamente taxonómica¹³, Austin ofrece una serie de circunstancias que hacen que un performativo sea llevado a cabo de forma adecuada o afortunada. Estos son (1976:14-5):

“(A.1) There must exist an accepted conventional procedure having a certain conventional effect, that procedure to include the uttering of certain words by certain persons in certain circumstances, and further,(A.2) the particular persons and circumstances in a given case must be appropriate for the invocation of the particular procedure invoked.(B.1) The procedure must be executed by all participants both correctly and (B.2) completely.(I.1) Where, as often, the procedure is designed for use by persons having certain thoughts or feelings, or for the inauguration of certain consequential conduct on the part of any participant, then a person participating in and so invoking the procedure must in fact have those thoughts or feelings, and the participants must intend so to conduct themselves, and further (I. 2) must actually so conduct themselves subsequently.”

Según el apartado (i.e. AI, A2, etc.) que sea transgredido, así obtendremos un tipo diferente de infortunio que impedirá que el acto se lleve a cabo adecuadamente. Austin los resume en el siguiente esquema (1976:18): **VÉASE ANEXO 1, FIGURA 1**. En la edición que aquí se está utilizando, se puede leer el siguiente pie de página referido a esta clasificación (1976:18):

¹² Formerly I used 'performatory': but 'performative' is to be preferred as shorter, less ugly, more tractable, and more traditional in formation.

¹³ Él mismo dice al ofrecer este esquema (1976:14): “. . . and I do not wish to claim any sort of finality for this scheme”

“Austin from time to time used other names for the different infelicities. For interest some are given here: A.I, Non-plays; A.2, Misplays; B, Miscarriages; B.I Misexecutions; B.2, Non-executions; 〔, Disrespects; 〔.I, Dissimulations; 〔.2, Non-fulfilments, Disloyalties, Infractions, Indisciplines, Breaches.”

Siguiendo este esquema, si no se cumplieran las condiciones A (un caso de mala apelación al procedimiento) o B (un caso de mala ejecución del procedimiento), nos encontraríamos ante un acto nulo o un desacierto (*misfire*)¹⁴. Si no se cumpliera la condición 〔, el acto se declararía hueco, y sería un abuso (*abuse*)¹⁵. Como también se puede observar en el esquema, la violación de los casos A.2, B.I, B.2 y 〔.I también recibe una terminología específica: malas aplicaciones, actos viciados, actos inconclusos y actos insinceros. Sin embargo, al ofrecer el esquema, Austin no asigna ninguna terminología a los casos A.I y 〔.2. Él mismo señala que (1976:18): “I expect some doubts will be entertained about A.I and 〔.2; but we will postpone them for detailed consideration shortly”. Pero lo cierto es que parece ser que no se decidió por ningún término, puesto que todo lo que encontramos son algunos términos que en ningún momento dejan ver que sean los definitivos. Por ejemplo, en el caso de A.I encontramos en la página 31 el término *non-play* y una nota a pié de página que explica que aunque lo utiliza en este momento, en escritos posteriores terminaría rechazándolo. En cuanto a 〔.2, en la página 39 hace referencias a ellos como *infractions or breaches* y de nuevo encontramos una nota a pié de página que nos lleva a la nota de la página 18 que anteriormente cité y que especifica los distintos términos que podemos encontrar para cada uno de estos casos.

Aunque no voy a profundizar en cada uno de estos infortunios, sí voy a ofrecer a continuación una relación de ejemplos que el mismo Austin ofrece de cada uno de estos tipos:

A.I “Me divorcio de ti”: no existe un acto mediante al cual al pronunciar estas palabras una persona se divorcie de la otra automáticamente¹⁶.

¹⁴ Es decir, la acción deseada simplemente no tendría lugar.

¹⁵ En este caso no sería fácil detectar cuándo se produce y por tanto la acción sí se llevaría a cabo aunque fuera de forma inadecuada o desafortunada.

¹⁶ Al menos en una cultura occidental, o incluso cristiana, como apunta el mismo Austin.

A.2 “Te elijo”: sería una mala aplicación si se ha dicho cuando la persona ya había sido elegida o cuando alguna otra ya lo había sido anteriormente, o cuando quien lo dice no es la persona autorizada para hacerlo.

B.I “Te apuesto a que la carrera no será hoy”: sería un caso viciado si hubiera más de una carrera¹⁷.

B.2 “Te apuesto veinte duros”: si la otra persona no dice “de acuerdo” el acto sería inconcluso.

┌.I “Te felicito”: si la persona que lo dice no se siente bien, o incluso hasta molesta, el acto sería insincero.

┌.2 “Prometo que iré”: pero esta persona no va.

Pero tras ofrecer esta clasificación, el mismo Austin se cuestiona las siguientes preguntas: (1) ¿a qué tipo de actos se aplicaría la teoría de los infortunios?; (2) ¿hasta qué punto es completa esta clasificación? y (3) ¿son todos estos casos mutuamente excluyentes? Austin responde a cada una de estas preguntas de la siguiente manera (1976:25-6):

“I claimed (1) that it is applied to *all* ceremonial acts, not merely verbal ones, and that these are more common than is appreciated; I admitted (2) that our list was *not* complete, and that there are indeed other whole dimensions of what might be reasonably called ‘unhappiness’ affecting ceremonial performances in general and utterances in general, dimensions which are certainly the concern of philosophers; and (3) that, of course, different infelicities can be combined or can overlap and that it can be more or less optional matter how we classify some given particular example.”

Volviendo a la distinción que Austin hizo entre enunciados performativos y constatativos, el siguiente paso que se ve obligado a tomar es ofrecer una serie de características propias de los primeros que nos ayuden a identificarlos y a la vez diferenciarlos de los segundos.

Austin dedica varias páginas a esta labor pero siempre parece haber excepciones que hacen difícil señalar una serie de características únicas que identifiquen de manera exclusiva e indiscutible los performativos. Sin embargo, sí parece llegar a una conclusión que dice así (1976:61-2):

¹⁷ Aquí también se incluyen ejemplos tomados del terreno legal cuando por ejemplo se utiliza una fórmula equivocada.

“Thus what we should feel tempted to say is that any utterance which is in fact a performative should be reducible, or expandible, or analysable into a form, or reproducible in a form, with a verb in the first person singular present indicative active (grammatical).”

Es a partir de esta idea de reducción y expansión que Austin pasa a diferenciar entre enunciados performativos implícitos y explícitos. Esta distinción se ve por ejemplo en los enunciados “Estaré allí” y “Prometo que estaré allí”, considerándose la segunda una expansión de la primera, o en otras palabras, en la segunda se especifica o se hace explícito el tipo de acto que estoy realizando al pronunciar el primero.

A partir de aquí, Austin ofrece una serie de recursos que nos ayudarían a reconocer enunciados performativos implícitos. Estos son: (a) el modo (se toma el imperativo como una orden: “Ciérrala” es igual a “Te ordeno que la cierres”); (b) el tono de voz, la cadencia y el énfasis; (c) los adverbios y los sintagmas verbales; (d) las partículas conectivas; (e) los acompañamientos de los enunciados (guiños, gestos . . .); y (f) las circunstancias específicas que rodearon su emisión. De esto se desprende que los performativos explícitos no serán sino maneras específicas de expresarse que evitarán la ambigüedad y por tanto dejarán claro qué acto se estaría realizando al hablar. También Austin sugiere que todos los performativos no implícitos se podrían convertir en explícitos. Este principio sería más tarde concretado por J. Searle (1969:19ff) como un principio general de expresividad.

Pero Austin tampoco parece estar muy seguro de este proceso, puesto que tal y como él mismo apunta (1976:76-7):

“The trouble about all these devices has been principally their vagueness of meaning and uncertainty of sure reception, but there is also probably some positive inadequacy in them for dealing with anything like the complexity of the field of actions which we perform with words.”

Además, existiría una serie de factores que haría difícilmente sostenible esta teoría sobre la naturaleza de los performativos. Levinson (1983:247ff) presenta las principales objeciones a la que él denomina la hipótesis PH (“Performative Hypothesis”)¹⁸ de la siguiente manera: (1) habría casos en los que los performativos

¹⁸ Levinson (1983:247) describe esta hipótesis de la siguiente manera:

explícitos no se referirían al emisor: (75) *The Company hereby undertakes to replace any can of Doggo Meat that fails to please, with no questions asked*; (2) en otros casos el objetivo no sería el receptor: (77) *Johnny is to come in now*; (3) no siempre la oración de orden superior es una performativa: (78) *We regret that the Company is forced by economic circumstances to hereby request you to tender your registration at your earliest convenience*; (4) muchas oraciones parecen presentar más de una fuerza ilocutiva: (79) *Does John, who could never learn elementary calculus, really intend to do a PhD in mathematics?*; (5) haría falta una regla de “omisión del performativo” en los casos de los performativos implícitos, y esto no dejaría de ser una regla ad hoc; y (6) en el caso de los adverbios performativos (por ejemplo *frankly*) haría falta la descripción de un proceso sintáctico que lo trasladase de su posición hipotética en la oración performativa a la subordinada en la que aparece; por tanto, la oración: (85) *I voted for Labour because, frankly, I don't trust the conservatives* no quiere decir lo mismo que: (86) *I tell you that I voted for Labour because I tell you frankly I don't trust the Conservatives*¹⁹.

Debido a esta dificultad para identificar claramente los enunciados performativos, Austin se da cuenta de que en realidad existe una gradación (1976:83): **VÉASE ANEXO 1, FIGURA 2.**

A continuación de esta triple clasificación, él mismo ofrece cuatro pruebas que ayudarían a reconocer los enunciados performativos explícitos. Estas son (1976:83-4):

“(I) Does it make sense (or the same sense) to ask ‘But did he really?’? . . . (II) Could he be doing the action without uttering the performative? . . . (III) Could he do it deliberately?; could he be willing to do it? . . . (IV) Could it be literally false that, for example, I criticize (as distinct from blame) when I have said that I criticize? (It could, of course, be *insincere* always.)”

Dentro de esta triple clasificación, Austin distingue tres tipos de enunciados que encajarían en la segunda columna, ya que todos ellos comparten una misma

“According to this hypothesis, which we may refer to as the PH, every sentence has as its highest clause in deep or underlying syntactic structure a clause of the form in (26) [‘I (hereby) V_P you (that) S’] where V_P is a performative verb . . . S’ is a complement sentence . . . and V_P is conjugated in the present indicative active] -i.e. a structure that corresponds to the overt prefix in the explicit performative, whether or not it is an overt or explicit performative in surface structure.”

¹⁹ La explicación semántica de la oración (86) sería errónea porque querría decir algo así como que yo te estoy diciendo algo porque te estoy diciendo otra cosa.

característica: su capacidad para pasar de ser un performativo a un descriptivo. Estos son: los de conducta, los expositivos y los veredictivos. Los primeros son definidos como un tipo de performativos (1976:83) “. . . concerned roughly with reactions to behaviour and with behaviour towards others and designed to exhibit attitudes and feelings”. Verbos como “disculparse, felicitar, alabar, condolerse, maldecir y desafiar” ejemplificarían este tipo.

Los expositivos son definidos como (1976:85):

“Here the main body of the utterance has generally or often the straightforward form of a ‘statement’, but there is an explicit performative verb at its head which shows how the ‘statement’ is to be fitted into the context of conversation, interlocution, dialogue, or in general of exposition.”

Por ejemplo: “I argue (or urge) that there is no backside to the moon” (*ibid.*). Por otra parte, los veredictivos quedarían ejemplificados en enunciados como “I hold that . . .” (*ibid.*). Cuando es pronunciado por un juez, *to hold* tiene un significado distinto que cuando es emitido por una persona que no sostenga un puesto oficial, en este último caso pudiera corresponder simplemente a la descripción de un estado mental.

Además, Austin también se cuestiona la dicotomía entre performativos y constatativos. En concreto, se plantea la posibilidad de que un constatativo pudiera también llevar en él un aspecto performativo. El hecho de poder ser clasificados como verdaderos o falsos no eliminaría la posibilidad de que además, simultáneamente, realizaran acciones. Además, los constatativos también estarían sujetos a unas condiciones que determinarían su adecuación. Así, de la misma manera que las promesas requieren que el emisor sea sincero en cuanto a sus intenciones futuras, las afirmaciones requerirían que las creencias que el emisor expone sobre determinados hechos sean sinceras. De esta forma, Austin se decanta a favor de una teoría general de actos de habla dentro de la cual las afirmaciones (y los constatativos en general) no serían sino un caso especial.

Así, todos los enunciados, además de su significado, realizan acciones específicas a través de sus fuerzas. Estas fuerzas se corresponden con los tres usos del lenguaje que Austin presenta. Esta aportación es, sin lugar a dudas, una de sus innovaciones de mayor repercusión en teorías posteriores. Esta tricotomía clasifica los usos del lenguaje en tres niveles: locutivo, ilocutivo y perlocutivo. El primero

corresponde al nivel fático del lenguaje, es decir, la producción de una serie de vocablos o palabras. Sin embargo, de manera general se puede afirmar que al realizar un acto locutivo estamos realizando un ilocutivo al mismo tiempo. Al llevar a cabo un acto ilocutivo estamos: exponiendo o contestando a una pregunta; dando una información, consejo o advertencia; anunciando un veredicto o intención; pronunciando una oración; etc. . . Él mismo define el acto ilocutivo de la siguiente manera (1976:99-100):

“I explained the performance of an act in this new and second sense as the performance of an ‘illocutionary act’, i.e. performance of an act *in* saying something as opposed to performance of an act *of* saying something; I call the act performed an ‘illocution’ and shall refer to the doctrine of the different types of function of language here in question as the doctrine of ‘illocutionary forces’.”

Finalmente, existe un tercer sentido en el que al realizar un acto locutivo y un ilocutivo, también pudiera implicar la ejecución de un acto del tercer tipo: el perlocutivo. Con este tipo, Austin se refiere a la realización misma de un acto al utilizar unos determinados vocablos con un sentido y referencia más o menos definidos. Se podría resumir con las propias palabras de Austin diciendo que (1976:109):

“We first distinguished a group of things we do in saying something, which together we summed up by saying we performed a *locutionary act*, which is roughly equivalent to uttering a certain sentence with a certain sense and reference, which again is roughly equivalent to ‘meaning’ in the traditional sense. Second, we said that we also perform *illocutionary* acts such as informing, ordering, warning, undertaking, &c, i.e. utterances which have a certain (conventional) force. Thirdly, we may also perform *perlocutionary acts*: what we bring about or achieve *by* saying something, such as convincing, persuading, deterring, and even, say, surprising or misleading.”

Austin advierte que el acto ilocutivo es un acto convencional: un acto realizado conforme a una convención. Por tanto, la mayor diferencia entre locutivo/ilocutivo y perlocutivo es que mientras los primeros implican una convención, el segundo siempre incluye algunas consecuencias (voluntarias o involuntarias) como cuando digo “Al decir X yo estoy haciendo Y”. Así, el acto ilocutivo se llevaría a cabo al emitir un enunciado que de forma convencional lleva

asociado una fuerza determinada; por tanto, sería determinado. Sin embargo, el perlocutivo depende directamente de las circunstancias de emisión y por tanto no depende de la emisión de un enunciado que convencionalmente lleve asignada una fuerza específica. Así pues, sus efectos serían indeterminados, algunos de ellos intencionados y otros no puesto que estos efectos se desprenderían directamente de la unión de un enunciado concreto a una situación concreta. Pero Austin admite que a veces no es tan fácil distinguirlos, por esta razón, propone que un procedimiento para identificar los ilocutivos sería parafraseándolos de tal forma que los convirtiéramos en un performativo explícito. De ser posible, nos encontraríamos ante un acto ilocutivo. Sin embargo, aun con las dificultades que conlleva su identificación, sería el acto ilocutivo el que centraría el interés de Austin.

Es así como finalmente Austin termina por ofrecer cinco clases diferentes de enunciados clasificados de acuerdo con su fuerza ilocutiva. Estos son: los de veredicto (*verdictives*), los de ejecución (*exercitives*), los de compromiso (*commissives*), los de conducta (*behabitives*) y los expositivos (*expositives*). Sin embargo, él mismo reconoce (1) que los dos últimos quizás sean más difíciles de demostrar y pudieran no quedar del todo claros; (2) que algunos pudieran pertenecer a más de un grupo; y (3) que incluso podrían hacer falta otras clasificaciones más recientes. En cualquier caso, no lo defiende como algo cerrado y definitivo. Algunos de los ejemplos que él mismo ofrece de cada uno de estos cinco tipos son (1976:153-63):

1. Veredictivos: “*hold, convict, rate, locate . . .*”
2. Ejecución: “*appoint, dismiss, degrade, excommunicate . . .*”
3. Compromiso: “*promise, undertake, contract, give my word . . .*”
4. Conducta: “*apologize, thank, condole, felicitate . . .*”
5. Expositivos: “*affirm, deny, inform, remark . . .*”

Sin embargo, tal y como S.C. Levinson (1983:231) señala, conviene aquí advertir que en *How to Do Things with Words* hay una evolución interna en su argumento, de tal forma que lo que se expone inicialmente, se termina finalmente rechazando. Al comienzo, Austin parece estar presentando una teoría sobre un tipo especial y peculiar de enunciados -los performativos- pero termina ofreciendo una teoría general aplicable a todos los tipos de enunciados. Como consecuencia de esta evolución, en esta obra nos podemos encontrar dos conceptos inestables. En primer lugar, hay un cambio en la acepción de performativo. Austin comienza apuntando

que los performativos son un tipo especial de oraciones con unas características sintácticas y pragmáticas propias, pero finalmente concluye diciendo que habría una clase general de enunciados performativos que incluiría tanto a los explícitos (que corresponderían a los inicialmente presentados) como a los implícitos (estos incluirían a su vez otros tipos de enunciados si no todos). En segundo lugar, también hay un cambio en el planteamiento inicial de Austin. Este autor empieza presentando la dicotomía performativo/constatativo pero termina ofreciendo una teoría general de actos ilocutivos dentro de los cuales estarían incluidos los dos primeros.

Como conclusión final, se puede resumir lo aquí expuesto reafirmando una vez más la singular aportación que este filósofo ha ofrecido a la lingüística. En primer lugar, por haber revalorizado el lenguaje común. En segundo lugar, por haber demostrado que el lenguaje no es simplemente descriptivo, sino esencialmente activo, en tanto en cuanto realizamos acciones al hablar. Los enunciados no son simplemente verdaderos/falsos, sino que además pueden ser apropiados/inapropiados a unas determinadas circunstancias. Y por último, la exposición de la triple taxonomía de los tres tipos de usos del lenguaje: locutivo, ilocutivo y perlocutivo.

2.1.1.2. J.R. SEARLE

La relación de Searle con Austin es tan estrecha y la labor de ambos autores está tan íntimamente ligada que de hecho en el prefacio de su obra cumbre de 1969 *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Searle apunta la indiscutible ayuda e influencia de sus dos profesores Austin y Strawson²⁰. Sin embargo, el tratamiento de Searle sería bastante más inflexible y radical que el de Austin. De hecho, Searle presenta las condiciones de adecuación como rasgos constitutivos de las distintas fuerzas ilocutivas y no como simples condiciones en base a las cuales unos enunciados pudieran ser adecuados o inadecuados.

Ambos parten de una premisa común: el lenguaje es acción y, por lo tanto, al hablar no sólo emitimos cadenas de oraciones gramaticalmente bien o mal formadas, sino que además realizamos determinados actos al pronunciarlas. Estos actos, además, estarán sujetos a una serie de factores que serán los que determinen su correcta adecuación a las circunstancias en las que se produjeron. Pero, sin lugar a dudas, el desarrollo completo de esta teoría se debe a Searle, que ha mostrado las adecuaciones e inadecuaciones de la clasificación de los actos realizada por Austin. Sin embargo, la crítica de Searle a los planteamientos de Austin no tiene como finalidad descalificarlos, sino más bien perfeccionarlos.

Al igual que Austin, Searle no fue lingüista, sino filósofo. De hecho, él comienza su libro *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language* estableciendo una diferencia entre la filosofía del lenguaje y la filosofía lingüística. La segunda tiene como finalidad solucionar problemas específicos de origen filosófico, atendiendo al uso ordinario de unas palabras en concreto u otros elementos de una lengua en particular. Por el contrario, la filosofía de lenguaje es el intento de proporcionar descripciones, filosóficamente iluminadas, de determinados aspectos generales del lenguaje, tales como la referencia, la verdad, el significado y

²⁰ En concreto, P.F. Strawson sería el principal miembro de otra corriente filosófica desarrollada a raíz de la obra de Austin. Esta línea de investigación relaciona estrechamente la teoría del significado e intención comunicativa desarrollada por Grice y la fuerza ilocutiva. Strawson (1964) propone que la naturaleza de la fuerza ilocutiva habrá que buscarla en los diferentes tipos de intenciones comunicativas y no en una clasificación convencional y específica de una cultura concreta como sugería Searle. Así, la condición esencial -siguiendo la clasificación de Searle- hay que buscarla en cuestiones como la cooperación y el carácter racional que caracteriza a las interacciones comunicativas humanas. Una clasificación basada en estos parámetros es, por ejemplo, la ofrecida por Schiffer (1972:95ff).

la necesidad; y tan sólo de manera casual atiende a problemas específicos de una lengua en concreto. Searle deja bien claro al comienzo de su obra que ésta versará sobre la filosofía del lenguaje y que por tanto no se trata de un ensayo lingüístico. Sin embargo, como se podrá ir apreciando más adelante, sus aportaciones al terreno puramente lingüístico resultarán de indudable valor y repercusión.

Searle distingue entre las caracterizaciones de elementos lingüísticos y las explicaciones lingüísticas. Las primeras se refieren a la acción que realizamos cuando decimos, por ejemplo, que una expresión determinada se utiliza para referir, o que un determinado grupo de palabras no tiene sentido, o que una proposición es analítica. Sin embargo, cuando decimos que existe una regla que no nos permite producir determinados enunciados, se está aportando una explicación lingüística. Pero la idea más importante que Searle resalta es que no nos hace falta ser lingüistas para saber, por ejemplo, que “oculista” y “médico de la vista” son sinónimos. Él apela a su instinto natural, que de alguna manera es el que intuitivamente le va a guiar en su uso del idioma. Por tanto, estas manifestaciones lingüísticas tienen sus raíces en el conocimiento intuitivo que cada hablante tiene de su lengua. Esto queda reflejado en la siguiente cita (1969:12):

"Speaking a language is engaging in a (highly complex) rule-governed form of behavior. To learn and master a language is (inter alia) to learn and to have mastered these rules . . . And -this is also important- since the linguistic characterizations, if made in the same language as the elements characterized, are themselves utterances in accordance with the rules, such characterizations are manifestations of that mastery"

Más tarde afirma que ya que, hablar no es sino otro tipo de actividad humana gobernada por reglas, una teoría del lenguaje debe formar parte de una teoría de la acción. Por tanto, hablar una lengua consistirá en la realización de determinados actos tales como dar órdenes, formular preguntas, prometer o incluso referir y predicar. Además, estos actos estarán sujetos a unas determinadas reglas que regulan el uso de los elementos lingüísticos. Así pues, la unidad de la comunicación lingüística no será el símbolo, o la palabra o la frase, sino la producción del símbolo, la palabra o la frase para realizar un determinado acto de habla.

También es importante recordar que Searle defiende que no existen dos campos semánticos separados: uno que estudiaría el significado de las palabras y otro la realización de los actos de habla y por tanto (1969:18):

“The speech act or acts performed in the utterance of a sentence are in general a function of the meaning of the sentence. The meaning of a sentence does not in all cases uniquely determine what speech act is performed in a given utterance of that sentence, for a speaker may mean more than what he actually says, but it is always in principle possible for him to say exactly what he means. Therefore it is in principle possible for every speech act one performs or could perform to be uniquely determined by a given sentence (or set of sentences), given the assumptions that the speaker is speaking literally and that the context is appropriate. And for these reasons a study of the meanings of sentences is not in principle distinct from a study of speech acts”

Con el fin de explicar esta relación entre el nivel semántico y el propiamente performativo de las palabras, Searle (1969:22) toma las siguientes oraciones:

- (1) Sam smokes habitually
- (2) Does Sam smoke habitually?
- (3) Sam, smoke habitually!
- (4) Would that Sam smoked habitually.

Tal y como Searle apunta, el emisor está realizando una actividad diferente al emitir cada uno de estos enunciados: con el primero está afirmando algo, con el segundo está preguntando, con el tercero está dando una orden y con el cuarto expresa un deseo. Pero cualquiera que sea el acto de habla que esté realizando en todos ellos: (a) el emisor siempre se está refiriendo a un elemento en concreto -Sam- y (b) también siempre se predica la expresión “fumar habitualmente” de dicho elemento. Al producir cada uno de estos enunciados, la referencia y la predicación son las mismas; sin embargo, en cada uno de los cuatro casos anteriores la misma referencia y predicación forman parte de un acto de habla en concreto que es diferente al de los otros tres.

De esta manera, las nociones de referencia y predicación quedan separadas de las de actos de habla completos, tales como la enunciación, la pregunta, la orden, etc. Y la justificación para tal separación reside en el hecho de que la misma referencia y predicación pueden ser utilizadas en la realización de actos de habla diferentes. Austin bautizó estos actos de habla completos con el nombre de actos ilocutivos, y

Searle toma también este término²¹. De esta manera, en la producción de cada uno de estos cuatro enunciados, el emisor está realizando tres tipos diferentes de actos.

Así pues, la proposición se distingue claramente de la aserción. Enunciar y afirmar son actos, pero las proposiciones no lo son. Una proposición es todo aquello que se afirma en el acto de la aserción, lo que se enuncia en el acto de la enunciación. O puesto de otra manera: una aserción es un compromiso a la verdad de una proposición.

La expresión de una proposición es un acto proposicional, pero no un acto ilocutivo; y los actos proposicionales no pueden aparecer solos. Uno no puede simplemente expresar una proposición y realizar un acto de habla completo. Una correlación gramatical a este aspecto es el hecho de que las cláusulas que comienzan por “que . . .” -que son una forma característica a la hora de aislar explícitamente una proposición- son oraciones dependientes. Cada vez que se expresa una proposición, siempre lo es en la realización de un acto ilocutivo.

Al distinguir el acto ilocutivo del contenido proposicional del acto ilocutivo, Searle también establece una diferencia entre el indicador proposicional y el indicador de la fuerza ilocutiva. Recursos que nos ayudarían a identificar el segundo en el habla inglesa serían por ejemplo: el orden de las palabras, el acento, la entonación, la puntuación, el modo del verbo, y los verbos anteriormente denominados por Austin performativos. Aunque en algunas ocasiones, el contexto será lo único que nos haga falta para identificar la fuerza ilocutiva del acto, sin embargo, en la estructura profunda siempre encontraremos estos indicadores que nos ayudarán a diferenciar la fuerza ilocutiva del contenido proposicional. De esta manera, la forma general de representar un acto ilocutivo será:

$$F(p)$$

Donde F corresponde a la fuerza ilocutiva y p la expresión del contenido proposicional. Diferentes tipos de actos ilocutivos quedarían simbolizados de la siguiente manera:

┆ (p) para la aserción

! (p) para las peticiones

Pr (p) para las promesas

W (p) para las advertencias

? (p) para las preguntas del tipo si/no.

En el caso de las preguntas, el simbolismo deberá representar las funciones proposicionales y no porposiciones completas porque, excepto en el caso de las

²¹ Sin embargo, rechaza el de acto locutivo.

preguntas del tipo sí/no, al formular una pregunta, un hablante cualquiera no expresa una proposición completa. De esta manera, las preguntas (a) “¿Cuántas personas estuvieron en la fiesta?”; (b) “¿Por qué lo hizo?” y (c) “¿Lo hicistes?” se representarían:

- (a) ? (X número de personas que estuvieron en la fiesta)
- (b) ? (Él lo hizo porque . . .)
- (c) ? (Tú lo hiciste)

Al referirse únicamente a proposiciones de sujetos simples -con un término referencial definido singular como sujeto-, Searle representa las diferencias de la siguiente forma:

$$F(RP)$$

Siendo R la expresión referencial y P la expresión del predicado. Por ejemplo, la oración “Juan viene” quedaría:

$$\vdash (\text{VENIR, Juan})$$

Esta formalización nos permitiría diferenciar formalmente la negación ilocutiva de la proposicional:

$$\sim F(p)$$

$$F(\sim p)$$

Mientras que las negaciones de las proposiciones dejan el carácter de la fuerza ilocutiva inalterada, la negación de la fuerza ilocutiva conlleva la negación de ésta. La primera corresponde a un ejemplo del tipo “NO prometo que vaya a venir” y la segunda a “Prometo que NO voy a venir”.

Tal y como se apuntó anteriormente, la comunicación humana forma parte del comportamiento humano, entendiéndose por éste la realización de unos determinados actos, en este caso actos de habla. Y al igual que cualquier otra forma de comportamiento humano, éste está regulado por una serie de reglas. Pero a la hora de definir e identificar estas reglas, Searle establece una diferencia entre las reglas constitutivas y las regulativas. Searle las define de la siguiente manera (1969:33) “. . . regulative rules regulate antecedently or independently existing forms of behavior . . . But constitutive rules do not merely regulate, they create or define new forms of behavior.” Para ejemplificarlas, toma varios casos: una regla constitutiva es aquella que regula el juego del ajedrez porque de hecho determina la naturaleza misma del juego y por tanto hace posible su existencia. Sin embargo, una regla puramente social

como por ejemplo tener que llevar corbata a un acontecimiento social determinado no hace sino regular un comportamiento pero no por eso determina la existencia de éste.

Las reglas regulativas tendrán característicamente la forma de -o podrán ser parafraseadas a- “Haz X” o “Si Y haz X”. Aunque las reglas constitutivas también podrán tener esta forma, además, podrán tener la de “X cuenta como Y” o “X cuenta como Y en el contexto C”.

La repercusión más importante de esta clasificación es la afirmación de que los actos ilocutivos estarán regulados por una serie de reglas constitutivas, ya que la existencia de estos se deberá a su conformidad con esta serie de reglas. Para ello, en 1969 comienza estableciendo una serie de condiciones a partir de las cuales extraerá un conjunto de reglas que regulará el uso de los indicadores de la fuerza ilocutiva. Estas condiciones son definidas como (1969:54) “. . . a set of propositions such that the conjunction of the members of the set entails the proposition that a speaker made a successful and non-defective promise, and the proposition that the speaker made such a promise entails this conjunction.” A esta afirmación hay que añadir dos aclaraciones: (1) los actos ilocutivos pueden sufrir distintos tipos de defectos, pero no todos ellos significarán que el acto se declare viciado²² y (2) no todas las condiciones son mutuamente independientes.

Searle comienza estableciendo estas condiciones y, posteriormente, las reglas para un acto concreto: prometer. Luego, lo extiende a otros actos de habla. Estas condiciones son de cuatro tipos:

- (a) Las condiciones de contenido proposicional: establecen restricciones sobre el contenido del acto,
- (b) Las condiciones preparatorias: establecen los requisitos del mundo real que se deberían de dar en la emisión del acto,
- (c) Las condiciones de sinceridad: establecen los requisitos de creencias, sentimientos e intenciones del emisor,
- (d) Las condiciones esenciales: caracterizan propiamente al acto y lo clasifican tipológicamente.

²² El concepto de acto defectivo está tomado de la teoría de los infortunios de Austin.

Además, existe un orden de aplicación: por ejemplo, las condiciones b-d no se podrían ni tan siquiera aplicar si la condición (a) no se cumple; y la (d), por su parte, tan sólo se podrían aplicar si las condiciones preparatorias son satisfechas.

A partir de estas condiciones se establecen una serie de reglas para cada uno de los distintos tipos de actos ilocutivos que Searle identifica (1969:66-7): **VÉASE ANEXO 1, FIGURA 3**²³.

Una de las consecuencias más importantes que se desprende de esta teoría es su aplicación a un problema que se venía intentando solucionar tanto en la filosofía como en la lingüística desde hacía tiempo: los actos indirectos. Estos encuentran su realización en la ironía, las insinuaciones, la metáfora, etc. En tales casos, una frase que contiene un indicador de una fuerza ilocutiva determinada se utiliza para realizar, además, otro acto ilocutivo diferente. Existen casos en los que un hablante emite una frase queriendo decir no sólo lo que literalmente se entiende en tal oración, sino además otro acto ilocutivo diferente con un contenido proposicional también diferente. Es el caso de la oración: “¿Puedes pasarme la sal?”. Esto no es una simple pregunta, sino que además es una petición. Searle (1979:31) define los actos indirectos como “. . . cases in which one illocutionary act is performed indirectly by way of performing another.”

El problema que provoca estos actos es triple: (a) ¿cómo es posible que el receptor capte este segundo acto, cuando el emisor está realizando otro diferente?; (b) ¿cómo le es posible al emisor producir estos dos actos a la misma vez, sin que por ello se bloquee la comunicación? y (c) ¿existen frases que convencionalmente se utilizan para realizar actos indirectos? ¿y si se utilizaran en su sentido original? ¿tendrían sentido?

Aunque Searle abordó este problema en 1969, en 1979 reconoce que sus explicaciones anteriores habían sido incompletas y, por este motivo, se propone una vez más aportar nuevas soluciones a este problema. Así, la hipótesis que ahora - 1979- defiende la encontramos en las páginas 31-2 de la siguiente manera:

²³ El formato en el que aparecen no corresponde al que Searle utilizó. He preferido utilizar esta tabla para favorecer su visualización. Sin embargo, toda la información está recogida directamente de su versión original.

“In indirect speech acts the speaker communicates to the hearer more than he actually says by way of relying on their mutually shared background information, both linguistic and nonlinguistic, together with the general powers of rationality and inference on the part of the hearer. To be more specific, the apparatus necessary to explain the indirect part of indirect speech acts includes a theory of speech acts, certain general principles of cooperative conversation (some of which have been discussed by Grice (1975))²⁴, and mutually shared factual background information of the speaker and the hearer, together with an ability on the part of the hearer to make inferences. It is not necessary to assume the existence of any conversational postulates (either as an addition to the theory of speech acts or as part of the theory of speech acts) nor any concealed imperative forces or other ambiguities.”

Para explicar este funcionamiento, Searle acuña los términos de acto ilocutivo primario y acto ilocutivo secundario. Si tomamos el siguiente ejemplo (Searle, 1979:33):

“1. Student X: Let’s go to the movies tonight”

“2. Student Y: I have to study for an exam”

Podríamos decir que Y ha realizado dos actos ilocutivos: por una parte, ha emitido un simple enunciado pero, por la otra, también ha realizado un rechazo a una proposición. El acto ilocutivo primario es el rechazo a la propuesta de X, y el secundario es el de formular un enunciado en el que comunica que tiene que preparar un examen.

Uno de los principales problemas que se desprende de aquí, y que además el mismo Searle expone, es que si los mecanismos que se emplean para producir y comprender los actos indirectos están claros y no sujetos a ninguna forma sintáctica en especial ¿por qué entonces hay ciertas formas sintácticas que funcionan mejor que otras para este uso? Para contestar a esta pregunta, Searle reconoce la existencia de ciertas formas idiomáticas que aunque conservan su sentido literal también han sido convencionalmente empleadas para esta finalidad, es decir, han adquirido un uso convencional. Las expresiones idiomáticas que los hablantes de una lengua seleccionen para este uso variarán de una lengua a otra.

Finalmente, también en 1979 Searle se muestra insatisfecho con esta clasificación de los cuatro tipos de condiciones (i.e. de contenido proposicional, preparatoria, de sinceridad y esencial) y se propone desarrollar una taxonomía basada

²⁴ Como se puede apreciar en esta cita, para explicar el funcionamiento de este tipo de actos, Searle toma algunas aportaciones del principio de cooperación de Grice. Sin embargo, este principio se desarrollará y explicará unas páginas más adelante en el espacio dedicado a su exposición.

en principios fundamentales que sea capaz de limitar los diferentes tipos de posibles fuerzas ilocutivas. Aunque esta taxonomía tiene sus raíces en la anteriormente desarrollada por Austin, con ella Searle pretende mejorarla. A diferencia de Austin - que propuso que tal taxonomía debería estar basada en una clasificación de los verbos performativos- Searle opta por las condiciones de adecuación.

Son cinco las objeciones más relevantes que Searle hace a la taxonomía de Austin:

1. La clasificación de Austin no es una clasificación de actos ilocutivos, sino de verbos ilocutivos ingleses. Ni siquiera todos los verbos enumerados son verbos ilocutivos.
2. Ausencia de un principio o conjunto de principios claro o constante en base al cual se haya construido la taxonomía.
3. Existe un gran número de coincidencias entre una y otra categoría y las categorías son muy heterogéneas.
4. Dentro de una misma categoría se incluyen distintos tipos de verbos.
5. No todos los verbos que se incluyen dentro de estas clases satisfacen las definiciones ofrecidas.

Así es como llegamos a la taxonomía alternativa de Searle (1979), que establece los cinco tipos de acciones que uno puede realizar por medio de los siguientes cinco tipos de enunciados²⁵: **VÉASE ANEXO 1, FIGURA 4**²⁶.

A partir de esta taxonomía, Searle extrae las siguientes conclusiones:

1. Muchos de los verbos que denominamos ilocutivos no son marcadores del propósito ilocutivo, sino de otro rasgo del acto ilocutivo.
2. Si se intentara clasificar los verbos ilocutivos ocurriría que:
 - (a) Algunos verbos no marcarían el propósito ilocutivo, sino algún otro rasgo.
 - (b) Muchos verbos marcarían el propósito ilocutivo, además de otros rasgos.
 - (c) Unos cuantos verbos marcarían más de un propósito ilocutivo.
 - (d) Unos cuantos verbos tomarían más de un propósito ilocutivo.

Sin embargo, tal y como apunta Levinson (1983:240-1), a diferencia de lo que fueron los propósitos de Searle, esta tipología: (a) no está basada en unos principios fundamentales y (b) tampoco está construida de una forma sistemática en

²⁵ Como se puede apreciar en este esquema, Searle también apunta algunos aspectos sintácticos que caracterizarían a cada una de estas categorías.

las condiciones de adecuación. Como consecuencia de las críticas dirigidas a esta clasificación, otras diferentes han sido sugeridas. Así, nos podemos encontrar con las de: Hancher (1979), Allwood (1976), Lyons (1977) y Bach y Harnish (1979).

Otro aspecto de la teoría de los actos de habla que también ha sido objeto de críticas y que se ha quedado sin resolver es la manera en la que se relacionarían los usos performativos y los descriptivos. Una posición adoptada por Searle, pero no por Austin, es aquella que sostiene que el aspecto proposicional del significado no se distingue tanto del performativo. Así, también se pueden proporcionar condiciones de uso en el empleo descriptivo de una palabra, de la misma manera en la que se aplican las condiciones de adecuación en el empleo performativo. (Levinson, 1983:245-6).

También J. Streeck (1983) ha criticado el carácter aislado²⁷ y artificial de los primeros ejemplos utilizados en la teoría de los actos de habla.

Finalmente, además de las críticas que ya se han ido presentando a lo largo de la exposición de esta teoría, no se puede concluir esta sección sin exponer las observaciones más importantes que D. Franck (1981) ha realizado sobre la teoría de los actos de habla. Estas son:

(1) La asignación de los distintos actos de habla no se puede limitar al nivel oracional. Hay oraciones en las que un acto de habla puede superar las barreras oracionales y otras en las que, por el contrario, también ocuparía partes de una oración. A excepción de lo que ocurre con los actos indirectos, a cada enunciado se le asigna un único tipo de acto de habla de entre un grupo fijo y finito. Sin embargo, los hablantes solemos emplear un único enunciado para varios fines diferentes.

(2) El hecho de no haber tenido en cuenta las funciones que se desprenden del carácter puramente interaccional de los intercambios comunicativos ha llevado al investigador a ofrecer explicaciones, en su mayoría, forzadas a determinados aspectos poco claros, o bien a dejar sin esclarecer otros para los que esta teoría carecía de los medios adecuados.

(3) Esta teoría debería haber tenido en cuenta el carácter estratégico y dinámico de la conversación natural, puesto que esto traería como consecuencia entre otros factores

²⁶ Las explicaciones de Searle (1979) han sido traducidas y adaptadas al siguiente cuadro para favorecer su visualización.

²⁷ Entendiendo como tal los enunciados estudiados fuera de su discurso.

la diversidad de perspectivas que se reúnen en cada intercambio, factor ignorado por la teoría de los actos de habla que tan solo parece interesarse por el papel del emisor.

(4) Las condiciones de adecuación son presentadas en forma de obligaciones y estados epistémicos de la mente. Sin embargo, también debería incluir un estudio de la conversación específica de tal forma que se pudiera analizar su relación con la que le precede y sus repercusiones con la que le sigue. Una conversación es una acción dinámica y no estática.

(5) Tan sólo se recurre al contexto cuando las palabras no son suficientes (casos de ambigüedad o los actos indirectos), dejando así postergada a un segundo plano la vital importancia de tal factor.

(6) Aunque la presentación de una teoría como ésta signifique un avance importante en un panorama filosófico-lingüístico dominado por la lógica semántica, las influencias de ésta en la formulación de la teoría son aún visibles. Como antes se comentó, no se termina de ver clara la relación existente entre el significado proposicional y la fuerza ilocutiva. Además, el significado lingüístico aún es analizado como un significado descriptivo y explícito. Por último, las expresiones deícticas tan sólo son reconocidas cuando es imposible negar su presencia.

Sin embargo, en cuanto a la labor propia de Searle, hay que matizar que, si anteriormente resalté el carácter pionero de la labor de Austin, no menos importante ha sido la de este otro filósofo que ha sido capaz de elaborar una teoría completa de los actos de habla. De esta manera, se puede decir que Searle ha sido capaz de corregir, completar y finalmente formalizar lo que Austin ya nos adelantó en su estado más primitivo.

2.1.2. H.P. Grice y el Principio de Cooperación

Al igual que Austin y Searle, también Grice fue un filósofo que realizó aportaciones de singular importancia al terreno más propiamente lingüístico. Y también, al igual que Austin, todas sus conferencias William James de 1967 fueron recogidas en una obra póstuma en 1989: *Studies in the Way of Words*. Sin embargo, a diferencia de Austin, gran parte del material de esta obra ya había sido previamente publicado como artículos independientes.

En cuanto al contenido teórico de sus aportaciones, la discrepancia más relevante que diferencia a este filósofo de sus predecesores es, sin lugar a dudas, el carácter no normativo que caracteriza sus escritos. Si el enfoque de Searle estaba orientado a establecer unas condiciones que relacionaban clase de oración y fuerza ilocutiva, Grice establece unos principios meramente descriptivos que los participantes de una conversación supuestamente observan con la finalidad de hacer dicho intercambio lo más cooperativo posible. Además, con este modelo, el intercambio comunicativo queda integrado como un elemento más dentro de las actividades del hombre, puesto que el carácter cooperativo con el que ha quedado definido es una característica propiamente humana en su sentido más genérico y no sólo atribuible a los actos comunicativos.

La teoría de Grice surgió como una respuesta a una situación en la que los conectores de las lenguas naturales eran tachados de vagos e imprecisos y, sin embargo, los operadores lógicos eran considerados herramientas precisas de formulación. Pero Grice defiende que estos dos campos no deben estar enfrentados, puesto que las diferencias se deben sólo y exclusivamente a factores conversacionales. De ahí que el objeto de estudio de este filósofo no sea sino (1975:43) “. . . inquire into the general conditions that, in one way or another, apply to conversation as such, irrespective of its subject matter.”

Dos conceptos centrales, dentro de las aportaciones de este autor, son por una parte el denominado “significado-*nn*” (o *meaning-*nn**) y por otra el Principio de Cooperación (o PC). Así, Grice separa el significado no natural (significado-*nn*) del natural. La diferencia entre ambos está en el carácter intencional del primero y el no

intencional del segundo. Este significado-*nn* es el propio de la comunicación intencional; es decir, si tomamos el ejemplo de Grice “Those three rings on the bell (of the bus) mean that 'the bus is full'” se podría explicar que esas tres llamadas en el autobús tienen como objetivo (o intención) producir un determinado efecto sobre sus receptores. Así, Grice (1975:58) afirma que “A meant-*nn* something by x' is (roughly) equivalent to 'A intended the utterance of x to produce some effect in an audience by means of the recognition of this intention’”. Siguiendo la reformulación ofrecida por Schiffer (1972:14), este significado-*nn* se caracteriza así:

“S meant-*nn*^z by uttering U if and only if: (i) S intended U to cause some effect z in recipient H (ii) S intended (i) to be achieved simply by H recognizing that intention (i).”

Así, para que las tres llamadas tuvieran significado-*nn*, sería suficiente que los pasajeros reconocieran al oír este sonido la intención del conductor (i.e. informar que el autobús está lleno)²⁸. De esta forma, el significado de un enunciado no se vería únicamente determinado por el convencional.

En cuanto al PC, Grice sostiene que los intercambios comunicativos, característicamente, son hasta un cierto punto esfuerzos por cooperar. Además, cada participante reconoce en ellos una intención o conjunto de intenciones comunes, o al menos una dirección mutuamente aceptada. De ahí que Grice formulara un principio general que se esperaría que los participantes observaran: el Principio de Cooperación. Este principio queda formulado de la siguiente manera (1975:45): “Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged.”

Este principio general está constituido por cuatro categorías (1975:45-6):

²⁸ Sin embargo, Récanati (1987) discute si este reconocimiento sería necesario y suficiente.

(a) CANTIDAD. Dos máximas:

1. Haga su contribución tan informativa como sea necesaria (en relación a los propósitos del diálogo).
2. No haga su contribución más informativa de lo necesario.

(b) CUALIDAD. Supermáxima: Intente que su contribución sea verdadera.

Dos máximas:

1. No diga lo que crea que es falso.
2. No diga nada que carezca de la evidencia adecuada.

(c) RELACIÓN. Una única máxima:

1. Sea relevante.

(d) MODO. Supermáxima: Sea claro.

Cuatro máximas:

1. Evite oscuridad en la expresión.
2. Evite la ambigüedad.
3. Sea breve (evite digresiones innecesarias).
4. Sea ordenado.

Sin embargo, vuelvo a insistir una vez más, Grice no pretendió ser prescriptivo al enunciar estas máximas. En ningún momento Grice señala que todo el mundo observe estas máximas y sean buenos cooperadores. Lo que este autor defiende es que en toda interacción existe una serie de máximas que se supone que tanto emisor como receptor tomarán en consideración a la hora de ejecutar este proceso, y el objetivo de este autor fue tratar de descubrir estas máximas. De hecho, tras enunciar estas máximas, persiste de nuevo en este carácter no prescriptivo apuntando (1975:48):

“I would like to be able to think of the standard type of conversational practice not merely as something that all or most do IN FACT follow but as something that it is REASONABLE for us to follow, that we SHOULD NOT abandon.”

Sin embargo, tal y como apunta J. Thomas (1995:91-92), ante tal clasificación, dos son las críticas que se pueden plantear. En primer lugar, estas máximas -sobre todo las de cantidad y modo- no podrían ser descritas en términos absolutos; es decir, uno podría dar “más o menos” la cantidad de información

requerida o uno podría ser “más o menos” claro. Por tanto, estarían sujetas a un margen de variación que haría difícil determinar hasta qué punto se está o no se está observando una máxima. Y en segundo lugar, en algunas ocasiones las máximas se confunden -sobre todo cantidad y modo- y es difícil discernir cuál se estaría observando o ignorando. A este respecto, Thomas (1995:92), al explicar una situación en la que las máximas de relación y cantidad se mezclarían, expone que:

“The first is that the requirement of the Cooperative Principle to ‘make your contribution such as is required . . .’ may well be different for speaker and hearer . . . The second problem is that the maxim of Relevance always seems to be in operation²⁹ -unless you assume that a contribution is in some way relevant to what has gone before, you will not begin to look for an implicature³⁰.”

También F. Kiefer (1979) ha señalado algunas críticas interesantes sobre el carácter de estas máximas. En primer lugar, Kiefer pone en tela de juicio la afirmación de Grice (1975:47) sobre la aplicación de estas máximas no sólo a intercambios comunicativos, sino al comportamiento racional humano. Kiefer (1979:58) señala que esto sería una afirmación muy arriesgada, puesto que las investigaciones en este campo (i.e. la interacción humana) no han llegado aún a una teoría plausible y, además, no quedaría claro si: (a) las reglas sobre la comunicación lingüística derivan de las de la interacción humana (o forman un subconjunto dentro de éstas) o (b) aunque tanto las reglas de la comunicación lingüística como las de la interacción humana tienen elementos en común, cada una de éstas poseen rasgos propios (i.e. hay una intersección entre ambos conjuntos). Sin embargo, en mi opinión, esto no sería sino exigirle a Grice una serie de explicaciones que estarían fuera de los objetivos que centran su estudio. Una segunda crítica de este autor está dirigida al carácter poco definido de estas máximas, puesto que tal y como apunta el propio Grice, éstas podrían aumentar.

En tercer lugar, Kiefer también ataca el carácter restringido que tienen los intercambios comunicativos a los que se aplican estas máximas. Por ejemplo, las reglas que gobiernan los intercambios comunicativos suelen aplicarse a las siguientes situaciones: (1) comunicación cooperativa / no cooperativa; (2) todos los

²⁹ Idea que da fundamento al siguiente modelo que a continuación se presentará: la teoría de la Relevancia elaborada por Sperber y Wilson (1986 y 1995).

³⁰ Este aspecto ya fue señalado con anterioridad por Dascal (1977).

participantes muestran el mismo interés en los objetivos a conseguir / hay disparidad de intereses; (3) el estatus social de los participantes es el mismo / es distinto; (4) el objetivo de la comunicación es la transmisión de información / otros fines: influir, dirigir la atención, etc. Sin embargo, las máximas presentadas por Grice van dirigidas a describir una situación concreta: una situación de cooperación en la que los participantes, con igual estatus social, persiguen un mismo objetivo y cuyo fin es transmitir información. En mi opinión, esto sería una presentación bastante pobre del modelo, que no incluiría la posibilidad que este enfoque abre para analizar otras situaciones fuera de la “prototípica”. La situación descrita por Grice sería un patrón en base al cual estudiar cualquier situación comunicativa que se presentara. Así, se podría estudiar hasta qué punto y por qué se acerca o aleja de este patrón.

Por último, Kiefer (1979) también observa que el conocimiento de estas máximas no es el único elemento para analizar un intercambio comunicativo. También haría falta (a) conocer la situación específica en la que tuvo lugar el acontecimiento y (b) otros elementos tales como qué aspectos van comúnmente y de forma convencional asociados a ciertas expresiones.

Pero lo cierto es que estudios como el realizado por Keenan (1976) sobre la observación de la máxima de cantidad en Madagascar nos abre los ojos a lo que, en mi opinión, es una de las posibles aplicaciones de un modelo como éste. Esta autora nos muestra cómo podemos llegar a conclusiones verdaderamente interesantes en estudios a través de distintas culturas tomando como base estas máximas. Así, ella pudo llegar a comprobar cómo lo que es hacer una contribución tan informativa como la situación lo requiera (a) puede variar según la cultura en la que nos encontremos³¹; y (b) dentro de una misma cultura puede verse determinada por otros parámetros³². Por estos motivos, esta serie de máximas podrían ser utilizadas por un etnógrafo con el fin de investigar las características propias que definen y diferencian a distintas comunidades lingüísticas.

³¹ En Madagascar, el estatus social de una persona se mide entre otros factores por la cantidad de información que pueda poseer en exclusividad; así, cuanto más comparta, menos estatus tendrá. Por ello, en los intercambios comunicativos no se suele ofrecer toda la información que se solicita.

³² En Madagascar, tres aspectos determinarán la cantidad de información que un individuo podrá proporcionar: (1) la importancia de la información (cuanto más importante más celosamente se guardará); (2) la relación entre los interlocutores (cuanto menos cercanos menos se informa); y (3) el sexo (la mujeres tienden a guardar menos información).

Como se señaló anteriormente, el carácter de estas máximas será meramente descriptivo y, por tanto, un hablante pudiera no satisfacer alguna de estas máximas. Esto ocurriría si (1975:49):

- (1) El hablante violara una máxima de manera encubierta y sin ostentación.
- (2) El hablante decidiera no adecuarse ni a las máximas ni al Principio de Cooperación.
- (3) El hablante se encontrara ante una colisión de varias máximas y tuviera que elegir el cumplimiento de una en detrimento de otra u otras.
- (4) El hablante violara abiertamente una máxima.

Por tanto, el incumplimiento de una máxima generaría reacciones diferentes en los interlocutores que en esos momentos estuvieran formando parte de la conversación. Las consecuencias de tal violación estarían directamente relacionadas con el tipo de máxima que fuera violada y el modo en el que se llevó a cabo (1-4). Fenómenos como la ironía, la metáfora, la lítotes y la hipérbole serían ejemplos en los que la primera máxima de la cualidad ha sido violada con el propósito de conseguir algún efecto adicional.

Sin embargo, hay autores como Escandell que opinan que un enfoque de estas características resultaría reduccionista, en tanto en cuanto hablar no consiste simplemente en un mecanismo de transmisión de información de la manera más objetiva y precisa posible. Así, esta autora apunta (1993:106):

“A pesar de su interés, el enfoque de Grice resulta, en parte, reduccionista. Hablar no es solo desallorzar una actividad casi puramente mecánica destinada a transmitir una información objetiva de la mejor manera posible; es decir, no consiste en proporcionar sin ambigüedad la cantidad precisa de datos necesarios y verdaderos. Sin embargo, tal sería el resultado obtenido por una aplicación estricta de las máximas que integran el Principio de Cooperación. El propio autor se dio cuenta de que su formulación era insuficiente, pero esto no siempre ha sido considerado por algunos de sus seguidores³³.”

Además, al estudiar las condiciones generales que determinan el desarrollo de una conversación cualquiera, independientemente del tema que se trate en ella, Grice

³³ Un claro ejemplo sería el modelo desarrollado por Sperber y Wilson. Como se podrá apreciar más adelante, el enfoque de estos autores sería incluso más reduccionista que el de Grice, puesto que centran sus investigaciones en una de las máximas, la de la relevancia.

introduce como término filosófico el verbo `implicar´ y su nombre correspondiente `implicatura´. IMPLICAR algo es diferente a DECIR algo. Para entender esta diferencia, Grice señala que (1975:44) “In the sense in which I am using the word *say*, I intend what someone has said to be closely related to the conventional meaning of the words (sentence) he has uttered.” A diferencia de este concepto, la palabra implicar describiría un proceso en el cual alguien va más allá del significado convencional de las palabras (u oración) y es capaz de reconocer un mensaje nuevo o diferente. De esta manera, se distingue entre el contenido proposicional y el implícito de un mensaje. Así, esta noción de implicatura ha sido capaz de unir dos aspectos de la comunicación que hasta ahora no se habían logrado unir de manera satisfactoria: lo que se dice y lo que de hecho se comunica.

Sin embargo, conviene aquí aclarar un aspecto que a menudo se confunde, fundamentalmente en el habla coloquial. En concreto, se trata de la diferencia que existe entre implicar e inferir. Thomas (1995:58) dice así:

“To imply is to hint, suggest or convey some meaning indirectly by means of language . . . an implicature is generated intentionally by the speaker and may (or may not) be understood by the hearer. To infer is to deduce something from evidence (this evidence may be linguistic, paralinguistic or non-linguistic). An inference is produced by the hearer.”

Es decir, mientras que la “parte activa” en una implicatura es el emisor puesto que es éste el que la genera, en una inferencia es sobre el receptor sobre el que recae el mayor peso en la ejecución de tal proceso, puesto que éste no consiste sino en la labor de deducción que realiza este receptor a partir de una evidencia.

A continuación, Grice propone un mecanismo capaz de reconocer y explicar cualquier tipo de implicatura. Estas implicaturas están sujetas a la emisión de ciertos términos expresados en una oración y además están directamente relacionadas con las distintas máximas anteriormente enunciadas.

Sin embargo, Thomas (1995:92-3) apunta que aunque Grice sostuvo que existía un mecanismo para calcular una implicatura, no siempre queda claro cómo funciona. En algunos casos, tendríamos que recurrir a comparaciones, en otros a buscar los opuestos y en otros nos veríamos ante implicaturas que no podríamos

relacionar con conocimientos previos o situacionales. De ahí que algunos críticos³⁴ hayan resaltado el carácter informal de este modelo. Así, F. Kiefer (1979:57) señala:

“These conversational maxims are, however, extremely vague so `that almost anything can be worked out on the basis of almost any meaning´ (Sadock, 1978:285). This means that the theory is unfalsifiable, vacuous and therefore of no explanatory value. This fact has been widely recognized even by scholars who would advocate a pragmatic approach to the explanation of certain linguistic facts (cf. for example, Kempson 1975 y Gazdar 1977)³⁵.”

Estas implicaturas se dividen en dos grupos: las convencionales y las no convencionales. Mientras que las primeras están determinadas por el significado convencional de las palabras o de la expresión³⁶, las segundas dependen de factores contextuales o situacionales y de los principios involucrados. Este segundo tipo de implicaturas, también se divide a su vez en conversacionales y no conversacionales; la diferencia se basa en las características propias que definen al discurso. Las conversacionales están directamente relacionadas con las características puramente discursivas de una conversación (el PC y las máximas) y las no conversacionales con cuestiones sociales, estéticas o morales.

Finalmente, también las implicaturas conversacionales pueden ser generalizadas o particularizadas dependiendo del grado de conexión entre la implicatura y el contexto de emisión; las particularizadas están mucho más unidas a la situación concreta de su emisión. Esta última división genera un problema que el mismo Grice reconoce: ¿Podrían diferenciarse claramente las implicaturas convencionales y las conversacionales generalizadas? Ciertamente no siempre. Grice (1975:56) admite que, de hecho, es difícil encontrar ejemplos que no estén rodeados de controversia.

A la hora de definir las implicaturas conversacionales, Grice (1975:49-50) las caracteriza de la siguiente manera:

³⁴ Como de hecho apuntan Thomas (1995), Kiefer (1979) y Sadock (1978).

³⁵ Estos dos autores han realizado además reformulaciones de las máximas propuestas por Grice.

³⁶ Levinson (1983:127) cita cuatro ejemplos de implicaturas convencionales: “but, even, therefore, yet”. A estos cuatro, J. Thomas (1995:57) añade uno más: algunos usos de “for” como en “She plays chess well, for a girl”.

“A man who, by (in, when) saying (or making as if to say) that p has implicated that q, PROVIDED THAT (1) he is to be presumed to be observing the conversational maxims, or at least the cooperative principle; (2) the supposition that he is aware that, or thinks that q is required in order to make his saying or making as if to say p (or doing so in THOSE terms) consistent with this presumption; and (3) the speaker thinks (and would expect the hearer to think that the speaker thinks) that it is within the competence of the hearer to work out, or grasp intuitively, that the supposition mentioned in (2) IS required.”

Además, la presencia de una implicatura conversacional debe ser capaz de ser resuelta ya que, aún en el caso de que pudiera ser intuitivamente comprendida, a menos que esta intuición se pueda sustituir por un argumento, la implicatura no sería una implicatura conversacional, sino convencional. Para poder concluir que un receptor se encuentra ante una implicatura conversacional, éste debería responder a una serie de datos: (1) el significado convencional de las palabras utilizadas junto con la identidad de cualquier referencia empleada; (2) el principio de cooperación y sus máximas; (3) el contexto del enunciado -ya sea lingüístico o de cualquier otro tipo-; (4) otros elementos o el bagaje cultural del individuo y (5) el hecho de que todos los elementos que se acaban de enumerar estén al alcance de ambos participantes y ambos participantes así lo reconozcan.

Estas implicaturas pueden ser generadas por varias vías³⁷:

- (A) Al incumplir una máxima (*flouting a maxim*);
- (B) Al violar una máxima (*violating a maxim*);
- (C) Al infringir una máxima (*infringing a maxim*);
- (D) Al no tomar parte en la atención a una máxima (*opting out of a maxim*);
- (E) Al suspenderse una máxima (*suspending a maxim*).

Finalmente, Grice llega a enumerar hasta cinco características que singularizan las implicaturas conversacionales³⁸ (Grice, 1975:57-8):

³⁷ En su primer artículo (1975:49), Grice tan sólo mencionó tres: al incumplir o ignorar una máxima, al violar una máxima y al no tomar parte en la atención a una máxima. Sin embargo, más tarde añadió una cuarta: al infringir una máxima. La quinta y última (al suspenderse una máxima) ha surgido por parte de otros autores para dar respuesta a una serie de problemas que no podrían explicarse sin incluir este último caso. A este respecto, es importante apuntar un comentario que Thomas (1995:72) realiza sobre el uso terminológico de esta clasificación: “Grice himself does not always use the terms consistently and remarkably few commentators seem to make attempt to use the terms correctly.” En la clasificación que aquí se presenta se ha decidido seguir la propuesta sugerida por esta autora.

³⁸ Para esta presentación se han tenido en cuenta las explicaciones ofrecidas por V. Escandell (1993:102).

1. La cancelabilidad: Puesto que al asumir la presencia de una implicatura conversacional también se asume que el Principio de Cooperación se está observando, y puesto que además es posible prescindir de su observación, de aquí se deduce que una implicatura conversacional generalizada pueda ser cancelada en un caso particular. Esta cancelación se puede realizar de forma explícita (añadiendo una cláusula que haga explícito o implique el abandono de ésta) o contextualmente (el contexto en el que se utiliza dejaría claro que el hablante ha decidido no participar).
2. No separabilidad: No será posible encontrar otra manera de decir lo mismo que simplemente carezca de la implicatura porque (a) la resolución de una implicatura conversacional requiere, además de cierto bagaje cultural y contextual, solamente el conocimiento de lo que se ha dicho; y (b) el modo de expresión no juega papel alguno³⁹.
3. No convencionalidad: La implicación conversacional no está incluida en la especificación original de la fuerza convencional de la expresión. Es decir, no formaría parte del significado convencional que va unido a la utilización de dicha expresión. Así, no importaría que se buscaran sinónimos, la implicatura permanecería.
4. No deducibilidad lógica: La veracidad de una implicación conversacional no es necesaria para la veracidad de lo que de hecho se dice: lo que se dice puede ser verdadero pero sin embargo lo que se implica falso.
5. Indeterminación: Puesto que resolver una implicatura conversacional es calcular lo que se tiene que suponer para conservar la suposición de que el Principio de Cooperación está siendo observado y, puesto que puede haber varias explicaciones, la implicación conversacional quedaría libre de explicaciones específicas.

Sin embargo, tal y como apunta Thomas (1995:87-90), habría dos aspectos relacionados con la interpretación de estas implicaturas que serían objeto de críticas. Por una parte, sería muy difícil determinar si un individuo realmente tenía la intención de generar una implicatura, y aún más lo sería discernir de cuál se trata.

³⁹ Excepto en las implicaturas conversacionales que se basan en la máxima de modo.

Incluso se podrían dar casos en los que un enunciado tuviera como fin generar más de una implicatura⁴⁰.

Finalmente, las repercusiones de este modelo para posteriores enfoques han sido numerosas. No obstante, se pueden agrupar en dos direcciones: por una parte, están aquellos que -siguiendo el consejo del propio Grice- han intentado complementar el de Grice ofreciendo otros principios y máximas (por ejemplo, G. Leech (1983)). Y por otra parte, también ha habido quienes han visto más plausible el camino opuesto, es decir, simplificar en lo posible el número de máximas. Ejemplos de esta última tendencia serían: Horn (1984), Levinson (1987) y Sperber y Wilson (1986).

⁴⁰ Sin embargo, esta situación no fue observada por Grice. De la misma manera que tampoco explica cómo un individuo podría distinguir los distintos tipos de implicaturas, sobre todo a la hora de discernir si se trata de una intencional o no intencional. No obstante, en mi opinión personal, creo que pretender ofrecer una explicación a este fenómeno sería una cuestión poco menos que imposible, porque su solución habría que buscarla en la naturaleza propia del ser humano y las cualidades que caracterizan a cada individuo de forma personal e individualizada.

2.1.3. D. Sperber y D. Wilson y la Teoría de la Relevancia⁴¹

Indiscutiblemente, no se habría realizado una presentación completa de los modelos de raíces filosóficas y cognitivas si no se hubiera tratado una teoría que, sin lugar a dudas, ha impactado no sólo en la psicología cognitiva, sino que además ha arrojado luz sobre fenómenos puramente lingüísticos e incluso literarios.

Dan Sperber y Deirdre Wilson presentaron esta teoría completamente desarrollada por primera vez en un libro titulado *Relevance: Communication and Cognition* en 1986. Pero a la vista del impacto causado y de las numerosas críticas que suscitó, volvieron a publicar otra edición en 1995. En esta última edición, vuelven a presentar su teoría, pero con importantes notas en las que responden a muchas de estas críticas y un anexo en el que exponen algunas de las mejoras que ha sufrido este modelo a lo largo de estos nueve años.

Quizás lo más adecuado sea comenzar ofreciendo una cita inicial del libro en la que Sperber y Wilson (1995:vii) presentan su visión sobre la comunicación humana⁴²:

“Human cognitive processes, we argue, are geared to achieving the greatest possible cognitive effect for the smallest possible processing effort. To achieve this, individuals must focus their attention on what seems to them to be the most relevant information available. To communicate is to claim an individual’s attention: hence to communicate is to imply that the information communicated is relevant.”

⁴¹ La traducción terminológica empleada en la presentación de este modelo está tomada de la traducción al español de este libro ofrecida por la editorial Visor en 1994.

⁴² Esta visión tendría sus raíces en las características y naturaleza que Fodor (1982, 1983) señaló sobre el sistema cognitivo humano. Según este autor, procesaríamos información con la construcción de representaciones mentales (proposiciones) de lo que nos rodea.

Sin embargo, Mey y Talbot (1988) critican el tratamiento que Sperber y Wilson ofrecen del lenguaje. El objeto de Sperber y Wilson no sería (1988:775) “. . . to describe actual language, but what they call 'language as such', and certainly not language in use.” Como ejemplos de este uso “formalista”⁴³ del lenguaje, Mey y Talbot exponen que, en primer lugar, los ejemplos que Sperber y Wilson proporcionan están enfocados a apoyar aspectos lingüísticos y, por tanto, carecen de naturalidad y realidad. Y en segundo lugar, a la hora de debatir la relevancia de estos ejemplos, no deberían analizarse tomando como único parámetro un principio general sino que deberían (1988:781): “. . . try to locate the utterance in question in its total context (societal, historical, psychological, and otherwise) and 'decipher' the hidden messages that those contexts contain.” Y finalmente que estos análisis están (1988:783) *sentenced-based* y *sentenced-oriented* y sería necesario que se desarrollara hacia el *text-oriented*.

Sperber y Wilson reconocen como su primer objeto de análisis la comunicación humana y en ella distinguen dos modelos: el modelo del código y el inferencial. El primero es el modelo tradicionalmente aceptado desde Aristóteles hasta la semiótica moderna, y dentro de este modelo, la comunicación consiste en un proceso de codificación y decodificación de mensajes. Sin embargo, de acuerdo con el modelo inferencial, la comunicación es producto de un proceso de producción e interpretación. A la vista de estos dos modelos, Sperber y Wilson defienden que: (1) ambos no son incompatibles; (2) ninguno es autosuficiente para proporcionar la base sobre la cual estudiar y explicar la comunicación en general; (3) cada uno es adecuado para un determinado tipo de comunicación; y (4) ambos son intrínsecamente independientes y la comunicación a su vez es independiente de ambos. Así, se diferencian el proceso inferencial y el de decodificación. El primero parte de un conjunto de premisas que desembocan en una serie de conclusiones derivadas de forma lógica de estas premisas. Por el contrario, en el proceso de decodificación, se parte de una señal y unos resultados que desembocan en la recuperación de un mensaje asociado con la señal del código subyacente.

⁴³ Mey y Talbot constantemente señalan el vínculo tan fuerte que existe entre el enfoque ofrecido por Sperber y Wilson y el de Chomsky. Así, entre una de sus críticas podemos encontrar (1988:781): “The parallel with grammaticality, as denoting an abstract quality of syntactic structures, without any connections to the world outside of it, should be obvious -but so is SW’s connection with Chomsky-inspired modeling of language that I criticized above (section 4.3).”

Una idea fundamental que hay que matizar al exponer la teoría de la relevancia es la particular acepción que presenta del contexto. Sperber y Wilson (1995:15-6) lo describen de la siguiente manera:

“A context is a psychological construct, a subset of the hearer’s assumptions about the world. It is these assumptions, of course, rather than the actual state of the world, that affect the interpretation of an utterance. A context in this sense is not limited to information about the immediate physical environment or the immediately preceding utterances: expectations about the future, scientific hypothesis or religious beliefs, anecdotal memories, general cultural assumptions, beliefs about the mental state of the speaker, may all play a role in interpretations.”

Así, con el fin de entender correctamente un enunciado, el receptor deberá buscar un contexto adecuado que le posibilite la comprensión de éste. Sin embargo, describir el modo de llegar a éste supone un problema para las teorías pragmáticas.

Dos conceptos esenciales relacionados con el anterior, y que Sperber y Wilson introducen en su reelaborado modelo inferencial, son los de "entorno cognitivo" -como alternativa al de "conocimiento común"⁴⁴- y el de "manifiesto". Ambos se definen de la siguiente manera (1995:39):

“(39) A fact is *manifest* to an individual at a given time if and only if he is capable at that time of representing it mentally and accepting its representation as true or probably true.(40) A *cognitive environment* of an individual is a set of facts that are manifest to him.”

La noción de manifiesto es más débil que la de supuesto, puesto que un hecho puede ser manifiesto pero el receptor no ser consciente de ello. Por otra parte, el entorno cognitivo compartido por dos locutores sería la intersección del de ambos: todos los hechos manifiestos a ambos. De esta forma,al comunicar, la intención del emisor consistirá básicamente en alterar el entorno cognitivo del receptor y, con ello, sus procesos mentales.

A continuación, Sperber y Wilson desarrollan uno de los puntos más conflictivos de su teoría. Estos autores defienden que los seres humanos son (1995:46) “. . . efficient information devices” y esta eficacia será inversamente proporcional al coste o esfuerzo que conllevó su procesamiento. Este procesamiento se basará en la acertada combinación de tres tipos de información: información conocida, información completamente nueva e información nueva pero conectada de alguna manera con la ya conocida. Este tipo de comunicación se denomina comunicación ostensiva-inferencial y queda definida de la siguiente manera (1995:63):

“(55) *Ostensive-inferential communication*: the communicator produces a stimulus which makes it mutually manifest to communicator and audience that the communicator intends, by means of this stimulus, to make manifest or more manifest to the audience a set of assumptions.”

Es importante señalar la repercusión social de estos planteamientos, puesto que estos autores señalan de manera muy acertada que: (1) un cambio en el entorno cognitivo de dos personas conllevaría un cambio en sus posibilidades de interacción y (2) cuando una persona se ha limitado a hacer manifiesto un hecho de manera ostensiva a otra persona, (i.e. sin llegar a codificarlo), de alguna manera, este procedimiento libraría de responsabilidad a su emisor y la imagen de éste no se vería dañada.

Sin embargo, Mey y Talbot (1988) no sólo opinan que este modelo es reduccionista en tanto en cuanto la mente humana es concebida como un mero instrumento para procesar información y por tanto asocial, sino que además también la visión que ofrecen de la comunicación humana es reduccionista porque ésta no se puede limitar a lo que las personas pretenden comunicar, puesto que de hecho se suele comunicar más de lo que se pretende y el modelo de Sperber y Wilson excluye este factor. Como consecuencia de este tratamiento asocial de la comunicación humana, Mey y Talbot (1988) también derivan lo que ellos denominan “la metáfora computacional”. Según esta propuesta, estos autores apuntan que aunque Sperber y Wilson nunca dicen de forma explícita que la mente humana sea un ordenador, sin embargo, hablan de ella como si realmente así lo fuera, al utilizar un vocabulario

⁴⁴ Véase Lewis (1969) y Schiffer (1972).

comúnmente empleado en este campo⁴⁵. Además, estos autores señalan que el ser humano no hace uso de sus capacidades mentales simplemente con el fin de obtener beneficios mentales y añaden (1988:767):

“. . . their whole reasoning about 'storage' is vitiated by the assumption that the human mind 'is' a kind of mechanical memory warehouse, whose locations can be accessed with greater or lesser effort, depending on the number of steps involved.”

También estos autores concluyen (1988:768) que como resultado del tratamiento tan optimista que Sperber y Wilson ofrecen del aspecto formal de este mecanismo, a menudo caen en el error de crear nuevas entidades *ad hoc*.

Además, la opinión sobre el carácter asocial de este modelo también es compartida por O'Neill (1988/9:243) que señala que los actos comunicativos son actos sociales con una dimensión social que no puede ser ignorada. Una consecuencia de este enfoque cognitivo sería que su presentación sería puramente proposicional. Así, O'Neill (1988/9:243) expone:

“This 'propositional'⁴⁶ view of relevance ignores, and in consequence has difficulty in accounting for, the kinds of phenomenon highlighted by more sociologically oriented linguistic theory -for example, the use of language in maintaining and strengthening social relations and in the exercise of power, and the social constraints on language use that come under the misleading label of 'politeness'. . . Rather, we need a broader concept of relevance in which relevance is characterized not purely as a relation between sets of propositions, but includes in its domain and range non-propositional items - objects, states of affairs, events and the like on the one hand, and needs, values, problems, interests, projects and the like on the other.”

⁴⁵ Idea también compartida por Portolés (1994a:59) que dice así:

“A la mente humana se la compara metafóricamente con un computador . . . Los procesos cognitivos se asimilan a la labor de un procesador computacional y la memoria humana se convierte en un conjunto de entradas 'proposicionales' almacenadas . . . Ahora bien, no se ha probado todavía que nuestro contexto esté formado por un conjunto de proposiciones.”

Pero además, incluso en aquellas circunstancias en las que la función principal de un enunciado es comunicar información, también se pueden encontrar ejemplos en los que éste no sólo no sería óptimamente relevante, sino que además no pretende serlo. Así, O'Neill pone por ejemplo una situación en la que un señor ha fallecido en un accidente de tráfico y el agente de policía debe notificárselo a su esposa. Este agente no emplearía el enunciado más relevante: "Señora Smith, su marido acaba de fallecer en un accidente de tráfico" (*ibid.*) sino una menos relevante pero más delicada de acuerdo con la situación: "Tengo malas noticias . . . ha habido un accidente . . . mucho me temo que ha sido un accidente bastante grave . . ." ⁴⁷.

También Portolés ⁴⁸ (1994a y b) coincide con O'Neill en estas objeciones y señala que el enfoque propuesto por Sperber y Wilson dejaría sin explicación los usos sociales del lenguaje: saludos, despedidas, exclamaciones, juegos de palabras, etc. Este autor concluye que (1994b:424): ". . . la Teoría de la Pertinencia no puede seguir obviando el lado social del lenguaje y ha de dar cuenta de manera explícita de los fenómenos inferenciales que supone."

En esta misma línea de crítica, aunque sin hacer mención explícita a Sperber y Wilson o a la teoría de la relevancia, Hickey y Vázquez Orta (1994) también se unen a esta opinión que defiende que el lenguaje no puede ser visto simplemente desde su función informativa sino también la social. Así, basándose en ideas ya presentadas por sociólogos como Mead (1934) y Goffman (1967), estos autores defienden que (1994:269): "Therefore, the interest of the participants to achieve the highest possible degree of interactional coordination is not only due to a need to communicate certain information but also to construct a desirable self."

⁴⁶ Este autor (1988/9:243) pone por ejemplo las afirmaciones generadas por Sperber y Wilson tales como: "a new proposition P is relevant to a given set of assumptions -a context {c}- to the extent that its 'contextual effect' is large and the effort required to process it is small."

⁴⁷ Aunque O'Neill (1988/9:258) admite que Sperber y Wilson presentan tres estrategias para tratar aquellos casos en los que una conversación no persigue la relevancia, ninguna de estas tres observa los casos que O'Neill cita.

⁴⁸ A diferencia de otros autores (Leonetti, Haverkate o Escandell) que han utilizado la traducción de "Principio de la Relevancia", Portolés (o Sánchez de Zavala) se refieren a él como "Principio de la Pertinencia".

Siguiendo con el estudio que Sperber y Wilson realizan sobre el procesamiento de la información, estos autores reconocen hasta tres tipos diferentes de implicaciones lógicas a las que un ser humano puede llegar: las triviales⁴⁹, las analíticas y las sintéticas. A diferencia de las analíticas, que tan sólo toman un supuesto como aducto, las sintéticas toman dos supuestos por separado. Por tanto, serán estas últimas las que enriquezcan mayormente el conocimiento humano, puesto que serán capaces de generar nuevos supuestos a partir de otros dos diferentes. De hecho, será un tipo concreto de implicación sintética la que centre la teoría de Sperber y Wilson: las implicaciones contextuales. Estas implicaciones se forman a partir de dos supuestos: P (nueva información) y C (información antigua o conocida). Sperber y Wilson denominarán contextualización de P en el contexto C a la deducción basada en la unión de P y C como premisas. Esta contextualización generará nuevas conclusiones que no se podrían haber derivado de P y C por sí solas. Estas son las implicaciones contextuales de P en C. Formalmente, Sperber y Wilson (1995:107-8) definen la implicación contextual de la siguiente manera:

“(80) *Contextual implication*: A set of assumptions **P** contextually implies an assumption **Q** in the context **C** if and only if (i) the Union of **P** and **C** non-trivially implies Q, (ii) **P** does non-trivially imply Q, and (iii) **C** does not non-trivially imply Q.”

Esta contextualización dará lugar a unos efectos contextuales basándose en los cuales se caracterizará la relevancia. Tres son los efectos contextuales que estos autores distinguen⁵⁰:

- (1) Las implicaciones contextuales: resultan de la interacción de información nueva y antigua que no son sino las premisas en una implicación sintética.
- (2) Reforzamientos: cuando la información nueva proporcione más evidencias y por tanto refuerce antiguos supuestos. Estos pueden ser de tres tipos: dependientes, independientes (la fuerza de una conclusión dependerá directamente de las premisas que la condujeron) y retroactivos (los supuestos se verían reforzados por el hecho de que esta contextualización ha conseguido los resultados esperados).

⁴⁹ Estas no serían directamente calculadas por este mecanismo.

(3) Contradicciones: cuando la información nueva proporcione evidencias en contra de antiguos supuestos y por tanto nos conduzcan al abandono de estos.

Además, puesto que la relevancia no es un concepto absoluto sino gradual (i.e. un supuesto puede ser menos relevante que otro pero no por ello dejar de ser relevante), los efectos contextuales de un supuesto en un contexto dado no será el único factor a tener en cuenta a la hora de asignar el grado de relevancia. El esfuerzo del procesamiento para conseguir el efecto contextual será otro factor fundamental. A mayor esfuerzo, menor relevancia; y a la inversa. De ahí que al tratarse de un concepto comparativo, Sperber y Wilson definan la relevancia basándose en unas condiciones de grado (1995:125)⁵¹:

“(10) *Relevance: Extent condition 1*: an assumption is relevant in a context to the extent that its contextual effects in this context are large. *Extent condition 2*: an assumption is relevant in a context to the extent that the effort required to process it in this context is small.”

⁵⁰ En una nota a pie de página de la edición de 1995, Sperber y Wilson señalan -respondiendo a críticas efectuadas a raíz de esta triple clasificación- que ellos no han pasado por alto un cuarto tipo - las que debilitarían supuestos ya existentes-; por el contrario, ellos no las incluyen en esta clasificación porque las consideran incluidas en la `contradicción y eliminación de un supuesto ya existente´.

⁵¹ Es curioso observar como Kasher (1986), al plantear el problema de cómo relacionar el conjunto de la máximas de cortesía y el de la conversación, propone como solución un principio de racionalidad que de alguna manera nos recuerda a este concepto de relevancia. Este principio dice así (1986:109): “Given a desired end, one is to choose that action which most effectively, and at least cost, attains that end, other things being equal.” Es decir, que lo que unos autores denominarían “presunción de relevancia”, Kasher lo llama “presunción de racionalidad”. A diferencia del primero (orientado al receptor y al proceso de decodificación) el segundo está orientado al emisor y al proceso de codificación o producción. Aunque este principio de Kasher pueda parecer no guardar relación alguna con el de Sperber y Wilson, dado su diferente orientación y su corte social, en mi opinión, es un acercamiento muy acertado y directamente relacionado con el de Sperber y Wilson, puesto que significa un intento por ofrecer soluciones racionales o cognitivas a unos problemas sociales y/o de cortesía. Así, Kasher (1986:110) explica que:

“The seeming clash between politeness maxims and conversational ones is, actually, a *tension* within rationality itself, that is to say, between different considerations related to rational actions. For certain types of ends and values, there seems to exist a negative correlation between attaining one’s ends most effectively and attaining them at least cost. Under many ordinary circumstances, the more an action is effective, the more it costs. Concentrating upon cost might mean diminishing effectiveness; concentrating upon effectiveness might be tantamount to increased costs. For instance, the more informative one gets, under certain circumstances, the more impolite one’s action becomes.”

Sperber y Wilson apuntan que alcanzar la máxima relevancia implica seleccionar el mejor concepto en el que procesar el supuesto, es decir, el contexto que permita conseguir el mejor balance entre esfuerzo y efecto conseguido. Cuando se ha conseguido este equilibrio, se dirá que el supuesto ha sido procesado óptimamente. De aquí se desprende la definición comparativa⁵² de la relevancia para un individuo⁵³ (Sperber y Wilson, 1995:145):

“(42) *Relevance to an individual* (classificatory): An assumption is relevant to an individual at a given time if and only if it is relevant in one or more of the contexts accessible to that individual at that time.”

Además, también hay que tener en cuenta la relación entre el esfuerzo empleado para construir ese supuesto y el efecto contextual conseguido. Es así como se llega a la definición comparativa de la relevancia de un fenómeno⁵⁴ (Sperber y Wilson, 1995:153):

“*Relevance of a phenomenon* (comparative): *Extent condition 1*: a phenomenon is relevant to an individual to the extent that the contextual effects achieved when it is optimally processed are large. *Extent condition 2*: a phenomenon is relevant to an individual to the extent that the effort required to process it optimally is small.”

Así, el emisor tratará de enviarle al receptor un estímulo capaz de alterar su entorno cognitivo⁵⁵ y, de esta forma, hacerle manifiesto o más manifiesto un determinado aspecto. El objetivo de estos estímulos será hacer mutuamente manifiesta la intención informativa del emisor. Estos estímulos ostensivos también deberán reunir tres condiciones:

Sin embargo, Kasher también es consciente del difícil problema al que deben dar solución estas *rationality theories of discourse politeness* y éste es: ¿Qué es lo que determina en nuestro uso racional del lenguaje los puntos de equilibrio entre efectividad y coste?

⁵² Aunque también ofrecen una clasificatoria, se prefiere la comparativa porque, como se dijo anteriormente, el concepto de relevancia es un concepto comparativo y no cuantificativo.

⁵³ Esta definición -así presentada en la edición de 1986- sería modificada nueve años más tarde en la edición de 1995, pero por motivos de redacción estos cambios serán presentados un poco más adelante. La cita tiene fecha de 1995 porque está tomada de una sección de esta edición que es una reproducción exacta de la de 1986.

⁵⁴ Al igual que lo que ocurría con la definición de relevancia para un individuo, la definición de relevancia de un fenómeno también sufre cambios en 1995. Estas modificaciones serán presentadas junto con las anteriores próximamente.

- (1) Deberán atraer la atención de la audiencia.
- (2) Deberán centrar esta atención a las intenciones del emisor.
- (3) Deberán revelar estas intenciones.

Y, puesto que la creación de este estímulo ostensivo tiene como función hacer ver al receptor que este emisor tiene algo relevante que comunicar, de aquí se desprende que un acto ostensivo de comunicación implique la automática comunicación de una presunción de relevancia. La presunción de relevancia óptima queda definida como (Sperber y Wilson, 1995:158):

“(61) *Presumption of optimal relevance*: (a) The set of assumptions **I** which the communicator intends to make manifest to the addressee is relevant enough to make it worth the addressee’s while to process the ostensive stimulus. (b) The ostensive stimulus is the most relevant one the communicator could have used to communicate **I**.”

Sin embargo, nueve años más tarde, Sperber y Wilson admiten que esta definición debería ser modificada sustancialmente debido, fundamentalmente, a que en este principio no hay simetría entre efecto y esfuerzo. Por tanto, habría que matizar (1) que el comunicador siempre elegirá el estímulo que minimizará el esfuerzo del destinatario; y (2) el destinatario siempre esperará un nivel de relevancia tal que sea merecedor de su atención, pero que a la misma vez esté en función de los medios y la capacidad del comunicador. Así, este principio quedaría redefinido de la siguiente manera (Sperber y Wilson, 1995:270):

“(12) *Presumption of relevance (revised)*: (a) The ostensive stimulus is relevant enough for it to be worth the addressee’s effort to process it. (b) The ostensive stimulus is the most relevant one compatible with the communicator’s abilities and preferences.”

Finalmente, el principio de la relevancia se define de la siguiente manera (Sperber y Wilson, 1995:158):

⁵⁵ Definido como el conjunto de todos los hechos manifiestos a un individuo.

“(62) *Principle of relevance*: Every act of ostensive communication communicates a presumption of its own optimal relevance.”

Y nuevamente, nueve años más tarde, Sperber y Wilson advierten de la confusión que este principio ha podido originar. Hay lectores que han considerado el principio de la relevancia una anterior proclamación de carácter más general que decía así: “Human cognition tends to be geared to the maximisation of relevance”. Para evitar esta confusión, Sperber y Wilson han acuñado el término “Principio Cognitivo” para este último y “Principio Comunicativo”⁵⁶ para el original. La primera definición haría referencia a una característica biológica del ser humano que es común a todo mecanismo biológico perdurable: su orientación a una evolución en lo que respecta al balance coste/beneficio; es decir, hacia una mayor eficacia. Sperber y Wilson (1995:262-3) señalan:

“What the First Principle of Relevance says is that human cognition tends to be organised so as to maximise relevance. There may be many shortcomings, many cognitive sub-mechanisms that fail to deliver enough effect for the effort they require, many occasions when the system’s resources are poorly allocated. The First Principle does not rule these out. Still, for it to be of any use, the tendency towards maximisation of relevance must be strong enough overall to help guide human interaction.”

Estos cambios provocarían una reformulación de las definiciones de relevancia para un individuo (la clasificatoria y la comparativa) (Sperber y Wilson, 1995:265):

“(6) Relevance to an individual (classificatory): An assumption is relevant to an individual at a given time if and only if it has some positive cognitive effect in one or more of the contexts accessible to him at that time.

⁵⁶ De hecho, éste es el que corresponde al término comúnmente empleado hasta ahora de “Principio de Relevancia”.

"(7) Relevance to an individual (comparative): Extent condition 1: An assumption is relevant to an individual to the extent that the positive cognitive effects achieved when it is optimally processed are large. Extent condition 2: An assumption is relevant to an individual to the extent that the effort required to achieve these positive cognitive effects is small."⁵⁷

Y las definiciones de relevancia de un fenómeno experimentan también unas redefiniciones análogas a éstas.

Sin embargo, estas nuevas definiciones dejan sin resolver una objeción que Portolés (1994a:58) ya había hecho a la primera publicación: ¿Es posible medir el costo del procesamiento? Hoy en día esto es imposible y por este motivo cualquier inferencia podría justificarse. Aunque autores como Charolles (1990) presenta algunas medidas posibles⁵⁸, éstas serían difíciles de ejecutar.

Por tanto, aunque ellos mismos reconozcan en su publicación posterior que esta definición del primer Principio de Relevancia (o el cognitivo) es vaga y general, lo que la hace esencial serán algunas de sus consecuencias no triviales, en concreto, el segundo Principio de Relevancia (o el comunicativo).

Una vez expuesta la teoría, Sperber y Wilson apuntan una serie de implicaciones que se desprenden de este nuevo modelo. La primera de ellas afecta a la relación que tradicionalmente se le ha asignado al lenguaje y a la comunicación, hasta ahora concebidos como las dos caras de una misma moneda. Sin embargo, Sperber y Wilson señalan su independencia en tanto en cuanto el lenguaje no es indispensable para la comunicación sino para el procesamiento y memorización de la información⁵⁹. La comunicación verbal implica dos procesos: uno basado en la codificación y descodificación y el otro en la ostensión y la inferencia. La diferencia entre ambos está bien marcada (Sperber y Wilson, 1995:176):

⁵⁷ Parece ser que Sperber y Wilson tomaron en consideración la objeción de Mey y Talbot sobre la falta de especificación en la dirección del cambio al re-redactar estas definiciones, puesto que incluyen el adjetivo "positive".

⁵⁸ Por ejemplo: el tiempo de procesamiento, el número de etapas inferenciales para llegar a la implicatura y las medidas de las variaciones de estados neuroquímicos.

⁵⁹ Esta ha sido una cuestión criticada por Mey y Talbot (1988:747-8) que apuntan que: "SW exclude language from communication; or rather they establish language as non-communicative, a raw material. This makes words mere information to be processed by an 'organism'. . . The whole section discussing human language and communication disregards the fact that a human being is surrounded, and indeed constituted, by an immense shifting societal complex, all of which exerts influences of varying degrees on the substance of language -a substance which, according to SW, is non-communicative."

“The coded communication process is not autonomous: it is subservient to the inferential process. The inferential process is autonomous: it functions in essentially the same way whether or not combined with coded communication . . . The semantic representations recovered by decoding are useful only as a source of hypotheses and evidence for the second communication process, the inferential one. Inferential communication involves the application, not of special-purpose decoding rules, but of general-purpose inference rules, which apply to any conceptually represented information.”

De esta manera, la comunicación intencional humana no se limita a un mero proceso de codificación y descodificación.

Otra implicación importante afectará a la tradicional diferencia entre las implicaturas (término ya empleado por Grice) y las explicaturas (término empleado por Sperber y Wilson por analogía al de implicatura). Sperber y Wilson (1995:182) definen la explicitud⁶⁰ como:

“(12) *Explicitness*: An assumption communicated by an utterance U is *explicit* if and only if it is a development of a logical form encoded by U.”

Por tanto, una explicatura es una combinación de unos rasgos conceptuales lingüísticamente codificados y otros contextualmente inferidos. Cuanto más pequeña sea la aportación contextual, más explícita será la explicatura. Así entendida, la explicitud sería tanto un concepto clasificatorio como comparativo; es decir, también existiría una gradación.

Al elaborar un supuesto hasta completar su forma lógica (la explicatura) un individuo suele realizar acciones como: la ruptura de ambigüedades, la asignación de referentes, la asignación de una actitud proposicional y un modo, etc. . . Sin embargo, la implicatura representará un paso más allá al desarrollar unos supuestos tomando no sólo la forma lógica y la información contextual, sino esquemas obtenidos de la memoria enciclopédica del individuo⁶¹. Por tanto, los estímulos ostensivos sólo tendrán implicaturas.

⁶⁰ En una nota a la edición de 1995 rectifican diciendo que: “ This definition is too strong as it stands. It should be modified to accommodate the fact that someone who says, for example, ‘I tell you that P’, or ‘P despite Q’, can explicitly communicate P.”

⁶¹ La memoria enciclopédica de un individuo consiste en (Sperber y Wilson, 1995:73): “ An individual encyclopaedic memory consists not merely of a stock of conceptual representations but of a stock of representations with propositional or non-propositional logical forms, entertained in different ways, as objects of different attitudes such as belief and desire.”

Finalmente, Sperber y Wilson también pretenden presentar una teoría capaz de JUSTIFICAR distintos fenómenos que hasta ahora tan sólo habían sido DESCRITOS. Así, hacen un recorrido exhaustivo a través de: el uso de la metáfora, la ironía, la aserción, la petición/el consejo y las interrogativas/exclamativas. De manera bastante resumida⁶², el siguiente párrafo refleja la postura de estos autores en estos temas (Sperber y Wilson, 1995:231):

“Our argument may be summarised as follows: metaphor involves an interpretive relation between the propositional form of an utterance and the thought it represents; irony involves an interpretive relation between the speaker’s thought and attributed thoughts or utterances; assertion involves a descriptive relation between the speaker’s thought and a state of affairs in the world; requesting or advising involves a descriptive relation between the speaker’s thought and a desirable state of affairs; interrogatives and exclamatives involve an interpretive relation between the speaker’s thought and desirable thoughts.”

⁶² Aunque por motivos de espacio me he visto obligada a resumir considerablemente este apartado, la aplicación al terreno más propiamente literario ha suscitado muchas e interesantes reacciones. En este sentido se pueden consultar: Gibbs (1994), Goatly (1994) o Kreuz y Glucksberg (1989), entre otros. Y también se puede consultar J. Portolés (1994b) sobre diferencias y similitudes entre la Teoría de la Relevancia y la de los Actos de Habla.

2.2. MODELOS DE RAÍCES SOCIALES

A continuación voy a ofrecer una síntesis de las aportaciones más importantes que se han realizado desde el terreno de la sociolingüística y de las teorías de la cortesía que más éxito han tenido en la lingüística actual. A diferencia de lo que se presentó en la sección anterior, las que aquí se van a mostrar se caracterizarán por su distintivo corte social. Es decir, el lenguaje es visto como vehículo para: crear, mantener o destruir determinadas relaciones sociales. Además, también será considerado un medio para: materializar lingüísticamente una serie de estrategias que nos ayuden a alcanzar unos determinados objetivos, expresar el tipo de relación que mantenemos con nuestro/s interlocutor/es, y, en definitiva, para integrarnos en la sociedad en la que vivimos.

2.2.1. Fundamentos sociolingüísticos: E. Goffman y J.J.

Gumperz

No se podría empezar una sección dedicada a los modelos de raíces sociales pasando por alto la singular importancia de los sociólogos. De hecho, la mayoría de estos modelos tienen sus raíces en conceptos que ya habían sido inicialmente planteados por sociólogos como Erving Goffman. Por este motivo, aunque los problemas que aquí se aborden sean lingüísticos, no por ello se pueden ignorar las repercusiones que algunos sociólogos han tenido en posteriores modelos lingüísticos. De hecho, el fuerte vínculo existente entre sociología y lingüística ha provocado que a menudo encontremos muchos trabajos de investigación bajo el área de “sociolingüística”. D. Crystal (1991:319-20) define este término de la siguiente manera:

“A branch of LINGUISTICS which studies all aspects of the relationship between LANGUAGE and society. **Sociolinguists** study such matters as the linguistic identity of social groups, social attitudes to language, STANDARD and non-standard forms of language, the patterns and needs of national language use, social VARIETIES and LEVELS of language, the social basis of MULTILINGUALISM, and so on. . . **Sociological linguistics** is sometimes differentiated from sociolinguistics, particularly in Europe, where the term reflects a concern to see language as an integral part of sociological theory.”

Situar la línea divisoria entre estos campos de investigación sería una labor tremendamente difícil, si no imposible. Por este motivo, aquí se va a denominar bajo el nombre de sociolingüística a esa área confusa comprendida entre la sociología y la lingüística. De aquí que, en mi opinión, los trabajos realizados bajo esta área se deban en la mayoría de los casos a ensayos realizados por sociólogos que incluyen el lenguaje como fenómeno social en la relación interpersonal; o bien sean estudios realizados por lingüistas en un intento de hallar explicaciones sociales a determinados fenómenos lingüísticos. En cualquier caso, los trabajos realizados en esta área han sido decisivos en la configuración y desarrollo que aquí me ocupan.

Aunque son muchos los sociólogos⁶³ que han llevado a cabo investigaciones con repercusiones significativas, por motivos de espacio he decidido centrarme en tan sólo dos de ellos, que bajo mi opinión gozarían de especial prioridad⁶⁴: Erving Goffman y John J. Gumperz. La trascendencia del primero será indiscutible cuando hablamos de la interacción cotidiana en una sociedad determinada: cómo las personas se presentan las unas a las otras, las propiedades sociales que se pueden observar en reuniones cara-a-cara, la manera en la que las personas reclaman sus territorios en lugares públicos, y cómo protegen sus propias imágenes y/o atacan las de otros. Aunque las repercusiones lingüísticas de estas investigaciones sean bastante importantes, quizás sea Gumperz quien enfoque sus estudios de manera más directa a la codificación lingüística de estos factores sociales en distintos entornos culturales. De hecho, él mismo ofrece la siguiente definición de sociolingüística (1982a:9):

“Sociolinguistics is commonly regarded as a new field of inquiry which investigates the language usage of particular human groups and relies on data sources and analytical paradigms quite distinct from those employed by linguists. Yet the two subfields have common intellectual roots.”

También Schiffrin (1994:97) resalta la labor de estos dos sociólogos:

“The contribution to interactional sociolinguistics made by the linguistic anthropologist John Gumperz provides an understanding of how people may share grammatical knowledge of a language, but differently contextualize what is said -such that very different messages are produced and understood. The contribution made by the sociologist Erving Goffman provides a description of how language is situated in particular circumstances of social life, and how it reflects, and adds, meaning and structure in those circumstances. The ideas of both these scholars have been applied extensively within linguistics, e.g. by Brown and Levinson (1987), Schiffrin (1987), and Tannen (1989).”

Así es como Schiffrin (1994:102) llega a concluir que “Putting the work of the two scholars together, we can come up with a richly textured view of the contexts in which inferences about speakers’ meaning are situated.”

⁶³ Como por ejemplo: A. Cicourel, W. Corsaro, F. Erickson, H. Garfinkel, D. Hymes, H. Sacks, E. Schegloff, G. Jefferson, R. Bauman, J. Cook-Gumperz y G. Sankoff.

⁶⁴ El motivo por el que he considerado de especial interés la labor de estos dos sociólogos es la singular influencia que sus trabajos ejerzan sobre el modelo de investigación que aquí se va a presentar.

2.2.1.1. E. GOFFMAN

Aunque la obra de este autor es bastante amplia, cabe destacar, entre otras, el libro titulado *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, publicado en 1967 y compuesto en su mayoría por una serie de ensayos ya anteriormente publicados por separado. Estos son: “On Face Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction”, “Embarrassment and Social Organization”, “The Nature of Deference and Demeanor” y “Alienation from Interaction”. Junto a estos también aparecen otros dos ensayos (“Mental Symptoms and Public Order” y “Where the Action Is”) que no habían sido publicados anteriormente.

Los estudios de Goffman siempre se caracterizaron por la observación y la descripción de fenómenos sociales que tienen lugar en las interacciones de la vida cotidiana. Su principal interés residió en modelos que enfatizaban los aspectos rituales, morales, normativos y estructurales de las actividades sociales⁶⁵.

Además, un aspecto importante que cabría resaltar es la noción que este autor tiene de la naturaleza de la comunicación humana. En concreto, ésta llama aquí la atención dada su gran discrepancia con la recientemente ofrecida (i.e. Sperber y Wilson). A diferencia de estos dos autores (que tan sólo reconocían la comunicación informativa intencional), Goffman distingue entre: (a) la comunicación informativa e intencional; y (b) un tipo de comportamiento expresivo que -aunque termine transmitiendo algún tipo de información- en ningún momento persigue intenciones comunicativas. M. Owen (1983:13) explica esta posición de Goffman de la siguiente manera:

“In his thesis (1953) Goffman had already made the valuable distinction between communication in a narrow sense (i.e. information conveyed intentionally about himself, using means whose primary function is the transmission of that information, particularly verbal means), and expressive or symptomatic behavior, which may convey a great deal but which is not engaged in primarily for communicative purposes.”

⁶⁵ De hecho, según Goffman, un individuo es un producto social en tanto en cuanto será su compromiso diario en interacciones sociales lo que determinará su naturaleza y comportamiento. En este sentido, no se puede pasar por alto la influencia que el sociólogo E. Durkheim (1895) y el psicólogo G. H. Mead (1934) ejercieron sobre Goffman.

La interacción cara-a-cara es definida en *Interaction Ritual* (1967:1) de la siguiente manera: “It is that class of events which occurs during co-presence and by virtue of co-presence.” Este es un concepto que jugará un papel decisivo en toda la investigación que aquí me ocupa y que queda aquí definido de manera muy acertada. Estos acontecimientos, sigue aclarando Goffman, serán miradas, gestos, posturas y enunciados verbales que las personas continuamente acompañan a cada situación; ya sea de forma intencionada o no⁶⁶.

Otro concepto que también Goffman deja bien definido en las primeras páginas de *Interaction Ritual* (1967:5), y que además también será de singular relevancia en el resto de este trabajo de investigación, es el de imagen. Este concepto queda definido de la siguiente manera:

“The term face may be defined as the positive social value a person affectively claims for himself by the line⁶⁷ others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes -albeit an image that others may share, as when a person makes a good showing for his profession or religion by making a good showing for himself”

Además, también se diría que una determinada persona está en posesión de una imagen cuando la línea que adopta de él mismo: (a) es internamente consistente, (b) es apoyada por juicios y evidencias que los otros participantes aportan y (c) es confirmada por una serie de evidencias mostradas a través de otros medios impersonales de la situación. Por tanto, la imagen de una persona no es algo que forma parte de la persona, sino más bien algo que se forma con el transcurrir de los acontecimientos que tienen lugar en los encuentros personales y que se hace manifiesta cuando estos acontecimientos tienen lugar y por tanto son interpretados. Por analogía, también pueden acontecer dos situaciones: (1) que una persona presente una imagen equivocada y (2) que esté fuera de la imagen. En el primer caso, una persona estaría generando una información sobre su valía social que de ninguna manera se puede integrar con la línea que está sosteniendo. En el segundo caso, una persona se

⁶⁶ Aspecto que, como se pudo apreciar anteriormente, ignoraron Sperber y Wilson al no tomar en consideración los comportamientos no intencionados.

⁶⁷ La línea sería un modelo de acciones verbales o no verbales por las cuales una determinada persona en interacción con otras expresa su visión de la situación y a través de ésta su evaluación de los otros participantes y en especial de él mismo.

encontraría fuera de la imagen cuando al entrar en contacto con otras personas no tiene preparada la línea que los otros esperan que adopten.

Goffman también emplea el término *poise* -traducido aquí por “seguridad”- para referirse a la capacidad para suprimir u ocultar cualquier tendencia a quedar en evidencia o avergonzado en encuentros con otras personas. Según este mismo autor, en la sociedad angloamericana existen un par de expresiones que describen dos situaciones complementariamente relacionadas. Por un lado, está la de “perder la imagen” que se refiere a las situaciones anteriormente presentadas en las que una persona podría estar fuera de la imagen, presentar una imagen equivocada o estar avergonzado. Y por otra parte está la expresión “salvar la imagen de uno” que se aplica cuando una persona se las arregla para dar la impresión de que él no ha perdido su imagen. También Goffman presenta una tercera expresión tomada de un uso chino que designa aquellas situaciones en las que una persona le ofrece a otra la posibilidad de adoptar una línea mejor; en estos casos se diría que la primera persona “ha dado u ofrecido la imagen”.

Una característica importante del mantenimiento/conservación de la imagen es que esto no será sino una condición de la interacción, pero no su objetivo. Goffman lo compara a las señales de tráfico; estudiar la protección de la imagen sería como estudiar las reglas de tráfico de la interacción social. Los objetivos consistirían en: la adquisición de imagen para uno mismo, expresar libremente las creencias de uno, no aportar información despreciativa sobre otras personas, solucionar problemas o incluso realizar determinadas tareas. También añade Goffman que cada persona, subcultura y sociedad parecen tener unos recursos propios para la protección de la imagen.

Además, esta labor propia de la imagen es definida de la siguiente manera (Goffman, 1967:12): “By face-work I mean to designate the actions taken by a person to make whatever he is doing consistent with face.” En la sociedad occidental, la capacidad para llevar a cabo dicha labor es denominada comúnmente “tacto”, “sentido común”, “diplomacia” o “destreza social” y todos los miembros de la sociedad esperan del otro cierto conocimiento y experiencia en la ejecución de esta labor.

Sin embargo, Goffman también señala que esta labor de la imagen no siempre se utiliza con fines positivos; es decir, para conseguir un intercambio pacífico y un interés mutuo en salvaguardar imágenes. También estos intercambios se pueden

convertir en arenas donde los participantes miden sus fuerzas⁶⁸. Así, el juego-concurso consistiría en conservar siempre la línea ante cualquier posible contradicción al mismo tiempo que encaja el máximo de puntos a su adversario y los gana para sí. Estos puntos se pueden alcanzar por distintos medios (Goffman, 1967:25):

“Points made by allusion to social class status are sometimes called snubs; those made by allusion to moral respectability are sometimes called digs; in either case one deals with a capacity at what is sometimes called 'bitchiness' . . . successful ripostes or comebacks in our society are sometimes called squelches or toppers.”

Dentro de la sección dedicada a los modelos de raíces filosófico-cognitivas, se habló del principio de cooperación de Grice; sin embargo, no fue éste el primero en estudiar la cooperación que subyace a todo intercambio comunicativo. En el artículo titulado “On Face Work”, una sección de éste lleva por título “Cooperation in Face-Work” y, en mi opinión, adelanta varios aspectos importantes de la comunicación humana que en años siguientes serán abordados por otros autores. De aquí se deriva la descripción que Goffman ofrece del lenguaje de la insinuación como el medio más adecuado en el que confía el tacto⁶⁹ para su ejecución. Este lenguaje ofrecerá la oportunidad de llegar a un punto de libre responsabilidad tanto para el emisor como para el receptor. Por una parte, al emisor no se le podrá acusar de haber dicho algo oficialmente; y por otra parte, el receptor tendrá tanto el derecho como la obligación de actuar como si ese mensaje no hubiese contenido tal insinuación. Así, este tipo de lenguaje se convierte en un medio indispensable al hablar de la imagen porque tal y como apunta Goffman (1967:30):

“Hinted communication, then, is deniable communication; it need not be faced up to. It provides a means by which the person can be warned that his current line or the current situation is leading to loss of face, without this warning itself becoming an incident.”

También es curioso observar que Goffman habla así de la “cooperación tácita” por la cual entiende un comportamiento de auto-negación mutua. Este suceso tendría

⁶⁸ Factor muy interesante si se tiene en cuenta el objeto de análisis de este estudio: la Cámara de los Comunes del Parlamento Británico.

lugar cuando una persona no tiene claro cuál sería su comportamiento adecuado en una determinada ocasión y decide desprenderse a sí mismo mientras felicita a los otros.

Además, a diferencia de otros autores⁷⁰, Goffman no se deja influir por su cultura anglosajona y efectivamente subraya características que no llegan a la particularización o ejemplificación; generaliza esta universalidad de tal manera que en ningún momento se podría decir que se sale de lo básicamente humano e independiente de cualquier tipo de cultura específica.

Goffman estudia detenidamente lo que él denomina las reglas de conducta. Estas se reflejan en el comportamiento humano de dos maneras: por una parte como obligaciones, en tanto en cuanto restringen el comportamiento de un individuo; y por otra parte como expectativas⁷¹, al establecer cómo los demás deben actuar en relación a este individuo. Normalmente, lo que es la obligación de un hombre suele ser la expectativa del otro. Además, estas reglas de conducta dejarán trazada la personalidad de un individuo, puesto que si una persona normalmente sigue unas determinadas reglas de conducta, los que le rodean siempre esperarán de él este comportamiento y no otro. Estas reglas pueden ser de dos tipos: simétricas y asimétricas. Una regla de conducta simétrica es aquella que conduce a un individuo a una serie de obligaciones o expectativas en relación a otros, que a su vez también tendrán en cuenta estas reglas con respecto a este primer individuo. Una regla de conducta asimétrica, sin embargo, conducirá a otros individuos a tratar y a ser tratados por un individuo de manera diferente a como éste trate y sea tratado por los demás.

Aunque también se ha distinguido entre reglas formales e informales, Goffman prefiere distinguir entre lo que él considera esencia y ceremonia. Una regla esencial es aquella que controla la conducta en aspectos que poseen importancia por sí solos. Por el contrario, una regla ceremonial es aquella que controla la conducta en aspectos secundarios y su importancia reside en que es un medio convencionalizado de comunicación. En todas las sociedades, estas reglas son codificadas de distintas maneras. Por ejemplo, el código que gobierna las reglas esenciales en nuestra sociedad es aquél que rige las leyes, la moral y la ética. Las ceremoniales corresponden a lo que comúnmente designamos “reglas de etiqueta”. La codificación de estas reglas

⁶⁹ De hecho, G. Leech (1983:107) desarrollará la llamada “Máxima del Tacto” que tendrá por objeto describir “. . . what is perhaps the most important kind of politeness in English-speaking society.” Pero de esta máxima ya se hablará en profundidad más adelante.

⁷⁰ Como por ejemplo ya se verá en G. Leech (1983) *Principles of Pragmatics*.

ceremoniales puede ser de diversos tipos: lingüísticas, gestuales, espaciales, o incluso estar incluidas en algunas tareas. Aunque por lo general las reglas ceremoniales no implican las esenciales, las esenciales si suelen llevar impresa alguna ceremonial: la manera en la que se realizó la acción, etc. Las reglas ceremoniales se suelen definir en base a unos componentes. Goffman define dos de ellos: la deferencia y la conducta. Estos dos quedan definidos de la siguiente manera (Goffman, 1967:56):

“By deference I shall refer to that component of activity which functions as a symbolic means by which appreciation is regularly conveyed *to* a recipient of this recipient, or of something of which this recipient is taken as a symbol, extension, or agent. . . By demeanor I shall refer to that element of the individual’s ceremonial behavior typically conveyed through deportment, dress, and bearing, which serves to express to those in his immediate presence that he is a person of certain desirable or undesirable qualities.”

El aspecto más singular de la deferencia es que, aunque es algo que todos desean, un individuo no puede concedérsela a sí mismo, sino que son los otros los que se la proporcionan. Aunque la deferencia puede tomar varias formas, Goffman se centra en dos de ellas: los rituales de evitación y los de presentación. Los primeros tienen como objetivo mantener una distancia entre el emisor y el receptor y así no violar la esfera ideal que rodea a todo receptor. Los rituales de presentación provocan acciones mediante las cuales el emisor deja bien claro su actitud ante el receptor. Por tanto, mientras los primeros especifican lo que no se debe hacer, los segundos especifican lo que se tiene que hacer. Cuatro tipos comunes de rituales de presentación son: los saludos, las invitaciones, los cumplidos y otros pequeños servicios⁷². Esta diferencia entre rituales de evitación y de presentación ya había sido intuida por E. Durkheim (1915:299) al distinguir entre rituales positivos y negativos.

Al igual que con la deferencia, las reglas de conducta también pueden ser simétricas o asimétricas. No existe una línea de separación clara entre las reglas de deferencia y las de conducta; hay ocasiones en las que se solapan: un acto que implique deferencia puede también proporcionar los medios gracias a los cuales se

⁷¹ Este componente también adquiere una importancia especial en el modelo que aquí se defiende y que será presentado más adelante.

⁷² Ejemplos de rituales de evitación son: prohibiciones, vetos y tabúes.

podría juzgar la conducta de ese individuo⁷³. Es importante también advertir que los gestos de deferencia de una sociedad podrían llegar a ser incompatibles con los de otra y por tanto causar malentendidos.

También Goffman (1969) realiza unas aportaciones interesantes⁷⁴ en lo referente al comportamiento de un determinado individuo como parte integrante de un grupo⁷⁵. Este autor distingue cuatro funciones principales: actor, peón, representante e informante. Cada uno de estos se puede definir de la siguiente manera:

- Actor: un individuo que es autorizado a actuar para el grupo porque se le considera capaz de tal actuación. Compromete al grupo a la decisión que él ha considerado más oportuna. Lo curioso de este actor es que aunque haya ocasiones en las que actúe para el grupo, también podrá simultáneamente formar parte de él.
- Peón: un individuo sirve como peón cuando el bienestar propio de esta persona es puesto en peligro cuando lo que está en juego es precisamente esta condición.
- Representante: cuando un individuo es utilizado para expresar la posición del grupo.
- Informante: un individuo sirve como informante cuando los otros miembros lo utilizan como fuente de información en una situación determinada.

También Goffman reconoce la existencia de otras funciones que aunque no sean tan reconocidas explícitamente, también pueden ser realizadas por los miembros integrantes del grupo por el propio bien de la totalidad.

Dos propiedades que definen a estos actores son el mérito para el juego y la integridad. La primera de estas dos cualidades es definida de la siguiente manera (Goffman, 1969:96-7)

⁷³ Sin embargo, la relación entre ambos tipos no es ni mucho menos de identidad sino de complemento. Las imágenes de deferencia suelen ir orientadas a la sociedad en general, al lugar que un individuo ocupa en la sociedad; independientemente de la interacción. Las imágenes de conducta están orientadas al uso que este individuo haga de tal rango en la interacción.

⁷⁴ Estas aportaciones son especialmente relevantes para el tema que aquí me ocupa: la representación de un grupo político en el parlamento.

⁷⁵ Goffman (1969:86) distingue entre grupo y coalición de la siguiente manera:

“The kind of entity this paper will be concerned with can be called a party to be defined as something with a unitary interest to promote. By the term coalition is meant a joining of two or more ordinarily opposed, parties, and their functioning, temporarily in regard to specific aims to promote a single interest.”

“I include here: the intellectual proclivity to assess all possible courses of action and their consequences and to do this from the point of view of all the contesting parties; the practice of setting aside all personal feelings and all impulsive inclinations in assembling the situation and in following a course of action; the ability to think and act under pressure without becoming either flustered or transparent; the capacity to refrain from indulging in current displays of wit and character at the expense of long-term interests; and, of course, the ability and willingness to dissemble about anything, even one’s own capacities as a gamesman.”

En cuanto a la integridad, tal y como su nombre indica, hace referencia a la cualidad de saber permanecer leal al grupo una vez ha decidido actuar para el grupo del que forma parte y de ningún otro más.

Así, la interacción estratégica (especialmente acuñado por Goffman –*strategic interaction*) tiene lugar cuando dos o más grupos (Goffman, 1969:100-1) “. . . find themselves in a well-structured situation of mutual impingement where each party must make a move⁷⁶ and where every possible move carries fateful implications for all of the parties.”

Además, Goffman utilizará la expresión “sistema de ejecución” para designar al conjunto de los siguientes cuatro factores:

- (1) Obligación a jugar: una vez que un determinado individuo ha entrado a formar parte de estas situaciones, ya no puede abandonarla o posponerla; cualquier decisión que tome será considerada una determinación.
- (2) Estructuración de elecciones: el individuo no se encontrará ante una serie ilimitada de posibles elecciones, el conjunto del que extraerá su decisión será limitado y finito.
- (3) Compromiso con los pasos realizados: una vez se ha decidido por una opción, quedará automáticamente comprometido a esta decisión.
- (4) Resultado intrínseco: tanto las decisiones tomadas como sus consecuencias -ya sean positivas o negativas- forman parte de una misma totalidad o resultado, es decir, son parte de la misma situación.

⁷⁶ Con el fin de dejar clara la acepción que Goffman ofrece de este término, a continuación voy a ofrecer la siguiente cita (Goffman, 1969:89-90):

“I shall use the word turn to refer to Harry’s [aquí Harry se referiría a un emisor cualquiera] moment and opportunity for choice and move to refer to the action he takes consequent on deciding to play his turn . . . A move analytically speaking is not a thought or decision or expression, or anything else that goes on in the mind of a player; it is a course of action which involves real physical consequences in the external world and gives rise to objective and quite concrete alterations in Harry’s life situation.”

2.2.1.2. J.J. GUMPERZ

A diferencia de Goffman, la labor de Gumperz se acerca más a la lingüística, en tanto en cuanto supone un intento por averiguar las distintas estrategias discursivas empleadas por hablantes de lenguas distintas al enfrentarse a determinados entornos sociales.

Este autor defiende que, a la hora de entrar a formar parte de una conversación, un individuo requiere de unas habilidades y conocimientos que irán más allá de la denominada competencia gramatical. Por tanto, estos individuos mostrarán su compromiso con tal intercambio comunicativo no sólo verbalmente sino a través de gestos y demás señales no verbales. En el libro *Discourse Strategies* (1982:3), Gumperz ofrece los parámetros que debería incluir cualquier teoría sobre las estrategias discursivas utilizadas en cualquier conversación:

“A general theory of discourse strategies must therefore begin by specifying the linguistic and socio-cultural knowledge that needs to be shared if conversational involvement is to be maintained, and then go on to deal with what it is about the nature of conversational inference that makes for cultural, subcultural and situational specificity of interpretation.”

Además, las variedades lingüísticas no existirían sólo a nivel social sino también individual. Aunque las primeras sean más evidentes y en la mayoría de las ocasiones terminen transformándose en reglas gramaticales, los individuos tendrán una importancia singular a la hora de estudiar una interacción entre dos personas cualesquiera, puesto que cada una pondrá en uso su variedad propia y personal. La esencia de estas variables no sólo residirá en el aspecto más puramente gramatical, sino también en el uso de unas determinadas estrategias retóricas y discursivas. De hecho, el uso de una determinada variedad en vez de otra posible, tendría un significado comunicativo. Cuando, por ejemplo, nos encontramos ante casos de cambio de códigos, esta estrategia desempeña funciones que en otros entornos sociales serían efectuadas a través de la sintaxis o la prosodia. Así, por ejemplo, este cambio de código se podría utilizar para distinguir entre información nueva y antigua, marcar grados de énfasis o contraste, separar el tópico del sujeto, o señalar la posición del hablante con respecto al mensaje que está transmitiendo. Para poder interpretar correctamente estas estrategias, los participantes tendrán que recurrir al entorno social

en el que está teniendo lugar tal intercambio; es decir, basándose en una estructura o esquema⁷⁷.

Según Gumperz, existen unos indicadores para la contextualización (*contextualization cues*) que son unos elementos superficiales gracias a los cuales un hablante señala y un receptor es capaz de interpretar cuál es la actividad, el contenido semántico y la relación existente entre el último enunciado y los que le preceden. Por tanto, estos indicadores tan sólo pueden ser estudiados en el mismo proceso de interacción pero no aisladamente. Gumperz (1982a:131-2) define estos indicadores de la siguiente manera:

“Roughly speaking, a contextualization cue is any feature of linguistic form that contributes to the signalling of contextual presupposition. Such cues may have a number of such linguistic realizations depending on the historically given linguistic repertoire of the participants. The code, dialect and style switching processes, some of the prosodic phenomena we have discussed as well as choice among lexical and syntactic options, formulaic expressions, conversational openings, closings and sequencing strategies can all have similar contextualization functions. Although such cues carry information, meanings are conveyed as parts of the interactive process. Unlike words that can be discussed out of context, the meanings of contextualization cues are implicit. They are not talked about out of context. Their signalling value depends on the participants’ tacit awareness of their meaningfulness.”

Lo que ocurre con estos indicadores es que, cuando todos los participantes los entienden, el proceso de interpretación procede sin problemas y además pasan desapercibidos; sin embargo, cuando un participante no reacciona ante el indicador o desconoce la función de éste, surgen los malentendidos. Estos se trasladan rápidamente al plano actitudinal y un participante puede ser visto como impertinente, poco amistoso, o incluso no cooperativo y por tanto no se quedaría en un simple error lingüístico. Estos indicadores también reflejan variaciones significativas en cuanto al bagaje socio-cultural, ya que los mecanismos utilizados serían encubiertos, muy sujetos al contexto de producción, y aprendidos a través del contacto personal con otros individuos de una misma familia o entorno étnico.

Al distinguir entre los indicadores lingüísticos y los extralingüísticos, Goffman (1982a:145) propone los siguientes ejemplos: (a) en cuanto a los segundos se podrían destacar: el entorno, el conocimiento que los participantes puedan tener de lo que

⁷⁷ En inglés *frame* y *schema*. Gumperz reconoce haber tomado estos términos de Goffman, 1974.

precedió a la interacción, el bagaje personal de cada uno, las actitudes entre los participantes, los supuestos socio-culturales en lo referente a la función y el estatus de los integrantes del intercambio y los valores sociales que acompañan a algunos componentes de los mensajes. (b) En cuanto a los indicadores lingüísticos, pone como ejemplo el contenido semántico, la estructura semántica y los rasgos prosódicos. Como consecuencia de estas aportaciones, Gumperz llega a unas conclusiones sobre la naturaleza misma de la conversación, que de alguna manera complementan las anteriormente ofrecidas por Grice. Gumperz afirma que estos indicadores alertan a un individuo sobre la existencia de una expresión convencional. Este tipo de expresiones es un problema no sólo para los hablantes no nativos de una lengua, sino aún más para aquellos que compartiendo una misma lengua poseen bagajes regionales o sociales diferentes. Es así como Gumperz (1982a:153) llega a su propia definición de inferencia conversacional:

“Conversational inference, as I use the term, is the situated or context-bound process of interpretation by means of which participants in an exchange assess others’ intentions, and on which they base their responses.”

Por tanto, la primera consecuencia de esta definición es que a nivel conversacional siempre habrá más interpretaciones posibles que a nivel de oración gramatical. Estas interpretaciones se verán restringidas por las intenciones propias del emisor y por las expectativas del receptor. Además, una vez ha sido elegida una determinada interpretación, ésta debe mantenerse constante a lo largo de todo el intercambio.

Así pues, el potencial que cada uno tiene para hacer uso de unas determinadas estrategias y el éxito con el que las utilice formará parte de su propia competencia comunicativa. Esta competencia comunicativa queda definida como (Gumperz, 1982a:209): “. . . 'the knowledge of linguistic and related communicative conventions that speakers must have to create and sustain conversational cooperation', and thus involves both grammar and contextualization.” Por tanto, dos son las consecuencias más directas de esta definición:

(1) El conocimiento de las convenciones de contextualización está sujeto a una mayor variación que el conocimiento gramatical de una lengua.

(2) Esta variación no está en exacta correspondencia con unas diferencias étnicas, lingüísticas o dialectales, sino que la co-operación de los individuos en búsqueda de fines comunes con otros individuos generará una serie de diferencias particulares propias de cada individuo, y no simplemente producto del colectivo de la sociedad.

2.2.2. Teorías de la Cortesía: R. Lakoff, P. Brown y Levinson, G. Leech y B. Fraser

Aunque los estudios centrados en la cortesía se remontan al movimiento romántico alemán (Spitzer, 1922; Beinhauer, 1930 y Lerch, 1933) y luego más tarde a la escuela francesa (Bally, 1913, 1927 y Brunot, 1922), no fue hasta finales de los setenta que pasó a ser un tema central en la pragmática. Sin embargo, tal y como apunta Thomas (1995), la cortesía ni goza de una única definición constante y firme, ni se viene estudiando para una misma finalidad. Así, Thomas (1995:149) enumera hasta cinco fenómenos que se han venido tratando bajo el término de cortesía:

1. Cortesía como objetivo en un mundo real (*Politeness as a real-world goal*).
2. Respeto (*Deference*).
3. Registro (*Register*).
4. Cortesía como fenómeno a nivel superficial (*Politeness as a surface level phenomenon*).
5. Cortesía como fenómeno ilocutivo (*Politeness as an illocutionary phenomenon*).

Sin embargo, en opinión de Thomas, ninguno de estos fenómenos parecen ser aspectos propios de una teoría de la cortesía. Estos aspectos son más propios de la psicología⁷⁸ o la sociolingüística⁷⁹. En cambio, en aquellos casos en los que la cortesía se estudia como un fenómeno pragmático, ésta se interpreta como (Thomas, 1995:157-8): “. . . a strategy (or series of strategies) employed by a speaker to achieve a variety of goals, such as promoting or maintaining harmonious relations”. Sin embargo, unas teorías con estos propósitos siempre se terminarán encontrando con un problema común: la influencia de los parámetros sociales propios del entorno cultural del autor/es a la hora de formular un modelo que busca la universalidad. De hecho, tal y como señala Kasper (1990:194) esta es la principal crítica a los primeros modelos:

⁷⁸ Es el caso del primer apartado, ya que se centra en los motivos que llevan a un individuo a hablar; factor al que difícilmente se tiene acceso.

⁷⁹ Es el caso del resto de los apartados, puesto que más bien se refieren a normas sociales que nos vienen impuestas, y que no obedecen a una elección propia y personal del individuo.

“. . . the early models⁸⁰, while impressive in their parsimony and elegance, are over-simplistic. Their lasting achievement is to have provided excellent heuristics to investigate a highly complex object of inquiry. As theories with claims to universality, they need elaboration and revision.”

A continuación, se va a ofrecer una síntesis de los modelos que más se han seguido en el área de la investigación. Estos son los propuestos por: R. Lakoff, P. Brown y Levinson, G. Leech y B. Fraser.

2.2.2.1. R. LAKOFF

He decidido comenzar esta sección presentando las aportaciones que esta autora ha realizado en el ámbito de la pragmática, puesto que sus estudios representan la primera propuesta para un análisis pragmático que pretende igualarse -al menos en los procedimientos- al análisis puramente gramático. R. Lakoff propone que el sistema de reglas que se estaba utilizando en aquellos años (en concreto la gramática transformacional) para analizar una oración sintáctica, fonética y semánticamente muy bien se podría extender al terreno pragmático.

Esta autora expone que existen enunciados que, aún siendo semántica y sintácticamente correctos, no pueden ser considerados adecuados. A manera de ejemplo, R. Lakoff presenta tres casos diferentes (1973:294): los dos primeros violan reglas sintácticas y semánticas y el tercero pragmáticas:

"4 (b) *John threw out it"

"5 (b) *The aardvark dispersed"

"6 (b) *Can you take your methodology and shove it?"

El primero, a diferencia de 4 (a) “John threw out the garbage”, presenta una estructura sintácticamente agramatical, en tanto en cuanto las reglas que determinan la movilidad de las partículas han sido violadas. En el caso de 5 (b), este infringe principios semánticos (se aparta de 5 (a) “The crowd dispersed”). Pero a diferencia de estos dos casos, para aclarar la desviación del último de estos enunciados, no se puede recurrir a quebrantamientos sintácticos o semánticos sino más bien a razones

⁸⁰ Aquí se refiere a los modelos elaborados por: Shils (1968), Lakoff (1973, 1975), Leech (1983) y

pragmáticas. La desviación de lo que podría considerarse “pragmáticamente adecuado” consiste en el hecho de estar utilizando una estructura interrogativa que convencionalmente se usa para expresar peticiones corteses para transmitir un contenido descortés⁸¹. Por tanto, al hacer corresponder una construcción cortés a un significado descortés lo que se obtiene es o bien una ironía o bien una aberración. Así pues, esta autora propone la integración de una serie de reglas pragmáticas que, junto con las sintácticas y las semánticas, nos indiquen hasta qué punto un enunciado determinado es adecuado dadas unas condiciones de emisión.

De hecho, cuatro son los objetivos principales que R. Lakoff (1973) defiende en este artículo:

- (1) Que al igual que existen reglas sintácticas y semánticas, también los hablantes de una lengua observamos ciertas reglas pragmáticas al hablar; y, por tanto, estas deberían estar incluidas entre las reglas lingüísticas de una lengua.
- (2) Que existen reglas de cortesía y reglas de claridad (o conversación), siendo estas últimas un subtipo de las primeras.
- (3) Que las reglas de cortesía, aunque puedan diferir dialectalmente en la manera en la que son ejecutadas, sus principios son universales.
- (4) Que estas reglas no se limitan en su aplicación al terreno puramente lingüístico sino que se extienden al de la acción humana en todos sus ámbitos.

R. Lakoff reconoce tres aspectos fundamentales que deben ser tratados bajo la pragmática:

- (1) Los supuestos que un emisor pueda tener sobre su relación con el receptor.
- (2) La situación de este emisor en el mundo real.
- (3) Hasta qué punto este emisor desea cambiar o reforzar cualquiera de estos dos aspectos, o incluso ambos.

Una vez delimitadas estas tres áreas de la pragmática, R. Lakoff (1973:296) establece dos reglas de competencia pragmática:

- (1) Sea claro.
- (2) Sea cortés.

Esta autora reconoce que aunque en algunas ocasiones estas dos reglas se refuercen mutuamente, sin embargo, es mucho más común encontrarlas en conflicto.

Brown y Levinson (1978).

⁸¹ Su correspondiente forma declarativa (6 (b) “You can take your methodology and shove it”) sería descortés.

Cuando es la claridad la que entra en conflicto con la cortesía, parece ser que en la mayoría de los casos termina imponiéndose la cortesía. Se considera más importante en una conversación evitar la ofensa que lograr claridad. Sin embargo, en aquellas conversaciones donde lo importante es el contenido de lo que se dice (por ejemplo en conversaciones de negocios o conferencias académicas) las reglas de la conversación se ponen en vigor de forma estricta. Estas reglas de la conversación no serán sino las ya presentadas en 1967 por H.P. Grice:

- (1) Cantidad: Sea tan informativo como sea necesario.
 No sea más informativo de lo que sea necesario.
- (2) Cualidad: Diga sólo aquello que crea que es verdadero.
- (3) Relación: Sea relevante.
- (4) Modo: Sea perspicaz.
 No sea ambiguo.
 No sea oscuro en la expresión.
 Sea breve.

Una idea importante a resaltar es que R. Lakoff reconoce que en cualquier conversación normal estas reglas son violadas constantemente. Sin embargo, también apunta que no por ello una conversación deja de ser una conversación; al igual que las oraciones que violan las reglas sintácticas tampoco dejan de ser oraciones. La explicación que R. Lakoff ofrece para justificar el buen funcionamiento de una conversación, aunque se violen estas reglas, es que todos los hablantes parecen tener siempre presente un principio de cordura, gracias al cual todo receptor reconoce un motivo subyacente a cualquier violación de estas reglas. Este principio deja explícita una convicción que todo hablante posee y que queda expresada de la siguiente manera (R. Lakoff, 1973:297):

“I assume you’re sane, unless proven otherwise, and will therefore assume that everything you do in a conversation is done for a reason: a violation of one rule will be seen as giving precedence to another rule, or system of rules.”

R. Lakoff (1973:298) enuncia las siguientes reglas de cortesía:

R1: No se imponga.

R2: Ofrezca opciones.

R3: Sea cordial: Haga que el receptor se sienta bien.

El uso de ciertos recursos lingüísticos como las pasivas y las expresiones impersonales se pueden explicar basándose en R1. También el uso de ciertos términos técnicos para evitar expresiones no dignas de mención -pero no se trataría de los eufemismos, éstos obedecerían a R2. Esta R2 también ofrece una explicación bastante plausible a la utilización de los mitigadores. Estas partículas ofrecen al receptor la posibilidad de elegir la postura que considere más oportuna ante lo que se esté diciendo. Además, también ofrecen la posibilidad de expresar, de forma menos comprometida, la posición que el emisor sustenta ante lo que está diciendo. Sin embargo, a este respecto, el uso de estos mitigadores viola R1.

Por último R3 ofrece la posibilidad de colocar a emisor y receptor en un mismo nivel, creando así un clima de camaradería. Esta regla justifica el uso del “tú” en español o de expresiones como “sabes” o “quiero decir”. En situaciones donde se espera que se recurra a esta regla y sin embargo es R1 la que procede, el resultado es una infracción a la cortesía; por eso se dice que ambas reglas son contradictorias. Si por ejemplo una persona le dice a otra “Por favor, cierra la ventana” cuando previamente ha estado utilizando la expresión “Cierra la puerta”, el receptor entenderá que la camaradería que existía entre ambos ha desaparecido y por tanto se interpreta como una violación de la cortesía, y no como un simple acto en el que una persona le ofrece a otra la posibilidad de llevar a cabo una determinada acción.

Quizás lo más atrevido de esta propuesta sea el hecho de que R. Lakoff defiende la posibilidad de aplicar estas tres reglas no sólo al comportamiento lingüístico, sino al comportamiento humano en general en cualquiera de sus aplicaciones.

Sin embargo, R. Lakoff no considera estas reglas de cortesía independientes a las de la conversación. El lazo de unión entre ambas está en las situaciones R1, es decir, en situaciones formales o no-R3. Precisamente en situaciones R3 las reglas de la conversación entran en conflicto con las de cortesía. Esto lleva a R. Lakoff a contemplar la posibilidad de considerar las reglas de la conversación como un subtipo de la regla R1. Esta relación queda reflejada en la siguiente afirmación (R. Lakoff, 1973:303):

“We can look at the rules of conversation as subcases of Rule 1: their purpose is to get the message communicated in the shortest time with the least difficulty: that is, to avoid imposition on the addressee (by wasting his time with meanderings or trivia, or confusing him and making him look bad).”

Por último, también es un tanto atrevida la declaración de esta autora que defiende la universalidad de estas reglas de cortesía. Según R. Lakoff, la esencia de estas reglas es universal, pero no su modo de ejecución. Dependiendo de la sociedad, el orden de aplicación de estas reglas podría variar con la cultura. Por ejemplo, en la cultura china, eructar después de comer es un acto cortés; sin embargo, esto no lo es en la cultura occidental. La explicación es que para ellos R3 se impone sobre R1 y sin embargo en la occidental es justo el orden inverso. Es decir, aunque estas reglas sean universales, su orden de aplicación varía según la cultura o incluso el entorno situacional.

2.2.2.2. P. BROWN AND S.C. LEVINSON⁸²

El modelo ofrecido por estos dos autores parece ser el más popular y comúnmente aceptado en la lingüística actual. Esto se debe a que sin lugar a dudas este es el primer intento altamente formalizado que ha tratado de ofrecer un modelo capaz de desvelar y analizar las distintas estrategias de cortesía.

El modelo presentado por estos autores fue originalmente publicado como uno de los capítulos integrantes del libro *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction* editado por E. Goody en 1978. Sin embargo, aquí se va a utilizar la posterior publicación de este capítulo como libro autónomo titulado *Politeness: Some Universals in Language Usage* (1987), puesto que ambas versiones son exactamente iguales a excepción de la introducción que precede a la segunda edición. En esta introducción, Brown y Levinson indican los cambios que ha sufrido su modelo a lo largo de los nueve últimos años y las reflexiones a las que les han llevado los comentarios y consejos recibidos de distintos lingüistas.

La idea principal de la que parten estos autores es que un hablante prototípico de una lengua siempre poseerá dos cualidades esenciales: la racionalidad y la imagen. Estas dos quedan definidas de la siguiente manera (1987:58):

⁸² La letra S (*speaker*) y H (*hearer*) se utilizarán para referirme al emisor y al receptor del mensaje respectivamente.

“By 'rationality' we mean something very specific -the availability to our MP⁸³ of a precisely definable mode of reasoning from ends to the means that will achieve those ends. By 'face' we mean something quite specific again: our MP is endowed with two particular wants -roughly, the want to be unimpeded and the want to be approved of in certain respects.”

Sin embargo, K.T. Werkhofner (1992) critica la verdadera función de esta “Persona Modelo”. Así, este autor sostiene (1992:155):

“Their essay is an attempt to reconstruct systematically . . . the rationality that underlies polite talk, and their model of the speaker, rather than reflecting what might actually be going on within any real speaker's mind is a means to an end, an idealisation or device brought into play in order to, hopefully, solve a problem in linguistic pragmatics, and not in the psychology or sociology of language.”

En cuanto a la definición de imagen, Brown y Levinson (1987:61) ofrecen más adelante otra definición más precisa que dice así: “(i) 'face', the public self-image that every member wants to claim for himself”. Tal y como Brown y Levinson admiten, el concepto de imagen procede, por una parte, de Goffman⁸⁴ (1967) y, por otra, de su acepción popular. Pero además -estos autores añaden- esta imagen también podría ser negativa o positiva⁸⁵ dependiendo de la libertad de acción que cada individuo desee para sí y del aprecio y reconocimiento que requiera por parte de los otros. Así, Brown y Levinson (1987:62) definen ambas imágenes de la siguiente manera:

“**Negative face:** the want of every 'competent adult member' that his actions be unimpeded by others. **Positive face:** the want of every member that his wants be desirable to at least some others.”

Dotado de estas dos cualidades, el hablante generará unos mensajes de naturaleza estratégica como consecuencia de la interacción entre lenguaje y sociedad. De hecho, este carácter estratégico será el que determine las elecciones que todo hablante debe tomar ante cualquier intercambio comunicativo. A la hora de definir la

⁸³ Brown y Levinson entienden por MP (*Model Person*) a un hablante fluido de una lengua natural y que por tanto posee tanto racionalidad como imagen.

⁸⁴ Pero a diferencia de Goffman, el concepto de imagen ofrecido por Brown y Levinson es claramente individualista.

⁸⁵ Distinción ya hecha por Durkheim (1915) y que llegó hasta Brown y Levinson a través de la obra de Goffman.

naturaleza de estas estrategias, Brown y Levinson se centran en aquellos casos en los que un hablante se encuentra ante Acciones que Amenazan la Imagen Pública (AAIP)⁸⁶, ya sea su propia imagen o la/s de otro/s⁸⁷. Claro está, el riesgo de estas AAIP dependerá de varios factores. En concreto, son tres los elementos que determinarán el grado de riesgo de toda AAIP⁸⁸. Estos son:

- (1) La distancia social (D) entre S y H. Es el valor que mide la distancia social entre S y H (emisor y receptor). Se trata de una relación simétrica de igualdad o diferencia.
- (2) El poder relativo (P) de H sobre S. Calcula el poder que H (receptor) ejerce sobre S (emisor). Se trata de una relación asimétrica. Por ejemplo P(H,S) será el grado de imposición que H tendrá sobre S. El poder de un individuo procede de dos fuentes: (a) el control material (i.e. la fuerza física y/o el poder económico) y (b) el control metafísico. Por tanto, P no estará unido al individuo en sí, sino a su/s función/es social/es.
- (3) El grado de imposición (G) del acto en esa cultura específica.

Estos factores son conocidos por ambas partes, de ahí su importancia a la hora de determinar el riesgo de la AAIP. En concreto, este se calculará de la siguiente manera⁸⁹:

$$R_x = D(S,H) + P(H,S) + G_x$$

Además, tal y como los mismos Brown y Levinson anticiparon, los valores y el peso que se le asignen al poder y a la distancia variarán dependiendo de la cultura e incluso del sexo.

Ante estas AAIPs, un individuo tiene dos opciones: (A) seguir adelante con esta acción pese a su riesgo; o (B) renunciar. Una vez ha decidido realizar esta AAIP, S calculará el valor de R_x y seguirá distintas estrategias de acción para llevar a cabo esta AAIP. S podrá decidir entre (C) hacerlo de manera abierta (*on record*) o bien (D) de manera encubierta (*off record*). Como su nombre indica, el modo abierto se caracterizó porque el emisor hará partícipe al receptor, de forma abierta, de sus intenciones de llevar a cabo esta AAIP. Por el contrario, en el modo encubierto S no

⁸⁶ En inglés FTA (*Face Threatening Acts*).

⁸⁷ De ahí que una de las críticas más comunes a este modelo sea su planteamiento fatalista, en tanto en cuanto concibe la comunicación como un estado de lucha constante (Escandell, 1993:180-1).

⁸⁸ Brown y Levinson (1987:80) especifican que ellos no consideran estos elementos los únicos factores sino que más bien éstos absorberían a otros como: el estatus, la autoridad, la ocupación, la identidad étnica, la amistad, los factores situacionales, etc.

⁸⁹ Siendo R_x el valor numérico que mide el peso o grado de riesgo de una AAIP denominada "x".

hará partícipe a H de sus intenciones, y por tanto, (1) se liberaría de cualquier culpa y (2) cargaría a H con la responsabilidad de decidir acerca de las intenciones del emisor. En cualquier caso, el modo abierto también puede ser llevado a cabo desde distintos grados de riesgo: desde (E) el más directo (*without redressive action, baldly*) hasta (F) el más indirecto (*with redressive action*). La diferencia entre ambas está en el carácter claro (i.e. S no deja lugar a dudas de sus intenciones) del primero en oposición al segundo. Así, este segundo caso se caracteriza por un deseo de compensar el daño que supone tal acto. Para ello emplea una forma indirecta que utilizará medios (extra)lingüísticos que mitigarían tal efecto. Finalmente, este modo indirecto puede enfocarse desde dos perspectivas diferentes: (G) la de la cortesía positiva (*positive politeness*) y/o (H) la de la cortesía negativa (*negative politeness*). Quizás sea esta segunda la que más se acerque a la acepción que se tiene de cortesía, puesto que el propósito de ésta sería evitar poner en una situación difícil de elección al receptor. Así, estas estrategias potencian la conservación de la distancia entre S y H. Por el contrario, la cortesía positiva estimula el grado de familiaridad y camaradería existente entre los interlocutores y, de esta manera, la mitigación del acto irá enfocada a la estimulación de estos valores.

Sin embargo, todas estas categorías no deben entenderse de manera aislada. De hecho, se suelen encontrar combinadas entre sí⁹⁰. Para visualizar todas estas distinciones, a continuación se presenta el cuadro que Brown y Levinson ofrecen (1987:60): **VÉASE ANEXO 1, FIGURA 5.**

Para ejemplificar todas estas estrategias, voy a tomar un caso concreto⁹¹ que he elaborado para facilitar esta exposición. Hay que advertir que aunque el término estrategia conlleve el sentido de un tipo de acción realizada deliberada y conscientemente, la acepción que Brown y Levinson ofrecen de este término es el de un acto que se ha llevado a cabo de manera intuitiva. Por eso, aclaran que (1987:85):

⁹⁰ O'Driscoll (1996) puntualiza que, a pesar de que algunos lingüistas tienden a establecer una relación inyectiva en la cual a cada estrategia de producción -con su correspondiente materialización lingüística- le corresponde tan sólo una de cortesía, él defiende que esto es un error, puesto que (1996:20): “. . . several of B&L's output strategies can instantiate attention to either kind of face.”

⁹¹

“We continue to use the word 'strategy', despite its connotations of conscious deliberation, because we can think of no other word that will imply a rational element while covering both (a) innovative plans of action, which may still be (but need not be) unconscious, and (b) routines -that is, previously constructed plans whose original rational origin is still preserved in their construction, despite their present automatic application as ready-made programmes.”

De hecho, este aspecto distancia a Brown y Levinson de la posición sostenida por R. Lakoff en lo referente al carácter regulativo del lenguaje.

En cuanto al ejemplo que se ha tomado, conviene aquí hacer dos importantes advertencias: (1) he tomado un caso que yo denominaría “neutro” puesto que existiría igualdad en cuanto al poder que cada uno de estos interlocutores pudiera ejercer el uno sobre el otro. Y (2) la situación contextual sería no-marcada entendiéndose por tal expresión que no existen razones externas o internas que hagan que la relación entre S y H adquiera un carácter especial o diferente al que prototípicamente se puede observar entre dos compañeros de trabajo sin discordias o diferencias. Hago esta objeción porque en situaciones diferentes lo que muy bien podría resultar cortés en esta ocasión, podría resultar descortés en otra. Por ejemplo, digamos que entre S y H existe una relación que va más allá del terreno puramente laboral -son buenos amigos- y S decide dirigirse a H empleando el caso ejemplificado en [H]; estaría claro que H tomaría esta estrategia como un indicio de que algo ha estropeado la relación entre ambos y S se siente enojado con H y por tanto expresa un distanciamiento que antes no existía.

Como se podrá apreciar a continuación, en este ejemplo, se irán utilizando distintas expresiones lingüísticas según las intenciones de su emisor⁹²:

SITUACIÓN: Nos encontramos en un local comercial. La zona de la tienda que corresponde mantener en orden a uno (H) de los dos asistentes (S y H) de esta tienda no se encuentra en las condiciones adecuadas.

[C] S se lo comunica a H de forma abierta y:

⁹² Brown y Levinson (1987:84) llegan a reclamar la universalidad de estas estrategias señalando que, por ejemplo, un extranjero, al observar dos nativos de una lengua X cualquiera que sea ésta, será capaz de intuir la relación existente entre ambos interlocutores, tan sólo con atender a las estrategias que estén utilizando. En mi opinión, esta es una postura apresurada, en tanto en cuanto es necesario verificarla con casos reales tomados de distintas culturas. Creo que los resultados harían insostenible tal afirmación.

[E] directamente:

“Pon aquello en orden”

(La amenaza del acto es evidente y el uso del imperativo la potencia aún más.)

[F] o indirectamente y:

[G] orientado a la cortesía positiva:

“Mientras tu ordenas tu sección, yo te hago la caja”

(El uso de la forma “tú” junto con el carácter de compañerismo inmerso en el mensaje suavizarían el daño implícito en tal acción por medio de la potenciación de la camaradería y la familiaridad.)

[H] u orientado a la cortesía negativa:

“¿Podrías ordenar tu sección cuando termines con la caja, por favor?”

(El uso de una forma interrogativa y el uso del condicional “podría” posibilitaría una respuesta negativa por parte de H. De esta manera, S respeta el derecho a rehusar por parte de H y por tanto observa la distancia entre ambos.)

[D] S se lo comunica a H de forma encubierta:

“Haría falta revisar aquella sección”

(El uso de la forma general “haría falta” libraría a S de ser identificado como el emisor de una orden dirigida a H que deberá darse por aludido tras haber deducido del mensaje de S que es él y no otra persona quien debe realizar el trabajo.)

Además, al utilizar cada una de estas estrategias, el emisor recibirá algún tipo de recompensa específica:

[C] A cambio de realizar la AAIP abiertamente, el emisor producirá un mensaje que se caracterizará por:

- (1) la claridad y la brevedad;
- (2) la ausencia de manipulación alguna.

[E] Si además es directo, este emisor será calificado de:

- (1) eficaz: S defenderá (a) que existen otros aspectos más importantes que la imagen o (b) que la acción no era una AAIP.

[F] Si por el contrario ha sido indirecto, S tendrá la oportunidad de atender a la imagen desde la:

[G] cortesía positiva: S habrá cumplido hasta cierto punto con la imagen positiva de H.

[H] cortesía negativa: S habrá cumplido hasta cierto punto con la imagen negativa de H.

[D] A cambio de realizar la AAIP de manera encubierta, el emisor podrá:

- (1) satisfacer la imagen negativa en mayor grado del que lo hubiera hecho en [H];
- (2) evitar la responsabilidad -por parte de S- que conllevan las acciones realizadas abiertamente.

Así, este uso estratégico de la lengua se reflejará en aspectos puramente lingüísticos en todos sus niveles: léxicos (por ejemplo en los usos de “señor” o “lo siento”), sintáctico (el uso de la voz pasiva, la elipsis, etc.), fonético (incluyendo la prosodia) y otros tipos de modificaciones tales como el tono de voz, las vacilaciones,

etc... Según el tipo de estrategia empleada, así serán los recursos (extra)lingüísticos ejecutados.

Por ejemplo, todas aquellas estrategias orientadas a la cortesía positiva seguirían cualquiera de las siguientes posibilidades señaladas por Brown y Levinson (1987:102):

[G] CORTESÍA POSITIVA:

[G.1] Se manifiestan unas afinidades comunes entre S y H (i.e. ambos desean X):

[G.1a] Para declarar que X es admirable e interesante:

- . Estrategia 1: Prestar atención a todos aquellos aspectos de H (intereses, necesidades, bienes) que éste desee que sean admirados.
- . Estrategia 2: Exagerar el interés, aprobación y simpatía por H.
- . Estrategia 3: Intensificar el interés por H.

[G.1b] Para manifestar la camaradería con H:

- . Estrategia 4: Usar marcadores que indiquen la inclusión en un mismo grupo social⁹³.

[G.1b] Para manifestar que se comparten con H: puntos de vista, opiniones, actitudes, conocimientos y empatía:

- . Estrategia 5: Buscar el acuerdo⁹⁴.
- . Estrategia 6: Evitar el desacuerdo⁹⁵.
- . Estrategia 7: Presuponer, aumentar y defender las afinidades comunes⁹⁶.
- . Estrategia 8: Bromear.

[G.2] Se expone que S y H son cooperadores:

[G.2a] Para indicar que S conoce los deseos de H y los toma en consideración:

- . Estrategia 9: Confirmar o presuponer el conocimiento y la preocupación de S por los deseos de H.

[G.2b] Para manifestar reflexión: (a) si H anhela algo entonces S también lo desea <H tiene X>; (b) si es S el que lo quiere, entonces H también lo persigue <S tiene X>:

- . Estrategia 10: Ofrecer, prometer.
- . Estrategia 11: Ser optimista.

⁹³ Lingüísticamente, se incluirían las distintas formas para dirigirse a personas de diferentes estatus (por ejemplo la distinción tú/usted en español). También se incluiría aquí el uso de dialectos propios de una esfera social determinada, la jerga, y el uso de las contracciones y la elipsis.

⁹⁴ Dos recursos comunes en este aspecto son: (a) el uso de ciertos temas denominados “seguros” (*safe topics* -Brown y Levinson, p. 112-) que evitan los desacuerdos (i.e. el tiempo, el jardín, etc.); y (b) la repetición de los enunciados producidos por S.

⁹⁵ Esta estrategia llevaría a la formulación de “acuerdos simbólicos”; es decir, aquellos casos en los que H finge estar de acuerdo con H. También se producirían en esta misma línea las denominadas “mentiras piadosas” y el uso de cierto tipo de opiniones que tienen como función mitigar posibles situaciones de desacuerdo.

⁹⁶ Por ejemplo, mediante los “chismorreos”, la manipulación temporal, espacial o personal del relato, y de los supuestos compartidos por S y H.

- . Estrategia 12: Incluir a ambos -S y H- en la actividad.
- . Estrategia 13: Exponer o solicitar razones.

[G.2c] Para manifestar reciprocidad:

- . Estrategia 14: Asumir o confirmar la reciprocidad.

[G.3] Se realizan los deseos de H:

- . Estrategia 15: Dar ofrendas a H (de bienes, de simpatía, de comprensión, de cooperación).

En cuanto a las estrategias que se pueden generar en una situación donde la cortesía negativa y, no la positiva, es la preferida, nos encontramos ante las siguientes posibilidades:

[H] CORTESÍA NEGATIVA:

[H.1] Se es directo:

[H.1a] Para ser directo:

- . Estrategia 1: Ser convencionalmente indirecto.

[H.2] No se asume o presume nada:

[H.2a] Para realizar los supuestos mínimos en lo referente a los deseos de H, tan sólo lo que sea relevante para H:

- . Estrategia 2: Preguntar, no comprometerse.

[H.3] No se coacciona a H.

[H.3a] Para ofrecerle a H la opción a no actuar:

() Ser indirecto:

- . Estrategia 1.

() No suponer que H es capaz o tiene voluntad de realizar X:

- . Estrategia 2.

() Suponer que no es probable que H realice X:

- . Estrategia 3: Ser pesimista.

[H.3b] Para minimizar la amenaza:

() Hacer explícitos los valores de D, P y G:

- . Estrategia 4: Minimizar la imposición (G_x).

- . Estrategia 5: Ofrecer respeto (por ejemplo utilizando honoríficos).

[H.4] Se comunica la voluntad de S de no realizar ninguna intrusión en H.

- . Estrategia 6: Disculparse (por ejemplo admitiendo la intrusión, indicando reticencias, ofreciendo razones irrefutables y pidiendo perdón).

[H.4a] Para distanciar a S y H del supuesto abuso:

- . Estrategia 7: Impersonalizar a S y H: evitar los pronombres “yo” y “usted”⁹⁷.

- . Estrategia 8: Presentar el AAIP como una regla general.

- . Estrategia 9: Nominalizar.

⁹⁷ Transformando estructuras del tipo “Te digo que es así” por “Es así”; usando el imperativo y construcciones impersonales y pasivas como “Es necesario que . . .” o “Se le dijo que . . .”; sustituyendo pronombres como “yo, tu/usted” por indefinidos como “uno” o pluralizándolos (i.e. al sustituir “tu” por “ustedes”, en primer lugar, no singulariza literalmente a H y en segundo lugar hace sentirse a H más respaldado por un grupo y con ello mayor distinción social). Y finalmente, la eliminación de “yo” siempre que sea posible y el uso de los marcadores deícticos (temporales o espaciales) que distancian a S de lo que esté diciendo.

[G.5] Se compensan otros deseos de H que puedan derivar de su imagen negativa:

- . Estrategia 5.
- . Estrategia 10: Actuar abiertamente como si se estuviera contrayendo una deuda o dejando sin deudas a H.

En cuanto a las estrategias 1 y 2, Brown y Levinson (1987:146) mencionan unos mitigadores (*hedges*) que realizarían estas funciones. Por ejemplo, se pueden encontrar en partículas o en las denominadas “coletillas (*tags*) como “Me pregunto . . ., ¿No es cierto . . . ?, ¿No?, etc. . .” que tanto pueden reforzar o debilitar lo que se esté presentando. También cláusulas adverbiales del tipo “De hecho, De algún modo, Me parece a mí, etc. . . “ o las condicionales “Si usted puede, Si usted lo desea, etc. . .” También existen los mitigadores dirigidos a las máximas de Grice; de esta forma se podrían contemplar expresiones como “Yo creo . . ., Más o menos . . ., Esto quizás no sea relevante pero . . ., Si usted ve a lo que yo quiero llegar . . .” que estarían estrechamente ligadas a las máximas de cualidad, cantidad, relación y modo respectivamente. Aunque también se pueden encontrar mitigadores dirigidos a estrategias de cortesía. Así, cuando se dice “Odio tener que decir esto pero . . .” parece como si lo que se está diciendo abiertamente (*on record*) debiera decirse de forma encubierta (*off record*). Finalmente, también existen mitigadores de carácter cinéticos o prosódicos (“umms. . .”, “ahhs. . .”, elevar las cejas, vacilar al hablar) que revelarían la actitud de S ante lo que se está diciendo (énfasis, duda, etc. . .) y por tanto también de esta forma nos indicarían que nos encontramos ante un AAIP.

Como se puede observar, se produce un choque entre [H.1], [H.3] y la primera estrategia. Es decir, existe una incongruencia entre decir, por una parte, que se sea directo y, por otra, que se sea indirecto. Esta situación se deriva del carácter negativo de este tipo de cortesía que debe cubrir dos necesidades bien diferentes al mismo tiempo: por una parte, debe ser realizada de manera abierta (*on record*), y, por otra, debe potenciar la distancia entre S y H para evitar cualquier tipo de coacción dirigida a H. Como se puede observar, esta colisión se resuelve utilizando una estrategia (número 1) que declara una indirección convencionalizada. Así, cualquier mecanismo de indirección utilizado para llevar a cabo un AAIP, una vez ha sido convencionalizado como medio para realizar este AAIP, ya no se puede decir que sea encubierto (*off record*). También es importante señalar que Brown y Levinson defienden la universalidad de estos actos indirectos. Así, estos autores sostienen (1987:142):

“. . . indirect speech acts are universal and for the most part are probably construed in essentially similar ways in all languages. We may suggest, then, that the universality of indirect speech acts follows from the basic service they perform with respect to universal strategies of politeness.”

Sin embargo, también se ha discutido mucho acerca de la naturaleza de los actos indirectos. Por ejemplo, Clancy (1986) demuestra que esta estrategia de naturaleza encubierta realiza una función muy diferente en el japonés. Así, mientras que en la cultura occidental este tipo de estrategia tiene como función enfatizar la distancia entre S y H y, por tanto, satisfacer las necesidades de la imagen negativa (i.e. evitar cualquier intrusión en la libertad del receptor), en la cultura japonesa, utilizar una estrategia de este tipo no es sino una forma de expresar armonía y proximidad entre emisor y receptor puesto que implica que ambos comparten un conjunto de presuposiciones comunes y por tanto fortalece los lazos sociales entre ellos⁹⁸. También Ervin-Tripp (1976) señaló una función social de este tipo de actos en la sociedad americana entre los miembros de una misma familia y/o comunidad. Al igual que en el caso anterior, su función va dirigida a reforzar los lazos comunes entre sus miembros. Y finalmente, Blum-Kulka (1987) halló que en Israel los actos indirectos son considerados menos corteses que los actos indirectos convencionalizados o incluso las peticiones realizadas de forma directa.

Finalmente, Brown y Levinson también presentan una serie de estrategias que un individuo ejecutaría si deseara actuar de forma encubierta. Básicamente, estos autores (1987:211) reconocen dos pasos en este proceso:

“(i) A *trigger* serves notice to the addressee that some inference must be made.(ii) Some mode of *inference* derives what is meant (intended) from what is actually said, this last providing a sufficient *clue* for the inference.”

El hecho de que este elemento instigador no sea sino la violación de alguna de las máximas de Grice, ha llevado a Brown y Levinson a realizar su clasificación de los distintos tipos de estrategias basándose en la máxima violada. De hecho, la relación existente entre cortesía y máximas es tan estrecha que Brown y Levinson (1987:271)

⁹⁸ También O’Driscoll (1996:26) rechaza la única relación acto indirecto / expresión de cortesía negativa que comúnmente se ha venido presentando y pone por ejemplo los estudios realizados por Nwoye (1989) en la cultura Igbo que muestra ejemplos de actos indirectos para dar expresión a ambos tipos de cortesía.

especifican que: “This follows from the core of our thesis, that face redress is one of the basic motives for departing from the maximally efficient talk that the Maxims define.” Además, es importante añadir que Brown y Levinson advierten que este grado de indirección siempre irá íntimamente ligado a factores contextuales. De esta manera, nos encontraríamos con:

[D] Encubiertamente (*off record*):

[D.1] La implicatura conversacional sería generada vía la violación de una de la máximas de Grice:

[D.1a] Para violar la máxima de la relación:

- . Estrategia 1: Ofrecer insinuaciones: (1) los motivos por los que se realiza el acto; o (2) las condiciones para la realización del acto.
- . Estrategia 2: Ofrecer pistas que asocien ideas.
- . Estrategia 3: Presuponer.

[D.1b] Para violar la máxima de la cantidad:

- . Estrategia 4: Simplificar.
- . Estrategia 5: Exagerar.
- . Estrategia 6: Usar tautologías.

[D.1c] Para violar la máxima de la cualidad:

- . Estrategia 7: Usar contradicciones.
- . Estrategia 8: Ser irónico.
- . Estrategia 9: Usar metáforas.
- . Estrategia 10: Usar preguntas retóricas.

[D.2] Se es vago o ambiguo:

[D.2a] Para violar la máxima de modo:

- . Estrategia 11: Ser ambiguo.
- . Estrategia 12: Ser vago.
- . Estrategia 13: Generalizar en exceso.
- . Estrategia 14: Sustituir a H.
- . Estrategia 15: Ser incompleto, utilizar la elipsis.

Por supuesto, habría que advertir dos aspectos que Brown y Levinson señalan acerca de estas estrategias:

(1) Estas estrategias se pueden explotar con el fin de conseguir determinados objetivos. Por ejemplo, S podría insultar a H si actúa de forma excesivamente cortés, al tratar una determinada AAIP como si conllevara un riesgo (R_x) mucho mayor del que en realidad supone. De esta forma, implica una D o P mayor de la que existe entre ambos. O también pudiera suceder el caso contrario.

(2) Estas estrategias también se pueden encontrar mezcladas entre sí.

Finalmente, también es importante resaltar que Brown y Levinson distinguen entre los aspectos universales de su modelo y lo que, sin embargo, varía de acuerdo

con la cultura. Estos autores especifican que (1987:283): “The essential idea is this: interactional systematics are based largely on universal principles. But the application of the principles differs systematically across cultures, and within cultures across subcultures.” Así, las tres ideas que permanecen universales son (1987:244):

“(i) the universality of face, describable as two kinds of wants. (ii) The potential universality of rational action devoted to satisfying others’ wants. (iii) The universality of the mutual knowledge between interactants of (i) and (ii).”

Y también existen cinco aspectos que por el contrario nos revelan las diferencias a través de las distintas culturas. De hecho, un estudio que tomara en consideración estos puntos podría (1) explicar los numerosos malentendidos que suelen experimentar dos o más hablantes con bagajes culturales y/o lingüísticos diferentes y (2) recordarnos el carácter relativo de la cortesía cuando concretamos en lenguas y/o culturas específicas. Estos aspectos son (1987:244-5):

“(i) The general level of W_x in a culture, as determined by the sum of P, D, and R values⁹⁹. (ii) The extent to which all acts are FTAs, and the particular kinds of acts that are FTAs in a culture. (iii) The cultural composition of W_x : the varying values (and thus importance) attached to P, D, and R_x , and the different sources for their assessment. (iv) Different modes of assignment of members to the sets of persons whom an actor wants to pay him positive face, and the extent to which those sets are extended: are the relevant persons a highly limited and restricted class, or are they (or some of them) an extensive set?” In addition, external to our model but resulting from the application of it to particular populations, a fifth dimension of variability enters crucially into ethos: (v) The nature and distribution of strategies over the most prominent dyadic relations in a particular society: are they distributed symmetrically? asymmetrically? in particular configurations?”

Pero cada vez son más numerosos los estudios empíricos orientados a poner en tela de juicio esta universalidad. Así, autores como Ide (1989), Hill *et al.* (1986) y Matsumoto (1988, 1989) han discutido la aplicación del modelo a la lengua japonesa, Gu (1990) al chino actual y Wierzbicka (1985) al polaco. Y todos ellos han demostrado que esta universalidad es más una teoría que una realidad. Por ejemplo, en

⁹⁹ Esto explica que nos encontremos ante culturas más orientadas hacia la cortesía negativa y otras hacia la positiva. Todo dependerá del riesgo (R_x) que estas culturas consideren que cierta AAIP conlleva.

los estudios del japonés y del chino se demostró que la acepción de cortesía negativa ofrecida por Brown y Levinson se deriva directamente de la gran importancia que en la cultura occidental se le da al individualismo y a la intimidad. Sin embargo, en estas culturas orientales, la vida en comunidad y el espíritu de colectividad son unos rasgos tan marcados que una cortesía negativa no tiene lugar¹⁰⁰.

Así, Gu (1990) propone la denominada “norma social”, que se distingue del concepto de imagen ofrecido por Brown y Levinson en tanto en cuanto el de Gu va orientado al individuo como parte integrante de un grupo y no a los deseos propios del individuo en sí. O.G. Nwoye (1992:312) define la visión de “norma social” presentada por Gu (1990) de la siguiente manera:

“In the social norm view, politeness is seen as arising from an awareness of one’s social obligations to the other members of the group to which one owes primary allegiance while the face view espouses the notion that politeness is a strategy acquired and manipulated by individuals to attain specific objectives, goals, or intentions.”

Así, Nwoye (1992:313), en su estudio sobre el Igbo (lengua hablada en el oeste de África, al sur de Nigeria), habla de culturas “orientadas al individuo” (*individual-oriented*) y de culturas “orientadas al grupo” (*group-oriented*). Mientras que la cultura occidental es un ejemplo del primer tipo, la Igbo es del segundo. Aspecto éste en estrecha relación con lo ya señalado por Gu (1990) sobre la cultura oriental. Por tanto, en una cultura donde la colectividad y/o el grupo¹⁰¹ y no el individualismo es el rasgo principal que la define, tan sólo algunos casos aislados se podrían considerar imposiciones. Por ejemplo, Nwoye (1992) demostró que actos como pedir, ofrecer, agradecer y criticar (actos que normalmente son considerados impositivos), en la comunidad Igbo, no son considerados imposiciones (incluso en aquellos casos en los que son realizados de la forma más abierta).

Además, Hu (1944) estudió las posibles correspondencias entre el concepto occidental de imagen (positiva y negativa) y el oriental. En este último encontró dos, el denominado *lien* (i.e. el carácter moral que se le atribuye a un individuo públicamente, -adapt. de Kasper, 1990:195) y el *mien-tzu* (i.e. la reputación que un individuo ha

¹⁰⁰ También Hickey y Vázquez Orta (1994) señalan que Brown y Levinson ignoran el aspecto positivo de la cortesía (la solidaridad) y se centran en el negativo (el respeto). Hickey y Vázquez explican que este desvío del interés se debe a la visión etnocéntrica que Brown y Levinson ofrecen de la imagen.

obtenido a través de su éxito y ostentación, -adapt. de Kasper, 1990:195) pero ninguno de ambos correspon, en modo alguno, a la imagen negativa.

Pero al parecer, estas divergencias no existen solo entre la cultura occidental y la oriental, sino que tal y como señala Wierzbicka (1985), también dentro de la occidental existen diferencias. Así, esta autora califica el modelo presentado por Brown y Levinson como étnicamente centrado en la cultura anglo-sajona, puesto que tal y como ella demuestra en sus estudios (1985:145):

“Features of English which have been claimed to be due to universal principles of politeness are shown to be language-specific and culture-specific. Moreover, even with respect to English, they are shown to be due to aspects of culture much deeper than mere norms of politeness.”

Finalmente, también el trabajo de Wierzbicka (1985) junto con el de Blum-Kulka (1989), apuntan diferencias considerables en cuanto a las posibles correspondencias formales y funcionales entre las estrategias de cortesía utilizadas en la lengua inglesa y otras como el polaco (Wierzbicka), el inglés australiano, el hebreo, el francés canadiense y el español argentino (Blum-Kulka).

Sin embargo, O’Driscoll (1996:29) rechaza todas estas distinciones entre culturas positivas / culturas negativas. En su opinión, esto no son sino toscas generalizaciones, puesto que la imagen positiva y la negativa son rasgos humanos individuales y por tanto ambos deben estar presentes en toda cultura. Así, este autor explica (1996:29):

“Because the two kinds of face are inherently present in every individual, we would expect attention to both kinds of face to be instantiated in every culture to at least some degree (in fact, a society that apparently paid attention to only one kind would probably be in the terminal stages of disintegration). Therefore, any talk about 'positive / negative politeness cultures' must be understood as a gross generalization.”

¹⁰¹ Así, existiría lo que se denominaría la “imagen del grupo” que todos sus integrantes tratarían de observar, defendiendo o preservando la de todos sus componentes.

Y añade (1996:30):

“ . . . because face is an individual trait, we don't have to account for politeness dualism entirely in terms of cultural conditioning. We can allow for the fact that individuals within the same society will sometimes make different choices for type of politeness in the same situations.”

Además de este problema centrado en la universalidad, otros lingüistas han señalado que este modelo implica una acepción pesimista de la comunicación humana, en tanto en cuanto ésta aparece como una lucha constante. Así, Schmidt (1980:104) comenta que “. . . the theory represents an overtly pessimistic, rather paranoid view of human social interaction.”

Esta visión pesimista de la comunicación es rechazada por diversos autores. Así, Nwoye (1992:311), al exponer los puntos fundamentales del modelo presentado por Brown y Levinson, señala:

“Consequently, social interaction becomes an activity of continuous mutual monitoring of potential threats to the faces of the interactants, and of devising strategies for maintaining the interactants' faces -a view that if always true, could rob social interaction of all elements of pleasure.”

Incluso Hickey y Vázquez Orta (1994) critican esta visión pesimista de la comunicación humana, puesto que desde el punto de vista de Brown y Levinson la cortesía tan sólo se observaría en situaciones de amenaza. Según Hickey y Vázquez Orta (1994:274), Brown y Levinson:

“ . . . neglect the fact that politeness is a permanent component of all speech acts. The problem is highlighted in the study of cultures which have an extensive system of honorifics. For example, any theory of politeness should be able to account for the fact that Japanese has no forms of expression unmarked for politeness.”

De hecho, como se verá más adelante en la sección dedicada a Fraser, también este autor defiende una presencia ubicua de la cortesía, y no como algo añadido que se hace presente en determinadas ocasiones. Fraser (1990:233) defiende:

“Politeness, on this view, is not a sometime thing . . . Politeness is a state that one expects to exist in every conversation; participants note not that someone is being polite -this is the norm- but rather than the speaker is violating the CC¹⁰².”

En la misma línea de Fraser se encuentra O’Driscoll (1996). Este autor, además de estar también a favor de una visión más positiva acerca de la naturaleza de la comunicación humana, al igual que Fraser, también entiende la cortesía como factor natural y no marcado que forma parte de cualquier intercambio comunicativo. Así, O’Driscoll (1996:19) señala:

“Positive and negative face . . . are not traits which people have the conscious intention of maintaining, preserving or enhancing. They are simply wants which people are driven to satisfy. It is quite normal for people to have either of these faces attended to in interaction without the slightest awareness that these were being threatened.”

A manera de resumen, las críticas más comunes a este modelo se podrían concentrar en cuatro aspectos señalados por Hickey y Vázquez Orta (1994:272):

“1. the absence of context (both situational and cultural); 2. the neglect of discourse; 3. the rigidity of the politeness scale in relation to the three sociological variables (P, D, and R); 4. the universality of the concept of face and their ranking of politeness strategies.”

¹⁰² Es decir, el *Conversational Contract* (aquí traducido como “compromiso conversacional”). Este concepto quedará detalladamente explicado más adelante en la sección dedicada a las aportaciones ofrecidas por B. Fraser.

2.2.2.3. G. LEECH

La labor de este lingüista merece una especial atención a la hora de presentar los primeros intentos en acercar dos terrenos que parecían presentarse independientes: el puramente gramatical y el pragmático. Este autor apuesta por un enfoque comunicativo de la lengua, que sea capaz de ofrecer explicaciones de corte social a fenómenos que hasta esos momentos tan sólo habían sido descritos desde la perspectiva gramatical, ya sea fonológica, sintáctica o incluso semánticamente. En su obra más significativa *Principles of Pragmatics* (1983), Leech presenta este modelo de análisis integrador junto con algunas aplicaciones prácticas. Él mismo resume este enfoque de la siguiente manera (1983:76):

“Language consists of grammar and pragmatics. Grammar is an abstract formal system for producing and interpreting messages. General pragmatics is a set of strategies and principles for achieving success in communication by the use of the grammar. Grammar is functionally adapted to the extent that it possesses properties which facilitate the operation of pragmatic principles.”

La idea que subyace a toda su obra es que gramática y pragmática son dos dominios complementarios dentro de la lingüística. Mientras que la gramática es entendida como “. . . the abstract formal system of language” (1983:4), la pragmática es definida como “. . . the study of how utterances have meanings in situations” (1983:x) y “. . . the principles of language use.” (1983:4). Además, Leech distingue pragmática y gramática afirmando que: “. . . pragmatics differs from grammar in that it is essentially goal-directed and evaluative.” (1983:xi). Esta postura le lleva a la formulación de ocho postulados (Leech, 1983:5):

P1: La representación (o forma lógica) semántica de una oración es distinta de su representación pragmática.

P2: La semántica está gobernada por reglas (= gramatical); la pragmática general está controlada por unos principios (= retórica).

P3: Las reglas de la gramática son fundamentalmente convencionales; los principios de la pragmática general son fundamentalmente no convencionales; es decir, están motivados por los objetivos conversacionales.

P4: La pragmática general relaciona el sentido de un enunciado (o significado gramatical) y su fuerza pragmática (o ilocutiva). Esta relación puede ser relativamente directa o indirecta.

P5: Las correspondencias gramaticales quedan definidas basándose en unos órdenes y las pragmáticas a unos problemas y soluciones.

P6: Las explicaciones gramaticales son primordialmente formales; las pragmáticas funcionales.

P7: La gramática es idealista; la pragmática es interpersonal y textual.

P8: En general, la gramática es descrita a partir de unas categorías discretas y determinadas; la pragmática basándose en unos valores continuos e indeterminados.

Además, para poder distinguir el área propia de la semántica y el de la pragmática, Leech enumera cinco factores que se incluirían en cualquier estudio pragmático:

- (1) Los emisores y receptores.
- (2) El contexto del enunciado (i.e. el bagaje compartido por emisor y receptor).
- (3) El/los objetivo/s del enunciado. Leech utiliza premeditadamente el término “objetivo” (*goal*) y no el de intención porque a juicio de este autor, “objetivo” es un término más neutral. Con referencia a la acepción de este término Leech añade que (1983:40): “In short, the term *goal* is used in the neutral Artificial Intelligence sense of 'a state which regulates the behaviour of the individual' in such a way as to facilitate a given outcome.”
- (4) El enunciado como acto o actividad: acto de habla. Para diferenciarlo de meras oraciones o preposiciones que serían los objetos de estudio de la sintáxis y la semántica respectivamente. La pragmática se ocuparía de los actos verbales que tienen lugar en momentos específicos en el tiempo.
- (5) El enunciado como producto de un acto verbal.

Estos cinco factores, junto con otros como el lugar y momento en el que tuvo lugar el acto comunicativo, configuran el contexto de emisión; de ahí que la pragmática se ocupe del significado en relación con este contexto.

Es importante también señalar la acepción que G. Leech toma del término retórica. A diferencia de su sentido tradicional asociado más a un arte, este autor lo entiende como un concepto más general que afecta al nivel conversacional entre dos individuos cualesquiera que se encontraran en interacción. Así, este autor señala (1983:15):

"But whereas rhetoric has been understood, in particular historical traditions, as the art of using language skilfully for persuasion, or for literary expression, or for public speaking, I have in mind the effective use of language in its most general sense, applying it primarily to everyday conversation, and only secondarily to more prepared and public uses of language. The point about the term *rhetoric*, in this context, is the focus it places on a goal-oriented speech situation, in which s uses language in order to produce a particular effect in the mind of h."

Leech distingue dos tipos de retóricas: interpersonal y textual. Cada una de éstas se compone de un conjunto de principios como el Principio de la Cooperación (PC_P)¹⁰³ y el Principio de la Cortesía (PC_T)¹⁰⁴ y a su vez cada principio incluye una serie de máximas. Esto nos lleva a diferenciar la fuerza retórica (i.e. los objetivos sociales) de la fuerza ilocutiva (i.e. los objetivos ilocutivos). La fuerza retórica se define como (1983:17): ". . . the meaning it conveys regarding s's [speaker's] adherence to rhetorical principles (e.g. how far s is being truthful, polite, ironic)." Estas dos fuerzas constituye la fuerza pragmática.

El acercamiento de Leech partirá por tanto de los Principios de la Conversación de Grice e integrará el Principio de Cooperación y el Principio de la Cortesía. Este autor defiende que aunque el PC_P sea la herramienta más adecuada para explicar la relación entre sentido y fuerza, por sí sólo no es capaz de explicar (a) por qué las personas son con tanta frecuencia indirectas a la hora de expresar lo que quieren decir y (b) cuál es la relación entre sentido y fuerza cuando lo que se está considerando son tipos de oraciones no declarativas. Por estos motivos el PC_T no será considerado como otro principio añadido al de PC_P, sino un complemento necesario para explicar determinados fenómenos. Leech (1983:81-4) define este Principio de Cortesía de la siguiente manera:

¹⁰³ De ahora en adelante se utilizará la forma abreviada PC_P para designar el Principio de Cooperación.

¹⁰⁴ Igualmente, se utilizarán las PC_T para el Principio de Cortesía.

“In its negative form, the PP might be formulated in a general way: 'Minimize (other things being equal) the expression of impolite beliefs', and there is a corresponding positive version ('Maximize (other things being equal) the expression of positive beliefs') which is somewhat less important. . . Negative politeness therefore consists in minimizing the impoliteness of impolite illocutions, and positive politeness consists in maximizing the politeness of polite illocutions (which includes taking opportunities for performing polite illocutions in situations where no speech may be otherwise called for)¹⁰⁵.”

Por tanto, este principio de cortesía está en cierto modo, por encima del de cooperación, puesto que el primero de éstos tiene como principal función mantener un equilibrio social que posibilite la observación del PC_P. Por tanto, este principio sería el acceso a la comunicación.

También incluye Leech un principio de “segundo orden” que tiene como base y a la vez explota el PC_T. Este es el Principio de la Ironía (PI_R), que es enunciado de la siguiente manera (1983:82): “If you must cause offence, at least do so in a way which doesn't overtly conflict with the PP, but allows the hearer to arrive at the offensive point of your remark indirectly, by way of implicature.” La implicatura que se deriva de este principio diría algo así como (1983:83): “lo que S dice es cortés para H y obviamente no es verdad. Por tanto, lo que S realmente quiere decir es descortés para H y, además, verdadero”. Este principio de la ironía hace posible ser descortés, a la vez que exteriormente se está siendo cortés. De ahí que un comentario irónico, a diferencia de los insultos, no conduzca a otra ofensa puesto que la ironía, exteriormente, no es un insulto explícito. Por este motivo, este autor la considera una forma de ataque que, a la vez, es un sistema de defensa para el propio hablante.

Por analogía a este PI_R, también Leech reconoce la existencia de otro principio que él denomina el Principio de la Burla (*Banter Principle*). Mientras que el PI_R es una forma aparentemente amable de ser ofensivo (lo que Leech denomina una “burla a la cortesía”); el PB es una forma ofensiva de ser amable (una “burla a la descortesía”). Este principio se suele dar en conversaciones informales para expresar bromas. El principio es enunciado de la forma siguiente (1983:144): “In order to show solidarity with h, say something which is (i) obviously untrue, and (ii) obviously impolite to h.” La implicatura que se deriva de este principio es (1983:144): “What s says is impolite to h and is clearly untrue. Therefore what s really means is polite to h and true.”

¹⁰⁵ Esta distinción entre cortesía negativa y positiva está tomada de Brown y Levinson (1978).

También otros dos casos como el de la hipérbole (fenómeno mediante el cual un individuo exagera la realidad) y el de la lítote (un individuo atenúa una opinión negando lo contrario de lo que se quiere afirmar) se pueden explicar en base a estos principios. En estos casos, al igual que con la ironía, la situación de emisión deja claro que lo que se está diciendo no se corresponde con la realidad; es decir, una vez más nos encontramos con un caso en el que el PC_P se ve violado tan sólo exteriormente y cuya explicación sería precisamente la atención al PC_T. Sin embargo, dos principios que de forma más directa explican estos dos fenómenos son los denominados Principio de Interés (PI_N) y Principio de Pollyanna (PP₁). El primero se enuncia de la siguiente manera (1983:146): “Say what is unpredictable, and hence interesting.”¹⁰⁶ Esto justifica la tendencia a exagerar relatos que, de no ser así, podrían no resultar tan interesantes. El PP postula que (1983:142): “. . . participants in a conversation will prefer pleasant topics of conversation to unpleasant ones.” De esta manera, aspectos que suelen ser desagradables pueden ser expresados por medio de declaraciones que expongan lo contrario.

Sin embargo, algo que llama la atención en cuanto a la enunciación de estos principios es: (1) que parecen surgir *ad hoc* según la situación o el fenómeno que se esté tratando; y (2) que aunque Leech admite (1983:150) que el peso o importancia que se le dé a uno u otro variará de acuerdo con la cultura, estos principios son universales. Sin embargo, en mi opinión, el carácter anglo-sajón ha dejado su sello bien marcado en la formulación de estos principios y por tanto creo que presentarlos como universales resulta una afirmación apresurada y ambiciosa.

El Principio de Cortesía parece así componerse de un número indefinido¹⁰⁷ de máximas. Las máximas que aquí se abordan son: la del tacto, la de la generosidad, la de la aprobación y la de la modestia. De todas estas, hay una que es merecedora de especial atención: la del tacto. Esta surge como consecuencia del carácter asimétrico de la cortesía: lo que muy bien pudiera resultar cortés al receptor pudiera no serlo al emisor, o vice versa. Esta máxima se aplica a las categorías que Searle denomina

¹⁰⁶ Sin embargo, G. Kasper (1990:199) apunta una crítica a este principio: “However while the Interest Principle itself is certainly up for scrutiny against cross-cultural data, it does not explain why downgrading the force of hearer-supportive acts should be favoured by whole speech communities, rather than being idiosyncracies of individual members.”

“directivas” y “de compromiso”¹⁰⁸. En tales actos, una acción “A” sería evaluada en función de lo que el emisor piensa que pueda ser su coste o beneficio, ya sea para sí o para el receptor. Para representar esta escala, Leech (1983:107) utiliza el siguiente esquema: **VÉASE ANEXO 1, FIGURA 6.**

Este enfoque también justifica la variación lingüística que existe a la hora de codificar un mismo contenido proposicional (X). Así, a la hora de expresar un contenido descortés, el individuo utilizará un acto ilocutivo indirecto que aumentará el grado de cortesía del acto porque (a) aumenta el grado de opción, y (b) cuanto más indirecta sea la forma ilocutiva, menor y más tentativa será su fuerza. **VÉASE ANEXO 1, FIGURA 7**

Sin embargo, esto nos podría conducir a lo que el mismo Leech califica de paradoja pragmática. Nos referimos a aquellos casos en los que un emisor -pensando en el beneficio orientado hacia el receptor- no permite ninguna acción que le suponga algún tipo de coste a este receptor, y simultáneamente, este receptor tampoco permite al emisor ninguna acción que le suponga coste a este emisor.

Pero ésta no sería la única escala que nos mediría el grado de tacto requerido por una situación determinada. También quedan incluidas cuatro más: la escala de opcionalidad, la de la indirección, la de la autoridad, y la de la distancia social. Leech (1983:123) define cada una de estas de la siguiente manera:

“1. The COST-BENEFIT SCALE on which is estimated the cost or benefit of the proposed action A to s or to h. 2. The OPTIONALITY SCALE on which illocutions are ordered according to the amount of choice which s allows to h. 3. The INDIRECTNESS SCALE on which, from s’s point of view, illocutions are ordered with respect to the length of the path (in terms of means-ends analysis) connecting the illocutionary act to its illocutionary goal.”

¹⁰⁷ Utilizo el término “indefinido” porque el número de máximas se deja sin explicitar en *Principles of Pragmatics*. De hecho, conforme se van abordando distintos aspectos de la comunicación van apareciendo nuevas máximas *ad hoc*. Thomas (1995:167) señala que ésta es la objeción más importante a este modelo “. . . there appears to be no motivated way of restricting the number of maxims.” J. Thomas menciona cuatro estudios donde este aspecto también ha sido criticado: Dillon *et al.* 1985, Thomas 1986, Brown y Levinson 1987 y Fraser 1990.

¹⁰⁸ Para una explicación detallada de ambas categorías véase el apartado dedicado a J. Searle.

Las dos últimas escalas están establecidas en función a dos ejes: uno vertical (mide el poder) y otro horizontal (mide la distancia social). Así, Leech (1983:126) los define de la siguiente manera:

“The vertical axis measures the degree of distance in terms of the 'power' or AUTHORITY of one participant over another. . . The horizontal axis, on the other hand, measures what Brown and Gilman call the 'solidarity' factor, or what I shall prefer to regard, from the opposite point of view, as SOCIAL DISTANCE¹⁰⁹.”

Estos ejes quedan ilustrados en el siguiente diagrama (Leech, 1983:126):

VÉASE ANEXO 1, FIGURA 8

Además de la máxima del tacto, el PC_T se compone de otras cinco máximas¹¹⁰: la de generosidad, la de aprobación, la de modestia, la de acuerdo, y la de simpatía. Todas estas podrían ser enunciadas de la siguiente manera¹¹¹:

- (1) Máxima del tacto: minimice las expresiones de aquellas creencias que indiquen o impliquen coste al otro.
- (2) Máxima de generosidad: minimice el beneficio y maximice el coste para sí mismo.
- (3) Máxima de aprobación: minimice los reproches y maximice los elogios al otro.
- (4) Máxima de modestia: minimice los elogios y maximice los reproches para sí mismo.
- (5) Máxima de acuerdo: minimice los desacuerdos y maximice los acuerdos entre uno mismo y el otro.
- (6) Máxima de simpatía: minimice la antipatía y maximice a la simpatía entre uno mismo y el otro.

El siguiente esquema ilustra todos los componentes retóricos mencionados por este autor: **VÉASE ANEXO 1, FIGURA 9**

Para concluir esta sección, voy a presentar una cita tomada de Thomas (1995:168) en la cual, a pesar de sus críticas al número y naturaleza de las máximas presentadas por Leech, reconoce que, sin embargo, éstas nos podrían revelar

¹⁰⁹ Brown y Levinson (1978:79-89) también aplicaron a la cortesía estas escalas de poder y solidaridad de Brown y Gilman (1960).

¹¹⁰ Unas páginas más adelante, Leech admite la posibilidad de añadir otras posibles máximas, aunque no sean tan evidentes. Por ejemplo, la máxima fática que podría ser enunciada tanto desde la perspectiva positiva (“mantenga el diálogo”) como desde la negativa (“evite el silencio”).

¹¹¹ Estas máximas, tal y como se puede apreciar en su enunciación, se caracterizan, en mi opinión, por una acusada influencia de la cultura anglo-sajona del autor.

importantes diferencias culturales en cuanto al uso de las estrategias de cortesía. Así, esta autora concluye:

“The inelegance of Leech’s approach could perhaps be overcome if, instead of being viewed as maxims á la Grice, Leech’s 'maxims' were seen as a series of social-psychological constraints influencing, to a greater or lesser degree, the choices made within the pragmatic parameters. Some of these constraints may apply (in different degrees) universally (the Politeness Principle); others might be entirely culture-specific (certain taboos); others still (Pollyanna?) might be totally idiosyncratic.”

2.2.2.4. B. FRASER

Uno de los enfoques más recientes quizás sea el propuesto por Bruce Fraser en 1990 en el artículo titulado “Perspectives on Politeness”. Este autor sostiene que, aunque el término “cortesía” está ampliamente reconocido, sin embargo, él personalmente observa una ausencia de definiciones claras y concretas. Así, dice (1990:219): “While the existence of politeness or the lack thereof is not in question, a common understanding of the concept and how to account for it is certainly problematic.”

Con el fin de ofrecer una panorámica general sobre los distintos tratamientos que ha experimentado dicho término, Fraser expone los más destacados bajo cuatro perspectivas: (1) la perspectiva de la norma social (*the social-norm view*), (2) la de la máxima conversacional (*the conversational-maxim view*), (3) la de la protección de la imagen (*the face-saving view*), y (4) la del compromiso conversacional (*the conversational-contract view*).

La primera de estas perspectivas quizás sea la más antigua, puesto que, tal y como indica este autor, tiene sus orígenes en los primeros tratados de “buenas maneras”¹¹². Fraser cita por ejemplo la versión de 1872 de *Ladies’ Book of Etiquette and Manual of Politeness*; pero hasta hoy en día podemos encontrar manuales como el de Alfonso Ussía (1996) titulado *Tratado de Buenas Maneras*, o *El Libro del Saber Estar* de Camilo López (1995 a y b) o *El Manual de las Buenas Maneras* de Ángel Amable (1991). Todos estos no hacen sino ofrecer una visión normativa de la cortesía y nos indican cómo hablar o comportarnos de acuerdo con unos cánones sociales previamente establecidos de manera convencional.

La segunda perspectiva, la de la máxima conversacional, recoge todos aquellos modelos elaborados a partir del Principio de Cooperación de Grice y sus máximas. Las aportaciones más importantes realizadas en esta línea son las de R. Lakoff y Leech. Aunque el punto de partida de todos estos modelos elaborados a partir de Grice es el

¹¹² Las primeras alusiones a este mundo de la etiqueta y las buenas maneras se remonta a la Edad Media en *Chronicle* de Jean Froissart. Más tarde, en el siglo XVI, la influencia de autores italianos fue decisiva en la redacción de manuales sobre este tema. Así, encontramos el *Il Libro del Cortegiano* de Baldassare Castiglione (*The Book of Courtesy*, 1561; mirar 1854); *The English Gentleman* de Richard Braithwaite y *School of Good Manners* atribuido a Eleazar Moody (1715). E incluso más recientemente Eleanor Roosevelt (1962) publicó su *Book of Common Sense Etiquette*.

mismo¹¹³, cada uno de estos autores ofrece una visión propia sobre la ejecución y naturaleza de estas máximas. Por ejemplo, Lakoff ofrece una interpretación bastante aproximada a la que encontramos en la gramática¹¹⁴. Así, esta autora defendía (1973:296): “We should like to have some kind of pragmatic rules, dictating whether an utterance is pragmatically well-formed or not, and the extent to which it deviates if it does.” Por el contrario, Leech establece estas máximas basándose en una pragmática retórica que está orientada a la ejecución de unos determinados objetivos por parte del emisor. Pero, tal y como afirma Fraser (1990:224), lo más importante es que “Like Lakoff, Leech adopts the framework initially set out by Grice: there exists a set of maxims and sub-maxims that guide and constrain the conversation of rational people.”

El tercero de los enfoques, el orientado a la protección de la imagen, es el adoptado fundamentalmente por Brown y Levinson. Tal y como se expuso anteriormente, la idea principal sobre la cual se basaba este modelo era la existencia de una serie de actos que amenazan a la imagen. Los individuos, al presentarse ante tales situaciones, elaboran una serie de estrategias que le posibilitan seguir adelante con el intercambio comunicativo sin dañar la imagen propia o la de su/s interlocutor/es y así conseguir sus objetivos. Fraser (1990:228) señala:

”In contrast to Leech, they maintain that Grice’s CP has a very different status in their theory from any so-called politeness principles. More specifically, the CP specifies a socially neutral framework within which ordinary communication is seen to occur, the operating assumption being ‘no deviation from rational efficiency without reason’ (1987:5).”

Finalmente, la cuarta de estas perspectivas (la del compromiso conversacional o CC), es la desarrollada por el propio Fraser (Fraser (1975) y Fraser y Nolen (1981)). La idea principal queda recogida de la siguiente manera (1990:232):

¹¹³ Es decir, que existen unas máximas conversacionales que sirven de guías para el uso racional del lenguaje. Además, la naturaleza de estas reglas es diferente a la de las reglas lingüísticas que encontramos en la gramática.

¹¹⁴ En lo referente al carácter normativo de ésta, es decir, al nivel de corrección de unos enunciados respecto a unas reglas.

“We can begin with the recognition that upon entering into a given conversation, each party brings an understanding of some initial set of rights and obligations that will determine, at the least for the preliminary stages, what the participants can expect from the other(s). During the course of time, or because of a change in the context, there is always the possibility for a renegotiation of the conversational contract: the two parties may readjust just what rights and what obligations they hold towards each other.”

Este autor señala que la manera en la que los participantes establecen sus derechos y obligaciones depende de diversos factores:

(1) Algunos de estos derechos y obligaciones tienen carácter convencional, en tanto en cuanto tienen un carácter general y están presentes en todas las conversaciones. Por ejemplo, el sistema de turnos, el uso de un lenguaje inteligible, hablar suficientemente alto para poder ser oído y hablar seriamente. Estos, sin embargo, están sujetos a una renegociación y por tanto podrían variar.

(2) Otros están sujetos al carácter institucional del intercambio. Por ejemplo, si tiene lugar en unas cortes o en un juicio. Estos son más fijos y menos susceptibles a la renegociación.

(3) Otros se generan a partir de intercambios anteriores que dejaron ya establecidos algunos criterios. Por ejemplo: el estatus social de los participantes, el poder, la función del hablante, y la naturaleza propia de las circunstancias que rodean a la emisión. En su gran mayoría, estos estarán sujetos a una renegociación.

Dentro de este modelo, ser o no ser cortés depende directamente del acercamiento o distanciamiento de este compromiso conversacional (CC) generado para esa situación concreta. Así, Fraser especifica (1990:233):

“Politeness is a state that one expects to exist in every conversation; participants note not that someone is being polite -this is the norm- but rather that the speaker is violating the CC. Being polite does not involve making the hearer 'feel good', à la Lakoff or Leech, nor with making the hearer not 'feel bad', à la B&L. It simply involves getting on with the task at hand in light of the terms and conditions of the CC.”

Sin embargo, Ehlich (1992) sustenta una posición totalmente dispar. Según Ehlich, una acción sería considerada cortés cuando muestre algo fuera de lo habitual; en este sentido se entiende como una actitud marcada frente a la no-marcada defendida por Fraser. Ehlich (1992:74) explica así su posición:

“An action only appears polite when it fulfils a specific constitutive status of social intercourse in comparison with other groups (1)¹¹⁵. In the case of the individual, on the other hand, an action appears polite when it displays something in addition to or beyond what is agreed upon as 'normal behaviour'. In this case the actor retains as an option the possibility of 'it could be done differently'. Thus the polite form of the activity is positively marked -and also marks the person who carries it out positively.”

Pero, además, Fraser distingue entre ser cortés y ser cooperativo diciendo que (1990:233) “Being polite is taken to be a hallmark of abiding by the CP -being cooperative involves abiding by the CC.” Por tanto, ni las oraciones ni las lenguas son esencialmente corteses o descorteses; todo depende de su atención a las condiciones propias de ese intercambio comunicativo en concreto.

En conclusión, tres consecuencias se derivan de este carácter de compromiso de la conversación:

- (1) Se rechaza la perspectiva normativa que impone una serie de normas sociales pre-establecidas, sin atender a los factores contextualmente negociados de manera única e inmediata.
- (2) Tampoco se considera válida la perspectiva de la máxima conversacional puesto que deja sin especificar el modo de ejecución relativo de estas máximas en situaciones concretas.
- (4) La defensa de las perspectivas de la protección de la imagen y del compromiso conversacional que comparten una misma orientación (1990:235): “. . . choice of linguistic form is determined, in part, by the speaker's appreciation of a responsibility towards the hearer in the interaction.”

¹¹⁵ Esta nota entre paréntesis hace referencia a una aclaración líneas más arriba que dice así (1991:74): “Two things are understood as 'polite' in the actions of the interactants: (1) the specific status of socially developed regularities of action; (2) going beyond that which is socially required within the framework of these regularities.”

2.3. SÍNTESIS

Tal y como se adelantaba al comienzo de este capítulo y se ha podido ir comprobando a lo largo de estas páginas, el lenguaje se ha venido estudiando desde distintas perspectivas según haya sido su función en la sociedad. Así, las inquietudes propias de autores como Austin, Searle, Grice, y Sperber y Wilson marcaron de manera indiscutible sus obras y les condujeron a un análisis del lenguaje como vehículo de comunicación y no como instrumento social. Por el contrario, los intereses particulares de otros como Goffman, Gumperz, Lakoff, Brown y Levinson, Leech, y Fraser hicieron que sus estudios estuvieran encaminados a descubrir el poder social del lenguaje.

Todos ellos, sin lugar a dudas, han realizado aportaciones de gran valor que nos han ayudado a acercarnos cada vez más a la naturaleza, funcionamiento y objetivos del lenguaje. En este sentido, me gustaría resaltar de manera especial la labor de Austin por haber revalorizado el lenguaje común y, por tanto, haber dado el primer paso hacia una nueva visión lingüística. Su seguidor, Searle, aunque profundizó y por tanto mejoró las ideas¹¹⁶ de Austin, las llevó a un extremo taxonómico que terminó reduciendo el lenguaje a una serie de reglas y condiciones absolutas. De esta manera, éstas terminan centrándose en el estado epistémico de la mente del emisor y no tienen en cuenta el contexto de emisión¹¹⁷ o la evolución interaccional de una conversación. La asignación de los distintos actos de habla se reduce al nivel oracional y no tiene en consideración el carácter estratégico y dinámico de la conversación natural.

Como se recordará, el objetivo que centra esta tesis es la identificación y descripción de las estrategias de persuasión en la arena parlamentaria, es decir, del lenguaje como vehículo social-estratégico. Evidentemente, esta teoría no ofrece las herramientas necesarias para este fin: (1) no es capaz de distinguir las características propias de este contexto determinado; (2) no analiza la naturaleza interaccional y dinámica de la conversación; y (3) no tiene en cuenta el carácter bidireccional (i.e. producción y recepción) de todo comportamiento estratégico.

¹¹⁶ Todavía en su estado más primitivo.

¹¹⁷ Tan sólo se recurre al contexto cuando las palabras no son suficientes (casos de ambigüedad o los actos indirectos).

Al igual que Austin y Searle, Grice y Sperber y Wilson (en este caso desde una perspectiva a caballo entre la psicología y la lingüística) se centraron en la función comunicativa del lenguaje. Sin embargo, mientras que los primeros intentaron proporcionar descripciones, filosóficamente iluminadas, de determinados aspectos generales del lenguaje (tales como la referencia, la verdad, el significado y la necesidad)¹¹⁸, Grice y Sperber y Wilson tuvieron como finalidad describir su función informativa.

Nuevamente, como se ha podido comprobar, las aportaciones ofrecidas tanto por Grice como por Sperber y Wilson han arrojado luz sobre aspectos muy importantes de la comunicación humana. Para empezar, aunque la trayectoria inicial de Grice es semejante a la de Austin y Searle, éste propone un enfoque no normativo que, sin lugar a dudas, marca una importante diferencia. Este autor establece unos principios meramente descriptivos que los participantes de una conversación supuestamente observan con la finalidad de hacer dicho intercambio lo más cooperativo posible. En este sentido, se da un paso más hacia lo que es el análisis de una conversación natural y, por tanto, también nos acercamos a los objetivos de esta tesis. Sin embargo, las máximas descritas por Grice resultan ambiguas y difíciles de llevar a la práctica, y hacen que nos planteemos preguntas importantes: ¿Cualquier hablante de cualquier cultura y en cualquier contexto trata de observar estas máximas? ¿Cambiarían según la situación? ¿Aumentarían o disminuirían en número?¹¹⁹. Es bien sabido que no todos los individuos tienen como objetivo inmediato tratar de ser cooperativos, ¿sería lógico pensar que la intención de un parlamentario es, ante todo, ser cooperativo con su adversario?. Es evidente que cada contexto marca sus propias pautas, y tendremos que comenzar por intentar conocerlas. Habrá que empezar de abajo a arriba y no de arriba a abajo, es decir, habrá que partir de un previo estudio detallado de la situación *in situ* y no de una imposición ya preestablecida de patrones culturalmente prejuizados.

Por otra parte, Sperber y Wilson eran partidarios de reducir el número de las máximas de Grice a tan sólo una: la máxima de la relevancia. Las contribuciones realizadas por estos dos autores han acercado dos áreas que no podían estar separadas: la lingüística y la cognición. Sperber y Wilson intentaron traer al terreno

¹¹⁸ Y tan sólo de manera casual atiende a problemas específicos de una lengua en concreto. Éste sería el objetivo de la filosofía del lenguaje según Searle (y el suyo propio).

¹¹⁹ El mismo Grice reconoció la posibilidad de aumentarlas.

lingüístico unos hallazgos ya plenamente consolidados en la psicología cognitiva. En concreto, me estoy refiriendo al procesamiento selectivo de la información en el sistema cognitivo humano (véase Anderson, 1995 y 1999, Luria, 1987, y Rock, 1985, entre otros). De esta manera, lejos de estar imponiendo unas condiciones culturalmente preestablecidas, estaríamos bajando al origen mismo de todo mensaje: la mente humana. Así, podríamos acercarnos al cómo y al porqué producimos y recibimos la información lingüística. En este sentido, esta teoría nos ofrecería las herramientas perfectas para identificar y describir el comportamiento estratégico de cualquier individuo, incluyendo, claro está, un diputado parlamentario. Sin embargo, no podemos olvidar que, aunque todo mensaje es producido desde el aparato cognitivo humano, éste también es emitido en un lugar y momento determinado. En este sentido, los ejemplos aportados por estos dos autores ignoran estos factores contextuales y dan un paso atrás en el sentido de que vuelven a los análisis oracionales y no discursivos. Tal y como han apuntado distintos autores (Mey y Talbot, 1988 entre otros), este modelo es reduccionista porque ignora la vertiente social del ser humano. Ciertamente, es necesario un conocimiento lo más extenso posible del funcionamiento del aparato cognitivo humano, pero ¿acaso se puede prescindir de un acercamiento a los factores sociales y culturales que originan y modelan el comportamiento estratégico de un individuo? Es irrefutable que un diputado, un médico, o un profesor no siente siempre las mismas necesidades¹²⁰ y, por tanto, no actúa de la misma manera. Además, en todo comportamiento estratégico tenemos dos sujetos activos: el emisor y el receptor. El papel del primero pasa a un segundo plano en la Teoría de la Relevancia. Por tanto, aunque Sperber y Wilson traen un avance importante al terreno de la lingüística, siguen existiendo importantes carencias.

Por otra parte, autores como Goffman, Gumperz, Lakoff, Brown y Levinson, Leech, y Fraser centraron sus estudios en la función social del lenguaje. De esta manera, sociólogos como Goffman y Gumperz establecieron las bases para el que ha sido el modelo lingüístico más formalizado de corte social: el presentado por Brown y Levinson. Anteriormente a Brown y Levinson, R. Lakoff también incluyó la cortesía en sus estudios. En concreto, como se recordará, esta autora estableció dos reglas de competencia pragmática: (1) ser claro y (2) ser cortés. Aunque parte de un planteamiento *à la Grice*, lo realmente importante en esta autora es que representa la

¹²⁰ Teniendo en cuenta parámetros tanto espacio-temporales como afectivos.

primera propuesta para un análisis pragmático que pretende igualarse -al menos en los procedimientos- al análisis puramente gramático. De esta manera, la competencia pragmática ocupa un lugar similar a la gramatical. De cualquier forma, habrá que esperar a 1978 para que Brown y Levinson aporten un modelo de análisis altamente formalizado.

Así es como Brown y Levinson llegan a ofrecer el modelo sociolingüístico más popular y comúnmente aceptado en la lingüística actual. Como se ha podido comprobar en este capítulo, éste consiste en una descripción detallada de un tipo de comportamiento estratégico: el cortés. Por este motivo, este modelo, en un principio, pareció que se acercaba bastante al objeto de análisis de esta tesis puesto que: (1) estudiaba un comportamiento estratégico, y (2) tenía en consideración factores sociales. Sin embargo, cuando se fue estudiando con profundidad, se pudo comprobar que:

- (1) No era **simplemente** social, sino **exclusivamente** social, es decir, en ningún momento tomaba en consideración el funcionamiento del aparato cognitivo humano.
- (2) Las estrategias descritas no tenían en consideración el contexto de emisión y, por tanto, estos dos autores asumían que estas estrategias siempre poseerían el valor que se les había asignado previamente. Como ya se ha señalado, este carácter universal ha sido objeto de diversas críticas (Ide, 1989; Hill *et al.*, 1986; Matsumoto, 1988 y 1989; Gu, 1990; y Wierzbicka, 1985).
- (3) Y, por último, estas estrategias siempre llevaban consigo un mensaje adicional: la cortesía. De esta manera, todos los objetivos humanos estarían, en cierto modo, dominados por el de la expresión de la cortesía.

Si se tienen en cuenta estas tres reflexiones, la adaptación de este modelo a las necesidades y características del corpus que aquí se pretende analizar sería bastante complicada y difícilmente se llegaría a conclusiones fiables. Sin embargo, puesto que nos encontramos ante el modelo más detallado de un comportamiento estratégico, no nos podemos quedar en unas simples suposiciones. Por este motivo, el análisis del corpus debe incluir una aplicación práctica de este modelo a nuestro corpus para, así, poder comprobar si realmente nos encontramos ante un modelo viable.

Aunque con una formalización bastante inferior a la realizada por Brown y Levinson, Leech también hizo un intento importante por describir el funcionamiento

de la interacción humana. De esta manera, Leech estableció una serie de principios y máximas que organizaban toda conversación. Sin embargo: (1) parecían surgir *ad hoc* según la situación o el fenómeno que se estaba tratando¹²¹; y (2) aunque Leech admitía (1983:150) que el peso o importancia que se le daba a uno u otro variaría de acuerdo con la cultura, estos principios eran universales. Sin embargo, en mi opinión, el carácter anglo-sajón ha dejado su sello bien marcado en la formulación de estos principios. Así, una vez más, las herramientas ofrecidas no son las adecuadas para el análisis que aquí se pretende llevar a cabo: ¿Sería fiable aplicar los mismos principios y máximas a la arena parlamentaria británica, a la española, a la japonesa . . .?

Finalmente, Fraser proponía el denominado compromiso conversacional. La aportación de este autor es de gran valor puesto que, por vez primera, se describía la conversación como algo realmente dinámico, que va creando sus propias normas según ésta se va desarrollando. Así, mientras que algunos de los derechos y obligaciones con los que se comienza una conversación son convencionales¹²² o ya establecidos a partir de encuentros anteriores, otros están sujetos a una renegociación. En este sentido, esta posición parece aportar ideas muy interesantes, si se tiene en cuenta el objetivo específico de este estudio: identificar y describir un comportamiento estratégico en un escenario institucional. Por tanto, parece ser que esta propuesta realmente baja al contexto mismo de emisión y parte de sus características concretas. Sin embargo, a diferencia de la postura defendida por Brown y Levinson, la cortesía no implicaba un mensaje adicional, puesto que se trataba de algo esperado y, por tanto, incapaz de añadir nada nuevo. Esta postura, una vez más, nos lleva a algunas preguntas importantes: ¿significa esto que la cortesía nunca tendría una naturaleza estratégica?, en caso de responder negativamente a esta pregunta, ahora tendríamos que cuestionarnos ¿de qué dependería que tuviera una finalidad estratégica? Preguntas como éstas, todas ellas centradas en un tema de primera importancia en el estudio que aquí nos ocupa (i.e. el carácter estratégico de un determinado comportamiento), quedan sin responder. Para poder contestar, no tendríamos más remedio que recurrir a aspectos relacionados con el funcionamiento de la mente humana, tanto en la producción como en la recepción.

Como se ha podido ir comprobando, aunque todas estas aportaciones han ofrecido ideas muy válidas, ninguna ha respondido a todos los requerimientos

¹²¹ Por ejemplo, el Principio de Cortesía se componía de un número indefinido de máximas.

¹²² Se tiene en cuenta el carácter institucional del intercambio.

concretos de este estudio. Es por este motivo que surge la necesidad de crear un modelo integrador que sea capaz de conseguir los objetivos aquí propuestos.

CAPÍTULO 3: PRESENTACIÓN DE UN MODELO INTEGRADOR

4.1. IDEAS PRELIMINARES

Como se ha podido apreciar en la anterior presentación de los principales modelos utilizados, el lenguaje se ha tendido a analizar desde perspectivas claramente sociales o cognitivas. Es decir, o se ha estudiado como vehículo para establecer, mantener, o incluso destruir determinadas relaciones sociales; o se ha analizado como producto de una serie de procesos filosóficos-cognitivos. Cualquiera de estas dos perspectivas nos conducen a una visión sesgada del lenguaje, en tanto en cuanto tan sólo nos explican parte del objeto y funcionamiento de éste. Sin embargo, el modelo que aquí se defiende aboga por un análisis del lenguaje que sea capaz de integrar estas dos perspectivas aparentemente dispares. En concreto, este nuevo modelo corresponde a una reciente aproximación¹²³ que trata de demostrar que la denominada Teoría de la Relevancia y las distintas teorías de la cortesía¹²⁴ no son antagónicas, sino más bien complementarias. Finalmente, este modelo será aplicado al lenguaje parlamentario¹²⁵ para así poder convertirse en una alternativa más entre los estudios realizados en esta área.

¹²³ Como por ejemplo, los estudios realizados por M. Jary (1995, 1998a y 1998b), A.H. Jucker (1988), B. Clark (1994), M. Groefsema (1995), M.V. Escandell (1996) y V. Žegarac y B. Clark (1999).

¹²⁴ Tal como ya advertí en un comienzo, he decidido seguir la postura de J. Thomas (1995) al englobar los estudios realizados sobre la cortesía bajo el título “teorías de la cortesía”. Esta autora expone que (1995: 149):

“In the past twenty-five years within pragmatics there has been a great deal of interest in “politeness”, to such an extent that politeness theory could almost be seen as a sub-discipline of pragmatics. Much has been written (comparatively little based on empirical research) and different theories and paradigms have emerged. Inevitably, we find that people are using the same terms in very different ways, are operating with different definitions of “politeness” and are talking at cross-purposes.”

¹²⁵ En concreto la Sesión de las Preguntas Orales en la Cámara de los Comunes del Parlamento Británico.

Por tanto, el principal objetivo que centrará este estudio será defender y demostrar no sólo la posibilidad teórica de un modelo integrador social-cognitivo, sino su aplicación práctica a un determinado corpus real.

Entre los distintos recursos de los que disponen los individuos integrantes de toda comunidad lingüística, existe un fenómeno que ha centrado la atención de forma unánime tanto de psicólogos, como de filósofos, sociólogos y lingüistas. En concreto, se trata del uso estratégico del lenguaje. Debido precisamente a este carácter multidisciplinar bajo el cual ha sido estudiado este fenómeno, he decidido centrar mi atención en este aspecto de la comunicación humana. Como se comprobará más adelante, desde este enfoque integrador se demostrará que tan sólo mediante una aproximación de estas características se podrá llegar a comprender de forma completa e integral la naturaleza y uso de determinadas estrategias. También hay que aclarar lo que aquí se va a entender por estrategia. Para ello he elaborado la siguiente definición: un determinado comportamiento o expresión lingüística -o no lingüística- voluntaria y artificialmente ingeniada para alcanzar unos determinados fines u objetivos.

3.1.1. La persuasión

En concreto, el objetivo específico ligado al tipo de estrategia que aquí se va a estudiar será el de persuadir. Es decir, el intento consciente de un individuo de cambiar las actitudes¹²⁶, creencias¹²⁷ o comportamiento¹²⁸ de otro individuo a través de la transmisión de algún mensaje. Sin embargo, esta definición pudiera hacer pensar al lector que persuadir equivale a informar. De hecho, M. Jary¹²⁹ ya ha hecho esta matización: si por ejemplo, un individuo A le pregunta a otro individuo B la hora de partida de un tren y el individuo A le dice que a las tres de la tarde, el individuo A tiene como intención cambiar una creencia de B. Sin embargo, difícilmente se podría decir que ésta es una situación de comunicación persuasiva. ¿Cómo se resuelve tal dilema? La respuesta está en la esencia misma de la persuasión: el tipo de intenciones del emisor. Si revisamos distintas definiciones de los términos *persuadir* e *informar*, la diferencia salta a la vista. El primero está relacionado con expresiones como: “inducir, convencer u obligar a uno con razones a creer o a ejecutar una cosa; instigar, llevar a alguien a hacer algo; convencer, hacer con razones que alguien acabe por creer cierta cosa; conseguir con razones que alguien consienta en hacer cierta cosa”. Sin embargo, expresiones relacionadas con *informar* son: “enterar, dar noticia [a alguno] de alguna cosa; hacer saber; dar a alguien datos o noticias sobre cierta cosa que le interesa. Decirle a alguien lo que tiene que hacer o cómo tiene que obrar en cierto asunto.” Es decir, detrás de una situación de comunicación persuasiva se esconden motivaciones concretas de un emisor que desea que su receptor se comporte de una determinada manera.

Estas son diferencias generales que se pueden encontrar en cualquier diccionario. Sin embargo, dada la importancia que tiene en este estudio la acepción del término, he preferido incluir otras definiciones más especializadas. Así, Berrio

¹²⁶ Nothstine (1992:49) también menciona las actitudes como elemento clave en el fenómeno de la persuasión y las define como: “Nuestra manera de juzgar las cosas por buenas o por malas, deseables o no deseables, etcétera.”

¹²⁷ Nothstine (1992:49) también incluye las creencias y las define como: “Nuestra convicción de que ciertas cosas existen o que ciertas afirmaciones son verdaderas.”

¹²⁸ Sobre el comportamiento, véase más adelante la distinción que Berrio (1983:206) establece entre la persuasión orientada al terreno conceptual y aquellas otras dirigidas a la acción.

¹²⁹ En comunicación personal.

(1983:206) define la persuasión como “. . . un fenómeno que se realiza a través de signos que incitan a hacer (o a no hacer) o a hacer creer a unos determinados sujetos.” También Berrio (1983:206) habla de dos tipos de persuasión: “. . . la que conduciría hacia la acción y la que permanecería en el terreno conceptual y sólo provocaría cambios en las creencias del auditorio sobre el tema objeto de discusión.”

Nothstine (1992:3) también ofrece la siguiente definición de persuasión:

“Persuasión se refiere a cualquier intento (¡de preferencia exitoso!) de tener influencia sobre las acciones y decisiones de los demás, ya sea hablándoles o escribiéndoles. Mucha gente usa la persuasión de un modo más amplio (incluyendo el uso de la fuerza física) o, en otros casos, cuando por ejemplo nos “autopersuadimos”.”

Roiz (1994) distingue la comunicación persuasiva de cualquier otro tipo de comunicación por unos rasgos únicos y característicos. En este sentido, este autor - citando a Brewster Smith- señala (Roiz, 1994:6):

“. . . aunque toda comunicación contiene en mayor o menor grado de intensidad elementos de influencia y, en consecuencia, de búsqueda de efectos psicológicos, la comunicación persuasiva se caracteriza a su vez por: 'ser persuasión deliberada, orientada a conseguir determinados efectos utilizando técnicas de comunicación y psicológicas, coactivas en algún grado' (M. Brewster Smith, 1975)”.

Además, Huici Módenes (1996:40) -en un estudio realizado sobre las estrategias de la persuasión- advierte y señala el singular papel de la intencionalidad¹³⁰ a la hora de definir y diferenciar cualquier situación comunicativa:

“Siempre habrá alguien, empresa, estado, grupo social que desea comunicar algo a un receptor concreto, más o menos amplio. Por tanto, lo único que las diferencia entre sí y que permite definir las es la intencionalidad con que comunican.”

Esta intención determinará la naturaleza del mensaje. En este sentido, Roiz (1994:7-8) especifica:

¹³⁰ Como se podrá ir apreciando a lo largo de la presentación de este modelo integrador, la función de la intencionalidad será clave a la hora de definir y diferenciar cualquier comportamiento estratégico.

“La persona, individuo o grupo persuasor opera en el origen del mensaje, en la fuente de la información, o bien cuando se elabora el mensaje, en la codificación, debido a una acción determinada que se denomina intención y que se realiza utilizando un sistema de signos y símbolos así como una forma de combinarlos y emitirlos, para transmitir un mensaje y sus contenidos, con una finalidad manipuladora.”

En este punto habría que matizar lo que este autor considera manipular. Según Roiz (1994:9) manipular es claramente “. . . tergiversar, modificar o cambiar los hechos en un sentido determinado, siguiendo unas orientaciones prefijadas y con fines de control de los comportamientos.”

Además, según Berrio (1983:208) existen dos intenciones: la escondida y la aparente: “Existirían dos niveles de intencionalidad, una escondida, pero que será la real y la que dominará el proceso, y la otra aparente, construida por el discurso y que se querrá transmitir.”

Después de todas estas definiciones, la diferencia entre informar y persuadir salta a la vista. Sin embargo, para aclarar aún más esta distinción voy a ofrecer a continuación algunas citas sobre este tema. Por ejemplo, Berrio (1983:216-17) aclara que:

“Informar ha sido definido como una finalidad que buscaría el proporcionar a la audiencia unos datos objetivos sobre la realidad . . . Hemos de admitir que la información tal como la definimos no existe nunca en la realidad de una forma perfecta, como tampoco existe ningún discurso manipulador, o emotivo, u otro. Aquí nos referimos, como siempre, a la intención fundamental que sostiene la finalidad del discurso; en el caso de los informativos nos referimos, pues, a los que, conteniendo un grado de información variable, el emisor pretende informar.”

Así, para Berrio (1983), éstas son las características fundamentales que definen los discursos informativos: (1) son discursos hechos con una estrategia simple al servicio de la explicación de la información; (2) se utiliza un lenguaje funcional y sin ornamentos; (3) tendrán que ser verdaderos como mínimo en su intención; (4) suelen generar unos discursos convencionales con una forma y un fondo que son reconocidos por el auditorio; (5) la forma del lenguaje buscará la decisión y la simplicidad, y el fondo las afirmaciones sobre hechos y entidades.

También Echeverría (1995:84) establece una distinción clave entre informar y persuadir y aclara que : “Para que el mensaje sea persuasivo debe ir más allá de la

información. A los contenidos lógicos deberá añadirseles elementos creativos, “emocionantes”.”

Incluso relevantistas como Žegarac y Clark (1999:325) llaman la atención sobre la acepción de informar. Así, estos autores señalan que:

“Sperber and Wilson do not propose that to inform somebody of something is to cause that person to entertain specific thoughts. Rather, R.T. describes the informative intention as 'an intention to modify directly not the thoughts but the cognitive environment of the audience' (Sperber y Wilson, 1986:58).”

Por tanto, aquí se puede apreciar esta distinción claramente: cuando un individuo informa a otro de algo no pretende (i.e. no es su intención) modificar directamente sus pensamientos y con ello generar un cambio en su comportamiento (o creencias o valores).

No obstante, tal y como advierten Burnstein y Schul (1982:88) también existe una relación muy estrecha entre persuadir e informar. Estos autores señalan:

“This suggests the persuasiveness of an argument depends on its informativeness, that is, on (i) the amount of implicit information it contains; (ii) the availability of a schema for activating this information; and (iii) the usefulness of the information in deciding between alternative positions, beliefs, solutions, courses of actions, etc.”

Así pues, en la gran mayoría de las ocasiones, este comportamiento no tendría lugar de no ser por la activa intervención de este individuo persuasor. Esto nos lleva a la orientación del beneficio generada por tal actuación. En el caso de la persuasión, este beneficio está orientado en la gran mayoría de los casos hacia su emisor, y en la información, hacia su receptor. Digo en la gran mayoría de los casos, puesto que existen casos que nos inducen a pensar que el beneficio pudiera ser para el receptor en el caso de la persuasión. Pensemos en dos amigos, uno de ellos está triste como consecuencia de algún infortunio. Su amigo trata de persuadirle para que -por ejemplo- haga algún viaje e intente olvidar sus problemas. Pero aún en casos como éste no existiría un beneficio exclusivo del receptor. El beneficio también sería para el emisor, puesto que de esta manera vería su deseo de sentirse mejor hecho realidad al ver como su amigo alivia su situación actual. También, en el caso de la información, existen casos que pudieran parecer contradecir la tendencia general. En

condiciones generales, el motivo que mueve a alguien a informar a otra persona acerca de algún acontecimiento es la intención de ampliar los conocimientos de su receptor. Sin embargo, si pensamos en casos como los de determinados docentes movidos únicamente por el afán de lucro, se podría pensar que el beneficio conseguido iría orientado exclusivamente a su emisor. Pero al igual que en el caso de la persuasión, en casos no prototípicos como éste, el beneficio no sería sólo y exclusivamente para el emisor, puesto que no puede negarse que el motivo original (o al menos en teoría) era el de beneficiar al receptor. Por tanto, se podría concluir que, aunque pudieran surgir casos en los que tras la persuasión o la información habría un mutuo beneficio¹³¹, lo que no tendría lugar sería un caso de único y exclusivo beneficio del receptor en el caso de la persuasión o del emisor en el de la información¹³². Sin embargo, sí podrían encontrarse casos de único y exclusivo beneficio del emisor en comportamientos persuasivos y del receptor en los informativos.

Por último, quisiera matizar en esta distinción entre persuadir e informar que en ningún momento pretendo presentar la información y la persuasión como fenómenos antagónicos¹³³. En la gran mayoría de las ocasiones, el individuo persuasor informará a su receptor acerca de algún acontecimiento pero -y esto es muy importante- simplemente como medio¹³⁴ y no como fin. De hecho, Žegarac y Clark (1999:323) ya señalan que “All human behaviour is informative in the sense that it provides evidence for inference.”

Como hemos podido apreciar, el tipo de intenciones del emisor determinará que nos encontremos ante un comportamiento persuasivo. Pero para que este comportamiento se concluya con éxito, el agente persuasor deberá llamar la atención de su receptor de alguna manera. Al definir la persuasión, el psicólogo Sillamy (1996:215) aclara:

¹³¹ Aunque siempre reconociendo como último beneficiario de la cadena al emisor en el caso de la persuasión y al receptor en el de la información.

¹³² Por supuesto, dejo a un lado comportamientos que se salen de lo racional. Entre otros motivos: (1) porque no son los habituales; y (2) porque es bien sabido que estudios sobre comportamientos esquizofrénicos -por ejemplo- tienen un área lo suficientemente diferenciada como para considerarse un campo independiente de análisis.

¹³³ Y con ello, sigo la postura de E. Burnstein y Y. Schul (1982).

¹³⁴ Y no como medio exclusivo como podremos apreciar más adelante.

“Persuasión, acción que se ejerce sobre alguien para inducirle a creer o hacer alguna cosa . . . Uno de los medios de persuasión que se utilizan en el comercio es el ofrecimiento de una muestra . . . **El aumento de la información no es suficiente para persuadir a la gente**¹³⁵. Para actuar con eficacia, es preciso conocer primero el estado de ánimo, los deseos y los temores de las personas a las que se desea dirigir.”

Tal y como apunta este autor, el aumento de la información no es suficiente para persuadir¹³⁶. Como se podrá comprobar más adelante, previo a este aumento de la información, el individuo persuasor deberá cubrir otras etapas. Pero esto ya lo veremos más adelante junto a la elaboración del modelo que aquí se propone.

¹³⁵ Las negrillas son mías.

¹³⁶ Idea que además sirve para corroborar mi anterior distinción entre informar / persuadir.

3.1.2. El modelo integrador social-cognitivo de Mark Jary

Un modelo muy reciente elaborado en esta línea de integración corresponde al ofrecido por Jary (1998a). Este autor, partiendo de la Teoría de la Relevancia, se plantea preguntas como: ¿qué se comunica exactamente cuando se transmite cortesía? ¿de qué forma modificaría el entorno cognitivo del receptor la comunicación de la cortesía? y ¿cuál sería el contenido de este mensaje? En este sentido, Jary (1998a:6) apunta:

“For communication to take place there must be a change in the conversationalists’ mutual cognitive environment, and this change must be intended by the speaker, even if the recognition of this intention is not. . . [so] for anything to be communicated by the manipulation of W_x [the weightness of the face-threatening act], the minimum requirement is that the effect of this be mutually manifest, that it results in a change in the mutual cognitive environment of the communicators. Of course, once this is the case then the way is open for a second message to be communicated as the hearer attempts to infer the speaker’s motivation for causing the change”

Y aquí radica la principal diferencia entre el modelo de Brown y Levinson y la Teoría de la Relevancia: como apunta Jary, mientras que el de Brown y Levinson está basado en una visión normativa de la comunicación donde, en el momento en el que se participa en un comportamiento cortés, se transmite cortesía automáticamente al hacer uso de determinadas formas lingüísticas o estrategias; por otro lado, la Teoría de la Relevancia predice que ni la cortesía ni ningún otro mensaje adicional será comunicado a través de estas formas lingüísticas o estrategias, a menos que éstas hayan provocado un cambio en el entorno cognitivo de un individuo o individuos; es decir, si se dan las siguientes tres condiciones (Jary, 1998a:6-7):

“(a) it [such behaviour] provides evidence for the hearer that assumptions he had considered mutually manifest were not in fact so; (b) it is the speaker’s intention that this is the case; and (c) this intention is mutually manifest.”

De hecho, tal y como Kasper (1990:193) señala: “Competent adult members’ comment on the absence of politeness where it is expected, and its presence where it is not expected.” Es decir, las denominadas estrategias de cortesía a menudo pasan desapercibidas en determinados entornos comunicativos y es incluso curioso señalar cómo, sin embargo, pudieran no pasar inadvertidas por observadores externos al intercambio, para los cuales estas formas o estrategias no son *lo esperado*. Esta situación *esperada* es lo que R.J. Watts¹³⁷ (1989 y 1992) denomina “politic behaviour” y que define de la siguiente manera (1989:135):

“. . . socio-culturally determined behaviour directed towards the goal of establishing and /or maintaining in a state of equilibrium the personal relationships between the individuals of a social group, whether open or closed, during the ongoing process of interaction”

Es decir, es la intención lo que distingue un comportamiento cortés de uno político. En el comportamiento cortés existe una clara intención de transgredir (o incluso de explotar a beneficio del emisor) las normas de conducta que de manera inconsciente regulan el proceso de interacción entre dos o más personas de un determinado grupo social. Como aclara Jary (1998a:7-8):

“Acts of what he [Watts] calls 'polite' verbal behaviour are attempts to modify the cognitive environment of the hearer in the speaker’s favour by the exploitation of normally unselfconsciously observed constraints.”

Todos estos aspectos llevan a Jary (1998a:9) a ofrecer el siguiente esquema de análisis: **VÉASE ANEXO1, FIGURA 10.**

Tomando en consideración las pautas sugeridas por Jary (1998a:13-14), a continuación se presenta un modelo de análisis tentativo¹³⁸ que ayudaría a interpretar un determinado intercambio comunicativo. Esta propuesta de análisis se puede sintetizar en tres pasos fundamentales:

¹³⁷También Escadell (1996:644) señala que:

“In fact, having a straightforward, conventional interpretation, no special effort is needed to process it, and no special contextual effects are obtained. The consequence is that the very form of the expression goes 'unnoticed', and is irrelevant in the technical sense”.

¹³⁸Se trata de una adaptación del modelo inicial propuesto por este autor, donde además de sintetizar sus ideas principales se han añadido otras para hacer más completa su presentación.

PRIMER PASO: una descripción de los supuestos que caracterizan y con ello distinguen al grupo bajo estudio de otros grupos. Es decir, una descripción de su comportamiento político que según Watts (1992:51) incluiría cinco factores principales:

I. El tipo de acción social en el que tiene lugar la interacción: el escenario, los fines comunicativos, las relaciones sociales institucionalizadas entre los participantes, o el grado de afiliación al grupo al que pertenecen.

II. Los actos comunicativos que tienen lugar dentro de la actividad que se está analizando.

III. Qué cantidad de expectativas culturales comparten los participantes en relación a la actividad social y a la situación comunicativa de la que forman parte.

IV. Qué cantidad de supuestos comparten los participantes en relación al contenido informativo del intercambio.

V. Las relaciones sociales entre los participantes (por ejemplo la distancia social y las relaciones de dominio).

SEGUNDO PASO: una relación de los procedimientos y premisas involucradas al interpretar los enunciados de determinadas estructuras lingüísticas. En este nivel se seleccionan formas lingüísticas concretas. Por ejemplo: los marcadores del discurso, determinadas expresiones formulistas, formas de tratamientos, etc.

TERCER PASO: finalmente, los datos que se han ido recogiendo en los dos pasos previos serán los que nos aporten la información necesaria para interpretar el esquema propuesto por M. Jary (1998a:9) y con ello llegar a una interpretación esencialmente integradora del fenómeno que se esté estudiando.

3.1.3. El comportamiento estratégico vs. el comportamiento político

Aunque partiendo del modelo presentado por M. Jary, los objetivos específicos de este estudio (i.e. la identificación y descripción de determinadas estrategias ligadas a la persuasión) me han llevado a desarrollar un modelo propio capaz de alcanzar estos objetivos.

Tal y como se apuntó anteriormente, y como se demostrará a lo largo de la presentación de este modelo, todo comportamiento estratégico tiene como *raison d'être* alcanzar unos determinados fines u objetivos. Por tanto, las intenciones del emisor serán un factor decisivo a la hora de identificar un comportamiento de este tipo. Esta es una idea compartida por distintos autores, tanto desde el terreno de la psicología cognitiva, como desde el de la lingüística. En el primero de estos dos campos, Bettinghaus (1973:9), al hablar de la principal diferencia entre una “situación de comunicación” y una “situación de comunicación persuasiva”, señala que ésta radica en las intenciones de la fuente. Así, la primera de estas dos situaciones se caracteriza porque en ella “. . . the source does not expect any specific reaction from the receiver”; y en cambio en la segunda “. . . the source hoped that the receiver would respond in a particular way to his message.”

Y desde la lingüística, para Watts (1989 y 1992), la intención también es central en su distinción entre “comportamiento político” y “comportamiento cortés”. Es decir, tanto un comportamiento persuasivo como uno cortés tiene sus orígenes en la voluntad o intención de un determinado individuo de causar un determinado efecto en su/s receptor/es. Por tanto, es esencial hacer especial hincapié en un factor que caracterizará a todo comportamiento estratégico: la intencionalidad. Esta intencionalidad irá orientada a alcanzar unos determinados objetivos que, como se verá más adelante, tendrán como meta causar algún tipo de efecto en un/os

individuo/s¹³⁹. Así, esta idea se podría visualizar en la siguiente figura: **VÉASE ANEXO 1, FIGURA 11.**

Como puede observarse, debido a los objetivos concretos de este modelo¹⁴⁰, surge la necesidad de reformar¹⁴¹ y ampliar la definición de comportamiento político, de tal manera que pueda designar no solamente a aquel comportamiento que no hace uso de una estrategia de cortesía, sino a ningún tipo de estrategia, o lo que es lo mismo, a ningún comportamiento estratégico. La idea fundamental que va a definir esta acepción ampliada de comportamiento político es el equilibrio o la ausencia de cambio. Será un tipo de comportamiento que, a diferencia del comportamiento estratégico, no va a partir de una clara intención de provocar ningún cambio o efecto determinado en un individuo, sino todo lo contrario, será un comportamiento dirigido a conservar y preservar. Para verlo con más claridad se va a ofrecer una doble definición:

Definición por contraste o comparación:

A diferencia del comportamiento cortés, el político no tratará de cambiar la relación personal que un determinado individuo mantiene con otro individuo.

A diferencia del comportamiento persuasivo, el político no tratará de cambiar la postura que un determinado individuo sostiene sobre un determinado asunto.

Definición categórica:

El comportamiento político se caracterizará por la ausencia de intención alguna por parte de un individuo de provocar algún cambio o efecto en otro individuo.

Obviamente, de aquí se deduce que el tipo de efecto perseguido es lo que distingue un comportamiento de otro. Mientras que las estrategias utilizadas en una situación de comunicación persuasiva irán encaminadas a cambiar la opinión, percepción, afecto o acción del receptor, aquellas otras empleadas en una situación de comunicación cortés tendrán por objetivo cambiar los supuestos que el receptor tenía sobre su relación con el emisor. Sin embargo, mi intención no es presentar el comportamiento cortés y el persuasivo como dos caras antagónicas de una misma moneda. Lo que se acaba de describir son situaciones absolutas que pueden definir la

¹³⁹ De ahora en adelante, aunque se escriba tan sólo su forma en singular "individuo", siempre se entenderá la posibilidad de incluir a más de una persona. Esto se hará así para agilizar y favorecer la lectura.

¹⁴⁰ Facilitar la identificación y descripción de las estrategias de persuasión, no sin antes definir y delimitar lo que se entiende por comportamiento estratégico.

¹⁴¹ Pero sin desviarme de su intención original " . . . a behaviour directed towards the goal of establishing and/or maintaining in a state of equilibrium . . ." Watts (1989:135).

esencia misma de cada tipo de comportamiento, pero difícilmente nos encontramos en la vida real con situaciones absolutas. Tan sólo en un análisis lingüístico de laboratorio se podrían encontrar situaciones de estas características. Como ya se defendió en su momento, lo que aquí se pretende estudiar es el lenguaje real de la vida real en situaciones reales, y no un conjunto de oraciones inventadas por un lingüista en su laboratorio¹⁴². De hecho, no sería complicado encontrar una situación en la cual se pretendiera persuadir a alguien por medio de un comportamiento cortés¹⁴³, o bien una situación en la cual -como veremos más adelante- un individuo tenga una doble finalidad: persuadir y a la vez mantener o mejorar su estatus social¹⁴⁴.

¹⁴² Esta puntualización se corrobora con el tipo de corpus elegido para la aplicación de este modelo: las actas de unas sesiones parlamentarias.

¹⁴³ Es decir, una situación en la cual el objetivo básico, esencial e inmediato del emisor no sea el de mantener o mejorar su estatus social en una comunidad sino lograr que alguien experimente un cambio en sus actitudes, creencias o comportamiento (excluyendo, obviamente, un cambio en el tipo de relación social existente entre emisor y receptor/es) utilizando como **medio** un comportamiento cortés.

¹⁴⁴ Esta última situación podría incluso ser catalogada de prototípica, en tanto en cuanto presenta el comportamiento más natural y usual de todo ser humano -racional y sin ningún tipo de desequilibrio psicológico- integrante de una determinada comunidad lingüística.

3.1.4. La interpretación vs. la producción

Las intenciones del emisor no son suficientes en la identificación de un comportamiento estratégico. De ser así, el modelo que aquí se presenta caería en el mismo error que los modelos presentados bajo la denominada Teoría de los Actos de Habla, que estaban claramente orientados hacia su emisor; aunque también existe el caso opuesto, es decir, el de los modelos orientados hacia su receptor, como es el caso de la Teoría de la Relevancia.

En este punto, considero importante dejar claro un aspecto del modelo integrador que aquí presento: puesto que tanto el receptor como el emisor irán centrando mi atención a lo largo de la presentación de este modelo, quizás pueda parecer un modelo incoherente. Esta decisión tiene dos motivos: (a) la comunicación, como ya se indicó en su momento, está basada en una relación bilateral y no unilateral. Si me centrara en tan sólo una de estas dos perspectivas caería en un error que en su momento señalé al presentar los modelos anteriores. Con un procedimiento así, tan sólo mostraría una visión sesgada de la realidad, centrada únicamente en la producción o en la interpretación¹⁴⁵. Además, Wilson (1990:14) también deja clara esta idea cuando afirma que: “. . . language mediates our view of the world in both production and interpretation.” Y (b) un lingüista, a mi manera de ver, debe adoptar lo que en literatura se denomina “un punto de vista omnisciente” en tanto en cuanto debe ser capaz de proporcionar un inventario completo de todas las rutas posibles en la comunicación humana. Distinto será que, como oyentes, o como hablantes o como observadores reales que somos, tan sólo tengamos acceso a alguna/s de estas posibilidades. Pero el hecho de que algunas posibilidades y/o intenciones no sean accesibles al receptor o al emisor o al observador no significa que no existan. De este aspecto de mi modelo se desprende otra idea igualmente importante sobre su objeto de análisis: pretenderá ser capaz de explicar tanto el fenómeno de la interpretación como el de la producción. Este carácter omnipresente del lingüista puede que parezca a algún que otro lector una pretensión un tanto utópica. Sin embargo - paradójicamente- mi intención no es presentar un modelo utópico sino real. Es cierto

¹⁴⁵ Incluso un mismo individuo, a lo largo de una conversación, va cambiando de roles.

que -como ser humano que es- un lingüista no puede saber lo que a un determinado individuo se le pasa exactamente por la cabeza antes de producir un determinado enunciado. Pero, precisamente por esta cualidad humana, puede intuir -siempre dentro de un margen de error más o menos amplio- lo que otro ser humano puede pretender. Además, el lingüista siempre tendrá a su favor un conocimiento contextual y lingüístico relativamente completo¹⁴⁶ que reducirá dentro de lo posible este margen de error. En cualquier caso, a mi manera de ver, la labor de un lingüista no reside en adivinar con acierto los pensamientos o intenciones de un individuo sino en tratar de ofrecer tantas posibles perspectivas y rutas de interpretación y producción como sean posibles; el hecho de acercarse más o menos a la “realidad” es otra cuestión. Thomas (1995:2) también reconoce este problema y expone que:

“More up-to-date textbooks tend to fall into one of two camps -those who equate pragmatics with **speaker meaning**¹⁴⁷ and those who equate it with **utterance interpretation**¹⁴⁸ (they do not necessarily use these terms explicitly). Certainly each of these definitions captures something of the work now undertaken under the heading of pragmatics, but neither of them is entirely satisfactory. Moreover, they each represent radically different approaches to the sub-discipline of pragmatics. The term **speaker meaning** tends to be favoured by writers who take a broadly **social**¹⁴⁹ view of the discipline; it puts the focus of attention firmly on the **producer** of the message, but at the same time obscures the fact that the process of interpreting what we hear involves moving between several levels of meaning. The final definition (utterance interpretation), who is favoured by those who take a broadly **cognitive** approach, avoids this fault, but at the cost of focusing too much on the **receiver** of the message, which in practice means ignoring the social constraints on utterance production.”

De hecho, Bettinghaus (1973) también hace referencia a este problema en los estudios dirigidos al análisis del comportamiento persuasivo. Así, este autor distingue dos situaciones: por una parte, la “visión tradicional” con un único sentido y orientada hacia el receptor; y, por otra parte, una más reciente, la “interaccional”

¹⁴⁶ Siempre y cuando realice un análisis previo lo más exhaustivo posible de la situación comunicativa bajo estudio.

¹⁴⁷ Thomas aclara en una nota a pie de página: “See for example, Leech (1983) (also the review in Levinson (1983:17))”.

¹⁴⁸ Thomas aclara en una nota a pie de página “See for example, Sperber and Wilson (1986)”

¹⁴⁹ Thomas aclara en una nota a pie de página “Although many writers now would contend that the work of Leech and Levinson, for example, is not sufficiently grounded within any social theory. See, for example, the work of Fairclough (1989), Mey (1985) and Mey and Talbot (1989)”.

con un doble sentido. Cada una de estas dos situaciones quedan respectivamente definidas de la siguiente manera (Bettinghaus, 1973:12):

“Those communication situations which involve a conscious attempt by one individual to modify the attitudes, beliefs, or behavior of another individual or group of individuals through the transmission of some message. . . Those communication situations in which two or more individuals each consciously attempt to modify the attitudes, beliefs or the behavior of each other through mutual interaction.”

3.1.5. *Lo social vs. lo cognitivo*

Como ya se apuntó anteriormente, el carácter asocial de la Teoría de la Relevancia es un hecho indiscutible debido a: (1) la poca atención que han recibido aspectos sociolingüísticos en *Relevance*¹⁵⁰; (2) la visión reduccionista de la mente humana, como si se tratara de una máquina destinada únicamente a procesar e intercambiar información. Esta visión olvida la dimensión social de la comunicación que tiene también entre sus objetivos crear, mantener, reforzar o destruir relaciones sociales; (3) el carácter eminentemente proposicional de la comunicación y de la interpretación de los enunciados basado en una serie de relaciones lógicas entre proposiciones que excluye la vertiente social de la comunicación; y (4) al ser una teoría interesada únicamente en la interpretación de enunciados, no tiene entre sus objetivos prever cuándo un determinado comportamiento será adecuado a una situación específica¹⁵¹. Incluso relevantistas como Blakemore (1992: 47) reconocen que están en una posición diferente:

“There is no conflict between Leech’s socio-pragmatics approach and the present psychological approach, because they are attempting to do different things. For this reason it is misleading to include phenomena like politeness, face-saving and turn-taking together with the phenomena discussed in the following chapters under the general heading of pragmatics.”

Sin embargo, se puede observar un reciente acercamiento entre ambas perspectivas. En la edición de 1995, Sperber y Wilson reconocen que el aspecto social apenas ha sido estudiado bajo esta teoría y por eso mismo esperan que pueda contribuir a futuros estudios en esta área.

¹⁵⁰ De hecho, en la segunda edición de *Relevance*, Sperber y Wilson (1995: 279) reconocen que: “Two important and related domains have hardly been explored at all from a relevance-theoretic perspective: the theory has been developed from the point of view of the audience of communicative acts, and without taking into account the complex sociological factors richly studied by sociolinguistics. The cognitive processes at work in the communicator, and the social character and context of communication are, of course, essential to the wider picture, to the study of which we hope relevance theory can contribute, and from which it stands greatly to benefit.”

¹⁵¹ Todas estas críticas están recogidas en Escandell-Vidal (1993 y 1996), Mey y Talbot (1988), O’Neill (1988-89), Walker (1989), Talbot (1993), Jary (1998a y b).

Žegarac y Clark (1999:328) también llaman la atención sobre la interrelación entre cognición y aspectos más sociales¹⁵² y señalan que: “We agree with Sperber’s (1983, 1985) view that any account of how social factors affect behaviour must include an account of how such behaviour is cognitively mediated.”

En este sentido, la labor de Jary encaja perfectamente en este espíritu porque pretende mejorar, en lugar de rechazar, una teoría como la Teoría de la Relevancia al intentar superar una declarada debilidad. Jary (1998b: 158) señala:

“Thus, rather than dismissing RT, the sociolinguistically oriented critic should ask whether the RT view of humans as efficient information processors -and the detail in which Sperber & Wilson expand on and defend this view- can assist in the search for answers to what have traditionally been thought of as sociolinguistic problems.”

Así pues, el modelo que aquí se ofrece seguirá esta línea de análisis y tratará de aportar explicaciones socio-lingüísticas a determinados comportamientos de la comunicación humana, pero conservando las ideas troncales que centran todo estudio psicológico-cognitivo.

¹⁵² Aunque desde una perspectiva claramente cognitiva, claro está.

3.1.6. Un modelo integrador

La idea fundamental sobre la cual descansa este modelo que propongo es que, para poder identificar un determinado comportamiento como estratégico, debemos encontrarnos en una situación tal que:

(I) Exista un conjunto de supuestos sobre el contexto situacional del intercambio comunicativo. Estos pueden ser tanto culturales, como informativos, o lingüísticos.

(II) Este conjunto de supuestos determinará el comportamiento (verbal o no) de un individuo A.

(III) El comportamiento¹⁵³ de A hará manifiesto (o más manifiesto) a otro individuo B un conjunto de supuestos {I}. Siendo {I} = (a) la atención de A a la imagen de B; y/o (b) la postura de A ante un asunto determinado. La efectividad de este comportamiento vendrá determinada por el carácter esperado o no esperado del mismo; es decir, de acuerdo o no con las expectativas de B en esa situación en concreto.

Ballesteros (1996) -al hablar del razonamiento humano- explica que el sistema cognitivo debe poseer un mecanismo que sea capaz de reducir el número ilimitado de inferencias inductivas que puede realizar un individuo a tan sólo aquellas que sean útiles. Esta autora, señala:

“Los hechos que ocurren en el mundo suelen ser consistentes con las expectativas que las personas tienen de ellos. Según Barsalou, esta es la causa de que no hagamos inducciones de los hechos que son consistentes con nuestras expectativas. Como se trata de inducciones que no son necesarias, el sistema cognitivo ahorra esfuerzos . . . las personas hacen nuevas inducciones cuando encuentran nuevas observaciones sobre un hecho que no concuerda con sus expectativas. La inducción se mantiene bajo control debido a que raramente los hechos no concuerdan con nuestras expectativas (Holland *et al.*, 1986).”

¹⁵³ Como ya se verá y explicará más adelante, esta función corresponde a la del denominado “estímulo ostensivo”.

(III.1) Así, este comportamiento pudiera no haber hecho manifiesto (o más manifiesto) a B este conjunto de supuestos {I}. Este resultado puede deberse a dos motivos: (a) que no hubiera sido la intención de A provocar ningún cambio en el entorno cognitivo de B, en cuyo caso nos encontraríamos ante un comportamiento político con éxito (**ruta (1)**); o (b) que aunque sí hubiera sido ésta la intención de A, no pudo lograrlo, en cuyo caso nos encontraríamos ante un comportamiento estratégico pero sin éxito (**ruta (2)**). Una situación *esperada* no llamará la atención de B y por tanto no hará manifiesto (o más manifiesto) este conjunto de supuestos {I}.

(III.2) En caso de haber logrado hacer manifiesto (o más manifiesto) este conjunto de supuestos {I}, este comportamiento podrá producir o no producir un cambio en el entorno cognitivo de B.

(III.3) En caso de no haber producido cambio alguno en el entorno cognitivo de B, al igual que en el caso anterior, también podrían darse dos situaciones: (a) que en efecto ésta era la intención de A, en cuyo caso nos encontramos ante un comportamiento político con éxito (**ruta (3)**); o (b) que la intención de A sí era la de producir un cambio, pero éste no se produjo; en cuyo caso nos encontramos ante un comportamiento estratégico pero sin éxito (**ruta (4)**).

(III.4) Pero en el caso de haber producido un cambio en el entorno cognitivo de B, este comportamiento habría hecho evidente que (a) A tiene a B en una mayor / menor estima de lo que B suponía; y / o (b) la postura de A ante ese determinado asunto es más / menos acertada de lo que B suponía.

(III.5) En este punto llegamos a dos posibilidades: (a) que el efecto conseguido era el que A perseguía, en cuyo caso nos encontramos ante un comportamiento estratégico con éxito (**ruta (5)**); o (b) que, muy a pesar suyo, el efecto conseguido no se corresponde con el que A perseguía. Esta segunda posibilidad puede tener dos explicaciones: (b₁) que A perseguía un efecto distinto, en cuyo caso nos encontramos

ante un comportamiento estratégico pero sin éxito (**ruta (6)**), o (b₂) que A no perseguía conseguir el efecto producido porque de hecho, desde un principio, no era su intención ocasionar ningún efecto, en cuyo caso nos encontramos con un comportamiento político pero sin éxito porque el resultado final ha sido que ha producido algún tipo de efecto (**ruta (7)**).

(III.6) Por último, no hay que olvidar que B pudiera atribuirle o no atribuirle la intención de haber provocado tal efecto a A. Dependiendo de las circunstancias, esto podría ocasionarle tanto implicaciones perjudiciales como beneficiosas a A¹⁵⁴.

Aunque de manera bastante simple, estos pasos resumen de forma global las condiciones generales que se deben dar en todo comportamiento estratégico y que a continuación se tratarán de desarrollar en profundidad. Como se irá observando más adelante, aunque esta descripción tiene sus raíces en la Teoría de la Relevancia, dicha teoría no se ha seguido en su totalidad. De haber sido así, se estaría ignorando una vez más la faceta más social de la interacción humana. Así, al tratar de descubrir las posibles rutas que sigue un comportamiento estratégicamente persuasivo, se incluyen aspectos tanto puramente cognitivos como sociales. De esta manera, el estudio del comportamiento estratégico adquiere una nueva dimensión capaz de analizar de manera integral comportamientos que hasta ahora habían sido tratados por separado como "estrategias de cortesía" y "estrategias de persuasión". Básicamente, el denominado principio de la relevancia defiende que todo sistema cognitivo humano buscará siempre la óptima relevancia en su procesamiento y ésta estará calculada en base a su esfuerzo y efecto cognitivo. De esta forma, un supuesto es óptimamente relevante si consiguió alcanzar un gran efecto con un mínimo esfuerzo. Así, según Sperber y Wilson (1995:158) el principio de la relevancia queda definido de la siguiente manera: "Every act of ostensive communication communicates a presumption of its own optimal relevance." Según Sperber y Wilson (1995:270), esta presunción de la relevancia óptima queda definida en base a dos ideas¹⁵⁵:

¹⁵⁴ Cabe la posibilidad de que este receptor, al final del proceso, e incluso habiendo experimentado los efectos ligados a la estrategia, no le haya atribuido intención al emisor porque al finalizar el proceso haya considerado algunos factores que le inhiban de responsabilidad. Por ejemplo, si este individuo ha demostrado no tener un dominio completo de la lengua, o presenta alguna discapacidad física o mental, o simplemente el receptor estima que ha sido una actuación inocente que sin pretenderlo ha causado unos determinados efectos.

¹⁵⁵Originalmente -Sperber y Wilson (1986)- estas dos ideas eran:

“(1) The ostensive stimulus is relevant enough for it to be worth the addressee’s effort to process it. (2) The ostensive stimulus is the most relevant one compatible with the communicator’s abilities and preferences.”

Así pues, una idea parece ser clave en esta definición: la de la comunicación ostensiva. Según Sperber y Wilson (1995:63) la comunicación ostensivo-inferencial queda definida como: “. . . the communicator produces a stimulus which makes it mutually manifest to communicator and audience that the communicator intends, by means of this stimulus, to make manifest or more manifest to the audience a set of assumptions {I}.” Sin embargo, habría aquí que matizar dos conceptos para entender esta definición correctamente: el de estímulo ostensivo y el de hacer manifiesta una determinada intención. En cuanto al primero de estos dos conceptos, un estímulo ostensivo debe satisfacer dos condiciones: (1) debe atraer la atención de la audiencia, y (2) además también debe centrar esta atención en las intenciones del emisor. En cuanto a la segunda idea, algo se hace manifiesto a un individuo en un momento dado (1995:39) “. . . if and only if he is capable at that time of representing it mentally and accepting its representation as true or probably true.”¹⁵⁶ Además, el conjunto de supuestos hechos manifiestos a un individuo constituirán su entorno cognitivo¹⁵⁷. Normalmente, los individuos suelen compartir un determinado entorno cognitivo mutuo en base al cual tiene lugar la comunicación. Tal y como afirma Wilks (1986:267), el fenómeno de la comunicación se debe en buena medida no sólo a la existencia de una serie de supuestos en común con nuestros interlocutores, sino también al hecho de que constantemente nos estamos basando en ellos a la hora de

“(1)The set of assumptions {I} which the communicator tends to make manifest to the addressee is relevant enough to make it worth the addressee’s while to process the ostensive stimulus.

(2) The ostensive stimulus is the most relevant one the communicator could have used to communicate {I}.”

¹⁵⁶ Žegarac y Clark (1999:324) advierten que la acepción técnica de “manifiesto” difiere en un aspecto muy importante de la acepción común de tal palabra. Estos autores subrayan “he is capable” en la definición de Sperber y Wilson y explican esta diferencia de la siguiente manera:

“In everyday use, to say that something is 'manifest' may imply that it is actually mentally represented. It is important to note that the technical notion of manifestness introduced here does not entail actual mental representation, because an assumption may be manifest without being entertained. For example, the fact that somebody has spoken provides evidence that they are alive, but this assumption need not be mentally represented. In other words, manifestness is not a notion of an intrinsically mental state or property. Rather, it refers to a psychological disposition which depends partly on aspects of the environment.”

emprender nuestros intercambios comunicativos: “. . . communication is as successful as it is because we not only believe many things in common with other beings, but believe ourselves to do so.”

Para sintetizar, se podría decir que el proceso funciona de la siguiente manera: un determinado individuo A quiere hacer manifiesto a otro individuo B un conjunto de supuestos {I}. Para ello busca el estímulo ostensivo adecuado que sea lo más relevante posible para llamar la atención de B, pero siempre teniendo en cuenta que la naturaleza de este estímulo vendrá determinada por dos factores: (a) que el esfuerzo de procesamiento para B no sea mayor que el efecto cognitivo al que se pretende llegar (i.e. que a B "le merezca la pena" el esfuerzo de procesamiento que va a realizar); y (b) las habilidades y preferencias de A. Una vez este estímulo ostensivo ha cumplido su función (i.e. ha provocado un cambio en el entorno cognitivo¹⁵⁸ de B), B comienza su labor inferencial. En este nivel, B comenzará a derivar automáticamente las implicaciones de la información nueva en relación con los supuestos e informaciones que ya posee (i.e. implicación contextual)¹⁵⁹. Así, teniendo en cuenta los puntos (a) y (b), B se detendrá en aquella interpretación que genere efecto contextual, ya sea (1) porque esta información nueva refuerza un supuesto previo, o (2) porque debilite o entre en contradicción con los supuestos previos (en este caso resolverá la contradicción en favor del supuesto más fuerte). Por este motivo, una información totalmente nueva o ya conocida será incapaz de producir efecto contextual. De hecho, la idea principal tomada de esta teoría es que, para que exista un comportamiento estratégico -y por tanto la comunicación del

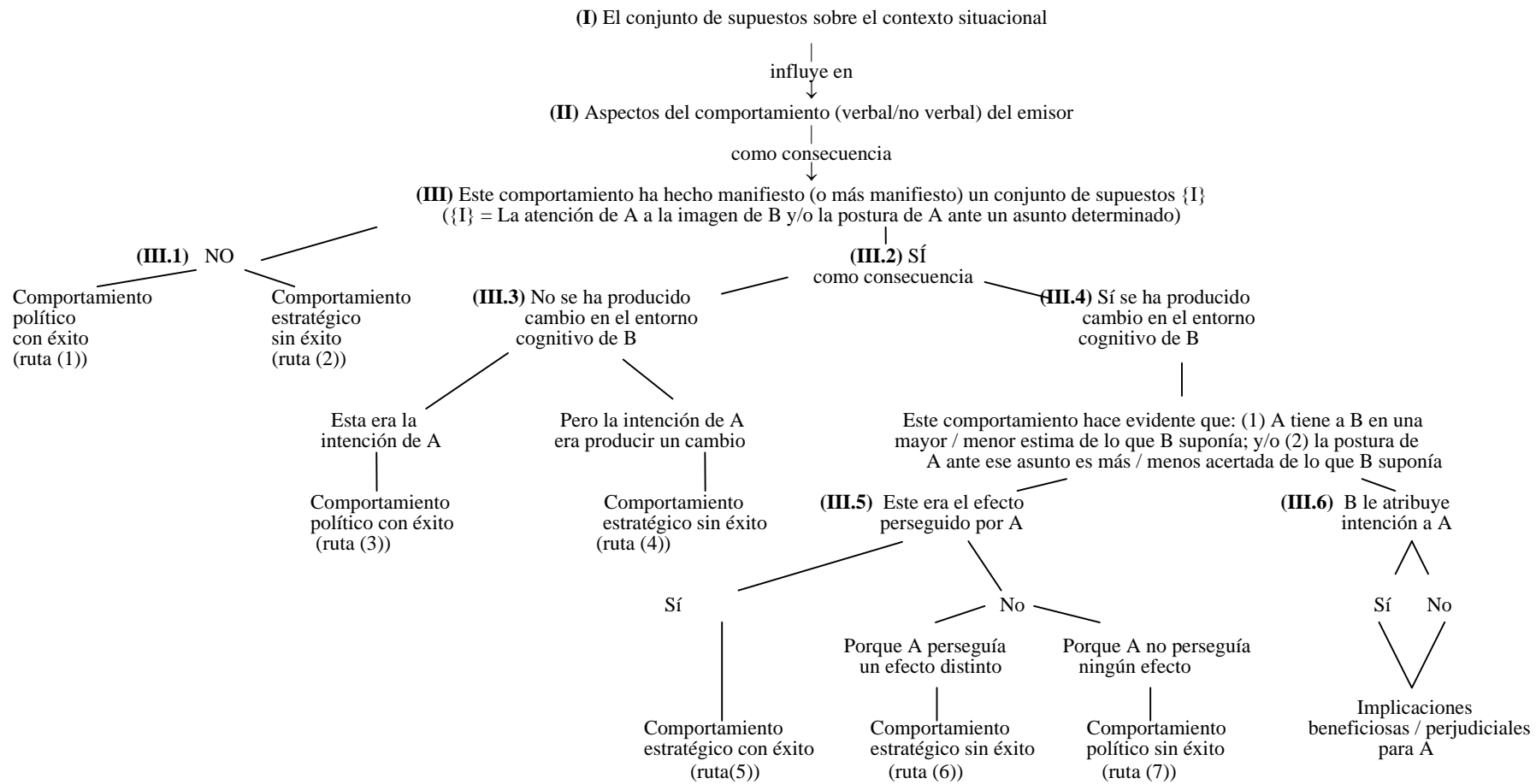
¹⁵⁷ Pero tal y como Žegarac y Clark (1999:324) apuntan, aunque un supuesto sea manifiesto a un número de personas, pudiera ocurrir que no fuera mutuamente manifiesto. Estos autores explican que: “But an assumption may be manifest to a number of people, without the fact that it is manifest to all of them being itself manifest. In other words, assumptions may be manifest without being mutually manifest.”

¹⁵⁸ El entorno cognitivo de un individuo es definido por Sperber y Wilson (1995: 151) de la siguiente manera: “An individual’s cognitive environment is the set of all facts which are manifest to him. A phenomenon affects the cognitive environment by making certain facts manifest or more manifest.”

¹⁵⁹ Entendiendo por contexto el conjunto de premisas que se usan en la interpretación de un enunciado.

mensaje adicional que ello conlleva-, una condición indispensable es que se haya producido un previo efecto cognitivo en el receptor.

Así pues, teniendo en cuenta los objetivos específicos de este estudio expuestos inicialmente y la descripción del funcionamiento del sistema cognitivo humano proporcionado por Sperber y Wilson, se ofrece la siguiente adaptación del esquema proporcionado por M. Jary: **VÉASE ANEXO 1, FIGURA 12.**



3.2. DESCRIPCIÓN

Tras haber ofrecido un resumen de las ideas fundamentales sobre las que descansa el modelo integrador que aquí se propone, a continuación se va a pasar a describir el funcionamiento de éste.

Con este fin, esta sección se ha dividido en tres apartados que corresponden a los tres pasos que constituyen los niveles de ejecución de este modelo. Cada uno de estos tres apartados incluirá a su vez un resumen de los conceptos más importantes que integran y apoyan cada uno de estos pasos.

3.2.1. Primer Paso

Como anteriormente se indicó en la adaptación del esquema de Jary, el primer paso consistirá en una descripción de los supuestos que caracterizará, y con ello distinguirá, al grupo bajo estudio. Es decir, una descripción de su comportamiento político que describirá una situación esperada que no provocaría ningún cambio en el entorno cognitivo de B. Según Watts (1992:51), ésta incluiría los siguientes cinco factores ya previamente mencionados:

- (1) El tipo de acción social en el que tiene lugar la interacción: el escenario, los fines comunicativos, las relaciones sociales institucionalizadas entre los participantes, o el grado de afiliación al grupo al que pertenecen.
- (2) Los actos comunicativos que tienen lugar dentro de la actividad que se está analizando.
- (3) Qué cantidad de expectativas culturales comparten los participantes en relación a la actividad social y a la situación comunicativa de la que forman parte.
- (4) Qué cantidad de supuestos comparten los participantes en relación al contenido informativo del intercambio.
- (5) Las relaciones sociales entre los participantes (por ejemplo la distancia social y las relaciones de dominio).

3.2.1.1. EL CONTEXTO VS. EL CONTEXTO SITUACIONAL

Esta fase inicial del análisis será de una importancia singular, puesto que establecerá el conjunto de supuestos que tanto emisor como receptor comparten sobre el "contexto situacional".

El término "contexto situacional", sin embargo, habría que distinguirlo del concepto más restringido de "contexto" que aquí se va a emplear. El primero se refiere al *context of situation* descrito por Malinowski en 1923. Este antropólogo defendía la necesidad de estudiar un enunciado dentro de su contexto situacional. Así, Malinowski (1923:307) señalaba que:

“. . . utterance and situation are bound up inextricably with each other and the context of situation is indispensable for the understanding of the words. Exactly as in the reality of spoken or written language, a word without *linguistic context* is a mere fragment and stands for nothing by itself, so in the reality of a spoken living tongue, the utterance has no meaning except in the *context of situation*.”

De hecho, sería muy difícil adivinar los efectos que una/s palabra/s puede/n ocasionar si prescindimos de su contexto situacional. En este sentido, Malinowski (1935:52) apunta que: “The pragmatic relevance of words are uttered within the situation to which they belong and uttered so that they achieve an immediate practical effect. For it is in such situations that words acquire meaning.” Este aspecto en concreto adquiere especial interés si se tienen en cuenta las características específicas del modelo que aquí se defiende.

A partir de entonces se han ido formulando varias propuestas sobre los aspectos que definirían este contexto situacional. Por ejemplo, Firth (1957:182) señalaba¹⁶⁰:

“My view was, and still is, that 'context of situation' is best used as a suitable schematic construct to apply to language events . . . A context of situation for linguistic work brings into relation the following categories: A. The relevant features of participants: persons, personalities. (i) The verbal action of the participants. (ii) The non-verbal action of the participants. B. The relevant objects. C. The effect of the verbal action”

Sin embargo, hay que advertir que existen otras aproximaciones que eliminarían o añadirían nuevos factores. Entre éstas cabría destacar, entre otras, la del antropólogo Hymes¹⁶¹ (1962, 1964) y la del filósofo Lewis¹⁶² (1972).

La influencia del entorno a la hora de interpretar la realidad que nos rodea es una verdad indiscutible. Incluso desde la Psicología de la Percepción se distingue entre el procesamiento de “arriba-abajo” (o *top-down*) y el procesamiento de “abajo-arriba” (o *bottom-up*). El primero designaría precisamente ese conocimiento del

¹⁶⁰ Para una aplicación práctica de esta propuesta se puede consultar T.F. Mitchell (1957).

¹⁶¹ Bajo el acrónimo *SPEAKING*, Hymes incluiría los siguientes factores: “setting & scene (S); participants (P); ends (E); act sequence (A); key (K); instrumentalities (I); norms of interaction & interpretation (N); and genre (G).”

¹⁶² Lewis proporciona una lista de coordenadas que el receptor necesita conocer para poder determinar la veracidad de una oración: “possible-world co-ordinate; time co-ordinate; place co-ordinate; speaker co-ordinate; audience co-ordinate; indicated object co-ordinate; previous discourse co-ordinate; assignment co-ordinate.”

contexto situacional y al conocimiento general del mundo que nos guía en el proceso de la percepción. Tal y como Anderson (1995:61) señala: “. . . high-level general knowledge contributes to the interpretation of the low-level perceptual units.” Sin embargo, aunque no parece estar muy claro cómo se combinarían ambos tipos de información¹⁶³, lo que sí es indiscutible es que tan sólo la utilización de ambos explicaría el motivo por el cual, cuando la información de “abajo-arriba” es defectuosa¹⁶⁴, el individuo, gracias a su información de “arriba-abajo”, es capaz de interpretar la realidad.

Por otra parte, el término "contexto" se aplicará a un subconjunto de este "contexto situacional" que contendrá sólo y exclusivamente el conjunto de premisas que se utilizan en la interpretación de un enunciado. Escandell (1996:637) define el contexto de la siguiente manera:

“ . . . the set of assumptions that a hearer uses in the interpretation of a particular utterance. The hearer, guided by the presumption of relevance, selects the context that will yield an optimally relevant interpretation: the context is not given, but chosen by the hearer.”

Es decir, estaría por una parte un conjunto de supuestos {C} que tanto emisor como receptor poseen al comienzo de la interacción. Sin embargo, en el progreso de ésta, tan sólo se irá haciendo uso de subconjuntos {c₁, c₂, ...c_n} según lo vaya requiriendo la interpretación de cada enunciado.

Esta visión dinámica del contexto, según la cual éste se iría adaptando a las necesidades de la interpretación, no es una visión aislada. Hasan (1981:118) afirma que: “When the context is co-operatively negotiated, the text and context evolve approximately concurrently, each successive message functioning as an input to the interactants definition of what is being achieved.” y Halliday (1984:8) también defiende esta idea y apunta que: “The social context of any conversation is continually being created and modified, by the course of the conversation itself as

¹⁶³ Los dos modelos más conocidos son: el modelo FLMP de Massaro y el PDP de McClelland y Rumelhart. Mientras que el primero defiende que ambos tipos de información se procesan independientemente, el segundo sostiene su constante interrelación. Para más información, véase J.R. Anderson (1995:69-73) y Anderson (1999).

well as by other processes that may be taking place.” Además, también desde la perspectiva sistémico-funcional, lingüistas como Berry (1981), Ventola (1987), Fawcett y Young (1988), O’Donnell (1990, 1994, 1996), O’Donnell y Sefton (1992, 1995) y Martin (1985, 1988, 1992) proponen modelos dinámicos de intercambio.

Aunque desde una perspectiva diferente, esta postura también recuerda, en cierto modo, a la idea del compromiso conversacional de Fraser (Fraser, 1990 y Fraser y Nolen, 1981). Es decir, tal y como señala este autor (Fraser, 1990:232):

“We can begin with the recognition that upon entering into a given conversation, each party brings an understanding of some initial set of rights and obligations that will determine, at least for the preliminary stages, what the participants can expect from the other(s). During the course of time, or because of a change in the context, there is always the possibility for a renegotiation of the conversational contract: the two parties may readjust just what rights and what obligations they hold towards each other.”

Sin embargo, hay que advertir que las bases del modelo que aquí se defiende difieren de esta perspectiva en tanto en cuanto, según Fraser (1990:233), “Politeness is a state that one expects to exist in every conversation; participants note not that someone is being polite -this is the norm- but rather that the speaker is violating the CC [i.e conversational contract].” En este sentido, veo más razonable la posición de Watts y Jary que identifican este CC como un comportamiento político y, sin embargo, el comportamiento (des)cortés tendría sus orígenes en una desviación de este comportamiento político. Es decir, el hecho de que un emisor reconozca un determinado comportamiento como (des)cortés depende de los mismos factores que un comportamiento persuasivo o provocador o cualquier otro comportamiento estratégico ligado a un mensaje adicional. Un comportamiento estratégicamente cortés no pasa desapercibido. De ser así, no tendrían sentido expresiones tan habituales como “¡qué educado es este chico!”.

¹⁶⁴ Como, por ejemplo, cuando existe un ruido que deforma el mensaje. Este ruido puede ser tanto externo (por componentes físicos) como internos (por componentes psicológicos del propio individuo). Dember y Warm (1990:120) también señalan esta diferencia y especifican que: “El mensaje se ve, asimismo, sujeto a los efectos degradantes del “ruido”, que provienen de acontecimientos internos y externos al observador.” Dember y Warm denominan los ruidos internos “ruidos psicológicos”.

3.2.1.2. EL FUNCIONAMIENTO DE LA MENTE HUMANA

Para entender este proceso, en primer lugar, habría que descubrir cómo funciona la mente humana. Las distintas teorías cognitivas están basadas en tres ideas fundamentales que según Escandell (1996:634) son: (1) que la mente es un sistema simbólico al cual trasladamos nuestras percepciones físicas en forma de unas representaciones internas que finalmente constituirán nuestros supuestos; (2) la percepción, el comportamiento y la comprensión dependerán de forma crucial de nuestros conocimientos previos; y (3) el conocimiento humano está estructurado de manera muy compleja, de tal forma que nuestras representaciones internas no son una simple lista (de elementos) sino que forman una red compleja de conjuntos de elementos organizados.

Dependiendo del autor, esta estructura compleja del conocimiento humano será designada con distintos términos tales como *frame* (Hymes, 1974 y Minsky, 1975, 1986), *schema* (Rumelhart, 1975), *script* (Schank y Abelson, 1977) o *scenario* (Sanford y Garrot, 1981). Todos estos diferentes términos están basados en una idea central: que todo individuo organiza el conocimiento en base a las experiencias que él mismo tiene del mundo, y que utiliza este conocimiento en el proceso de interpretación. Así, las ideas principales de un enunciado activan un determinado esquema y así genera una serie de inferencias fruto de esta asociación. Escandell (1996:636) añade:

“In addition, specific knowledge provides us not only with a pattern for understanding, but also with a pattern of behaviour. Since our mental representation of a particular situation should also contain not only information on participants and activities, but also on the appropriate use of language, we find that much of our (linguistic) behaviour is therefore, determined by specific knowledge.”

(A) La naturaleza de las representaciones mentales

Llegados a este punto, considero especialmente interesante explicar y aclarar en profundidad la naturaleza y el funcionamiento de estas representaciones. Para ello, es de vital importancia remitirse a estudios experimentales realizados en el ámbito de la psicología de la percepción.

Un problema difícil de resolver en la psicología de la percepción es describir cómo reconoce un individuo los objetos reales (estímulos distales¹⁶⁵) a partir de la información en forma de energía (estímulos proximales¹⁶⁶) que llega a sus receptores sensoriales¹⁶⁷. Los distintos modelos que tratan de explicar este fenómeno defienden unánimemente la existencia de unas determinadas representaciones de los objetos que se encuentran almacenadas en la memoria. En lo que, sin embargo, no coinciden es en la naturaleza de estas representaciones y en las correspondencias que guardan con los estímulos distales. Entre los modelos más conocidos que tratan de explicar el reconocimiento de estas representaciones o patrones caben mencionar los que utilizan: el marco de referencia, la comparación de plantillas, el análisis de características y las representaciones estructurales.

Según Anderson y Bower (1973), las representaciones deben reunir una serie de características:

“1. Una representación debe ser capaz de expresar cualquier concepto que el hombre pueda formular. 2. Debe permitir la búsqueda eficiente de la información contenida en ella. 3. Debe mostrar claramente la información relevante. 4. Debe ser parsimoniosa. Esto significa que debe contener un mínimo de categorías formales. 5. Finalmente, debe permitir que se puedan producir ideas múltiples a partir de ideas simples.” (Ballesteros, 1996:159)

¹⁶⁵ Lillo Jover (1993:601) define el estímulo distal de la siguiente manera: “El que se define atendiendo a las propiedades físicas y sin considerar al perceptor”.

¹⁶⁶ Lillo Jover (1993:601) define el estímulo proximal de la siguiente manera: “Energía que alcanza al perceptor y le permite informarse de alguna característica del estímulo distal.”

¹⁶⁷ A partir de esta distinción Lillo (1993:9) distingue entre estímulos distales relacionados con “. . . una realidad física que puede definirse con independencia de la existencia o las características del perceptor” y estímulos proximales que son aquellos estímulos distales que sean capaces “. . . de actuar sobre algunas de las estructuras receptoras y que, por tanto, actúen sobre el sujeto perceptor.”

(B) La función de las representaciones en la interpretación y comprensión de la realidad

Tal y como indica Lillo (1993:457), también se deberán tener en cuenta las expectativas del individuo perceptor¹⁶⁸, que determinarán de manera singular la interpretación del mensaje:

“El procesamiento relacionado con el reconocimiento no depende sólo de la naturaleza de la estimulación que llega a la retina, sino también de las expectativas presentes en el sujeto perceptor. Estas, además de influir en la naturaleza del flujo informativo del que se dispone, pueden determinar la forma en que se interpreta.”

También Luria (1987) señala que la interrelación entre (1) los factores que caracterizan la estructura de los estímulos externos que llegan al individuo; y (2) los factores relativos a la actividad del propio sujeto serán los que determinen la comprensión y la interpretación de la realidad. En este sentido, quisiera destacar de manera especial -dada su repercusión en el modelo que aquí se presenta¹⁶⁹ - una cita de D. Edwards (1997:143-4) que dice así:

“Events that conform to script expectations start to pass largely unnoticed. The things we notice, remark on, and remember are the exceptions or anomalies, and these in turn can become, with sufficiently regularity, the basis of new schematic scripts or sub-scripts. People come to possess broadly the same cultural scripts, according to perceptual-cognitive theory, mainly through living in the same culture and experiencing the same kinds of routine scenarios.”

En esta misma línea, Dember y Warm (1990) sostienen la misma postura y además insisten en la importancia decisiva de las características del contexto de emisión¹⁷⁰. Así, estos autores señalan que: “. . . nuestra percepción de los estímulos

¹⁶⁸ Factor al que también se viene haciendo referencia continuamente en la presentación del modelo que aquí se propone.

¹⁶⁹ Recuérdese la cita de G. Kasper (1990) donde se comentaba precisamente cómo los individuos suelen comentar la presencia del comportamiento cortés donde no se esperaba o la ausencia donde sí se esperaba. Y justamente en esta distinción entre situaciones esperadas y no esperadas estaba la esencia del comportamiento político de Watts (1989 y 1992).

¹⁷⁰ La importancia del contexto cultural también ha sido analizado en estudios del lenguaje no verbal. Véase M. Argyle (1975) y K. Pike (1967).

suele estar determinada por el contexto en el que suceden. La dimensión de incertidumbre es un aspecto decisivo del marco contextual que influye en la actividad perceptiva.” (Dember y Warm, 1990:119)

Dember y Warm (1990:144) llegan a una importante conclusión sobre la manera en la que el ser humano trata de aprehender la realidad que le rodea:

“Algunos investigadores (Lynn, 1966; Pribram, 1967; Sokolov, 1963) interpretan tales hallazgos¹⁷¹ como indicadores de que el cerebro fabrica constantemente modelos neuronales de los hechos externos. Todo hecho que no se adecuase al modelo esperado desencadenaría una respuesta de orientación; y, a la inversa, los efectos neurales de hechos que se adecuaban al modelo serían inhibidos. Esta interpretación tiene interesantes implicaciones en el concepto de los procesos perceptivos, en general, y en el estudio de la atención, en particular, porque implica que el sistema perceptivo trata activamente de reconstruir el medio externo en un esfuerzo por manejar el enorme volumen de información que le llega continuamente y porque el concepto de “adecuación-no adecuación” identifica con claridad lo inesperado como factor o como el factor determinante decisivo de la atención.”

(C) Representaciones basadas en la percepción y representaciones basadas en el significado

Pero ésta es tan sólo una parte del funcionamiento de las representaciones del conocimiento¹⁷². Según Anderson (1995), habría que distinguir entre las representaciones basadas en la percepción (Paivio, 1971; 1986) y las basadas en el significado (Quillian, 1966). Mientras que el principal objeto de investigación de los estudios sobre las representaciones basadas en la percepción están relacionados con el orden en el que procesamos la información, los segundos (i.e. los estudios sobre las representaciones basadas en el significado) se centran en “. . . knowledge representations that extract what is significant about an event and discard many of the unimportant details.” (Anderson, 1995:136). Tal y como señala Anderson (1995:139), existen evidencias empíricas que indican que “After processing a

¹⁷¹ Es decir, los relativos a la respuesta de orientación. Más adelante se explicarán con más detalle.

¹⁷² Este factor (i.e. la existencia de unas representaciones internas del conocimiento sobre las cuales opera la mente humana) sería el mayor punto de discrepancia de la Psicología Cognitiva con las anteriores tendencias conductistas.

linguistic message, people normally remember just its meaning and not its exact wording.” Además, existen dos tipos de representaciones basadas en el significado: (a) las estructuras proposicionales que codifican la información significativa sobre un acontecimiento concreto; y (b) los esquemas que representan categorías de acontecimientos y objetos basadas en sus propiedades típicas. En cuanto a los primeros, Anderson (1995:145) define la proposición como “. . . the smallest unit of knowledge that can stand as a separate assertion; that is, the smallest unit about which it makes sense to make the judgment true or false.” Además, una característica importante sobre las proposiciones es que pueden entrar en relaciones de jerarquía donde una proposición puede aparecer como una unidad dentro de otra proposición. Y finalmente, esta información proposicional puede mostrarse en redes que representan las asociaciones entre los conceptos. En cuanto a los segundos, éstos están relacionados con un tipo de conocimiento conceptual que, según Anderson (1995:151), “. . . involves abstraction from specific experiences to general categorizations of the properties of that class of experiences.” Además, existen dos propuestas fundamentales que tratan de describir cómo se representa este conocimiento: (i) en base a unas redes semánticas; y (ii) en base a unos esquemas. En estas redes semánticas se representa “. . . a hierarchy of categorial facts . . . Associated with the categories are properties that are true of them.” (Anderson, 1995:152). Y finalmente, esta organización determinará que:

“1. If a fact about a concept is frequently encountered, it will be stored with that concept even if it could be inferred from a more superordinate concept. 2. The more frequently encountered a fact about a concept is, the more strongly that fact will be associated with the concept. And the more strongly associated facts are with concept facts, the more rapidly they are verified. 3. Verifying facts that are not directly stored with a concept but that must be inferred takes relatively long time.” (ibid., pág.153)

Sin embargo, tal y como indica Anderson (1995), estas redes semánticas no son suficientes para representar nuestro conocimiento sobre las categorías. A diferencia de estas redes semánticas, los esquemas representan “. . . categorial knowledge according to a slot structure, where slots specify values that members of a category have on various attributes” (Anderson, 1995:155). Algunos de estos atributos son básicamente proposicionales mientras que otros son perceptivos. Sin

embargo, los esquemas no son simplemente una extensión de las representaciones proposicionales, los esquemas son:

“. . . ways of encoding regularities in categories, whether these regularities are perceptual or propositional. They are abstract in the sense that they encode what is generally true rather than what is true about a specific instance . . . So, whereas propositions can represent what is important about specific things, schemas can represent what specific things tend to have in common.” (Anderson, 1995:155).

(D) Los esquemas, los guiones y los planes

El primero en mostrar la función de los esquemas fue el psicólogo inglés Bartlett (1932). Tal y como señala S. Ballesteros (1996:218):

“Los estudios de Bartlett destacaron el papel de los esquemas en la comprensión de historias. Cuando la historia no encaja dentro de los esquemas propios de la comunidad, sus miembros muestran una clara tendencia a distorsionarla para hacerla coincidir con sus propios esquemas.”

M. Gutiérrez Calvo (1992:161) resume la naturaleza de los esquemas de la siguiente manera:

“Los esquemas contienen una abstracción prototípica de los objetos o dominios de la realidad a los que representan. Las informaciones de los esquemas se hallan organizadas, formando una estructura, ya jerárquica (p. ej. Thorndyke, 1984), ya en forma de red asociativa (p. ej. Anderson, 1983). Los esquemas están constituidos por variables (personajes, objetos, acciones, planes, etcétera) susceptibles de adoptar distintos valores, dependiendo del referente concreto al que se apliquen.”

Uno de los estudios más detallados sobre los esquemas data del año 1977 y corresponde a Rumelhart y Ortony. Estos autores identifican cuatro características esenciales en los esquemas (1977:101): “(1) schemata have variables; (2) schemata can embed one within the other; (3) schemata represent generic concepts which, taken all together, vary in their levels of abstraction; and (4) schemata represent

knowledge, rather than definitions.”. Además, junto a estas cuatro características fundamentales, estos autores también muestran las cuatro funciones principales de los esquemas: la primera está relacionada con el proceso de comprensión; la segunda con la formación de nuestras memorias; la tercera con la realización de inferencias; y la cuarta con la estructura de nuestras acciones. En cuanto a la primera, Rumelhart y Ortony (1977:111) explican que: “. . . comprehension can be considered to consist of selecting schemata and variable bindings that will “account for” the material to be comprehended, and then verifying that those schemata do indeed account for it”. Teniendo en cuenta esta función, los esquemas también desempeñan un papel clave a la hora de predecir aspectos de la información entrante que nunca antes habían sido observados. En segundo lugar, en el proceso de formación de nuestras memorias, el papel de los esquemas se desprende del anterior expuesto: la comprensión. Si cuando recibimos alguna información entrante, ésta ha de pasar por un proceso de identificación con nuestros esquemas, esto querrá decir que los esquemas hacen de mediadores y la información que almacenemos será una interpretación de la realidad, pero no una copia exacta. De esto se deduce que:

"Since the particular schemata which will be activated at the time of comprehension depend not only on the input but also on the context, different contexts may give rise to different patterns of schemata available for comprehension even though the input be the same . . . Consequently, changes in the contextual conditions prevailing at retrieval time, compared to those at the time of representation, may result in a failure to recognize the second presentation as being the same item as the original." (Rumelhart y Ortony, 1977:118)

La tercera función (realizar inferencias) está íntimamente unida a la anterior actividad mencionada consistente en realizar predicciones sobre situaciones con las que nunca antes nos habíamos encontrado. Gracias precisamente a una labor inferencial basada en esquemas que ya poseemos podemos terminar comprendiendo dicha situación.

Y finalmente, la cuarta función (la estructura de nuestras acciones) está fundamentalmente relacionada con el aprendizaje de tareas. Rumelhart y Ortony (1977:122) señalan que: “. . . knowledge underlying the performance of actions can be represented in the same way as knowledge underlying comprehension.”

Otro concepto acuñado a partir del de “esquema” es el de “guión” (*script*) (Schank y Abelson, 1977) que se utiliza para designar más específicamente el orden en el que suelen ocurrir determinados acontecimientos, o lo que es lo mismo, representa una secuencia estereotípica de las acciones. Más recientemente, Barone, Maddux y Snyder (1997:117) han definido los guiones como: “Symbolic constructions of event sequences, often from the perspective of one character and his or her goals in a situation; developed to model discourse comprehension.”

Además, junto con los guiones también existen los denominados “planes” que se diferencian fundamentalmente de los guiones en su carácter más general. Ballesteros (1996:219-220) describe el plan de la siguiente manera:

“Sirve para conectar situaciones que no pueden relacionarse mediante los guiones disponibles. Está construido por información de tipo general acerca de cómo los actores consiguen sus objetivos. Un plan es el razonamiento a través del cual un individuo decide entre varias acciones. Cada una de estas acciones puede dar lugar a una cadena de resultados. En su sentido más general, un plan sirve para describir el conjunto de elecciones que una persona puede realizar cuando se propone conseguir un objetivo.”

También Barone *et alii* (1997:117) unen claramente la definición de plan a la de la consecución de un objetivo específico y explican que un plan consiste en “Symbolic constructions that represent a hierarchy of operations to achieve a goal, developed to model cybernetic (autoregulating) systems.”

(E) Los procesos cognitivos implicados en la interpretación y comprensión de la realidad

En cuanto a los procesos que subyacen a estos conceptos, parece ser que existen dos tipos de teorías: (1) las teorías de abstracción (*Abstraction Theories*); y (2) las teorías de los ejemplos (*Instance theories*). Mientras que las primeras defienden que:

“We have actually abstracted general properties from the instance we have studied. Subjects store a single prototype of what an instance of the category is like and judge specific instances in terms of their similarity to that prototype. Other models assume that subjects also store a representation which also encodes some idea of the allowable variation around the prototype.” (Anderson, 1995:164)

Las segundas sostienen que tan sólo almacenamos ejemplos específicos y a partir de éstos somos capaces de realizar inferencias. Así, si tuviéramos que juzgar si un determinado objeto es más o menos típico de una determinada categoría, lo compararíamos con los ejemplos que tenemos almacenados de esa categoría y a partir de ahí deduciríamos su pertenencia.

Sainz Sánchez y González-Marqués (1992:338) ofrecen una descripción completa del proceso¹⁷³ y explican:

“En el proceso de codificación se integran, según la teoría de los esquemas, los siguientes procesos: (a) un componente de selección -un proceso que determina la información relevante proveniente del medio-; (b) un componente de abstracción -un proceso que restringe la información a la que es significativa independientemente de su representación superficial-; (c) un componente de interpretación -un proceso por el que se genera información eventualmente útil para la determinación conceptual del estímulo-; y (d) un componente de integración - un proceso por el que se forma una representación unitaria que articula la información proporcionada por los productos de las tres operaciones previas- (Alba y Hasher, 1983).”

El primer componente (el de selección) depende de tres condiciones fundamentales: (1) la existencia de un esquema relevante a la información que ingresa; (2) la activación de este esquema; y (3) la relevancia de la información respecto al esquema activado. Según investigaciones de Schmidt y Sherman (1984) y Spiro (1980), el sistema presta una mayor atención a la información que no puede deducirse de la información previamente codificada. Así, Sainz Sánchez y González-Marqués (1992:340) concluyen que: “El sistema decide qué información es relevante juzgando su consistencia, su congruencia y significación en relación con el esquema activado”

El segundo componente (el de abstracción) no representa ni la información léxica ni la sintáctica de las oraciones, Sainz Sánchez y González-Marqués

(1992:341) añaden que: “Las expresiones que comparten un significado idéntico se representan como una única información”.

El tercer componente (el de interpretación) consiste en una serie de inferencias que el sistema realiza a partir del esquema que se activa. Estas consisten básicamente en: “a) completar la información que se le proporciona; b) generalizar o especializar el esquema en relación con el contexto que se activa; y c) generar un modelo comprensivo y explícito de la situación.” (Sainz Sánchez y González-Marqués, 1992:344)

Y por último, el cuarto componente (el de la integración) lo explican Sainz Sánchez y González-Marqués (1992:347) de la siguiente manera:

“El proceso de integración actúa cuando se forma un nuevo esquema o cuando uno existente se actualiza, determine o no su modificación posterior. La relevancia de la información que se procesa . . . ; su consistencia . . . y su distintividad y accesibilidad en relación con el esquema activado . . . son las variables que afectan al comportamiento de este proceso de integración.”

Y una última observación bastante interesante que hacen estos autores a este respecto es que cuando el sujeto desconfía del valor de la información que se le proporciona, o no sabe cómo tratarla en relación con el esquema que se activa, la información no se actualiza (Alba y Hasher, 1983).

La idea de la activación de determinados esquemas es de una importancia singular en el modelo que aquí nos ocupa y Sainz Sánchez y González-Marqués (1992) no son los únicos en tratar el tema. M. Gutiérrez Calvo (1992:161) señala:

“Además, los esquemas y los nodos o conceptos que los componen pueden hallarse en diferentes estados de activación, es decir, recibir mayor o menor atención o “energía mental” (Anderson, 1983:61). La activación de un esquema puede ser inducida por diversas fuentes (Anderson, 1983:89 y ss.). Así, numerosas señales e informaciones externas (p. ej. el título de texto) y factores internos, como las metas del lector al procesar el texto, activan selectivamente determinados esquemas; dichos esquemas serán utilizados para analizar el texto.”

Tal y como indica Anderson (1995:168), lo más importante, sin lugar a dudas, es la posibilidad que estos esquemas nos ofrecen para predecir lo que nos

¹⁷³ Como se puede apreciar en esta descripción, estos autores defienden una posición más cercana a las

podemos encontrar en la realidad: “This knowledge about what tends to occur with what is very important to our ability to predict what we will encounter in our environment.”

(F) Las representaciones sociales

A pesar de todo lo dicho, tengo que advertir que en ningún momento pretendo crear un modelo basado únicamente en la cognición de información conceptual o conocimiento de objetos. Según Escandell (1996) y Jackendoff (1992), dentro de estos esquemas mentales referenciales hay uno puramente social que se encarga de desarrollar una imagen coherente del individuo en la sociedad. De ahí la postura aquí defendida sobre la explicación cognitiva de todo comportamiento humano¹⁷⁴. Así, Jary (1998b: 158) apunta:

“... RT offers a far richer and more finely grained picture of linguistic politeness and polite verbal behaviour than the competing Gricean norm-based account proposed by Brown and Levinson. I show how viewing communication in RT terms -i.e. as the result of ostensive acts designed to modify the mutual cognitive environment of the communicators- allows us to distinguish those cases where politeness is communicated from those where so-called polite behaviour is motivated by other aims -aims which become clear once the RT view of communication is accepted. On this view, polite behaviour is motivated by the desire not to forego longer term aims, such as the maintenance or raising of status within a group, simply to fulfil the short term aim of communication. The strategic use of polite forms / strategies is then seen as an exploitation of expectations resulting from this primary motivation.”

En este momento nos podríamos preguntar acerca de las representaciones sociales¹⁷⁵ ¿se forman de la misma manera que las no-sociales? ¿donde se localizan? ¿junto con las no-sociales? ¿necesitan un espacio especial?

teorías de abstracción.

¹⁷⁴ Obviamente, al decir “comportamiento” me estoy refiriendo a la acepción más amplia del término, es decir, no sólo a su comportamiento cognitivo sino también al puramente social. Como se podrá ir apreciando a lo largo de la presentación de este modelo, no se trata de fenómenos independientes. De hecho, tan sólo un estudio que incluya ambos componentes nos podrá ofrecer una visión integral del ser humano y de su comportamiento en el mundo real.

¹⁷⁵ El concepto de representación social fue ya usado por Durkheim (1898 y 1911). S. Moscovici (1981:181) ofrece la siguiente definición de representación social:

Lo primero que habría que dejar claro es qué se entiende por social y qué por no-social. Juan Mayor y Agustín Moñivas (1992:480-1) explican:

“En función de las características del objeto, los objetos no sociales se caracterizan por ser predominantemente inertes y estáticos, porque los cambios observados en ellos son producidos por fuerzas externas, por su menor complejidad y por su predictabilidad; por el contrario, los objetos sociales se distinguen por ser animados y “sentientes”, por ser lábiles y cambiantes, porque la mayor parte de los cambios observados en ellos son producidos por fuerzas internas, por su complejidad y por su impredecibilidad.”

Además, Mayor y Moñivas (1992) advierten que, aunque no existen pruebas concluyentes de que los sistemas básicos de representación sean diferentes cuando se procesa la realidad social y cuando se procesa la información proveniente de estímulos no sociales, sí existen algunos intentos por clasificar los modos específicos en que se organiza el conocimiento social. Entre ellos cabe destacar Wyer y Gordon (1984). Aunque la clasificación que estos autores ofrecen no es admitida unánimemente, al menos trata de ofrecer una posible alternativa. Mayor y Moñivas (1992:492) ofrecen el siguiente resumen de esta clasificación:

“. . . la información social se almacena en la memoria a través de dos tipos de representaciones: en forma esquemática se representan las creencias acerca de los ambientes y los eventos sociales; y en forma categorial se representan las personas o grupos; así, serían fundamentalmente esquemáticas las reglas que permiten comprender el ambiente social tales como las creencias, opiniones, atribuciones y heurísticos, del mismo modo que las representaciones de eventos (secuencias conductuales) tales como marcos, redes jerárquicas, guiones o esquemas del tipo “plan-objetivo”; en cambio, se organizarían en forma de categorías la representación del yo, de los otros y de los grupos.”

Además, en lo referente a las relaciones sociales, Villegas (1989:26) señala que “. . . las relaciones entre los seres humanos propician adscripciones a una serie de categorías dando lugar a lo que hemos llamado procesos de clasificación social.” Pero estas categorizaciones sociales conllevan mucho más que la mera clasificación cognitiva de objetos, acontecimientos o personas. Tal y como indican Tajfel y Forgas

“By social representations, we mean a set of concepts, statements and explanations originating in daily life in the course of inter-individual communications. They are the

(1981:114) “It is a process impregnated of values, culture and social representations, which goes beyond the purely analytic classification of information.” Y lo que es más importante, esta categorización genera una serie de expectativas sobre las personas que nos rodean y establecemos unos patrones considerados apropiados o socialmente aceptados (Friedland, Crockett y Laird, 1973). Por este motivo, Villegas (1989:30) concluye:

“No es raro que una vez que un sujeto ha sido adscrito a una categoría ideológico-política, puedan ganarse expectativas para patrones considerados apropiados, aceptados o consecuentes. Tampoco es raro que la persona objeto de la clasificación experimente consecuencias derivadas de ésta, tanto en el plano afectivo-emocional como en el plano estrictamente conductual.”

Según Vigotsky “. . . la formación del concepto es el resultado de una actividad compleja que implica a las funciones intelectuales básicas (la asociación, la atención, la imaginación, la inferencia, . . .)” (Bayo Margalef, 1987:34) y que además:

“. . . toda actividad psíquica del individuo se desarrolla sobre la base de una evolución filogenética y ontogenética en el marco del desarrollo histórico-social. Esta supeditación del desarrollo orgánico a las condiciones concretas de la vida social no es rígida o unilateral sino dinámica. Los cambios históricos en la sociedad se acompañan de cambios en la naturaleza del individuo.”

Por tanto, tal y como señala Wertsch (1988:75):

"Uno de los principios fundamentales que guiaron los intentos de Vygotsky de formular la psicología desde los supuestos marxistas era que, para entender al individuo, primero debemos entender las relaciones sociales en las que éste se desenvuelve.”

Todas estas afirmaciones nos llevan a una conclusión indiscutible: la necesidad de incluir una descripción del contexto situacional del individuo a la hora de explicar su comportamiento. Esta aseveración cobraría aquí aún más importancia si se tienen en cuenta los objetivos específicos de este estudio: la identificación y

equivalent, in our society, of the myths and belief systems in traditional societies; they might even be said to be the contemporary version of common sense.”

descripción de las estrategias de persuasión. Como se podrá ir apreciando a lo largo de la presentación de este modelo, un conocimiento exhaustivo de los esquemas referenciales del individuo al que se pretende persuadir se presentará como una necesidad de primer orden. Y el entorno social está demostrando que es un factor determinante en la formación de estos esquemas. Como ya se indicó anteriormente, también desde los estudios cognitivos del discurso, se defiende esta postura y Edwards (1997:143) sostiene que: “People come to possess broadly the same cultural scripts, according to perceptual-cognitive theory, mainly through living in the same culture and experiencing the same kinds of routine scenarios”

No obstante, conviene advertir que estas representaciones sociales están igualmente sujetas a cambios. Uno de los motivos que pueden propiciar un cambio son los conflictos internos. Tajfel y Forgas (1981:124) señalan que “. . . in some cases, conflicts of values will determine changes in a system of social categories.” Al hablar de las representaciones sociales, Moscovici (1981:188) señala que en la formación de estas representaciones parecen existir tres hipótesis que explican los motivos implicados en sus creaciones y/o alteraciones: (1) la del interés; (2) la del desequilibrio; y (3) la del control. Cada una de estas queda descrita de la siguiente manera:

"(a) The interest hypothesis: We try to create images, capable either of expressing or concealing the individual's or the collectivity's aims. These images or statements would then be a subjective distortion of objective reality. (b) The disequilibrium hypothesis: All ideologies, all knowledge about the world are a way of solving psychic, affective tensions resulting from failure to become integrated in society. They constitute, therefore, imaginary compensations whose purpose is to restore a certain internal equilibrium. (c) The control hypothesis: Groups produce representations in order to act as filters for information coming from the environment and to shape each individual's behaviour. It is a sort of manipulation of the thought process and of the structure of reality."

3.2.1.3. EL FUNCIONAMIENTO DE LA MENTE HUMANA Y LA PERSUASIÓN

Para entender aún mejor este funcionamiento y concretar en el tema que aquí me ocupa, me voy a centrar en las explicaciones que Bettinghaus (1973) aporta sobre la naturaleza de la mente humana y del fenómeno de la persuasión en concreto. Según Bettinghaus, todo individuo posee un esquema referencial o filtro psicológico a través del cual observa e interpreta el mundo. Este autor ilustra la formación de los esquemas referenciales de la siguiente manera (Bettinghaus, 1973:31): **VÉASE ANEXO 1, FIGURA 13.**

Estos esquemas referenciales están basados en dos tipos de factores: genéticos y del entorno. El primero de estos incluye características como la vista, el oído, la altura, o los niveles de inteligencia y energéticos. Aunque estos elementos pueden ser modificados por experiencias futuras en la vida del niño, estos componentes juegan un papel importante en la formación de los esquemas referenciales.

Pero al igual que estos factores puramente genéticos, también el entorno desempeña una función decisiva en el desarrollo de estos esquemas. Desde que un individuo nace, está continuamente recogiendo información del mundo que le rodea. Así, cada vez que experimentamos algún acontecimiento o formamos parte de una interacción con el mundo exterior, estamos contribuyendo al desarrollo de nuestros esquemas referenciales.

Sin embargo, esta información no es recibida de una forma desordenada, sino que pasa a formar parte de un esquema referencial determinado. Por este motivo, una experiencia nueva puede causar un cambio radical en el comportamiento de un niño, puesto que ésta traerá como consecuencia la formación de un esquema referencial nuevo. Por contra, en el caso de un adulto, difícilmente provocará un cambio radical en su comportamiento, puesto que en lugar de crear un esquema referencial nuevo, lo que hará este adulto será ajustarlo a otros ya existentes.

Por tanto, otra cuestión importante que aquí nos interesa de manera particular no es sólo la formación de estos esquemas, sino su manipulación o posibilidades de alteración. En este sentido, Wyer (1977) realizó un estudio bastante completo de este aspecto en "Attitudes, Beliefs, and Information Acquisition". Este autor comienza

advirtiendo que, aunque una información entrante sea admitida como válida, es muy probable que tenga repercusiones sobre algunas creencias que -aunque no mencionadas- estén directamente relacionadas con esa información. Por eso añade que “In any event, . . . the effects of new information are often widespread, and that to understand these effects, one must consider factors other than simply the recall and acceptance of the material itself.” (Wyer, 1977:264). Wyer analiza la posibilidad de cambio de la actitud del individuo hacia cuatro aspectos: el objeto, la fuente de la información, la situación, y el individuo mismo. Cada uno de estos es desglosado en distintos componentes. En cuanto al primero, Wyer estudia los efectos sobre: (a) la búsqueda y recepción de información; (b) la organización y la recuperación de información; (c) la interpretación de la información; y (d) la aceptación de la información. En cuanto al primero de éstos, parece ser que la búsqueda y la recepción de información está directamente relacionada con la utilidad y la redundancia de la información en relación a futuros objetivos o información ya poseída. En relación al segundo, la organización y la recuperación de la información está ligada a los propios deseos del individuo, lo que Wyer denomina *wishful thinking*; las personas tienden a creer lo que quieren o desean creer. Al hablar de la interpretación de la información, Wyer (1977:268) indica que al parecer, “. . . there appears to be a general tendency for persons to judge a communication as more strongly opposed to a given position when one’s own position on the issue is favourable than when it’s unfavourable.” En este sentido, también De la Bedoyere (1992) -en su estudio sobre la persuasión en el mundo de los negocios- menciona dos tendencias naturales en el hombre: (a) mantener las pautas existentes; y (b) hacer concordar los hechos. En cuanto a la primera de éstas, De la Bedoyere (1992:52) señala la existencia de una clara tendencia a mantener las pautas existentes y a no querer confundirnos con hechos nuevos. De esta manera, De la Bedoyere (1992:52) afirma que: “Al advertir y recordar las evidencias que sustentan nuestro punto de vista , y al ignorar los hechos conflictivos, podemos mantener nuestra pauta familiar.” En segundo lugar y como consecuencia de esta tendencia, también nos resulta muy difícil e incómodo mantener dos opiniones incompatibles y normalmente nos inclinamos a reconciliarlas.

Y finalmente, la aceptación de la información estará vinculada a la motivación que el propio individuo sienta para argumentar cualquier proposición. En este sentido, parecen influir la naturaleza del tema sobre el que se esté hablando (si

es de importancia para el individuo) y las presiones externas ejercidas por el propio entorno situacional. En términos generales, parece ser que el individuo discutirá menos si la información no contradice su propia información. En cualquier caso, Wyer (1977:271) advierte que: “The ability to do so [to counterargue] may depend upon two things; the availability of information to use in refuting the arguments presented in communication, and the practice one has had in counterarguing.”

Todos estos aspectos estaban relacionados con la actitud del individuo hacia el objeto. En cuanto a la actitud hacia la fuente de información, Wyer analiza los siguientes factores: (a) las diferentes características de la fuente; (b) posibles efectos de estas características sobre la recepción, la interpretación y el ataque a la información; (c) estudios representativos sobre los efectos de la fuente; y (d) el ataque a los efectos de la fuente. Entre las características que contribuyen a una buena opinión de la fuente caben destacar: (i) si lo puede considerar amigo; (ii) el prestigio o el estatus social; (iii) el poder sobre recursos o acontecimientos que son deseables por el individuo; (iv) la experiencia; y (v) la imparcialidad¹⁷⁶. En cuanto a los posibles efectos de estas características sobre la recepción, la interpretación y el ataque a la información, parece ser que la posesión de alguna de estas características influiría notablemente en el proceso. Además, parece ser que hay estudios (Sherif, White and Harvey, 1955) representativos sobre los efectos de la fuente que confirman que a los amigos se les suele atribuir mayor experiencia y competencia que a los enemigos. Finalmente, parece ser que en el ataque a los efectos de la fuente, existen técnicas como desacreditar a la fuente (i.e. poner en tela de juicio su competencia). Pero lo curioso es que cuando estas técnicas han sido utilizadas después de que la comunicación haya tenido lugar, los efectos son indiscutiblemente inferiores a los conseguidos cuando las técnicas fueron utilizadas con antelación.

En el estudio de las actitudes del individuo hacia la situación, Wyer se centra en dos efectos: (a) aquellos relacionados con la motivación que el individuo pueda tener para recibir o aceptar la comunicación¹⁷⁷; y (b) los relacionados con la distracción. Estos últimos pueden ser causados por agentes tanto externos como internos (miedo, coacción, etc).

Y finalmente, las actitudes hacia el individuo mismo. Los efectos aquí tratados están relacionados con : (a) la recepción y la aceptación de la información; y

¹⁷⁶ Ninguna de estas características son independientes.

¹⁷⁷ Recuérdese *the interest hypothesis* de Moscovici (1981:188).

(b) la persistencia en la adquisición de determinadas destrezas. Al parecer, la autoestima es un componente decisivo. Wyer (1977:282) señala:

“It is reasonable to suppose that if a person feels incapable of refuting the contents of a communication, he may not attempt to counterargue it. On the other hand, if the person also feels incapable of understanding the communication, he may not attempt to read it carefully, and his reception may be low as well.”

Además, si tenemos en cuenta que las personas solemos tener distintas experiencias, es de suponer que habrá diferencias entre los esquemas referenciales de distintos individuos. Sin embargo, sí se puede generalizar en cuanto a los principios psicológicos que rigen el desarrollo y la utilización de los diferentes esquemas referenciales. En concreto, dos son los mecanismos que parecen determinar la naturaleza de los esquemas referenciales que creamos: el aprendizaje y el equilibrio¹⁷⁸. Bettinghaus (1973: 33 y 45) define cada uno de éstos de la siguiente manera:

“(1973:33) . . . learning . . . the process by which some aspect of human behavior is acquired or changed through an individual’s encounter with events in the environment. . . Balance is the term used for a psychological mechanism that further explains certain responses to communication . . . when a new event is recorded by the individual, his mind processes that stimulus within the frames of reference he already possesses. The result of such processing is toward minimizing the internal inconsistencies among the items that form the frame of reference. Furthermore, the fact that we tend to form consistent or balanced frames of reference means also that our overt responses -opinions, perceptions, emotions and actions- also tend to occur as consistent responses to other behavior.”

En cuanto al primero de estos dos (i.e. el aprendizaje), es importante señalar que está basado en la relación existente entre estímulo-respuesta. Así, cambios en la opinión, percepción, emoción, acción, actitud o creencia de un individuo no serán

¹⁷⁸ Recuérdese *the disequilibrium hypothesis* de Moscovici (1981:188).

sino sus posibles respuestas a un determinado estímulo. Bettinghaus (1973:34) define el estímulo¹⁷⁹ y la respuesta de la siguiente manera:

“A 'stimulus' can be defined as any event which can be perceived by the organism. Thus, in a persuasive communication situation, the message serves as a stimulus. The source serves as another stimulus, as does the physical setting in which the receiver finds himself. A 'response' can be defined as anything which the receiver does as the result of perceiving a stimulus.”

De todo esto, Bettinghaus (1973:34) extrae una conclusión de vital importancia, que además será la piedra angular sobre la cual descansa mi modelo: “The persuasive communicator normally has a specific response which he wishes to elicit from an audience.”

De esta conclusión también se deduce que las respuestas que se pueden obtener en una situación de persuasión pueden variar de un individuo a otro, puesto que las personas difieren en el modo en el cual perciben los estímulos. Habrá quienes lo asimilen rápidamente a un esquema referencial determinado y habrá quienes necesiten más tiempo o incluso necesiten que se les repita más veces. Por eso, Bettinghaus (1973:14) enumera una serie de factores que desempeñan un papel importante en la persuasión. Estos son: diferencias y similitudes entre emisor y receptor¹⁸⁰, variaciones en el contenido o tópico y organización o estilo del mensaje, diferencias en el canal o medio utilizado, y finalmente la naturaleza misma de la situación.

Además, la forma en la que responda un individuo a un determinado mensaje estará condicionada por la estructura de sus creencias (comúnmente denominado “personalidad”). Rokeach (1960, 1968) y Bem (1970) sugieren una organización centro-periférica de las creencias (Bettinghaus, 1973:59): **VÉASE ANEXO 1, FIGURA 14.**

¹⁷⁹Esta definición difiere sutilmente de la presentada por Sperber y Wilson (1995:29) que definían el estímulo de la siguiente manera: “. . . any modification of the physical environment *designed to be perceived.*” Es decir, la definición de Sperber y Wilson va más allá de la ofrecida por Bettinghaus en tanto en cuanto reconoce una intención detrás del estímulo. Sin embargo, estas dos definiciones no se van a considerar en oposición sino que más bien habrá una relación de inclusión siendo la de Bettinghaus la más general y por tanto aplicable a cualquier situación; y la de Sperber y Wilson más concreta y propia de determinadas situaciones. Además, como se recordará, un estímulo pasaba a ser ostensivo cuando satisfacía dos condiciones: (1) atraía la atención de la audiencia y (2) centraba esta atención en las intenciones de la audiencia.

Bettinghaus (1973:58) define el término creencia como: “Whenever an individual professes to see some relationship between two events or objects or people, or between some event and a characteristic of the event, we say that he holds a belief.” Las creencias centrales son aquellas que forman el centro de toda la estructura de las creencias. Se adquieren en los primeros años de la vida de una persona y estamos continuamente reforzándolas a lo largo de nuestras vidas. Además, pueden ser de dos tipos: (1) aquellas que son respaldadas o compartidas por el resto de la sociedad y (2) aquellas que pudieran no gozar de una aprobación unánime por parte de la sociedad.

Por otra parte, las creencias de autoridad tienen que ver con la categorización que hacemos de “los otros”, de tal forma que distinguimos entre autoridades negativas y autoridades positivas. De esta manera, creemos en las ideas presentadas por una autoridad positiva y desconfiamos de las que provienen de una autoridad negativa. Aunque se puedan sufrir algunos cambios a lo largo del tiempo, tienden a estar muy firmemente arraigadas en nosotros (aunque menos que las centrales). Por todo esto, este tipo de creencias determinan en gran parte a quién prestaremos atención y a quién ignoraremos.

Y finalmente, las creencias periféricas se dividen en dos categorías: (1) las que se derivan de una creencia central y (2) las que no se derivan de una creencia central u otro tipo de creencia, sino que más bien dependen de factores como el gusto propio.

Esta distribución de las creencias lleva a Bettinghaus (1973:60-1) a tres implicaciones:

“(1) The more central the belief, the more resistant will individuals be to changes in the belief. (2) Those beliefs that are derived from more central beliefs are more resistant to change than those beliefs that exist only as peripheral beliefs. (3) The more central the belief which is changed, the more widespread will be changes in the remainder of the individual’s belief structure.”

En esta misma línea, Brown (1995) distingue entre: la personalidad nuclear (también denominada el “yo real”) y la personalidad periférica (también denominada

¹⁸⁰Estos incluyen: la credibilidad, el poder social, su función en la sociedad, la relación con el receptor/emisor, características demográficas (i.e. diferencias en la edad, sexo, educación y ocupación) y factores psicológicos (i.e. la motivación, el equilibrio cognitivo y la personalidad).

la “personalidad social”). La primera se forma durante los primeros años de vida del niño y por tanto, según la Ley de Primacía¹⁸¹:

“ . . . este estrato de la personalidad consiste en actitudes que son muy resistentes al cambio y que, sin embargo, tienen efectos importantes en las relaciones posteriores del individuo con la sociedad y con sus creencias generalmente aceptadas.” (Brown, 1995:42).

Además, las actitudes que conforman la personalidad nuclear dependen entre otros factores de “ . . . las diferencias de temperamento heredadas, de las actitudes individuales de los padres y de si el niño se resiste o coopera con los esfuerzos por instruirle.” (Brown, 1995:41). Brown (1995:46) apunta que uno de los motivos de la resistencia al cambio de estas actitudes es porque “ . . . dentro de sus límites funciona y el individuo no conoce ninguna forma más segura de adaptación, y en parte también porque es monolítica y no puede alterarse fragmentariamente.” Por tanto, sería un objetivo con pocas posibilidades para el individuo persuasor.

Por otra parte, la formación de la personalidad periférica está directamente relacionada con la acción de la presión social sobre el individuo. Esta presión viene determinada por la influencia que ejercen sobre él los grupos informales de la sociedad; es decir, sus conductas y normas sociales. Esta personalidad periférica es la que explica los cambios de los comportamientos de las personas. Tal y como explica Brown (1995:49): “ . . . estas variaciones surgen de la situación social del individuo y de los grupos de referencia y de otros grupos de los que es miembro, de los cuales obtiene ese otro conjunto de actitudes que se describe colectivamente con el nombre de personalidad periférica.” Por consiguiente, en contraposición con lo que ocurría con la personalidad nuclear, la personalidad periférica es el área donde es más fácil introducir cambios, pero eso sí, “ . . . siempre y cuando no sean totalmente incompatibles con la personalidad nuclear.” (Brown, 1995:50).

De esto se desprende que otro elemento importante del cual pueden depender las creencias y las actitudes de un individuo son los denominados grupos de referencia. Aunque la identificación de una persona con un determinado grupo

¹⁸¹ Según De la Bedoyere (1992:51) “El efecto de la primacía se vincula fuertemente con lo que se conoce como efecto de lo reciente. Esto significa, simplemente, que estamos indebidamente influidos por acontecimientos que han alertado recientemente el cerebro.”

siempre será relevante, aún será más señalado en el contexto en el que aquí se va a estudiar la persuasión (i.e. el parlamento). Según Bettinghaus (1973:78):

“The term 'reference group' is used to describe any group to which a person relates his attitudes. An understanding of reference groups is necessary to persuasion because frames of reference are built up as the result of contact with or membership in particular groups.”

Además, existe tanto la posibilidad de ser miembro del grupo como de no serlo, lo importante es que siempre se utilizará como punto de referencia o actitud estándar a seguir. Pero un grupo de referencia puede no ser sólo positivo (i.e. al cual el individuo aspira), sino también negativo (i.e. al cual el individuo se opone). Así, estos grupos de referencia son decisivos en la formación de los esquemas referenciales del individuo.

El hecho de que una persona pertenezca a un determinado grupo puede deberse a dos motivos: demográficos o de voluntad. Motivos demográficos son: el sexo, la edad, la clase social¹⁸², la raza o étnica, la religión y la afiliación política¹⁸³. Pero un individuo, de forma voluntaria, también puede formar parte de un grupo, ya sea de manera formal o informal. Y finalmente, en el caso de no pertenecer al grupo que toma como referencia a la hora de emitir juicios, éste fenómeno le suele conducir a la formación de los denominados estereotipos culturales¹⁸⁴.

De hecho, la utilización que se haga de estos grupos referenciales pueden conducir a determinados usos estratégicos (Bettinghaus, 1973:95-6):

¹⁸² Que normalmente va ligada a: la educación, la ocupación o los ingresos.

¹⁸³ Bettinghaus considera tanto la religión como la afiliación política factores demográficos porque, según él, este tipo de creencias viene en gran parte determinada por la educación recibida en la familia. Esto sería muy discutible, pero a este nivel no considero relevante su análisis.

¹⁸⁴ Para más información sobre la formación y los diferentes tipos de estereotipos culturales se puede consultar Scollon y Scollon (1995).

“(1) When there’s information about the probable reference groups of individuals, messages can call a particular reference group to the attention of the receiver. (2) Different groups have different values to the receiver as reference groups. Some are used more frequently than others. (3) Membership groups typically set certain standards of conduct for their members. These standards can be used to increase the probability that receivers will take desired actions. (4) The physical setting for communication may increase the probability that one reference group will be used in preference to another. (5) Sometimes a favoured reference group can be quoted directly in a message, again enhancing response on the part of the receiver.”

Tal y como se indicó anteriormente, de forma individual, también hay determinados rasgos del emisor¹⁸⁵ que influyen en el fenómeno de la persuasión. Estos son: su credibilidad¹⁸⁶, el estatus social y la capacidad de liderazgo.

Finalmente Huici Módenes¹⁸⁷ (1996:110) también señala que uno de los elementos más importantes es la llamada 'credibilidad de la fuente'. Según Herreros (1989:218): “. . . la credibilidad de quien comunica es consustancial con los efectos persuasivos. Esta credibilidad referida al emisor cristaliza en múltiples aspectos. Uno de los más importantes anida en el prestigio de la fuente.” Este prestigio depende de dos factores: (1) el estatus que la fuente ostenta ante su audiencia; y (2) el dominio que la fuente tiene sobre el espíritu del receptor¹⁸⁸. Herreros (1989:111) aclara:

“Este dominio ha de suponer un cierto grado de sumisión del receptor a la fuente, situación que impide o dificulta el ejercicio de las facultades críticas de la audiencia. Por otra parte, el disfrute de un estatus valorativo elevado supone tener prestigio, que, para E. Dichter, 'es el resorte de toda dominación'.”

¹⁸⁵ Recuérdese Wyer (1977).

¹⁸⁶ Incluye la seguridad que inspire, su preparación y su dinamismo.

¹⁸⁷ Recordando el modelo comunicativo de Wilbur Schramm (1982).

¹⁸⁸ Según Huici Módenes (1996:110) estos dos factores también son los que identifican y definen a los mitos políticos: el prestigio y poder, o dominio.

3.2.2. Segundo Paso

Teniendo en cuenta todos los factores anteriormente mencionados, el individuo persuasor tratará de producir un enunciado tal que sea capaz de generar una respuesta específica en su receptor, en concreto un cambio en su opinión y/o percepción y/o afecto y/o acción. Pero tal y como afirma Bettinghaus (1973:30) “Participants have to perceive before they can respond” y esto quiere decir que el receptor tendrá que recibir un determinado estímulo¹⁸⁹ que desencadene todo el proceso de la persuasión. La función del estímulo es atraer la atención del receptor y centrar esta atención en las intenciones del emisor¹⁹⁰ de tal forma que haga manifiesto o más manifiesto un conjunto de supuestos a su receptor.

Según Echeverría (1995:75) “El receptor sólo puede cambiar su comportamiento ulterior o su actitud en la medida en que recibe del emisor algo diferente de lo que ya conoce, no una pura y simple repetición de los elementos que ya posee.” Además, este carácter novedoso del mensaje, deberá estimular la capacidad creativa de su receptor; es decir, debe implicar movimiento: “Debe fomentar su propia creatividad, induciéndole a aceptar o establecer nuevas formas de comportamiento al tratar de incorporar las nuevas informaciones en sus esquemas preestablecidos.” (Echeverría, 1995:75). Esta novedad podrá venir tanto en la forma como en el contenido, o lo que es lo mismo, en el “qué” decir y en el “cómo” contamos algo ya conocido. En cuanto al primero, Echeverría (1995:76) aclara: “Por eso es necesario crear un concepto, dar con una idea mental que reúna aquellos elementos atractivos, latentes y novedosos, ocultos en el producto o servicio.” Y en cuanto al “cómo” contamos algo ya conocido, Echeverría (1995:76) explica: “Si no podemos decir algo nuevo digámoslo de otra manera que se aparte de las expresiones habituales; por ejemplo, haciendo una combinación más o menos original de elementos ya conocidos de antemano por el receptor.” Pero siempre recordando, eso

¹⁸⁹Como se indicó anteriormente, existen dos mecanismos que regulan la naturaleza de los esquemas referenciales que desarrollamos: el del aprendizaje y el del equilibrio. Además, el primero de éstos está basado en una relación estímulo-respuesta.

¹⁹⁰Estas son las dos condiciones que debe satisfacer un estímulo ostensivo (Sperber y Wilson, 1995:153).

sí, que deberá implicar el menor esfuerzo posible por parte de su receptor, y ello conlleva utilizar formas simples:

“Lo que se busca en la transmisión de un mensaje es la percepción de éste con el menor esfuerzo posible por parte del receptor, así como la asimilación del significado que pretendemos y un cambio de actitud o de comportamiento.” (1995:77-8).

Echeverría explica que esta novedad dependerá ante todo del carácter inesperado del mensaje (tanto en forma como en contenido). Y añade (1995:84):

“Para garantizar que ésta será comprendida deberá responder a un concepto “emocionante”. Es decir, deberá reconocer en ella algo que le resulte familiar y atractivo -emociones, valores morales y opiniones, conflictos, espectáculo- algo que distorsione esa familiaridad o su propio universo conceptual.”

Esta función especial del estímulo novedoso ha sido bastante analizada en diversos estudios experimentales realizados en el área de la psicología de la percepción. Desde esta área se sostiene que, para hacer frente a la gran cantidad de información que constantemente llega a nuestros sentidos, el ser humano no tiene más remedio que ser selectivo y procesar la más importante en detrimento de la menos importante. Rock (1985:233) dice así:

“Nuestra mente impone una organización a la estimulación entrante, funciona según ciertas reglas de preferencia y es particularmente sensible a las relaciones entre estímulos; infiere y calcula; basa sus inferencias en ciertos “supuestos”; toma en cuenta un tipo de información sensorial al valorar la importancia de la de otro tipo.”

3.2.2.1. LA ATENCIÓN

Teniendo esto en cuenta, J.R. Anderson (1995:75) resalta el singular papel realizado por la atención como arma mediadora en este proceso de selección y explica que: “Basically, we manage by deciding to process the more important things at the expense of the less important. The term attention is often used to refer to this

allocation of processing resources.” Pero quizás sea Luria (1987:7) quien defina más claramente el término atención de la siguiente manera: “El proceso selectivo de la información necesaria, la consolidación de los programas de acción elegibles y el mantenimiento de un control permanente sobre el curso de los mismos es, pues, lo que generalmente denominamos atención.” Además, Anderson (1995:90) también añade que “Feature information must be in the focus of attention in order for it to be synthesized into a pattern.” Y esta afirmación no es una simple intuición psicológica, sino una realidad fisiológica. Se ha demostrado (Anderson, 1995) que pacientes con daños en un lóbulo parietal muestran dificultades a la hora de atender al campo visual procesado por esa área cortical.

También Lillo Jover (1993:4) apoya esta visión dinámica de la percepción donde el perceptor deberá controlar y seleccionar toda esta información que estamos constantemente recibiendo del exterior:

“... no sólo es necesario que las actividades abiertas del perceptor aseguren la disponibilidad de un flujo informativo adecuado actuando sobre él, también es necesario que éste utilice los recursos mentales adecuados para que la información potencialmente utilizable lo sea de hecho mediante un adecuado procesamiento.”

Ya en 1975, Luria distinguía dos grupos de factores determinantes de la atención: (1) los que caracterizan la estructura de los estímulos externos que llegan al individuo y (2) los relativos a la actividad del propio sujeto. Los primeros “... determinan la orientación, el volumen y la estabilidad¹⁹¹ de la atención, y guardan relación con los factores estructurales de la percepción.” (Luria, 1987:8-9). Existen al menos dos factores de los estímulos que el sujeto percibe desde el exterior que determinan el sentido de la atención: (i) la intensidad (fuerza) del estímulo¹⁹²; y (ii)

¹⁹¹ La orientación estaría relacionada con las posibles oscilaciones de la atención que Luria (1987:8) define así: “Las oscilaciones de la atención conciernen al carácter cíclico del proceso merced al cual determinados contenidos de la actividad consciente bien adquieren valor dominante o lo pierden.” En cuanto al volumen, Luria dice así “Por volumen de la atención se entiende el número de señales aferentes o de asociaciones fluyentes que pueden mantenerse en el centro de una conciencia lúcida, adquiriendo carácter dominante.” (ibid.). Y finalmente, la estabilidad sería “... la permanencia con que los procesos destacados por la misma conservan su carácter dominante.” (ibid.)

¹⁹² Siguiendo a Woodworth y Schlosberg (1954), Dember y Warm (1990) también mencionan las características físicas del estímulo como factor determinante de la atención. Estos autores señalan que: “... en general, el tamaño, la intensidad y el movimiento son los factores determinantes importantes de la atención, y los estímulos grandes, brillantes, y/o móviles, los que más sobresalen.” (Dember y Warm, 1990:140)

la novedad del estímulo¹⁹³ (o su diferencia con respecto a otros estímulos). El primero predice que: “Cuando el sujeto se halla ante un grupo de estímulos iguales o dispares, uno de los cuales se destaca por su intensidad (magnitud, color, etc...), su atención se ve atraída cabalmente por ese estímulo” (1987:8) Y el segundo adelanta que: “Si entre estímulos bien conocidos aparece uno que se distingue radicalmente de los demás o es inusitado, nuevo, comienza a atraer enseguida la atención y suscita un especial reflejo de orientación.” (1987:8). Además, existe otro factor de los estímulos que el sujeto percibe desde el exterior y que determinará el volumen de la atención: la organización estructural del estímulo. Y finalmente, entre los factores relacionados con el propio sujeto y la estructura de su actividad cabrían mencionar: (i) la influencia de las necesidades, los intereses y las disposiciones del sujeto; y (ii) la finalidad y el objeto de la actividad.

No obstante, habría que distinguir entre la atención involuntaria y la voluntaria¹⁹⁴. Mientras que la primera la compartimos también con los animales, la segunda es propia del ser racional de tal forma que “. . . éste [el hombre] puede concentrarla a voluntad tanto en un objeto como en otro, incluso en los casos en que nada cambia dentro del ambiente que le rodea.” (Luria, 1987:34).

También es preciso matizar que según la función desempeñada por la atención en los procesos cognitivos, nos podremos encontrar con procesos cognitivos controlados y procesos cognitivos automáticos. Mientras que los primeros requieren de la utilización de la atención, los segundos se caracterizan por la ausencia de ésta. Esta distinción realizada desde la psicología cognitiva cobra especial importancia en el modelo que aquí se presenta, puesto que los comportamientos estratégicos que aquí tratamos de describir claramente podrían ser clasificados como procesos cognitivos controlados. Tal y como resume Ballesteros (1996:271):

¹⁹³ Siguiendo a Berlyne (1960), Dember y Warm (1990) También incluyen entre los factores determinantes de la atención las denominadas “características comparativas del estímulo”. Como se podrá apreciar en la descripción que a continuación se ofrece, estas características estarían directamente relacionadas con la novedad del estímulo: “Son propiedades que dependen de la comparación o cotejo de elementos de los estímulos, y las describen muy bien palabras como novedad, sorpresa y complejidad.” (Dember y Warm ,1990:141)

¹⁹⁴ Normalmente denominada “Voluntad” en los manuales clásicos de psicología.

“El procesamiento automático: (a) ocurre de manera inintencionada, (b) se trata de procesos inconscientes, y (c) consumen pocos recursos atencionales. Por el contrario, los procesos controlados o estratégicos: (a) son rutinas aprendidas, (b) son procesos conscientes, y (c) consumen recursos atencionales.”

A la hora de explicar el funcionamiento mismo de la atención, caben destacar dos teorías principales: la teoría del filtro (Broadbent, 1958; y Treisman, 1964) y la teoría de la selección de respuesta o del filtro tardío (Deutsch y Deutsch, 1963). La principal diferencia radica en que la teoría del filtro sostiene la existencia de un filtro que “. . . sólo deja pasar¹⁹⁵ al sistema la información pertinente basándose en sus rasgos físicos” (Ballesteros, 1996:272). Además, este filtro está situado en un lugar temprano al sistema “. . . de manera que sólo la información atendida se convierte en información consciente” (1996:272).

Sin embargo, Deutsch y Deutsch defendieron “. . . una selección tardía que sólo se producía durante la emisión de la respuesta. Todos los estímulos que llegaban al sistema eran procesados totalmente y su contenido semántico era extraído.” (citados por Ballesteros, 1996:272). Si esto fuera así, tal y como indica Ballesteros (1996:272) “Si todo material que llega al sistema se procesara sin ninguna restricción, la atención no sería necesaria.” Esta idea también es claramente defendida por Luria (1987:7) que expone:

“De no existir dicha selectividad, la cantidad de información sin opciones sería tan grande y desordenada que ninguna actividad devendría posible. De no existir la inhibición de todas las asociaciones que emergen sin control, sería inasequible el pensamiento organizado y orientado a cumplir tareas que al hombre se le plantean.”

En esta línea de análisis del funcionamiento de la atención, cabe también resaltar el modelo de Norman (1968) según el cual “. . . el sistema está guiado por objetivos, procesando aquella información que resulta importante para percibir el mundo que nos rodea y rechazando toda aquella información que no cumple estos fines.” (citado en Ballesteros, 1996:283). Sin embargo, existen evidencias

¹⁹⁵ Pero existe una importante diferencia entre el presentado por Broadbent y el de Treisman: mientras que en el caso de la teoría de Broadbent este filtro bloquea los estímulos, en el de Treisman tan sólo los atenúa.

empíricas¹⁹⁶ de que los estímulos supuestamente no atendidos también resultan procesados en cierto modo.

Finalmente, desde la neurofisiología (Sokolov, 1960, 1963) y la neuropsicología (Khomskaia, 1982) también se han realizado investigaciones importantes que tratan de explicar la naturaleza y el funcionamiento de la atención. Según Sokolov, la información sensorial llega a dos sistemas diferentes: el sistema de “arousal” y el córtex cerebral. Ballesteros (1996:273) resume el funcionamiento de la siguiente manera:

“Si los estímulos que llegan al córtex corresponden a información ya existente, éste envía un mensaje de inhibición al sistema de “arousal”. Si la información que llega no se corresponde con la información existente, entonces en córtex envía una señal de activación. Como resultado, el sistema de “arousal” activa el córtex cerebral.”

El sistema “arousal”¹⁹⁷ está relacionado con los reflejos de orientación obtenidos en los condicionamientos donde se presentan estímulos nuevos. En experimentos realizados con animales (Sokolov, 1960), la presentación de un estímulo nuevo suscitaba respuestas como el estiramiento de la orejas, pero si este estímulo se comenzaba a mostrar de manera habitual, el animal dejaba de responder. Por contra, cuando este proceso (i.e. la muestra habitual de este estímulo) desaparecía, volvía a activarse en el animal un sistema de respuesta. Sokolov (1960, 1963) realizó también experimentos con un electroencefalograma que mostraba estas variaciones en la actividad cerebral a lo largo del proceso de habituación.

Dentro de la Psicología Perceptiva (Dember y Warm, 1990; Lillo, 1993) también se han realizado importantes experimentos que apoyan esta idea. Así, Dember y Warm (1990) mencionan entre los factores determinantes de la atención la denominada “respuesta de orientación”, que está directamente relacionada con

“. . . un patrón característico de cambios esqueléticos y fisiológicos que se producen en la conducta del organismo poco después de la presentación de los estímulos. Este patrón se denomina de modo informal respuesta “qué es” y de modo formal, reflejo de orientación o respuesta de orientación (Lynn, 1966; Sokolov, 1963).”

¹⁹⁶ Por ejemplo los experimentos con las interferencias del tipo Garner o las del tipo Stroop.

¹⁹⁷ Sistema localizado en el cerebro medio y formado por neuronas encargadas de activar otras partes del cerebro.

Lo más importante de este factor y que además corroboraría la postura de Sokolov anteriormente expuesta es que uno de los rasgos más importantes de la respuesta de orientación es:

“ . . . el hecho de que sufre un proceso de habituación, es decir, disminuye con la presentación repetida del estímulo, lo cual no significa, sin embargo, que el organismo deje de procesarlo. Todo lo contrario. Los cambios repentinos de las características cuantitativas o cualitativas del estímulo (Mackworth, 1969), así como la omisión de un estímulo esperado en una secuencia recurrente (Badia y Defran, 1970; Sokolov, 1969), restablecen la respuesta de orientación.”

Esto también apoyaría los experimentos con las interferencias del tipo Garner o las del tipo Stroop anteriormente mencionados.

También en esta misma línea, Lillo (1993) presenta evidencias que parecen indicar que: (1) la percepción es insensible a la estimulación sostenida y (2) que para que un estímulo proximal sea informativo¹⁹⁸ deberá ir asociado a variaciones espacio-temporales. Así, este autor concluye que “. . . para que la estimulación sea informativa ha de tener estructura, ha de ser no-homogénea y poseer variaciones espacio-temporales.”

Pero ahora habría que cuestionarse: ¿de qué dimensión? ¿bastaría que un estímulo fuera asociado a la variación para que éste fuera advertido por el perceptor? ¿cualquier variación? Pensemos en el simple acto de encender una cerilla: ¿Pasaría inadvertida a plena luz del día? Posiblemente sí. ¿Y en una habitación oscura? Seguro que no. En este sentido es muy importante la definición de Fechner (1860:199)¹⁹⁹ del término “umbral”: “. . . el punto en el que un estímulo o una diferencia entre estímulos comienza a ser perceptible o desaparece.” Para activar un órgano sensorial, la teoría del umbral sensorial postula “. . . la necesidad de un nivel mínimo en la intensidad de la estimulación por debajo del cual ésta no suscita sensación alguna.” (Jáñez, 1992:2). Además, habría dos tipos de umbrales: el

¹⁹⁸ Dentro de la Psicología de la Percepción, la información es definida como: “Información es lo que adquirimos cuando un hecho nos dice algo que desconocíamos” Dember y Warm (1990:120). Además, la Teoría de la Información (Miller, 1953) también indica que la cantidad de información proporcionada se medirá a partir del grado de incertidumbre que el individuo tenía. Así, cuanto mayor sea la incertidumbre eliminada, mayor será la carga informativa que se proporcionó. En cualquier caso, tal y como apuntan Dember y Warm (1990:121), esta observación es incompleta, en tanto en cuanto no hace mención al contexto, el propósito o el valor de la información.

¹⁹⁹ Aunque Corso (1963) atribuye la acuñación de tal término a Herbat (1824), lo cierto es que la acepción sensorial del término corresponde a Fechner (1860).

absoluto y el diferencial. El umbral absoluto es el nivel mínimo necesario para que un determinado estímulo sea captado por el sistema sensorial. Y el umbral diferencial lo define Jáñez (1992:3) como:

“El umbral diferencial es, pues, una magnitud física, que está asociada al estímulo y que se expresará en las mismas unidades en que se mida él. A veces hay que distinguir dos umbrales diferenciales: umbral diferencial superior (UDS) y umbral diferencial inferior (UDI); el primero es el mínimo incremento perceptible y el segundo el mínimo decremento perceptible; con frecuencia son diferentes, y entonces el umbral diferencial se define como un valor intermedio a ambos.”

De todo esto, parece que podemos señalar tres conclusiones: por una parte, queda empíricamente probado el papel central que la atención desempeña en el procesamiento de la información (fundamentalmente en los procesos cognitivos controlados). En segundo lugar, también queda constatada la función activadora de estímulos nuevos frente a la no-activadora de estímulos habituales o ya conocidos. Y en tercer lugar, que no existen estímulos que siempre vayan a pasar inadvertidos o estímulos que siempre vayan a atraer nuestra atención (teoría de los umbrales); esto dependerá en buena medida de dos factores fundamentales: (a) las características propias del receptor (umbrales absolutos), y (b) las características propias del entorno en relación a las del estímulo (umbrales diferenciales).

3.2.2.2. LAS INTENCIONES A CORTO Y A LARGO PLAZO DEL EMISOR

Como se indicó anteriormente, la función del estímulo es atraer la atención del receptor y centrar esta atención en las intenciones del emisor, de tal forma que haga manifiesto o más manifiesto un conjunto de supuestos a su receptor. Sin embargo, conviene aquí matizar lo que quiero decir exactamente con "las intenciones del emisor". Esta expresión pudiera dar lugar a confusión, puesto que alguien pudiera preguntarse ¿para qué querrá un individuo hacer ver sus intenciones de persuasión? o dicho de otra manera ¿qué sentido tiene que yo comunique a otra persona que le quiero persuadir? Obviamente, sería inusual²⁰⁰, aunque no imposible²⁰¹. Para entender lo que realmente quiero decir con las intenciones del emisor en este nivel del proceso, voy a retomar la distinción que Jary (1998a:11-12) establece entre objetivos a corto y a largo plazo:

²⁰⁰ Análogamente, al hablar de las intenciones que acompañan a todo comportamiento cortés, Jary (1998a: 13) señala: "Moreover, when speakers do intend their behaviour to have certain implications, they often want these intentions to remain hidden from their hearers as their recognition would result in the speakers' objectives not being achieved."

²⁰¹ Pensemos, por ejemplo, en la siguiente situación: un alumno en un aula le dice a su profesor que no está de acuerdo con la explicación que éste ha dado a un determinado fenómeno y que él piensa de otra manera. Ante esta situación, el objetivo del profesor será intentar cambiar el razonamiento erróneo del alumno. De esta forma, el profesor comienza su respuesta de la siguiente manera: "Verás, Juan, te voy a ofrecer una serie de evidencias para convencerte de que mi explicación anterior era la correcta y no la que tú acabas de exponer . . ." ¿Habría alguna duda de que el emisor aquí estaría haciendo bien explícitas sus intenciones de persuasión?

“This [the speaker’s choice of stimulus] will of course be constrained by the need to use a stimulus which is optimally relevant, one which guides the addressee to the intended interpretation without any gratuitous processing effort. However, there are further constraints. Communicators have aims, both short and long term. In the short term, a communicator’s aim will be to get an addressee to do or believe something; in the longer term, her²⁰² aims will include that of becoming / remaining a liked and respected member of a certain group . . . that is to say, a communicator will aim to choose a stimulus which makes manifest only those assumptions which will not be detrimental to the achievement either her long or short term aims. Let us call assumptions that would be detrimental the communicator’s aims ‘detrimental implications’ and say that a communicator’s desire to avoid these will constrain her choice of stimulus. Conversely, let us call any assumptions that would further the achievement of the communicator’s aims ‘beneficial implications’. The rational communicator will want her stimulus to make manifest only those assumptions which are either neutral or beneficial implications.”

Aplicado a la situación que aquí se está describiendo, se podría decir que el objetivo a corto plazo es intentar cambiar las actitudes, creencias o comportamiento de un individuo (i.e. persuadir). De esta manera, el objetivo a corto plazo corresponde al objetivo básico, esencial e inmediato de la situación que aquí se está describiendo: la situación de comunicación persuasiva. Pero tal y como indica Jary (1998a: 12) “If we consider it a longer term aim of most people to either maintain or increase their standing in the eyes of group co-members, then any assumption resulting from an ostensive stimulus that contributes towards this end will be, by definition, a beneficial implication.” Es decir, la idea fundamental que se resalta de esta cita es que todo individuo miembro de una determinada comunidad además tendrá un objetivo a largo plazo que será mantener o incluso mejorar su estatus social dentro de su comunidad.

En la mayoría de los casos, si la/s intención/es ligada/s a este estímulo se hiciera/n mutuamente manifiesta/s, esto conduciría al receptor a unas implicaciones perjudiciales. Normalmente, salvando casos como el que se mencionó anteriormente del profesor y el alumno, hacer obvias desde un primer momento estas intenciones finales puede dificultar el proceso de la persuasión y llevar al receptor a ‘implicaciones perjudiciales’. A nadie le suele agradar la idea de ser objeto de un proceso de persuasión. Tan pronto lo notara el receptor, tomaría una postura “a la defensiva ” y pondría todos los medios a su alcance para obstaculizar dicho proceso.

²⁰² En la literatura sobre la Teoría de la Relevancia se suele designar con el referencial femenino “she”

Esta idea también es compartida por Brown (1995). Este autor (1995:64) sostiene que: “. . . intentar alterar las actitudes del individuo mediante instrucción directa implica que el individuo estaba equivocado, lo cual se interpreta, consciente o inconscientemente, como un ataque.” Además, para completar esta afirmación, Brown (1995:74) añade más adelante que: “A nadie le gusta que le demuestren que estaba equivocado acerca de un tema que siente profundamente, y el resultado es un aumento de la agresividad en vez de solucionarse el conflicto social.” No obstante, una afirmación como esta no podría generalizarse a todos los casos puesto que este factor depende en buena medida de las características concretas del contexto situacional de emisión.

Cuando un individuo desea mantener o incluso mejorar su estatus social dentro su comunidad, Jary (1998a: 12) también señala:

“He [the addressee] must not think that your behaviour is motivated by an attempt to raise, however indirectly, your own standing in his eyes by insincerely indicating that you hold him in higher esteem than is in fact the case. Thus similar implications may be beneficial in one context (where sincerity is assumed) but detrimental in another (where it is not).”

Por tanto, la elección del estímulo adecuado es una labor bastante delicada. En el caso de la cortesía, Jary (1998a: 12) señala:

“So the communicator’s choice of stimulus is constrained on the one hand by the desire not to make manifest to the addressee any detrimental assumptions and on the other by the need to be seen as acting sincerely with regard to any beneficial implications that result from this behaviour.”

3.2.2.3. LA ELECCIÓN DEL ESTÍMULO ADECUADO

Así pues, el emisor deberá buscar un estímulo tal que sea capaz de activar un determinado esquema referencial y así hacer mutuamente manifiesto un determinado

al emisor y con el masculino *he* al receptor.

conjunto de supuestos²⁰³. Obviamente, de aquí se deduce que el emisor atrae de esta manera la atención del receptor a un determinado conjunto de supuestos. Pero como muy bien apunta Bettinghaus²⁰⁴ (1973:30):

"Perception of a persuasive message, however, is not a passive process. The receiver is as active in the receiving process as is the source in the transmitting process. The attitudes and beliefs of the receiver mediate the way in which messages will be received and responded to."

Es decir, aunque la función del emisor es de primera importancia, puesto que será él el encargado de producir este estímulo, no menos importante es la función del receptor, ya que éste determinará la naturaleza de dicho estímulo. Como apunta Bettinghaus (1973:35):

"Individuals differ in the ways in which they perceive any given stimulus. For one individual, a stimulus will be perceived and quickly assimilated into an already existing frame of reference. Another individual may not assimilate as rapidly, and the stimulus will need to be repeated several times before the receiver will build it into his frame of reference."

Por tanto, como ya se apuntó anteriormente, la elección de un estímulo adecuado es una labor delicada que debe tener en cuenta varios factores.

Según Roiz (1994) todos los procedimientos persuasivos van orientados a: (1) disminuir las resistencias psicológicas de los receptores; (2) verificar la correcta transmisión del mensaje; y (3) captar la atención del auditorio. Así pues, para poder utilizar estos procedimientos de manera acertada, será indispensable un conocimiento lo más extenso posible del individuo al que se desea persuadir. Roiz también señala seis reglas y procedimientos generales de la persuasión:

- (1) la explotación de los sentimientos;
- (2) la simplificación;
- (3) la exageración y la desvirtuación de la información;
- (4) la repetición de temas e ideas de forma orquestada;
- (5) la explotación del contagio psíquico; y

²⁰³ Así, se deriva de lo expuesto anteriormente que esta fase es de importancia singular puesto que la consecución de el/los objetivo/s marcados dependerá en gran medida de la naturaleza de este conjunto de supuestos activados.

²⁰⁴ Y además apoya la postura bilateral que aquí defiende.

(6) el apoyo en las actitudes preexistentes.

Los procedimientos empleados son: (a) omisiones de determinado tipo de información; (b) inclusión de o énfasis en otro tipo de información; (c) enunciación de verdades a medias; y (d) elaboración de argumentos emotivos, e incluso engañosos y falsos.

En el mundo de la política -que es además el que más nos interesa aquí- los sentimientos involucrados suelen ser aquellos relacionados con: (i) la identidad social; (ii) la identificación histórica, política, racial o étnica; y (iii) los de defensa de intereses nacionales y de grupos sociales (Roiz, 1994:51).

El segundo recurso (i.e. la simplificación) está íntimamente ligado a una ley gestáltica “la ley de la simplicidad” que dice así: “. . . en cualquier situación tendemos a percibir las cosas de la manera más simple posible” (Lillo Jover, 1993:385). De aquí se desprende que los individuos persuasores pretendan dar a sus argumentos en muchas ocasiones un marcado carácter de claridad que normalmente no poseen. Roiz (1994:57-8) resume el proceso de la siguiente manera:

“. . . la simplificación intenta, cada vez que se elabora un mensaje persuasivo, concentrarse en un objetivo principal . . . se pone énfasis en un aspecto muy relevante y significativo para el receptor . . . La técnica de concentración de objetivos.”

Los procedimientos utilizados en la simplificación son (Roiz, 1994:54):

“(a) Una propuesta de estructura o una forma simplificada de la situación, hecho o acontecimiento, de manera que produzca en los receptores una determinada visión e interpretación distorsionada de los hechos. (b) Una asociación de los rasgos de esta estructura o forma con las preocupaciones de la gente, y, en especial, con determinados valores y creencias muy arraigadas. (c) La reducción de las alternativas de orientación moral hacia la situación, hecho o acontecimiento, a sólo dos totalmente opuestas o contrarias. (d) La absolutización de las conclusiones, para demostrar que el conflicto entre posiciones opuestas es radical e irreducible.”

En la tercera técnica -la exageración y la desvirtuación de la información- el emisor resalta tan sólo aquellos aspectos que le interesan de la información para con ello deformar el contenido informativo del mensaje. Por otra parte, la repetición de

temas e ideas en forma orquestada (cuarto procedimiento) hace referencia a una manera especial de repetición. Como indica Roiz (1994:60)

“ . . . la repetición pura y simple fatiga y puede cansar al receptor, se acostumbra a repetir persistentemente los mismos juicios de valor e ideas pero codificados en formas expresivas diferentes, y de forma además que los públicos receptores puedan comprenderlos y memorizarlos con facilidad.”

En cuanto a la explotación del contagio psicológico, éste parecer haber sido un recurso bastante utilizado en la política dada su eficacia en mítines, concentraciones o desfiles. Según Roiz (1994:63) este medio busca un fin persuasivo de gran relevancia: “ . . . la creación de la ilusión de unanimidad en las actitudes, preferencias y deseos de los públicos respecto de algo”.

Y por último, el apoyo en las actitudes preexistentes tiene bastante que ver con la naturaleza misma de los esquemas mentales del individuo al que se desea persuadir. No consiste ni más ni menos que en manipular los sentimientos y las actitudes y creencias -conscientes e inconscientes- de estos receptores. Para ello, ni que decir tiene, hace falta tener un conocimiento lo más completo posible de estos esquemas. Según Roiz (1994:65), los grandes persuasores siempre han sido aquellos que han sabido “ . . . buscar asociaciones lo más estrechas posibles de ellos [los sentimientos profundos del público y sus actitudes preexistentes] con los argumentos persuasivos a utilizar.”

Esta necesidad de conocer los esquemas del receptor para lograr alcanzar los fines persuasivos, también es reconocido por Echeverría (1995:86). Este autor señala que un factor primordial es la novedad del mensaje (ya sea en forma o en contenido), y claro está, para saber lo que es novedoso para un determinado individuo, el sujeto persuasor deberá conocer en primer lugar la naturaleza de sus (i.e. del individuo al que pretende persuadir) esquemas (Echeverría, 1995:86):

“Pero esta novedad del mensaje está condicionada por el conocimiento y posibilidad de reconocimiento en la percepción del receptor. Un mensaje puede ser muy original para un receptor y no serlo para otro . . . La originalidad de un mensaje está en función de la ignorancia del receptor.”

De hecho, como ya se indicó antes, Sperber y Wilson (1995:270), en su nueva edición de *Relevance: Communication and Cognition*, recogen esta idea y advierten que todo emisor buscará el estímulo ostensivo adecuado que sea lo más relevante posible para llamar la atención del receptor, pero siempre teniendo en cuenta que la naturaleza de este estímulo vendrá determinada por dos factores: (a) que el esfuerzo del procesamiento para el receptor no sea mayor que el efecto cognitivo al que se pretende llegar, y (b) las habilidades y preferencias del emisor. Es decir, se tienen en cuenta las posibilidades y limitaciones de ambos.

Por tanto, un buen conocimiento de los esquemas referenciales del individuo al que se pretende persuadir es una necesidad indispensable. Burnstein y Schul (1982:88-9) explican que: “In addition, there are results suggesting that when the appropriate schema is unavailable (Tesser, 1978) or pre-empted (Burnstein y Vinokur, 1975; Watts y Holt, 1979), the implications of an argument will remain inaccessible and inconsequential.”

Como ya se ha comentado, un conocimiento previo de la naturaleza de los esquemas del individuo al que se pretende persuadir es un factor clave para la consecución de los objetivos persuasivos. De la Bedoyere (1992:39), en su estudio de la persuasión en el mundo de los negocios, señala: “El manager que trata de persuadir no puede limitarse a confiar en los argumentos objetivos y concretos; debe presentar sus ideas en función de las pautas que el receptor ha construido.” Este autor nos expone un ejemplo muy curioso que ilustra, de manera contundente, hasta qué punto, cuando emitimos juicios, nos basamos en experiencias anteriores²⁰⁵. El experimento que nos propone De la Bedoyere es el siguiente: llenemos tres recipientes de agua: uno con agua fría, otro con agua caliente y el último con agua templada. Introduzcamos cada una de nuestras manos en los recipientes con el agua fría y el agua caliente respectivamente (la mano derecha en uno -el frío- y la izquierda en otro -el caliente-). Después, introduzcamos rápidamente las dos manos en el recipiente con el agua templada . . . ¿Cuál será la temperatura de este agua? Probablemente fría para la mano izquierda y caliente para la derecha. De la Bedoyere (1992:39), muy acertadamente, advierte que: “El cerebro humano funciona con una gran sensibilidad ante la nueva información que analiza y comprende por comparación y contraste con las pautas que ha construido a partir de la experiencia pasada.” Tal y como indica este autor, es mucha la cantidad de información que todo

ser humano está recibiendo continuamente y no tiene más remedio que buscar alguna estrategia que le ayude a procesarla lo más rápida y efectivamente posible. Y para ello recurre a la comparación y al contraste con la ya conocida. Por tanto, De la Bedoyere (1992:40) afirma que: “. . . nosotros no ejercitamos nuestro juicio absolutamente, sino a través del cambio, los contrastes y las comparaciones.”

Uno de los medios utilizados por el persuasor para llamar la atención del receptor son las apelaciones. Según Bettinghaus (1973), el emisor puede apelar al temor, a las emociones, a una determinada recompensa o a motivos como el patriotismo, la humanidad, la religión o la moral. Quizás sea el segundo de todos los mencionados el más utilizado. Bettinghaus (1973:160-1) distingue cuatro formas diferentes de suscitar emociones a alguien:

“(a) The use of highly affective language to describe particular situations. (b) The association of proposed ideas with other either popular or unpopular ideas. (c) The association of ideas with visual or other nonverbal elements that might arouse emotion. (d) The display of nonverbal emotional cues by the communicator.”

3.2.2.4. LOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS

Por todo esto, dentro de este apartado merece también una especial atención el uso de determinadas estructuras lingüísticas ligadas a atraer la atención del receptor a un determinado aspecto o conjunto de supuestos. Escandell (1996:635) señala que “The main concepts in an utterance activate their corresponding frames, and set the cognitive foundations needed for subsequent concepts to appear. Not only a word, but also an extralinguistic situation can serve as a trigger.” Wilson (1990:18) también apunta esta función de los recursos lingüísticos y señala que: “. . . linguistic resources are selected in terms of their interaction with principles of human behaviour to achieve specified outcomes.” Esto implica que a la hora de analizar un determinado comportamiento lingüístico, no podemos limitarnos a especificar su significado. Tal y como Wilson señala “. . . we must ask more than what does it

²⁰⁵ Experiencias en base a las cuales vamos formando nuestros esquemas.

actually mean, we must ask why, in paradigmatic terms, was it chosen in this context to refer to these actions.”

En este sentido, Cockcroft y Cockcroft (1992:114) hablan de lo que ellos denominan *persuasive style*, es decir “. . . the range of lexical choices, syntactic structures and sound patterning. In other words . . . the stylistic repertoire available to the persuader.” Estos recursos se encuentran divididos en cuatro bloques (Cockcroft y Cockcroft, 1992: capítulo 6): "lexical choice, sound patterning, figurative language, schematic language". De forma breve se ofrece a continuación un resumen²⁰⁶ del contenido de cada uno²⁰⁷:

I. LEXICAL CHOICE:

- . Lexical choice in literary persuasion
- . Non-literary lexis and functional persuasion

II. SOUND PATTERNING:

- . Alliteration
- . Assonance
- . Consonance
- . Dissonance
- . Onomatopoeia
- . Rhyme, half-rhyme, internal rhyme

III. FIGURATIVE LANGUAGE OR TROPE:

- . Allegory:
 - Fable (“fabula”)
 - Parable (“parabola”)
- . Allusive label (“antonomasia”):
 - Six types
- . Irony:
 - One-word irony (“antiphrasis”)
 - Epigrammatic irony
 - Sustained irony
- . Metaphor
- . Metonymy:
 - Subject / adjunct metonymy
 - Container / content metonymy
 - Cause / effect metonymy
 - Clothes / weaver metonymy
 - Inventor / invention metonymy
- . Mislabeled (“catachresis”)
- . Personification (“prosopopoeia”)
- . Remote metonymy (“metalepsis”)
- . Synecdoche:
 - Whole-part / part-whole synecdoche

²⁰⁶Tomado del capítulo seis y del Apéndice de Cockcroft y Cockcroft (1992).

²⁰⁷Por motivos de espacio y de interés, tan sólo se va a proporcionar su enumeración. No obstante, se ofrece esta completa enumeración para que el lector pueda apreciar el listado completo elaborado por estos autores. Finalmente, el lector podrá apreciar que algunos recursos se han señalado en negrilla, puesto que éstos serán en los que más adelante me detendré por estar directamente relacionados con el objeto de análisis: el corpus compuesto por las actas de las sesiones de Preguntas Orales realizadas en la Cámara de los Comunes del Parlamento Británico.

- Genus-species / species-genus synecdoque
- Plural-singular / singular-plural synecdoque

IV. SCHEMATIC LANGUAGE:

- . Single words (lexical choice):
 - Split word ("tmesis")
 - Word-coinage
- . Antithesis ("antitheton")
- . Puns and word-play:
 - Deliberate distortion ("rhetorical mispronunciation")
 - Same-sound pun ("antanaclasis")
 - Similar-sound pun ("paranomasia")
 - Sound-image pun ("onomatopoeia")
- . Syntactic devices:
 - Contrastive series
 - Cross-over ("chiasmus")
 - Correlative distribution
 - Left- and right-branching sentences
 - Listings or heapings-up ("synathrismus")
 - Many cases ("polyptoton")
 - No links ("asyndeton")
 - Paired series ("scesisonamaton")
 - Syntactic parallelism ("isocolon")
 - Verb-based variations
 - Hyperactive subject ("colon")
 - Syllepsis
 - Zeugma
 - Word-class variation ("traductio")
- . Repetition
 - Random repetition ("ploche")
 - Full-circle ("epanalepsis")
 - Initial repetition ("anaphora")
 - Instant repetition ("epizeuxis")
 - Prose rhyme ("omoeoteleuton")
 - Refrain ("epimone")
 - Staircase ("climax")
 - Stop-and-start ("anadiplosis")
 - Switch-around ("antimetabole")
 - Terminal repetition ("antistrophe")
 - Two-track repetition ("symploche")
- . Amplification and diminution:
 - (a) Modes of statement:
 - Hype ("hyperbole")
 - Playdown / understatement ("litotes")
 - (b) Graphic actualisation: topics:
 - Action-shot ("pragmatographia")
 - Actualised persons: real people ("prosographia"); imaginary people, personified things, animals or qualities ("prosopopoeia")
 - Time-portrayal ("chronographia")
 - Place-portrayal: real places ("topographia"); imaginary places ("topothesia")
 - Speech-portrayal ("dialogismos"): revelation of character ("ethopoeia"); characteristic emotion ("ethopoeia passiva")
 - (c) Structural amplifiers:
 - Antithesis
 - Break-down ("merismos")
 - Build-up ("incrementum")
 - Comparison of kind and degree ("comparatio")
 - Descant ("expolitio")
 - Leading summary ("prolepsis")

- Terminal summary
- . Tricks and Ploys:
 - Apologising (“licentia”)
 - Breaking off (“aposiopesis”)
 - Conceding (“concessio”)
 - Self-correcting (“epanorthosis”)
 - Doing-down (“meiosis”)
 - Doubting (“aporia”)
 - Passing over (“praeteritio”)
 - **Questioning: multiple questions (“pysma”); open question; question and answer (“subjectio”); rhetorical question (“interrogatio”)**
 - Referring (“permissio”)
 - Whitewash (“paradiastole”)
 - **Two modern ploys: dodging the question; making it clear.**

Por tanto, este segundo paso del análisis incluirá una relación de los procedimientos y premisas involucradas al interpretar los enunciados de determinadas estructuras lingüísticas que, como se ha podido apreciar, tienen como función hacer manifiesto un conjunto determinado de supuestos.

Llegados a este punto, hay que dar alguna justificación lingüística a todo lo que hasta ahora se ha ido presentando. Es decir, es el momento de hacerse preguntas del tipo: ¿y cómo afecta la manera en la que percibimos la realidad a nuestros procesos de (des)codificación lingüística?, o lo que es lo mismo: ¿la percepción, la atención, nuestra formación, utilización y alteración de los esquemas referenciales . . . afectan o están afectados por el lenguaje específico que utilizamos?, y aún más: ¿influye en el estilo²⁰⁸ del lenguaje que utilizamos?

Para contestar a todas estas cuestiones comencemos con una cita de Luria (1987:7) que dice así: “Ese carácter optativo de la actividad consciente, que es función de la atención, se manifiesta de igual modo tanto en nuestra percepción, como en los procesos motores y en el pensamiento.”

Es de entender que cuando esta autora dice “pensamiento” quedan englobadas todas las actividades intelectuales que tienen lugar en el organismo humano, y una de ellas -y no precisamente de poca importancia- es el procesamiento lingüístico.

Por motivos de espacio, no voy a entrar en las ya tan conocidas discusiones sobre si el lenguaje impone unas categorías a nuestro conocimiento y experiencias

²⁰⁸ Con el término “estilo” me estoy refiriendo a la acepción más amplia del término: retórica, lingüística (i.e. sintaxis, morfología, semántica o fonética), sociolingüística (i.e. variaciones relacionadas con el contexto social de emisión del mensaje), etc.

del mundo o si, por el contrario, las categorías que encontramos en el lenguaje no son más que meras consecuencias de la realidad que nos rodea: cómo la percibimos y la entendemos. En definitiva: ¿El lenguaje media nuestra percepción del mundo o el mundo modela nuestro lenguaje? La primera de estas posturas se conoce como la “relatividad lingüística” o la “Hipótesis de Sapir y Whorf” La noción que defiende esta postura es que: “. . . language shapes thought according to their specific grammatical and conceptual structures” (Edwards, 1997:204). Aunque en un principio todo surgió como una postura bastante más débil en la que Sapir reconocía una fuerte relación entre lenguaje y cultura, fue su alumno Whorf quien llevó esta idea a sus consecuencias más extremas y como señala Wardhaugh (1992:219) “He [Whorf] went much further than saying that there was a ‘predisposition’; in Whorf’s view, the relationship between language and culture was a deterministic one.”

A partir de los años cincuenta y como consecuencia de la importancia que estaban adquiriendo los estudios cognitivos experimentales, no sólo se rechazó esta hipótesis sino que, además, se terminó infravalorando la importancia del lenguaje y como consecuencia se supervaloró la función de la percepción, la realidad externa y las experiencias corporales como modeladores de nuestro lenguaje.

Obviamente, se desprende del espíritu que ha movido este trabajo de investigación desde un principio y que además representa la idea troncal sobre la cual descansa, que ni una ni otra postura llevada a sus extremos nos pueden conducir jamás a una visión objetiva de la realidad. La realidad determina el tipo de lenguaje que utilizamos, pero el tipo de lenguaje que utilizamos también repercute indiscutiblemente sobre nuestras vivencias reales.

Por este motivo, no quiero limitarme a la presentación de una exposición sobre aspectos perceptivos, sino que tal y como defiende Edwards (1997:153)²⁰⁹ desde los estudios cognitivos del discurso:

“Specific details are reported not in automatic accordance to their status as perceptual anomalies or expectation failures, but with regard to interactive and rhetorical contingencies (such that the status of being an expectation failure is *itself* discursively produced). The implicative relations between script and anomaly (breach) formulations, and personality or mental state formulations, are such that activities can be described, and reported to on this basis, precisely *for* those implications.”

²⁰⁹ Véase también Edwards (2000).

Es decir, no nos podemos quedar en una mera exposición o presentación de comportamientos que desde el punto de vista de la percepción corroboran o contradicen nuestros esquemas referenciales, y como consecuencia de tal evento vamos formando o remodelando estos esquemas. El proceso va más allá de todo esto, puesto que estas anomalías o fracasos -si tenemos en cuenta nuestras expectativas- tienen su razón de ser en el discurso mismo y le deben a éste las implicaciones que estas anomalías desencadenan. En este sentido, Edwards (1997:163-4) define claramente en la siguiente cita el principal objetivo del enfoque discursivo y lo diferencia del de la teoría de los guiones:

“Script theory is clearly dealing with something psychologically important. Everyday activities are performed and narrated with regard to criteria of orderliness, and are intelligible to participants as more or less routine or exceptional . . . Script theory seeks to formalize such common-sense resources, and place the scripted, planful nature of actions prior to accounts. In contrast, discourse theory treats scripts and plans as discursive productions -ways in which people project, reconstruct, and render intelligible those activities as part of their performance, and when producing accounts of them. The discourse approach reverses the reality-cognition relation found in script theory, by reversing the mediating nature of language. Discourse is viewed as primary, with cognition and reality its topics, or matters-in-hand.”

Pero la idea que se desprende de todo esto es que, sea el orden realidad-cognición o cognición-realidad, lo cierto es que ambos forman las dos caras de una misma moneda y ambos son igualmente necesarios en los procesos de producción y percepción de la comunicación humana. J. Anderson (1995:396) comenta: “Linguistic messages leave a lot unsaid, and part of the task of a comprehender is to fill in this missing information” y para ello, en muchas ocasiones no podemos recurrir simplemente a información co-textual²¹⁰ sino a nuestro conocimiento del mundo, a nuestra mente, y al propio contexto de emisión, todos ellos utilizados en una maravillosa sincronía.

Desde la psicología, Ballesteros (1996:745) señala:

“El contexto puede en muchas ocasiones disipar la ambigüedad del discurso. Textos que parecen no tener sentido preciso cuando se leen o escuchan por primera vez fuera del contexto, adquieren pleno significado cuando conocemos el tema del mismo.”

²¹⁰ Es decir, dicha previamente en el texto.

Y los esquemas tienen una importancia crucial en la comprensión del discurso la tendrían los esquemas. Bartlett (1932) demostró mediante distintos experimentos que es difícil comprender y recordar ciertas historias cuando somos incapaces de activar los esquemas adecuados. Ballesteros (1996:758) también señala que “Los esquemas guían el procesamiento de la historia, o discurso, mediante las expectativas que generan en el oyente o lector. Se aprenden mediante razonamiento inductivo por la experiencia.” En este proceso empleamos todos nuestros conocimientos discursivos, incluida claro está nuestra competencia lingüística. Ballesteros (1996:719) explica:

“La comprensión de oraciones se realiza procesando la sintaxis y la semántica de la oración e interpretando su significado en función del contexto lingüístico. Usamos nuestro conocimiento sobre las convenciones que subyacen a la comunicación para inferir el significado intencional del hablante en situaciones contextuales específicas.”

3.2.3. Tercer Paso

Finalmente, los datos que se han ido recogiendo en los dos pasos previos serán los que nos aportarán la información necesaria para interpretar el esquema propuesto.

3.2.3.1. LA NATURALEZA DE LAS ESTRATEGIAS

Como se indicó anteriormente, la diferencia entre una estrategia de persuasión y una de cortesía radica en el tipo de intenciones del emisor. En una estrategia de persuasión el objetivo a corto plazo -y además el básico, esencial e inmediato- es lograr que alguien experimente un cambio en sus actitudes, creencias o comportamiento. En una estrategia de cortesía, el objetivo básico, esencial e inmediato es lograr un cambio en las relaciones personales entre dos o más individuos. Pero ambos comportamientos comparten un mismo objetivo a largo plazo²¹¹: el de mantener o mejorar el estatus social de un individuo en una comunidad. No obstante, como ya se apuntó anteriormente, estas situaciones extremas -aunque no imposibles- no son lo natural y normalmente se encuentran entrelazadas. De hecho, se podría decir que las estrategias de cortesía pueden encontrarse ligadas a cualquier tipo de estrategia gracias a un motivo bastante lógico: el hombre es un individuo que normalmente vive en sociedad y por tanto debe cuidar de su propia imagen y prestar la atención requerida²¹² a la de los otros.

²¹¹ Tal y como se señaló anteriormente, este objetivo a largo plazo es, por lo general, común a toda situación comunicativa. Todo individuo -salvo casos excepcionales- desea mantener o incluso mejorar su estatus social dentro de su comunidad. Sin embargo, advierto que en ningún momento pretendo hacer de esta tendencia claramente generalizada una afirmación universal. Debo admitir mi condición claramente influenciada por una visión propia de una cultura occidental.

²¹² Aunque esto parece ser una necesidad humana universal, la expresión de esta atención a la imagen (ya sea la propia como la de los otros) dependerá de las características propias de cada comunidad lingüística. Por tanto, no podemos esperar que estas estrategias de cortesía se encarnen bajo las mismas formas (verbales o no) en todas las lenguas y culturas; o lo que es lo mismo, la universalidad de sus formas.

Sin embargo, el hecho de que una estrategia venga determinada por sus objetivos no quiere decir que exista una relación biunívoca entre un conjunto imaginario A de posibles estrategias y otro conjunto B de posibles objetivos. Por el contrario, (1) una estrategia puede ir orientada a cumplir una o más finalidades; y (2) no existe/n una/s finalidad/es predeterminada/s para cada estrategia; es decir, una determinada estrategia no siempre irá orientada a conseguir un/os determinado/s objetivo/s. Tannen (1994:20) también defiende esta postura y especifica que: “. . . there is never an enduring one-to-one relationship between a linguistic device and an interactive effect.”

3.2.3.2. LA LABOR INFERENCIAL

Una vez el comportamiento de A hace manifiesto (o más manifiesto) a B el conjunto de supuestos {I}, B comenzará la labor inferencial del receptor en búsqueda de relevancia. Para ello elegirá un contexto capaz de generar un efecto contextual, ya sea llegando a una implicación contextual o al reforzamiento o contradicción y eliminación o debilitamiento de supuestos ya existentes.

Según Sperber y Wilson (1995:141), la elección del contexto adecuado vendrá determinada por varios factores:

“The choice of a context for inferential processes in general, and for comprehension in particular, is partly determined at any given time by the contents of the memory of the deductive device, those of the general-purpose short-term memory store, and those of the encyclopaedia, and by the information that can be immediately picked up from the physical environment. These factors determine not a single context but a range of possible contexts. What determines the selection of a particular context out of that range? Our answer is that the selection of a particular context is determined by the search for relevance.”

Pero no siempre los fines del emisor son felizmente alcanzados, pudiera ser que el receptor no respondiera de la manera deseada, y en este caso nos encontraríamos ante una estrategia sin éxito.

Por ejemplo, el efecto contextual perseguido por una estrategia de cortesía sería la de comunicar cortesía, es decir, provocar un cambio en los supuestos que el

receptor tenía sobre su relación con el emisor. De esta forma, el receptor terminaría concluyendo que el emisor le tiene en más alta estima o incluso en menor estima de la que él imaginaba. Aunque no de una forma lo suficientemente explícita, Sperber y Wilson (1995:61-2) ya dejaban entrever la repercusión social de un cambio en el entorno cognitivo de un individuo:

“Communication alters the mutual cognitive environment of the audience and communicator. Mutual manifestness may be of little cognitive importance, but it is of crucial social importance. A change in the mutual cognitive environment of two people is a change in their possibilities of interaction (and, in particular, in their possibilities of further communication).”

Como ya se apuntó anteriormente, esta visión de la comunicación de la cortesía es diferente a la sostenida por Brown y Levinson (1987). La diferencia la recoge Jary (1998a:6-7) de la siguiente manera:

“On B&L’s norm-based view of communication, the aim of politeness is to communicate politeness, and sincerely engaging in polite behavior -by using polite linguistic forms or strategies, for example- necessarily communicates politeness. In contrast, relevance theory predicts that neither politeness nor anything above and beyond the underlying message will necessarily be communicated by the use of these forms and strategies. Rather, such behaviour will only result in an additional layer of communication if: (a) it provides evidence for the hearer that assumptions he had considered mutually manifest were not in fact so; (b) it is the speaker’s intention that this is the case; (c) this intention is mutually manifest.”

3.2.3.3. LOS EFECTOS DEL MENSAJE PERSUASIVO

Es interesante señalar que ya en 1972, Dolf Zillman publicara un artículo titulado “Rhetorical Elicitation of Agreement in Persuasion” en *Journal of Personality and Social Psychology* donde ya se adelantaban de alguna manera algunas de las ideas principales que sustentan el modelo que aquí se presenta²¹³. Así, Zillman (1972: 161) señalaba:

²¹³ Aunque este autor no hablara de efectos contextuales, relevancia, estímulos ostensivos, etc.

“. . . the assumed covert agreement response elicited by a rhetorical agreement question . . . **raises the individual level of awareness**²¹⁴. It makes him cognizant of his position on a particular issue, and it may activate issue-related cognitions to consolidate and bolster his evaluations, thereby facilitating his involvement with the issue, and possibly producing some self-commitment.”

De esta manera, este tipo de preguntas sería el estímulo ostensivo necesario que haría manifiesto o más manifiesto al destinatario un determinado conjunto de supuestos puesto que, como se indica en esta cita, estas preguntas centrarían la atención del destinatario en un determinado asunto relacionado con las intenciones del emisor²¹⁵. Así, gracias a este procedimiento le terminaría haciendo más consciente de su postura. Más adelante, añade este autor que la eficacia de estas preguntas dependan de la posición inicial mantenida por el destinatario. Si la posición de éste coincidía o simplemente no era disonante con la del emisor, una mayor involucración cognitiva en el tema terminaría con éxito²¹⁶. Sin embargo, si la posición inicial del destinatario entraba en conflicto con la del emisor, una mayor involucración cognitiva en el tema terminaría en un fracaso, puesto que facilitaría un reconocimiento de esta discrepancia y produciría un rechazo aún más enérgico a la hora de aceptar la idea de la que le está tratando de persuadir su interlocutor.

En un estudio sobre la creatividad y la comunicación en el entorno publicitario, Ricarte (1998) señala que para conseguir los objetivos propuestos en la comunicación publicitaria, la identificación y la persuasión son dos elementos esenciales. Este autor señala (Ricarte, 1998:170) tres métodos elementales para provocar la generación de ideas y entre ellos se encuentra precisamente el planteamiento de preguntas. Estos son: (1) plantear preguntas; (2) crear relaciones; y (3) buscar asociaciones. A la hora de plantear preguntas habría que tener en cuenta seis cuestiones claves: (i) por qué es necesario; (ii) dónde tiene que hacerse; (iii) cuándo debe hacerse; (iv) por quién debe hacerse; (v) qué es lo que hay que hacer exactamente; (vi) cómo debe hacerse. En segundo lugar, para crear relaciones, también existen siete puntos que hay que tener en cuenta para modificar algo; éstos son: (i) agregar o sustraer algún elemento; (ii) cambiar el color; (iii) variar los materiales; (iv) reacomodar las partes; (v) variar la forma; (vi) cambiar el tamaño;

²¹⁴ Las negrillas son mías.

²¹⁵ Se recuerda que las dos condiciones que debía satisfacer un estímulo ostensivo eran: (1) atraer la atención de la audiencia, y (2) centrar esta atención en las intenciones del emisor.

(vii) modificar el diseño o el estilo²¹⁷. Y finalmente, las asociaciones se suelen establecer en base a tres parámetros: (i) la proximidad; (ii) la similitud; (iii) el contraste²¹⁸.

Sin embargo, volviendo al planteamiento de Zillman (1972), éste toma en consideración la naturaleza misma del esquema referencial que este estímulo ostensivo está activando. En este sentido, Bettinghaus (1973) sí contempla este factor. Aunque, al igual que Zillman, tampoco hable de efectos contextuales, sí adelantaba ya en *Persuasive Communication* la relación entre dos conjuntos de supuestos capaces de generar un determinado efecto -en este caso ligado a la persuasión- en su receptor. En concreto, Bettinghaus apunta (1973:32-3) cuatro posibles situaciones:

(1) Si el esquema referencial del individuo es extenso y relativamente completo, una nueva información que sea contraria a tal esquema apenas será capaz de producir cambios apreciables en el comportamiento. De hecho, sería como si ese material no hubiera sido percibido. En tales situaciones, el emisor tratará de activar otro esquema referencial o continuar aportando más información hasta ser capaz de generar algún cambio en su receptor.

(2) Si el esquema referencial del individuo es extenso y relativamente completo, una información que no sea contraria a tal esquema servirá para reforzarlo.

(3) Si el esquema referencial del individuo es reducido e incluso incompleto, una nueva información que sea contraria a tal esquema servirá para aumentar la entropía o el grado de incertidumbre del receptor. Aunque esta nueva información no implique la desaparición de tal esquema, sin embargo, nunca será utilizado como referente a la hora de tomar futuras decisiones.

(4) Si el esquema referencial del individuo es reducido e incluso incompleto, una nueva información que no sea contraria a tal esquema servirá para disminuir la entropía o incertidumbre del receptor. De esta forma, esta nueva información ha

²¹⁶ Se entiende por éxito que el emisor alcanzara sus objetivos.

²¹⁷ Me gustaría llamar la atención de manera especial sobre la clara relación que se puede apreciar entre la creación de relaciones y la generación de cambio. Se recuerda que, desde la psicología de la percepción, éste era uno de los requisitos para llamar la atención (Luria, 1975; Lynn, 1966; Sokolov, 1963; Dember y Warm, 1990; y Lillo, 1993, entre otros).

²¹⁸ Un vez más, también aquí se puede advertir una fundamentación basada en estudios psicológicos. Por ejemplo, recuérdese la importancia del elemento disonante a la hora de llamar la atención (Luria, 1987). Pero lo más interesante sea quizás la relación con las cuatro leyes gestálticas de agrupamiento: la ley de la proximidad; la ley de la similitud; la ley de la buena continuidad; y la ley de la simplicidad.

servido para completar el esquema referencial y por tanto tomarlo en cuenta como referente a la hora de tomar futuras decisiones.

Como se puede apreciar, no siempre una posición o idea que esté en discrepancia con la del destinatario conducirá a un reconocimiento de este desacuerdo inicial y, por tanto, al fracaso. Tal y como señala Bettinghaus, si el esquema referencial del individuo era reducido e incluso incompleto, una información que sea contraria a tal esquema servirá para aumentar la entropía o el grado de incertidumbre del destinatario y por tanto acercarle más a la posición del emisor. Tan sólo cuando el esquema referencial del destinatario fuera extenso y relativamente completo, una información que sea contraria a tal esquema apenas sería capaz de producir cambios apreciables en la postura del destinatario. Por tanto, ahora sí que se puede decir, tal y como señalaba Zillman, que el emisor ha fracasado en su intento de persuadir al destinatario. Sin embargo, cuando la nueva información no fuera contraria al esquema referencial activado, ésta servirá para reforzarlo (si el esquema referencial era extenso y relativamente completo) o para disminuir la entropía o incertidumbre del destinatario (si el esquema referencial era reducido e incluso incompleto); es decir, el emisor ha finalizado con éxito su intento de persuadir al destinatario. Esta última situación también coincide con la que Zillman describía, puesto que este autor también predecía el éxito cuando la posición inicial del destinatario coincidía o simplemente no era disonante con la del emisor.

Como ya se ha comentado, los mensajes persuasivos producen a menudo fuertes disonancias cognitivas en sus receptores. Será precisamente a partir de estas disonancias que el individuo persuasor tratará de producir unos determinados efectos en el conjunto de creencias y/o actitudes y/o acciones del receptor. Para ello, según indica Roiz (1994:14), este peculiar emisor logrará atenuar o eliminar parcialmente tales disonancias a partir de “. . . la repetición periódica del mensaje, cuya intención va minando las actitudes preexistentes, a partir de la apelación al prestigio de la fuente (que produce credibilidad), así como a partir del poder semántico de la argumentación.”

En este sentido, según Brown (1995) habría que distinguir entre: opiniones, actitudes y rasgos del carácter. Este autor define cada uno de éstos de la siguiente manera (1995:53):

Opiniones:

“ . . . suelen ser efímeras y reflejan el sentimiento público del momento; en muchos casos, reflejan más lo que el individuo piensa que debería sentir que lo que de hecho siente. Se cambian con facilidad y pueden ser susceptibles tanto a la propaganda como a una argumentación razonada.”

Actitudes:

“ . . . suelen ser duraderas y no reflejan necesariamente los sentimientos del público en general, aunque sí suelen reflejar los de algún grupo al que el individuo se haya asociado. Normalmente están enraizadas en los rasgos del carácter, que son los que hacen que el individuo seleccione, de entre el torrente de estímulos que acuden constantemente a sus sentidos, sólo aquellos que están en consonancia con sus propias creencias profundamente arraigadas. Estos cambios, aunque capaces de producir modificaciones bastante reales en un sentido social, son a menudo más aparentes que profundos.”

Según Brown (1995:38), todas las actitudes surgen de una u otra forma de las siguientes maneras y tienen su origen en estas fuentes:

- (1) en las experiencias del niño durante sus primeros cinco o seis años de vida con respecto a las relaciones de sus padres;
- (2) en la asociación entre individuos o el encuentro de grupos formales o informales en un momento posterior de la vida;
- (3) en experiencias únicas y aisladas o experiencias similares repetidas a lo largo de la vida.

Y los rasgos del carácter:

“ . . . surgen en los primeros años de la vida, son extraordinariamente resistentes al cambio . . . son totalmente impermeables a la propaganda y en todo caso se pueden alterar mediante técnicas especiales. Pero aun formando parte de la personalidad nuclear y siendo, como son, rígidos, permiten a pesar de todo grandes fluctuaciones en el comportamiento manifiesto del individuo, debido a su personalidad periférica y actitudes.” (Brown, 1995:53-4)

Además, según este autor (1995:64), habría que tener en cuenta los siguientes factores:

“(1) las actitudes profundamente arraigadas tienden a formar parte de una pauta integrada de creencias asociadas dentro del individuo, que no pueden ser cambiadas una a una. (2) las actitudes periféricas están más en función del grupo que en función del individuo y sólo pueden ser cambiadas alterando colectivamente las actitudes del grupo. (3) intentar alterar las actitudes del individuo mediante instrucción directa implica que el individuo está equivocado, lo cual se interpreta, consciente o inconscientemente, como un ataque.”

De todo esto se pueden extraer importantes conclusiones que confirman algunas de las ideas que se han venido defendiendo a lo largo de la presentación de este modelo:

1. La necesidad de un estímulo ostensivo capaz de atraer la atención de un determinado individuo. Además, este estímulo debe centrarse en las intenciones de este individuo.
2. La elección del estímulo más adecuado de acuerdo con los fines de este individuo es una labor delicada y difícil, en tanto en cuanto requiere un conocimiento lo más completo posible del destinatario. Por ejemplo, si un individuo A -creyendo que los esquemas referenciales que pretende activar en otro individuo B eran reducidos²¹⁹- le hace manifiesto un conjunto de supuestos contrarios a los que B inicialmente poseía, esta activación del esquema referencial incorrecto le conducirá al fracaso. Roiz (1994:65) señala que: “Conocer y saber explotar los gustos, deseos, y fantasías de los públicos se ha convertido con el desarrollo moderno de las técnicas en una de las tareas principales de los persuasores.”
3. Finalmente, los efectos contextuales producidos pueden llevar al destinatario a implicaciones contextuales tanto beneficiosas como perjudiciales para el individuo persuasor. Y además, estos efectos contextuales pueden conducir tanto a reforzamientos, contradicciones, eliminaciones y debilitamientos de supuestos ya existentes.

Como se puede apreciar, estos casos guardan una relación bastante estrecha con los diferentes tipos de efectos contextuales explicados anteriormente. En el primer caso, el nuevo conjunto de supuestos hechos manifiestos al receptor no habrían sido capaces de generar efecto cognitivo alguno y por tanto sería irrelevante para el receptor; situación bastante similar a las descritas en las rutas (3) y (4) de mi modelo. En cambio, en las otras tres situaciones, sí se ha producido un efecto

²¹⁹ Y, sin embargo, son extensos y relativamente completos.

cognitivo y por tanto generado distintos efectos contextuales. En el segundo y cuarto caso nos encontraríamos ante una situación de reforzamiento, y en el tercero de debilitamiento²²⁰.

Pero aún queda un problema por resolver: ¿cómo sabemos que el emisor ha cumplido sus objetivos y no nos encontramos ante un caso de una estrategia frustrada? Esta no es una labor fácil e incluso así lo reconoce Bettinghaus (1973:19-20):

“Many of the persuasive communication situations that we seek to understand occur in social situations in which it is impossible to obtain immediate and private estimates of the effects of the message being transmitted. In such situations, the estimate of effectiveness must be made by looking at the subsequent behavior of the participants to detect changes in their opinions, perceptions, emotions or actions. The assumption is, however, that changes in attitude and belief always precede other changes.”

Además, Bettinghaus establece tres dimensiones en base a las cuales se puede juzgar el éxito de tales estrategias: (1) estableciendo una correspondencia entre las intenciones del emisor y el comportamiento subsiguiente del receptor; (2) respecto al grado o nivel del cambio logrado; y (3) estableciendo una relación inversamente proporcional respecto al grado de dificultad de la labor.

²²⁰ Aunque Bettinghaus indique que esta información nueva no implique la desaparición de tal esquema -tan sólo su debilitamiento-, es bastante predecible que efectos de este tipo pudieran ocasionar su posterior eliminación.

3.2.3.4. UNA BREVE EJEMPLIFICACIÓN

Para terminar, presentaré una ejemplificación²²¹ de cada una de las diferentes rutas aquí propuestas. Para ello voy a tomar la siguiente ilustración: un individuo A le pregunta a otro individuo B:

“¿Acaso tú no hubieras hecho lo mismo que Marcos?”

{i.e. “Tú hubieras hecho lo mismo que Marcos”}

I. En el conjunto de supuestos sobre el contexto situacional del intercambio comunicativo, se dijo anteriormente que éstos pueden ser tanto culturales, informativos o lingüísticos. En este caso, parte de la información del contexto situacional incluye que A está haciendo un monólogo y ha dejado claro desde un principio que en ningún momento espera una intervención de B. Además, cabría señalar que tanto A como B saben que²²²: (1) las oraciones interrogativas se utilizan para hacer preguntas; (2) en la situación actual de emisión el tratamiento de A hacia B debería incluir el tratamiento de “usted”²²³.

II. Estos dos supuestos que aquí se han seleccionado del conjunto de supuestos sobre el contexto situacional, influirán en el comportamiento (verbal/no verbal) del emisor. En el caso que aquí nos ocupa, será un comportamiento verbal pero podría ser no verbal²²⁴. En este ejemplo A ha utilizado: (a) una oración interrogativa para hacer una declaración²²⁵ y (b) se ha dirigido a B con el tratamiento de “tú”.

III. Este comportamiento llama la atención de B puesto que no se trata de un comportamiento político, es decir, no se corresponde con las expectativas que B tenía sobre el comportamiento de A y rompe de alguna manera el equilibrio previamente existente. De esta manera, este comportamiento le ha hecho a B manifiesto {I}.

²²¹ Breve y meramente ilustrativa, puesto que la implementación exhaustiva del modelo a un corpus real se verá más adelante.

²²² Pero, como se verá más adelante, no se descartan otras posibilidades.

²²³ Vuelvo a insistir que esta ejemplificación -de “laboratorio”- será muy escueta. De hecho, como ya se señaló anteriormente y como se verá más adelante en la implementación del modelo, la descripción de este conjunto de supuestos debe incluir un determinado tipo de información. Aquí se ha limitado a estos dos supuestos.

²²⁴ Imaginemos una mujer que mira a su marido y luego a su reloj con el fin de hacerle más manifiesto la presencia del reloj para que éste mire a su reloj y se de cuenta de la hora que es.

²²⁵ Puesto que nos encontramos en un monólogo y además este enunciado tiene la fuerza ilocutiva de una fuerte aserción.

Siendo {I} = (1) la postura de A ante la reacción de Marcos²²⁶: que B hubiera actuado igual que Marcos; y (2) la atención de A a la imagen de B²²⁷.

III.1. Sin embargo, el comportamiento elegido por A pudiera no haber hecho manifiesto a B este conjunto de supuestos {I}. Esto pudiera deberse a que este comportamiento se corresponde con las expectativas de B. Es decir, B esperaba (1) que A empleara oraciones interrogativas para hacer declaraciones y (2) que A le tuteara. Si éste era el comportamiento político o esperado de esta situación y A se comporta conforme a estas expectativas y por tanto no llama la atención de B, entonces nos encontramos ante un comportamiento político con éxito (**ruta (1)**).

Pero también podría ser que A tuviera la intención de realizar un comportamiento no político (es decir, un comportamiento estratégico) para llamar la atención de B pero no lo lograra. Esto podría deberse a un conocimiento que no fuera lo suficientemente completo del contexto situacional o del conjunto de supuestos de B. En el primer caso podemos pensar en un hablante no nativo que transfiere las estrategias de su lengua nativa a la lengua extranjera (o segunda lengua). Un ejemplo sería la utilización de “usted” por hablantes españoles en Latinoamérica²²⁸. En el segundo caso -por un desconocimiento adecuado del conjunto de supuestos de B-, A podría suponer de manera errónea que una pregunta retórica llamaría la atención de B y sin embargo, debido a motivos propios y personales de B, las preguntas retóricas formarían parte de lo que para él es un comportamiento político²²⁹. O pensemos en el comportamiento no verbal anteriormente señalado en una nota a pie de página: una persona A pudiera no haber logrado hacer más manifiesto a otra persona B un determinado objeto porque A no hubiera conseguido que B notara la señal que le

²²⁶ Puesto que tal y como indicaba Zillman (1972: 161), el hipotético acuerdo sonsacado en una respuesta a una pregunta retórica “. . . raises the individual level of awareness. It makes him cognizant of his position on a particular issue, . . . “. De esta manera, A habría hecho más consciente a B de su postura que si se hubiera limitado a hacer una declaración: “Tú hubieras hecho lo mismo que Marcos”

²²⁷ Puesto que ha utilizado una forma de tratamiento que no se corresponde con la que la situación requiere y por tanto ha llamado la atención de B en tanto en cuanto esto indica que A es consciente de la imagen de B.

²²⁸ Hay situaciones en las que un español considera un comportamiento no político la forma “usted” y, sin embargo, en Latinoamérica sí lo es.

²²⁹ Pensemos por ejemplo en una persona que en su propio idiolecto (1) nunca emplea y por tanto no entiende ni conoce ni sabe que una oración interrogativa pueda tener la fuerza ilocutiva de una aserción y considera que le está haciendo una pregunta real e incluso la contesta (interrumpiendo incluso el monólogo); o (2) emplea habitualmente preguntas retóricas y por tanto no llamaría la atención de este individuo de una manera especial.

estaba haciendo²³⁰. En este caso nos encontraríamos con un comportamiento estratégico pero sin éxito (**ruta (2)**).

III.2. En el caso de haber logrado hacer manifiesto este conjunto de supuestos {I}, este comportamiento podrá producir o no producir un cambio en el entorno cognitivo de B. Puede ser que B haya notado la atención de A a su imagen y/o la postura de A ante la reacción de Marcos pero: (1) los supuestos que B tenía sobre su relación con A no han cambiado; y/o (2) los supuestos que B tenía sobre la reacción de Marcos tampoco han cambiado. Como se comentó anteriormente, poder producir algún cambio dependerá en buena parte de la naturaleza o características del esquema referencial activado.

III.3. En caso de no haber producido cambio alguno en el entorno cognitivo de B, al igual que en el caso anterior, también podrían darse dos situaciones: (a) que en efecto ésta era la intención de A (**ruta (3)**); o (b) que, aunque ésta no era la intención de A, lo cierto es que no fue capaz de producir cambio alguno en el entorno cognitivo de B (**ruta (4)**). El primer caso corresponde a un comportamiento político con éxito: A pudiera haberse comportado de tal manera que hiciera manifiesto a B el conjunto de supuestos {I} mediante este enunciado, pero en ningún momento tuvo la intención de provocar cambio alguno. Siguiendo el ejemplo anterior, A podría pensar que tuteando a B se comportaría políticamente pero, sin embargo, esto no solamente no ha resultado ser así sino que además ha provocado un cambio en el tipo de relación entre ambos²³¹. En este caso nos encontramos ante un comportamiento político pero sin éxito porque provocó cambio y rompió el equilibrio.

También podría ser que, aunque no provocara cambio alguno, A sí pretendiera causarlo, caso éste de un comportamiento estratégico pero sin éxito. Supongamos que A tutea a B premeditadamente para causar algún cambio en los supuestos de B, pero resulta que el esquema referencial que B tiene sobre su relación con A es tan extenso y completo que esta nueva información no ha sido capaz de provocar cambio alguno en los supuestos de B.

²³⁰ De esta manera, en esta ruta se pueden incluir factores como deficiencias físicas o psíquicas.

²³¹ En este nivel aún dejo sin especificar si este cambio produciría un deterioro o mejora de las relaciones entre ambos.

III.4. Pero en el caso de haber producido un cambio en el entorno cognitivo de B, este comportamiento habría hecho evidente que: (a) A tiene a B en una mayor / menor estima de lo que B suponía; y / o (b) la postura de A ante ese determinado asunto es más / menos acertada de lo que B suponía.

III.5. En este punto llegamos a dos posibilidades: (a) que el efecto conseguido era el que A perseguía; o (b) que muy a pesar suyo el efecto conseguido no se corresponde con el que A perseguía. En el primer caso, nos encontramos obviamente ante un comportamiento estratégico con éxito (**ruta (5)**). Por ejemplo A pretendía (1) mediante el tuteo comunicar lo que en la terminología de Brown y Levinson es “cortesía positiva”, puesto que este tipo de cortesía estimula el grado de familiaridad y camaradería existente entre los interlocutores y de esta manera la mitigación del acto iría enfocada a la estimulación de estos valores²³²; y (2) mediante la pregunta retórica, A pretendía comunicar a B que la postura abogada por A es la correcta: que B hubiera hecho lo mismo que Marcos. Por medio de este comportamiento estratégico, A intentaría convencer a B sobre su postura involucrándolo al máximo: en primer lugar estimularía el grado de familiaridad entre A y B de tal forma que A haría que B se incluyera en el mismo grupo que A, y por tanto capaz de sentir y pensar lo mismo que A; y en segundo lugar, en vez de hacerlo mediante una afirmación,²³³ ha utilizado una pregunta retórica para provocar una mayor involucración en el tema y hacerle más consciente de su postura. Si por ejemplo B no tenía un esquema referencial muy completo acerca de lo desacertado de la reacción de Marcos, este comportamiento estratégico de A debilitará aún más este esquema referencial²³⁴; o si B no tenía un esquema referencial muy completo acerca de lo acertado de la reacción de Marcos, este comportamiento estratégico de A reforzaría este esquema referencial²³⁵.

Sin embargo, pudiera ser que el efecto conseguido no fuera el deseado por A, bien porque A perseguía un efecto distinto (**ruta (6)**), o bien porque no perseguía ningún efecto (**ruta (7)**). En el primer caso nos encontramos ante un comportamiento estratégico sin éxito: pudiera ser que por medio de este tuteo, en lugar de reducir la

²³² Esto es simplemente una posible explicación. En ningún caso quiero asignar valores pre-establecidos a determinadas formas lingüísticas. Haría falta un estudio más completo del contexto situacional para poder corroborar, rechazar o alterar tal explicación. Esto nos conduciría a un estudio del contexto situacional.

²³³ Podría haberle dicho simplemente “Tú hubieras hecho lo mismo que Marcos”.

²³⁴ Y como se apuntó anteriormente, si se sigue insistiendo, se llegaría a su desaparición.

distancia entre A y B y aumentar el grado de familiaridad, B pensara que A le tiene en menor estima de lo que B suponía. De esta manera, en lugar de acercar posturas, aumentaría las distancias y llevaría a B a desconfiar de la postura de una persona que para empezar no le trata con el respeto que espera. Y en el caso de la ruta (7), es decir, el comportamiento político sin éxito, pudiera ser que A, desde un principio, no deseara desencadenar todo este proceso pero que sin quererlo hubiera provocado algún cambio en el entorno cognitivo de B. Cualquiera que fuera la naturaleza de este cambio, siempre será un comportamiento político sin éxito porque las intenciones originales de A iban encaminadas a preservar un equilibrio y no provocar cambios.

III.6. Por último, B podría atribuirle intenciones a A, y esto podría generar tanto implicaciones beneficiosas como perjudiciales para A. Si, por ejemplo, B le atribuye a A la intención de querer persuadirle sobre su postura, lo más normal es que no fuera del agrado de B²³⁶. Sin embargo, si al final del proceso, B se encuentra mejor porque comparte más opiniones con A y porque se siente más integrado en el grupo de A -y B reconoce esta intención de A por querer hacerle sentirse de esta manera- las implicaciones serán beneficiosas para A. Pero si, por el contrario, B no tenía intención alguna de compartir ningún tipo de sentimientos con A -y B reconoce la intención de A de querer que esto sea así- las implicaciones serán perjudiciales para A. En este último caso, podría suceder que B no le atribuyera estas intenciones a A porque: (a) reconoce que éstas no eran realmente las intenciones de A ; (b) podría ser todo un error debido a que A no tiene un conocimiento adecuado de la lengua y la cultura de B.

Para finalizar esta sección, se pueden extraer dos ideas importantes:

1. Que no existe una relación fija y predeterminada entre un determinado comportamiento (verbal o no) y una estrategia dada. Además de la cita de Tannen (1994) anteriormente mencionada, Martin (1992:59) también afirma que: “The point is that seen as a process, any dialogue is an on-going site of textual dynamism . . . Because of this dynamism it is not possible to define discourse units as categorically as grammatical ones.” Esta declaración apoyaría la idea que

²³⁵ También lo reforzaría en el caso de que el esquema referencial acerca de lo acertado de la reacción de Marcos fuese completo.

²³⁶ A las personas les suele agradar más la idea de que los cambios en sus comportamientos u opiniones no vengán instigados desde fuera sino que sean por voluntad propia. Esta posibilidad eleva más la autoestima de la persona.

aquí se defiende puesto que predeciría que sería un error establecer una definición categórica para cada unidad discursiva; o lo que es lo mismo, fijar unas funciones ya determinadas de antemano para cada comportamiento (verbal o no verbal).

Así, esta relación vendrá determinada por las características de su contexto situacional²³⁷ y de las negociaciones posteriores entre el emisor y el receptor. Esta idea sobre la ausencia de una relación ya prefijada entre un determinado material (verbal o no) y unos determinados resultados quedaba ya recogida en Wilson (1990:97):

“Wilks (1986) argues that beliefs are processed and understood in terms of specific belief environments. These environments are organizational belief spaces which speaker / hearers employ in achieving understanding. What is particularly important about Wilks’s perspective is that the model seems to allow for selective processing, by which I mean that one can select specific environments in which to run arguments; with the obvious consequence that each different environment may create different outcomes from basically the same input material.”

2. Que los distintos tipos de comportamientos estratégicos no son incompatibles entre sí, sino que más bien suelen encontrarse combinados, puesto que de esta manera podría haber mayores posibilidades de éxito. A lo largo de la presentación de este modelo y en este ejemplo en concreto, se ha podido apreciar cómo un comportamiento estratégico cortés y uno persuasivo pueden encontrarse entrelazados.

²³⁷ De ahí el amplio abanico de posibilidades del ejemplo aquí elegido. Al no haber realizado un análisis lo suficientemente completo del contexto situacional, resulta difícil poder limitar el número de posibles rutas.

3.3. SÍNTESIS

Tal y como se pudo comprobar en el capítulo anterior, ninguno de los modelos presentados nos ofrecía las herramientas necesarias para alcanzar nuestros objetivos. Así fue como surgió la necesidad de crear un modelo integrador capaz de dar respuestas a todas nuestras preguntas.

El primer paso en la confección de este modelo consistió en un análisis detallado de todos aquellos aspectos de la comunicación que mostraron alguna debilidad en el estudio de los modelos anteriores. De esta manera, cada vez se irían perfilando con mayor claridad las características que este modelo integrador debería reunir. Por este motivo, se procedió a una evaluación detallada de los siguientes puntos: (1) la persuasión, (2) la posibilidad de integración de lo social y lo cognitivo en algún modelo anterior, (3) el comportamiento estratégico, (4) las labores de interpretación y producción, y (5) la necesidad de incluir factores sociales y cognitivos.

En cuanto al primero de ellos, se pudo comprobar que el fenómeno de la persuasión poseía una serie de rasgos que le son propios y la diferencian. En este nivel, surgió la necesidad de responder a las siguientes preguntas: ¿Es distinto persuadir e informar? ¿Son antagónicos? ¿Se pueden encontrar entrelazados? Tras un profundo repaso por los principales estudios realizados en este ámbito, se llegó a la conclusión de que, básicamente, cuando un individuo informa a otro de algo no pretende (i.e. no es su intención) modificar directamente sus pensamientos y con ello generar un cambio en su comportamiento, creencias o actitudes. Por el contrario, persuadir consiste, esencialmente, en el intento consciente de un individuo de cambiar las actitudes, creencias o comportamiento de otro individuo a través de la transmisión de algún mensaje. Así, dos serían los factores que distinguirían ambos fenómenos: la intencionalidad y la orientación de beneficio. Mientras que, en la gran mayoría de los casos de persuasión la orientación de beneficio va dirigida al emisor, en los casos de información es a la inversa. No obstante, se concluye esta sección defendiendo que en ningún momento son antagónicos puesto que, en la gran mayoría de las ocasiones, el individuo persuasor informará a su receptor acerca de algún

acontecimiento pero -y esto es muy importante- simplemente como medio²³⁸ y no como fin²³⁹.

Una vez aclarado el objetivo y las características del fenómeno que se iba a estudiar, un segundo aspecto que habría que analizar en detalle fue la relación social / cognitivo. Éste parecía ser uno de los mayores obstáculos en todas las propuestas analizadas en el capítulo anterior. Sin embargo, existe un modelo muy reciente elaborado por Jary (1998a) en esta línea de integración. Este autor, partiendo de la Teoría de la Relevancia, se planteaba preguntas como: ¿qué se comunica exactamente cuando se transmite cortesía? ¿de qué forma modificaría el entorno cognitivo del receptor la comunicación de la cortesía? y ¿cuál sería el contenido de este mensaje? La Teoría de la Relevancia predecía que ni la cortesía ni ningún otro mensaje adicional podía ser comunicado a través de ciertas formas lingüísticas o estrategias, a menos que éstas hubieran provocado un cambio en el entorno cognitivo de un/os individuo/s. A partir de esta postura, este autor elaboró un modelo integrador social-cognitivo bastante complejo. Sin embargo, el objetivo del comportamiento estratégico abordado por Jary se limitaba a la comunicación de la cortesía. Esta postura nos suscita preguntas como ¿acaso los únicos fines estratégicos que un individuo puede tener van inexorablemente ligados a la cortesía? ¿existe algún otro tipo de comportamiento estratégico?; en este caso ¿cómo sería analizado por este modelo?

Todas estas preguntas nos conducen directamente a otra tarea: la de definir y distinguir un comportamiento estratégico. Las aportaciones de R.J. Watts (1989 y 1992) sobre lo que él denomina un “comportamiento político” resultaron claves. Según este autor, este tipo de comportamiento correspondía a una *situación esperada*, es decir, un comportamiento habitual en una situación determinada y, por tanto, incapaz de llamar la atención en ese entorno. La intención es lo que distinguía un comportamiento cortés de uno político. En el comportamiento cortés, existía una clara intención de transgredir (o incluso de explotar a beneficio del emisor) las normas de conducta que de manera inconsciente regulan el proceso de interacción en un determinado grupo social. Sin embargo, esta distinción había que ampliarla para que pudiera explicar cualquier otro tipo de comportamiento estratégico, y así poder explicar el persuasivo. De hecho, Bettinghaus (1973:9), al hablar de la principal

²³⁸ Y no como medio exclusivo.

²³⁹ El aumento de la información no es suficiente para persuadir.

diferencia entre una “situación de comunicación” y una “situación de comunicación persuasiva”, también señalaba que ésta radicaba en las intenciones de la fuente. Así, partiendo de la definición de comportamiento político de Watts aquí se confeccionó una definición ampliada capaz de distinguir cualquier comportamiento estratégico. La idea fundamental que iba a definir esta acepción ampliada de comportamiento político era el equilibrio o la ausencia de cambio. Sería un tipo de comportamiento que, a diferencia del comportamiento estratégico, no iba a partir de una clara intención de provocar ningún cambio o efecto determinado en un individuo, sino todo lo contrario, sería un comportamiento dirigido a conservar y preservar. Por tanto, es esencial hacer especial hincapié en un factor que caracteriza a todo comportamiento estratégico: la intencionalidad. De ahí la definición de estrategia que aquí se ha elaborado: un determinado comportamiento o expresión lingüística -o no lingüística- voluntaria y artificiosamente ingenjada para alcanzar unos determinados fines u objetivos.

Finalmente, otra debilidad encontrada en modelos anteriores es el trato de la interpretación y la producción. Según avanza una conversación, el que fuera emisor pasa a ser receptor y a la inversa. De aquí se desprende la necesidad de incluir ambas perspectivas. Esta voluntad queda reflejada en la inclusión de la intencionalidad del emisor y en la relevancia del mensaje para el receptor. Es decir, no sólo habrá que considerar qué pretende conseguir el emisor, sino, además, si este objetivo alcanzó el efecto deseado en el receptor. Evidentemente, es muy difícil intentar adivinar los razonamientos mentales de un individuo pero, gracias a nuestro conocimiento lingüístico y al de todos los factores que influyen en un individuo determinado, nos podremos aproximar bastante. El objetivo aquí marcado no consistirá en adivinar lo que piensa otra persona, sino en describir las posibles rutas de producción e interpretación existentes.

Así es como, finalmente, se llega a la propuesta de un nuevo modelo integrador que tenga en consideración todos estos factores que se acaban de mencionar. Éste se compone de tres pasos esenciales:

PRIMER PASO: Consiste en una descripción de los supuestos que caracterizan, y con ello distinguen, al grupo bajo estudio. Es decir, una descripción de su comportamiento político que describe una situación esperada incapaz de provocar ningún cambio en el entorno cognitivo.

SEGUNDO PASO: Incluye una relación de los procedimientos y premisas involucradas al interpretar los enunciados de determinadas estructuras lingüísticas que tienen como función hacer manifiesto un conjunto determinado de supuestos.

TERCER PASO: Interpreta el esquema propuesto a partir de los datos que se han ido recogiendo en los dos pasos previos.

Tanto los tres pasos fundamentales como las distintas rutas de producción e interpretación están reflejados en un cuadro: **VÉASE ANEXO 1, FIGURA 12.**

Cada uno de estos tres pasos se estudió en detalle y, como consecuencia, se trataron una serie de temas puntuales que aportaron la solidez teórica necesaria al modelo. Dentro del apartado dedicado a la descripción del primer paso se incluyeron los siguientes puntos: (1) la distinción contexto / contexto situacional. (2) Una explicación minuciosa sobre el funcionamiento de la mente humana que incluyó información acerca de: (a) la naturaleza de las representaciones mentales, (b) la función de las representaciones en la interpretación y comprensión de la realidad, (c) las representaciones basadas en la percepción y en el significado, (d) los esquemas, guiones y planes, (e) los procesos cognitivos implicados en la interpretación y comprensión de la realidad, y (f) las representaciones sociales. Y (3) un tratamiento preciso sobre el funcionamiento de la mente humana y la persuasión.

De todos estos puntos, me gustaría llamar la atención sobre uno de ellos, dada su ambigüedad: la distinción contexto / contexto situacional. La acepción tradicional de contexto normalmente ha incluido la de contexto situacional. Sin embargo, aquí se ha tomado la seguida por los relevantistas, es decir, contexto como conjunto de supuestos que un individuo usa en la interpretación de un enunciado. Por este motivo, el contexto situacional, evidentemente, va a pasar a incluir al contexto. De esta manera, lo que tradicionalmente se ha considerado un conjunto de factores externos al individuo (i.e. el contexto situacional), va a pasar a englobar todo el conjunto de supuestos (estén activos o inactivos en ese momento) que posee un individuo y que, por tanto, determina su comportamiento. Esta es una decisión exclusiva de esta tesis pero producto del espíritu que la ha impulsado. Si se pretende incluir factores tanto sociales como cognitivos, habrá que partir de una descripción completa de ambos. Es decir, de todos los conjuntos de supuestos que forman el conocimiento de un individuo. Éstos pueden ser: sociales, conceptuales, gramaticales, etc. Por tanto, debido a estos motivos, el término contexto situacional va a describir todos los conocimientos del individuo al **completo**, puesto que, al fin y

al cabo, un individuo es un ser integral que hace uso de **todos** sus conocimientos antes de ejecutar cualquier tipo de comportamiento (verbal o no). Como quedó demostrado en esta sección, absolutamente todos poseen representaciones mentales en nuestro interior.

En la sección destinada a la descripción del segundo paso se profundizó en las características y objetivos del estímulo encargado de atraer la atención del receptor. Para ello, se consultaron diversos manuales sobre la psicología de la percepción y se llegaron a importantes hallazgos sobre el funcionamiento de (1) la atención y se descubrió como ésta actúa de filtro en un sistema de procesamiento altamente selectivo del ser humano. Además, también quedó constatada la función activadora de los estímulos nuevos frente a la no-activadora de estímulos habituales o ya conocidos. Y por último, también se comprobó que no existen estímulos que siempre vayan a pasar inadvertidos o estímulos que siempre vayan a atraer nuestra atención (teoría de los umbrales); esto dependía en buena medida de dos factores fundamentales: las características propias del perceptor (umbrales absolutos), y las características propias del entorno en relación con las del estímulo (umbrales diferenciales). Estos hallazgos resultaron de una importancia singular, si se tiene en cuenta nuestro objeto de análisis: un entorno institucional (la Cámara de los Comunes). Una vez quedó comprobada la acción activadora del estímulo, surgió la pregunta: ¿para qué desearía un individuo activar unos determinados esquemas referenciales de su interlocutor y no otros?. A raíz de esta pregunta, se pudo comprobar que todo individuo suele tener (2) intenciones a corto y a largo plazo. Mientras que las primeras responden a sus exigencias inmediatas, las segundas son consecuencia de la voluntad que casi todo individuo posee de ser respetado por el resto de la sociedad. Por este motivo, el comportamiento estratégicamente cortés y el persuasivo no son antagónicos sino que incluso pueden encontrarse entrelazados. Todo esto nos conduce a resaltar la importancia de (3) la elección del estímulo adecuado, y, por tanto, de (4) los recursos lingüísticos empleados con tal fin. En este último apartado se ofreció un listado de los recursos comúnmente utilizados en la persuasión.

Y, por último, en la descripción del tercer paso se incluyó un análisis de los factores que influyen en las trayectorias o rutas dibujadas en el esquema del modelo: (1) la naturaleza de las estrategias, (2) la labor inferencial, y (3) los efectos del mensaje persuasivo. En el último punto se pudo comprobar cómo una misma forma

lingüística no siempre sigue la misma trayectoria y consigue los mismos efectos. En este sentido, la solidez y naturaleza de los esquemas referenciales activados en el receptor serán los que determinen su éxito. De esta manera, se enfatiza el carácter descriptivo de este modelo que, ante todo, huirá de la asignación tradicional indisoluble forma-función y apostará por la relativización de unos resultados que siempre estarán sujetos al contexto situacional.

Para finalizar, se ofreció (4) una breve ejemplificación que mostró la utilización de este modelo antes de su ejecución al corpus aquí seleccionado: la actas parlamentarias.

CAPÍTULO 4: DESCRIPCIÓN DEL CONJUNTO DE SUPUESTOS SOBRE EL CONTEXTO SITUACIONAL

Este capítulo corresponde al primer paso del modelo presentado: una descripción de los supuestos que caracterizan y con ello distinguen al grupo bajo estudio de otros grupos. Es decir, una descripción de su comportamiento político que según Watts (1992:51) incluía cinco factores principales:

I. El tipo de acción social en el que tiene lugar la interacción: el escenario, los fines comunicativos, las relaciones sociales institucionalizadas entre los participantes, o el grado de afiliación al grupo al que pertenecen.

II. Los actos comunicativos que tienen lugar dentro de la actividad que se está analizando.

III. Qué cantidad de expectativas culturales comparten los participantes en relación a la actividad social y a la situación comunicativa de la que forman parte.

IV. Qué cantidad de supuestos comparten los participantes en relación al contenido informativo del intercambio.

V. Las relaciones sociales entre los participantes (por ejemplo la distancia social y las relaciones de dominio).

Por consiguiente, este capítulo se va a dividir en dos apartados fundamentales: (1) el primer apartado consistirá en una descripción lo más detallada posible del bagaje político y social de los participantes. Éste incluirá toda la información necesaria para poder conocer lo más extensamente posible: el tipo de acción social en el que tiene la interacción, la cantidad de supuestos y expectativas culturales que comparten los participantes, y sus relaciones sociales. (2) Y en el segundo apartado se incluirá una exposición de los recursos lingüísticos²⁴⁰ de los que disponen los participantes. Puesto que el fenómeno concreto en el que se va a centrar

²⁴⁰ Lo que quizás podríamos denominar su "bagaje lingüístico".

este estudio son las preguntas, esta segunda sección ofrecerá un estudio formal-funcional lo más completo posible de éstas.

Tan sólo con un estudio de estas características nos podremos aproximar a conocer todos los supuestos que influyen en el comportamiento (verbal o no) de los participantes.

4.1. EL BAGAJE POLÍTICO Y SOCIAL DE LOS PARTICIPANTES

Tal y como se acaba de indicar, esta primera sección va a incluir una descripción lo más detallada posible de: el tipo de acción social en el que tiene lugar la interacción, la cantidad de supuestos y expectativas culturales que comparten los participantes, y sus relaciones sociales.

De esta manera, esta sección se va a dividir en dos apartados: (1) uno versará sobre el escenario específico en el que se desarrolla el estudio, es decir, la Cámara de los Comunes del Parlamento Británico y en concreto la sesión de las Preguntas Orales. Este apartado incluirá información sobre las características concretas del escenario y de las preguntas a los diputados (i.e. la tipología, el procedimiento, el contenido y la forma, las relaciones sociales entre los diputados, y la persuasión en el parlamento y en las preguntas en concreto). (2) Y el segundo apartado tratará sobre el tema específico de debate entre los parlamentarios: la Ley de 1988 sobre la Reforma Educativa. Esta descripción incluirá tanto componentes legislativos como sociales.

4.1.1. La Cámara de los Comunes del Parlamento Británico: Question Time

Tal y como se apuntó anteriormente, para poder conocer el comportamiento político de un intercambio es preciso describir detalladamente su contexto situacional. Esta descripción deberá incluir información sobre: el tipo de acción social en el que tiene lugar la interacción; el acto de habla analizado; qué cantidad de expectativas culturales comparten los participantes en relación a la actividad social y a la situación comunicativa de la que forman parte; qué cantidad de supuestos comparten los participantes en relación al contenido informativo del intercambio; y las relaciones sociales entre los participantes.

Como ya se ha venido adelantando hasta ahora, el escenario elegido es la Cámara de los Comunes del Parlamento Británico y en concreto la sesión de las Preguntas Orales. Gracias al carácter explícito de las normas que rigen el comportamiento de este escenario concreto, se podrá ejemplificar con mayor claridad la implementación del modelo que aquí se defiende. Como se podrá comprobar más adelante, el lenguaje utilizado en la Cámara será un lenguaje claramente institucionalizado y con un grado de formalidad muy alto. De hecho, existe un manual que contiene las normas que regulan el comportamiento de todos los miembros del Parlamento en ambas cámaras²⁴¹. Este manual es el tan conocido *Erskine May's: Treatise on the Law, Privileges, Proceedings and Usage of Parliament*. Otro aspecto que distinguirá de manera especial este escenario es que sus miembros no actuarán como personas individuales, sino como representantes de una determinada circunscripción o partido político.

Además, el motivo por el que he decidido limitarme al espacio de las Preguntas Orales no es otro sino su maravillosa espontaneidad y el despliegue de artificios que los diputados utilizan para poner a prueba al gobierno. Aquí se presenciarán verdaderos combates verbales.

²⁴¹ Como se explicará más adelante, el Parlamento Británico se compone de dos cámaras: la Cámara de los Comunes y la Cámara de los Lores.

Este carácter singular del parlamentario ya lo pone de manifiesto Pérez de Ayala, quien afirma que (1996:37): “. . . el parlamentario es un hablante modelo poco común, porque cuenta no sólo con una Imagen -poco vulnerable, por las normas de Erskine May-, sino con una Imagen pública, que puede ser objeto de múltiples ataques.”

4.1.1.1. LA CÁMARA DE LOS COMUNES

Aunque el Parlamento Británico es uno de los más antiguos, es curioso señalar que carece de una constitución escrita. En 1264 se reunió el primer parlamento de nobles y desde entonces, la mayoría de las reglas que rigen el sistema o bien provienen de convenciones o costumbres que se han venido observando -y así han llegado a establecerse- o bien son leyes escritas que se han aprobado como respuesta a situaciones concretas. En 1689 se estableció una “Declaración de Derechos” (*Bill of Rights*) por la cual se impedía al monarca crear leyes o movilizar al ejército sin consultar al Parlamento. Por tanto, desde 1689, mientras el poder del Parlamento fue creciendo, el del monarca fue debilitándose. De hecho, el poder del monarca es tan simbólico como poco definido. Éste se limita a la elección del Primer Ministro²⁴² y al visado de las leyes²⁴³.

Las dos cámaras que forman el Parlamento (i.e. la de los Comunes y la de los Lores) se encuentran en el mismo edificio: el Palacio de Westminster. La vida parlamentaria se divide en períodos denominados sesiones. Una sesión²⁴⁴ comienza en noviembre y dura unos 160 días (con descansos durante los días de Navidad, Pascua y verano). En la Cámara de los Comunes, las sesiones comienzan a las 2:30 pm de lunes a jueves y a las 11:00 am los viernes. No existe una hora de finalización, y si existieran asuntos urgentes se podría alargar hasta la noche. En la Cámara de los Lores, las sesiones comienzan a las 3:00 pm de martes a jueves. Aparte de los horarios, existen claras diferencias entre ambas cámaras. En primer lugar, mientras que los miembros de la Cámara de los Comunes son elegidos democráticamente, los

²⁴² Elección previamente hecha por el consejo de ministros que por unanimidad ha elegido a la persona que ocupará este cargo.

²⁴³ Leyes que ya han sido previamente redactadas y aprobadas por el Parlamento. De hecho, el monarca nunca ha hecho uso de este aparente poder de veto.

²⁴⁴ Atención porque este término puede dar lugar a confusión, puesto que puede designar tanto a una sesión anual con unos 160 días de duración como a una sesión diaria.

miembros de la Cámara de los Lores deben su puesto a una herencia o un privilegio especial por recompensa a un servicio prestado²⁴⁵. Y en segundo lugar, casi toda la labor legislativa se inicia en la Cámara de los Comunes y tan sólo se concluye²⁴⁶ en la Cámara de los Lores para que ésta dé su aprobación. Aunque la Cámara de los Lores debe dar su aprobación a las propuestas de ley, esto es poco menos que una formalidad. En realidad, puede debatir, criticar y sugerir cambios al proyecto de ley, pero raramente votarán contra el Gobierno. Los Lores tienen el poder de retrasar la aprobación de un proyecto de ley, pero no por un tiempo superior a un año. Y pueden rechazar un proyecto de ley una vez, pero deberán aprobarla en la segunda ocasión.

Los miembros de la Cámara de los Comunes están sentados en dos lados de la cámara: a un lado se sientan los miembros del partido que constituye el Gobierno (a la derecha del Presidente de la Cámara), y al otro lado la oposición (*Her Majesty's Opposition* que se sentaría a la izquierda). No hay lugar para posiciones intermedias, o se está con el Gobierno, o se está contra el Gobierno. Esta especial distribución refleja visualmente tanto el carácter bipartito de la Cámara como sus posiciones enfrentadas. Entre ellos se sienta el Presidente de la Cámara (*Mr. Speaker*)²⁴⁷. Este será elegido por la Cámara de los Comunes de entre sus miembros. Él será el portavoz de la corona, la Cámara de los Lores y otras corporaciones u organizaciones. Aunque pertenezca a uno de los partidos, éste deberá abandonar su lealtad al partido, puesto que deberá ser ante todo imparcial y neutral. Sus principales funciones serán las de mantener el orden en la sala, conceder el turno de palabra y evitar que un diputado infrinja alguna normativa parlamentaria. Además, el Presidente (*Mr. Speaker*): (1) llamará la atención a cualquier diputado que no cumpla alguna de las normas vigentes de la Cámara de los Comunes; y (2) será a quién deban dirigirse todos los miembros del Parlamento en sus diversas intervenciones. En cualquier caso, en diversas ocasiones, cuando un miembro incumple una norma, son los propios parlamentarios²⁴⁸ los que le interrumpen con la expresión *Withdraw!*²⁴⁹.

²⁴⁵ Esta segunda vía por la cual un individuo puede ser un miembro de la Cámara de los Lores no es de carácter hereditario.

²⁴⁶ Aunque en realidad quien concluye el proceso es la corona, pues corresponde a ésta firmar su última aprobación. Pero en realidad, este derecho a veto de la corona es algo más bien simbólico.

²⁴⁷ Figura no existente en la Cámara de los Lores.

²⁴⁸ Del partido contrario normalmente.

²⁴⁹ Pero es el Presidente quien tiene el poder de hacer que el miembro que supuestamente ha infringido alguna norma retire o reformule su intervención.

Algunos ministros poseen título concreto como *Minister of Agriculture* (Ministro de Agricultura), pero otros tienen títulos especiales como *Chancellor of the Exchequer* (Ministro de Hacienda), *The President of the Board of Trade* (Ministro del Departamento de Comercio y Exportación) o *Lord Chancellor* (Ministro de Justicia). Incluso persisten algunos títulos arcaicos, como *Lord President of the Council*, *Lord Privy Seal*, y *Chancellor of the Duchy of Lancaster and Paymaster-General*. Estos puestos se asignan a personas a las que el Primer Ministro desea encomendar tareas especiales. Además, el Primer Ministro normalmente toma sus decisiones tras llegar a un acuerdo con su Gabinete²⁵⁰.

Por tanto, puesto que será en la Cámara de los Comunes donde realmente se decidirá sobre la trayectoria del país, será aquí donde tendrá lugar la mayor actividad parlamentaria. Sin embargo, sería una equivocación asegurar que la labor de la Cámara de los Comunes se limita a legislar o gobernar, puesto que de hecho es la arena por excelencia para (1) criticar a aquellos que gobiernan; (2) extraer información sobre los planes y acciones del Gobierno; y (3) alcanzar popularidad. Con todo esto, no es de extrañar que nos encontremos con verdaderos despliegues de destrezas lingüísticas.

4.1.1.2. LAS PREGUNTAS A LOS DIPUTADOS

Según Franklin (1970) existen tres medios de expresión principales en la Cámara de los Comunes: los debates, las preguntas y las mociones del día (*Early Day Motions*)²⁵¹. Este autor señala que los miembros del Parlamento tienen un amplio abanico de recursos para influir en la opinión de sus compañeros o del Gobierno. Dependiendo de los objetivos concretos del diputado, así hará uso de uno u otro medio de expresión. Franklin (1970:218) señala:

“Members of Parliament have a great range of possible strategies for influencing their colleagues and the government; but from these we can extract three archetypes which concentrate on one means of expression or another.”

²⁵⁰ Este Gabinete está compuesto por los ministros más antiguos elegidos por el Primer Ministro de entre los miembros de su partido en la Cámara.

²⁵¹ De ahora en adelante EDM.

Según Franklin (1970:218), el objetivo principal del diputado en el debate será “. . . to polish up, explain or justify legislation”. Por tanto, ésta será la función principal de la Cámara de los Comunes. Además, es un espacio en el que la mayor parte del tiempo no sólo es utilizado por los líderes de cada partido, sino que además este tiempo está limitado a diez minutos para el que presenta el proyecto de ley y otros diez para el que responde.

Por otra parte, el objetivo principal del diputado cuando presenta una EDM está ligado a un asunto “. . . of future policy or is in fundamental disagreement with current policy” (Franklin, 1970:218). Es decir, las funciones principales van orientadas a: (1) apoyar / oponerse a la posición de un partido; (2) adherirse a un asunto distinto al que se esté tratando en ese momento. Biffen²⁵² (1996:258) señala:

“Early Day Motions are technically motions for debate, which MPs table for debate on an ‘early day’, i.e. in the near future. In fact, very few are ever debated, and EDMs are now used almost exclusively as a means of airing an issue, expressing opinion, or demonstrating the strength of backbench²⁵³ feeling on a particular topic.”

Esta manera de buscar un debate por medio de una EDM se estableció en los años cuarenta y desde entonces la agenda diaria lleva una lista de mociones. Estas mociones se deben entregar a los letrados de la Cámara el día anterior. Pueden publicarse con tan sólo el nombre de su autor pero normalmente aparecen otros cinco nombres apoyando la EDM. Biffen (1996) señala que firmar una EDM es otro de los medios que un diputado utiliza para llamar la atención.

Y finalmente, el objetivo principal de un diputado al realizar una pregunta es “. . . not to change policy but rather to point out a malfunction or ask a specific exception for individual or constituency reasons” (Franklin, 1970:218). Este mismo autor (1970:104) señala que la diferencia principal entre una EDM y una pregunta radica “. . . in the fact that while interest in Questions centres on their content, and that of the answer, interest in Motions [EDMs] centres on who signed them”. Esta práctica de preguntar acerca de la gestión que el Gobierno está realizando o va a realizar en unos determinados asuntos parece ser que se remonta a finales del siglo

²⁵² John Biffen ha sido diputado por North Shropshire (anteriormente Oswestry) desde 1961. Este parlamentario ha sido: *Chief Secretary to the Treasury, Secretary of State for Trade, Lord President of the Council, Leader of the House of Commons* y *Lord Privy Seal*.

²⁵³ Un *backbench(er)* es un diputado que no es ministro.

XVII o principios del XVIII. *Factsheet n° 46* sobre las preguntas publicadas por la Oficina de Información Pública del Parlamento especifica:

“Historians of the parliamentary Question seem to agree that the first recorded question was put not in the House of Commons but in the House of Lords. In 1721 Earl Cowper asked the government whether there was any truth in the report that the Chief Cashier of the South Sea Company, Robert Knight, had fled the country and had been arrested in Brussels. . . In 1833 the practice began of giving a Minister notice of a Question by printing it on the House’s Notice Paper of future business. . . Since then the use of Questions procedure has grown strikingly. In the session of 1847 there were 129 Questions, or an average per day . . . In the three sessions 1987-90 the sessional average was around 50,000.” (*Factsheet n° 46: Questions*, p.1)

Según Chester y Bowring (1962), tres rasgos distinguen de manera especial a las Preguntas en la Cámara de los Comunes. Estos son: (1) la responsabilidad ministerial, (2) el gran espacio que ocupan en comparación con otros procedimientos parlamentarios y su omnipresencia en la vida parlamentaria; y (3) el interés de la prensa por estas preguntas y la gran publicidad que les rodea.

En cuanto al primero de estos tres puntos, Chester y Bowring (1962:169-70) especifican que: “Any decision or act of a Department can be questioned and the Minister must answer, even if the decision or act was taken without his knowledge, and irrespective of whether it concerns some administrative detail.”

En segundo lugar, es interesante especificar que aunque el tiempo real dedicado al espacio de Preguntas en la Cámara de los Comunes esté limitado a unas 100-120 horas en los 160 días de cada Sesión (por contra, se dedican 1.200 horas al debate), hay que tener en cuenta que también están las preguntas que reciben una respuesta por escrito. De esta forma, por ejemplo, en el *Diario Oficial de Sesiones* de 1957-8, una cuarta parte se dedicó exclusivamente a las preguntas. Además, es curioso señalar que, a diferencia de lo que sucede con otros procedimientos parlamentarios, raro es el día en el que un departamento no ha tenido que invertir parte de su tiempo en preparar respuestas a determinadas preguntas.

Y en tercer lugar, las preguntas gozan de una posición muy singular en la prensa. Biffen (1996:43) explica que “This [Question Time] is arguably one of its [Commoners’] best-known activities, since it occupies prime time, is widely reported in the press and often makes the early evening radio and television news bulletins.”

Según Chester y Bowring (1962) esta posición privilegiada tiene sus motivos. Básicamente, estos son: (a) las preguntas proporcionan un conjunto bastante heterogéneo de asuntos y por tanto el periodista siempre tendrá dónde escoger; (b) los corresponsales que se encuentran en la Galería²⁵⁴ obtienen toda la información de manera precisa puesto que reciben copias de los Textos de Avisos (*Notice Paper*) donde están impresas todas las preguntas; (c) la hora a la que tiene lugar el espacio para las preguntas²⁵⁵ es perfecta para que puedan aparecer en los diarios de la tarde; y (d) las preguntas y sus respuestas han de ser breves y por tanto son idóneas para su inmediata publicación sin tener por qué pasar por una dificultosa labor editorial²⁵⁶. Según Franklin (1970:105) esto explica que: “Some people put down strings of Questions for no better reason than to get into the local papers and keep their constituents happy.” Sobre todo los diputados que aún no son ministros (*backbenchers*) y por tanto les interesa ganar publicidad tanto para ellos mismos como para su circunscripción. Chester y Bowring (1962:192) especifican que una de las dos características definitorias de las preguntas es el marcado uso que hacen de ellas ciertos miembros de la Cámara de los Comunes. La otra particularidad que hay que tener en cuenta es que incluso los parlamentarios miembros del Gobierno también pueden hacer, y de hecho hacen uso, de este derecho:

“Two general statements may be made. First, while most Members make little or no use of their right to put Questions on the Paper a few Members make a great deal use of it. Second, Questions are by no means confined to Members of the Opposition, but are also extensively used by the Government’s supporters.”

²⁵⁴ Puesto que aquí tienen un lugar reservado para ellos.

²⁵⁵ De 14:35 pm a 15:30 pm.

²⁵⁶ Compárese, por ejemplo, con los resúmenes de los largos discursos de los debates que los periodistas tienen que hacer.

(A) Tipología

Factsheet n° 46 (p.2) también aclara los distintos tipos de preguntas existentes:

“There are three categories of Questions: The Question for oral answer which is tabled with the intention that it should be given an oral answer in the House during Question Time; The Private Notice Question²⁵⁷ which can only be asked if its subject matter is judged by the Speaker to be urgent and important and which is taken orally in the House at the end of Question Time; and the Question for written answer to which the answer is not given orally in the House but is printed in the Official Report (Hansard).”

Además, con relación al tipo de destinatario, existiría un cuarto tipo de preguntas que se introdujo por vez primera en 1961: las preguntas dirigidas al Primer Ministro (*Prime Minister Question Time*). Estas preguntas tienen una hora y unos días concretos: los martes y jueves de 15:15 a 15:30. La pregunta más corriente, pero ingeniosa, que se le suele hacer al Primer Ministro es si hará pública una lista de sus compromisos o citas del día²⁵⁸. En estas preguntas, el Presidente de la Cámara da preferencia en las preguntas suplementarias²⁵⁹ de los diputados más jóvenes para que así puedan destacar. Este momento es descrito por Biffen (1996:52) de la siguiente manera:

²⁵⁷ *Factsheet n° 46* (p.8) aclara sobre este tipo de preguntas que:

“A Member is not required to give advanced notice of this kind of Question as he has to do for an ordinary Question: indeed, he cannot do so because the matter has arisen suddenly and urgently. Instead private notice is given to the Minister concerned. In order to ask a question by private notice, a member must apply to the Speaker before noon on the day on which an answer is wanted. The Department concerned is at once informed. . . Important though these Questions are, however, the Speaker has in mind when screening them that if she allows them they are answered immediately after Question-time. It is a privileged position, asking the Question in some sense a climax to the Question hour, but also taking time out of the main business to be discussed that day.”

²⁵⁸ De hecho, el 95% de las preguntas realizadas al anterior Primer Ministro John Major tenían este objetivo.

²⁵⁹ Más adelante se explicará detalladamente el funcionamiento de estas preguntas suplementarias pero básicamente son preguntas realizadas bien por el mismo diputado que hizo la primera pregunta ó por otro diputado cuando la contestación dada por el diputado encuestado no fue lo suficientemente clarificadora. El permiso para realizar una suplementaria lo concede el Presidente de la Cámara.

“The focal point in Prime Minister’s Question Time is the contest between the two main party leaders. At that moment the chamber becomes more like a meeting of gladiators. The use of the ‘open question’ permits wide-ranging political comment and can lead to vigorous exchanges between the Prime Minister and the Leader of the Opposition, who has a special role to play. . . These exchanges between Prime Minister and opposition leader can be a sharp-witted (or bad-tempered) game of political ping-pong. It is never dull. For all the noise and posturing, it is a serious occasion for the leadership of the parties.”

Por otra parte, las preguntas destinadas al resto de los diputados van normalmente dirigidas a un ministro puesto que, por lógica, será éste el que mayor información podrá proporcionar sobre el funcionamiento del Ministerio que encabeza y al que va dirigida la pregunta. Sin embargo, ésta no es una condición indispensable, puesto que tal y como apunta Biffen (1996:45), aunque estas preguntas van normalmente dirigidas a un ministro, también lo pueden estar a diputados que hablen en nombre de agrupaciones especiales. Además, las preguntas siempre irán dirigidas al Gobierno, nunca a la Oposición. Por otra parte, una pregunta pudiera no recibir contestación si el ministro a quien iba dirigida considerara que ésta revelaría información confidencial o no es de interés público. La *Factsheet n° 46* (1996:3) explica que:

“There are a number of subjects such as the security services or matters of commercial confidence on which Ministers have consistently refused to answer. A refusal prevents a Question being admitted on such a subject, though Ministers may be asked once each Session if they will now answer Questions on a Subject Previously blocked.”

Finalmente, la distinción entre Pregunta que solicita respuesta por escrito u oral será decisiva en la investigación que aquí nos ocupa. Aunque ambas están sujetas al mismo tipo de normas, la naturaleza de la respuesta hace que sus repercusiones sean bien diferentes. Las preguntas con respuesta escrita deberán ser presentadas a los letrados de servicio en la Mesa (al igual que las orales) y sus respuestas se publicarán en el Diario Oficial (*Official Report*) una vez han transcurrido dos días hábiles a partir de su entrega (pero normalmente tardan algo más, como fecha tope tienen una semana). El *Reglamento de la Cámara de los*

Comunes de Gran Bretaña aclara que (1985: artículo 8: Preguntas a los diputados)²⁶⁰:

“1. Los avisos de preguntas se entregarán por escrito por los diputados de la Cámara al Letrado de servicio en la Mesa o a la Oficina de Secretaría. . . 4. Todo diputado que desee recibir contestación oral a su pregunta deberá marcar ésta con un asterisco, si bien, con observancia de lo dispuesto en el apartado 5 de la presente Norma Reglamentaria, el aviso de la pregunta deberá figurar a más tardar, en el texto de avisos distribuido dos días (excluyendo los domingos) antes de aquel en que se pretenda obtener respuesta. . . 7. Si un diputado no señalase su pregunta con asterisco o no estuviese presente para formularla, o bien si no se ha llegado a la pregunta al dar las tres y media de la tarde, el Ministro al que vaya dirigida hará que se imprima su respuesta en el *Diario Oficial de Sesiones*, a menos que el autor de la pregunta haya dado a conocer antes de las tres y media su deseo de que quede aplazada.”

A diferencia de lo que sucede con las preguntas orales, en las preguntas con respuesta escrita no existe posibilidad de realizar una pregunta suplementaria. Esta será una diferencia bastante importante, puesto que tal y como señala Sir Frederic Bennett, MP (en Franklin, 1970:84): “Of course if I insist, I can get a written answer in 48 hours, but I can’t ask a supplementary then and the answer will usually be completely unsatisfactory.” En efecto, tal y como apunta Sir Frederic Bennett, una pregunta siempre podrá ser señalada con carácter urgente de la siguiente manera (Boulton, 1989:283):

“A Member who wishes to receive a written answer on a named day may indicate this by marking the question with the letter W, to indicate priority and the specified date, subject to the same amount of notice as is required for an oral question. Under Standing Order N° 17, the Minister must cause the answer to be printed in the Official Report on the day for which notice has been given.”

No existe un límite en el número de preguntas que solicitan respuesta por escrito, y normalmente se presentan unas doscientas cincuenta diariamente.

²⁶⁰ Esta cita proviene de una copia del “Reglamento de la Cámara de los Comunes de Gran Bretaña” editado en 1985 por las Cortes Generales. En concreto, corresponde al número monográfico 40 del *Boletín de Legislación Extranjera*. Esta edición está realizada a dos columnas, en la izquierda va impreso el texto original en inglés y a la derecha su traducción en español. Debido a la calidad de la traducción realizada por el Letrado de las Cortes Generales D. Mariano Daranas Peláez, he decidido

Aunque en algunas ocasiones, por falta de tiempo, las preguntas que solicitan respuesta oral tengan que ser contestadas por escrito, en la mayoría de las ocasiones este tipo de preguntas será el que produzca intercambios verbales y por tanto un lenguaje más espontáneo (sobre todo en las preguntas suplementarias, pero este aspecto ya se explicará más adelante). Además, este momento es el preferido por los diputados para captar la atención de su audiencia (muy heterogénea y especial como se explicará más adelante). Tal y como señala M. Franklin (1970:87) esta finalidad puede incluso modificar la original función de estas preguntas:

“Members did feel more positively towards the use of Question Time as a device for gaining publicity . . . but as a formal means of gaining access to information and decisions in the government the method scored low marks²⁶¹.”

La primacía de estas preguntas orales frente a las escritas es tal que incluso la expresión “Question Time” siempre se referirá²⁶² a ese espacio de tiempo comprendido entre las 14:35 y 15:30 de lunes a jueves cuando el gobierno es objeto de una serie de preguntas que solicitan respuesta oral.

(B) Procedimiento

El espacio para las preguntas orales comienza a las 14:35 pm después de las Oraciones y finaliza a las 15:30 pm, o un poco más tarde, si en ese momento se está tratando una pregunta. Tiene lugar de lunes a jueves.

Como se indicó anteriormente, los diputados entregarán por escrito los avisos de preguntas a los letrados en la Mesa o a la Oficina de Secretaría y en caso de querer recibir una respuesta oral deberán marcarla con un asterisco. Existe una fecha límite para la contestación de estas preguntas. En concreto son diez días hábiles a partir de su fecha de entrega. De hecho, el diputado normalmente entrega su pregunta a los letrados o a la Oficina de Secretaría con dos semanas de antelación a la fecha de la sesión en la que desea que se responda a su pregunta. El *Reglamento de la Cámara*

ofrecer la versión traducida para enriquecer el inventario terminológico -en lo que a la traducción se refiere- del lector.

²⁶¹ Esta baja puntuación se refiere a los resultados a los que llegó tras un estudio empírico realizado.

²⁶² Obsérvese por ejemplo la cita anterior.

de los Comunes de Gran Bretaña (1985: artículo 8) así lo deja claro: “No se anunciará pregunta alguna para respuesta oral para fecha posterior en más de diez días de sesión a la fecha de aviso.” Además, el aviso de la pregunta deberá figurar, a más tardar, en el textos de avisos (*Notice Paper*) distribuido dos días antes (excluyendo los domingos) del día en el que se pretenda obtener respuesta.

De todas formas, en bastantes ocasiones, muchas de las preguntas señaladas con un asterisco no podrán ser contestadas oralmente debido a la limitación temporal y a su gran número (tan sólo se suelen contestar unas 15 o 20 preguntas cada día). Franklin y Norton (1993:18 y 26) dejan clara esta situación en la siguiente cita:

“Prior to autumn of 1990, all questions that were tabled received ministerial answers, and were printed in *Hansard*. . . New (1990) rules limiting the number of oral questions that are printed each day on the order paper (with those not printed not being eligible for a written answer) have not necessarily diminished the attractiveness of oral questions as a means of raising an issue. The attractiveness of seeking to get a question raised during the Question Time has been enhanced by the presence of the cameras. The attractiveness of written questions as a means of obtaining information from departments remains unchanged: there is no limit on the number of questions for written answer that a Member can table. . . Between 1960 and 1990 there was a dramatic change. The number of oral questions on the Order Paper had increased from 13,778 in 1960-61 to 24,687 in 1989-90. By 1990 it had become common for well over 400 (and sometimes over 500) questions for oral answer to be tabled for the two busiest days of the week, when the Prime Minister, as well as departmental ministers, answered questions.”

Debido a este problema, un ordenador establece al azar la lista de preguntas entregadas y tan sólo las primeras serán contestadas en la Cámara²⁶³. Las que no se contestasen se considerarán “perdidas”, pero el diputado siempre podrá solicitar una respuesta por escrito. También hay un sistema que controla la frecuencia con la que un mismo diputado comparece ante la Cámara, Biffen (1996:46) explica:

²⁶³ Aunque con un sistema aún no tan informatizado, el ex-parlamentario Biffen (1996: 46) explica este procedimiento de la siguiente manera: “An element of fairness is also provided through the quaint procedure known as the ‘4 o’clock shuffle’. All questions received for future answer are shuffle like a pack of cards . . . The questions are duly listed on the Order Paper in the random order determined by the shuffle.” Aunque actualmente se realiza a las cinco.

“From 1909 MPs were limited to a maximum of eight oral questions on the same day. This limit was progressively reduced so that each MP is now restricted to a maximum of eight questions in ten sitting days, and within this period two on any one any, with the proviso that they must not be put to the same Minister. No limit applies to written questions.”

De hecho, existe un sistema de rotación que queda detalladamente explicado en *Factsheet n° 46* (1996:4):

“Ministers are questioned on a rota agreed by the Government and Opposition parties through the “usual channels”. Each major Department is allocated to a particular day of the week, together with three or four others. When at the top of the rota, its Minister will be questioned first and is likely to be questioned for the whole of the time available. In the following week he will be at the bottom of the rota; and in each successive week he rises a place, so that after three or four weeks he is back at the top. Thus he can usually expect to answer Questions for the best part of an hour once a month.”

A continuación, se ofrece una cita de *Factsheet n° 46* (1996:2) donde se explica de manera detallada cómo tiene lugar el proceso, una vez ha llegado el momento de presentar y responder a las preguntas:

“The Speaker sets the questioning process in motion by calling the Member whose question stands first on the Order Paper to ask it. The Member does so by standing up and saying “Number one, Madam Speaker”. As the text of the Question is set out on the Paper, it is not necessary for him to take time reading it out. To follow the proceedings clearly it is essential to have a copy to hand. The Minister then reads out the answer which he has prepared to the Question. When the larger Departments, such as Environments or Trade and Industry, come to the House to answer Questions, the Secretary of State will be accompanied by several junior Ministers who will share the task of answering Questions.”

El lado menos natural de este sistema es que no hay lugar para la improvisación en la redacción de las preguntas y las respuestas. Sin embargo: (1) no se permite leer ni la pregunta ni la respuesta²⁶⁴ y (2) a partir del momento en el que el

²⁶⁴ De hecho, salvo casos excepcionales, no se permite leer en la Cámara:

diputado ha respondido a la pregunta, todo el intercambio que tiene lugar a continuación no está escrito. Biffen (1996:45) “An attraction of Question Time lies in its brisk pace and its apparent spontaneity. Apart from the initial question, all other exchanges are unscripted.” En concreto, lo que sucede es que cuando la pregunta ha sido contestada, el que la formuló podrá hacer otra pregunta (*supplementary question*). En este punto, la figura del Presidente de la Cámara adquiere una especial importancia puesto que: (1) controlará el tiempo de preguntas y respuestas. Este aspecto se describe en *Factsheet n° 46* 1996: 2) de la siguiente manera:

“A notable feature of Question Time is the way in which the Speaker controls its pace. If she calls too many supplementaries the Minister will be put under close scrutiny on a few questions, but the total number of Questions answered orally will be small. If she calls too few supplementaries, more Questions will be answered orally, but the Minister may be given too easy a passage. A balance has to be struck; and it is likely to be struck differently by different Speakers. Currently 15 to 20 Questions are answered orally on an average day.”

(2) Admitirá o rechazará una pregunta por (no) adherirse a las normas reglamentarias. Esto se indica en *Factsheet n° 46* (1996:2):

“Progress can also be helped by the Speaker’s periodic appeals to Members and Ministers to keep their supplementary questions and answers short and succinct, and by the use of her powers to check a Member or Minister who is either too lengthy or is using Question Time and debating time. It is also the practice for a Minister to give a lengthy answer either to give it after Question-Time, if its importance so justifies, or to circulate it in the Official Report.”

Y (3) podrá permitir más de una pregunta suplementaria y no necesariamente realizada por el mismo diputado. Seleccionará a el/los siguiente/s contendiente/s. Así se aclara en *Factsheet n° 46* (1996: 2): “When that supplementary has been answered

“The rule of the House, as stated in the Erskine May, is that a Member is not permitted to read his speech, but may refresh his memory by a reference to notes. In practice this rule is regularly relaxed in the case of speeches by Ministers and Opposition front bench spokesmen, particularly at the beginning of debates and on occasions when the importance or complexity of the matter under discussion requires precision of statement. . . There is no rule to forbid a Member reading relevant extracts from a book, document or newspaper in support of the argument which he is putting forward in his speech; but the practice is contrary to the spirit of good debate and the Chair commonly intervenes to restrict the length of such quotations.” (*Table*, 1972-73, 41, 61-62)

by the Minister, the Speaker may call other Members to put supplementaries, usually alternating between the Government and Opposition sides of the House.” La elección del diputado que realice la pregunta suplementaria es un derecho exclusivo del Presidente que se deriva de su autoridad. Siempre hará uso de este derecho teniendo en cuenta la relación del tema con el diputado que pide realizar una suplementaria. Cuanto más involucrado esté en él, mayores probabilidades tendrá para que le otorgue la palabra. No obstante, el diputado siempre podrá hacerle saber por escrito al Presidente su especial interés en intervenir. Franklin y Norton (1993:75) describen este proceso de selección de la siguiente manera:

“To this question a minister replies; the original questioner asks a single supplementary question, which in turn is answered. Further supplementary questions may be asked at the discretion of the Speaker. Members who want to ask a supplementary stand up to catch the Speaker’s eye each time an opportunity arises. It is for the Speaker to judge how many supplementaries to allow and from whom. In making this judgement the Speaker will bear in mind the importance of the subject and the extent to which a relevant supplementary can be asked, the need to secure a balanced representation of views, how often particular Members have been called in the past, and which Members have questions lower down the Order Paper that are unlikely to be reached. Privy Councillors generally, and opposition spokesmen in particular, have a special status when it comes to catching the Speaker’s eye.”

En cualquier caso, aquí será donde nos encontremos con verdaderos combates verbales²⁶⁵.

(C) *Contenido y Forma*

Aunque en el apéndice I se ofrece un extracto del *Erskine May’s Treatise on the Law, Privileges and Usage of Parliament* (Boulton, 21 edición, 1989:287-84) que

²⁶⁵ Aunque, por supuesto, siempre habrá que tener en cuenta que: (1) estas preguntas suplementarias están igualmente sujetas a unas determinadas normas. Por ejemplo, no se permiten preguntas que ya hayan sido hechas, vagas, o que repitan un mismo punto. *Factsheet n° 46* (1996: 3) explica que: “A Question which has already been asked and fully answered cannot normally be asked again. Where a Minister has refused to take some action or to provide information, he may be asked the same Question after three months.” Y (2) el ministro a quien vaya dirigida la pregunta también llevará preparadas otras posibles respuestas a unas posibles preguntas suplementarias. Tal y como Franklin y Norton (1993: 195) advierten: “Instead of being a spontaneous response from the questioner, many supplementaries are part of a well-rehearsed, sometimes not so well-rehearsed, script.”

muestra las reglas que regulan el contenido y la forma de las preguntas, a continuación se van a tratar con profundidad.

Boulton (1989:287), deja bien claro en la 21 edición de *Erskine May's* cual debe ser el propósito de toda pregunta:

“The purpose of a question is to obtain information or press for action; it should not be framed primarily so as to convey information, or so as to suggest its own answer or convey a particular point of view, and it should not be in effect a short speech.”

También *Factsheet n° 46* (1996:3) recoge esta idea: “A question should seek information or press for action; it should not offer or seek expressions of opinion.” Pero aunque los fines de estas preguntas quedan claramente recogidos en estas normativas parlamentarias, críticos parlamentarios como Biffen (1996), Franklin (1970), y Chester y Bowring (1962) reconocen otros fines subyacentes como: (1) dar una respuesta aguda que le haga buena propaganda política al diputado, de cara a los miembros de su mismo partido y a los medios de prensa; (2) hacer públicos los éxitos del Gobierno; y (3) actualizar temas que pudieran haber quedado en el olvido. Biffen (1996:45) asegura:

“Few MPs ask questions without having some idea of the answer. The MP should be able to seize on that answer, whether it reveals unemployment levels in his constituency or local road-building plans, and use it for a well-aimed political riposte which will be recorded in the local media and earn a partisan cheer in the chamber. Question Time has an atmosphere of its own. The occasion provides a chance to judge political horseflesh, in terms of ministerial dexterity or back-bench advocacy.”

También habrá que tener en cuenta que un parlamentario (1) no podrá apartarse del tema en la formulación de las suplementarias; (2) realizar preguntas vagas o confusas; y (3) no reiterar de manera molesta una misma idea ya dicha por él mismo o por cualquier otro parlamentario. Si alguno de estos fuera el caso, el Presidente de la Cámara podría pedirle a dicho miembro que dejara de seguir haciendo uso de su palabra. Así lo explica el *Reglamento de la Cámara de los Comunes* (1985: n° 40, artículo 23):

“El Speaker o el presidente, después de haber llamado la atención de la Cámara o del Comité respecto de la conducta de uno de los diputados que persista en apartarse del tema o en reiteración fastidiosa de sus propios argumentos o de los argumentos utilizados por otros diputados en el debate, podrá ordenar a dicho miembro que deje de seguir usando la palabra.”

Además, el tema de la pregunta estará relacionado con las funciones del ministerio que encabeza el ministro a quien va dirigida la pregunta. En este sentido, el contenido de la pregunta está muy bien limitado. Así lo recoge *Factsheet n° 46* (1996: 3):

“Above all it must relate to a matter for which the Minister to whom it is addressed is responsible as a Minister. It may not, for example, touch any activities in his capacity as a party leader or Member. Nor may he be asked to confirm or comment upon a report or rumour, for which he can have no responsibility. Ministers are not responsible for the activities of local authorities or nationalised industries, although they do answer questions on national statistics. Questions seeking an expression of opinion on a question of law are not in order, since this is for the courts to decide. Nor is it permissible to require information readily available elsewhere.”

En una comunicación personal con el crítico parlamentario Norton (1997), éste me resumía las principales condiciones que toda pregunta debe reunir en dos puntos principales: (1) “They must be questions (they cannot make assertions or arguments)”;

“They have to be addressed to the senior minister responsible to the subject. The question goes to the named office (Secretary of State for Defence, etc.) and cannot be addressed to a person by name (Mr. Smith). The senior minister may -and does- delegate responsibility for answering some questions to his or her junior ministers, but the question tabled for answer must all be addressed to the senior Minister.”

En este punto llegamos a una salvedad muy importante a tener en cuenta, si vamos a realizar un estudio lingüístico, y es que cuando un diputado se dirige a otro, éste debe utilizar la tercera persona (*s*)*he* o expresiones del tipo *my right honourable Friend*²⁶⁶ puesto que todas las observaciones o comentarios realizados en la Cámara

²⁶⁶ Boulton (1989:380) explica en *Erskine May's*:

deben ir dirigidos al Presidente de la Cámara²⁶⁷. Por tanto, cualquier uso del pronombre *you* se interpretaría como si fuera dirigido al Presidente de la Cámara.

El tema de las alusiones personales a cualquier otro diputado está muy controlado y vigilado. Tanto es así que cualquier referencia personal queda totalmente descartada en *Erskine May's* (Boulton, 1989:287):

“It is not in order in a question . . . to reflect on the conduct of other persons otherwise than in their official or public capacity. Moreover, a question introducing names (whether of persons or of bodies) invidiously or for advertisement or in any way not strictly necessary to render the question intelligible is not in order. The Speaker has ruled . . . that discourteous references to a friendly foreign country, or the head of State of such a country, are inadmissible.”

Tanto es así, que, tal y como apunta Pérez de Ayala (1996), al realizar una calificación negativa, lo importante es que esta calificación no vaya dirigida a una persona sino, en todo caso, al partido o entidad impersonal²⁶⁸. De hecho, en la Cámara de los Comunes existe lo que es la libertad de discurso (*Erskine May's*, Boulton, 1989: 84) por la cual cualquier parlamentario puede decir lo que le parezca, por muy ofensivo que sea para otra persona. Sin embargo, en este punto Pérez de Ayala (1996) hace una puntualización:

“Es importante hacer notar la expresión de May: “however offensive to . . . individuals”. Cuando habla de “individuals” está hablando de personas privadas, excluyendo así a parlamentarios y otras personas con representación oficial que, como hemos visto, están protegidos por las normas. Todo parlamentario goza, pues, de libertad de expresión siempre que respete las reglas del orden de la Cámara”

Tal y como indica Pérez de Ayala (1996), el hecho de que todo diputado se dirija a su interlocutor por el cargo y no por el nombre, refleja una distancia social

“In order to guard against all appearance of personality in debate, no Member should refer to another by name. Each Member must be distinguished by the office he holds, by the place he represents or by other designations, as . . . ‘the honourable’ or ‘right honourable gentleman the Member for York’, or ‘the honourable and learned Member who has just sat down’ or, when speaking of a member of the same party, ‘my (right) honourable friend the Member for . . .’

²⁶⁷ Silk (1989: 22) explica: “All speeches made in the Chamber are addressed to him [the Speaker] . . .” Y Boulton (1989:365) en *Erskine May's* expone esta obligación: “A Member must address the Speaker and not direct his speech to the House or to any party on either side of the House.”

²⁶⁸ Aunque aquí ya entraría en juego el enjuiciamiento del propio Presidente de la Cámara.

grande entre los parlamentarios -aunque la misma para todos. Además, también es interesante el uso del tipo de expresiones permitidas mencionadas con anterioridad. Este uso lo resume Pérez de Ayala de la siguiente manera (1996):

“Cuando un MP se dirige a otro MP de su grupo, se dirige a él / ella como ‘my (right) honourable friend the Member for . . .’, mientras que cuando se dirige a un adversario lo hace como ‘the honourable ‘ o ‘right honourable gentleman the Member for . . .’, o ‘the honourable and learned Member who has just sat down’. Es decir, los miembros del mismo partido se llaman uno a otro “amigo”, como reflejo de simpatía o afecto entre ellos.”

Según Wilson (1990), el análisis de un número seleccionado de sesiones celebradas en 1986, reveló que se realizaban unas 42.7 preguntas por sesión, por término medio, con la siguiente distribución: *Has* (4), *can* (7), *will* (47), *when* (2), *where* (0), *how* (0), *why* (8), *may* (5), *does* (28), *is* (19), *neg.* (4), *who* (1), *should* (2), *what* (8), *did* (1), *which* (1), *would* (1). Como se puede deducir de estos resultados, la mayoría de las preguntas eran del tipo sí/no. Además, otro análisis posterior de 139 preguntas también apoyaba esta tendencia, al revelar que 116 eran del tipo sí/no y tan sólo 23 del tipo *wh-*. Ante estos resultados, Wilson (1990:157) explica:

“. . . why it is that the vast majority of questions within the oral answers session of parliament are (in basic terms) of a yes/no type. Any answer, of whatever complexity, will, or can, be ultimately reduced to a point on a scale of positive and negative values²⁶⁹. An MP who puts a question knows that he is unlikely to get a simple “yes” or “no”, since such responses would indicate acceptance of many of the other propositions attached to the question. Nevertheless, by putting the question on a yes/no form, the MP, and the audience, are free to interpret any response as locating the minister at a specific point on a yes/no continuum. Where such an interpretation is not possible, then the minister has not answered the question. This claim may now, however, be structurally validated. What this means is that where any answer to a yes/no question cannot be located on a positive/negative scale then we may have an example of evasion.”

El segundo aspecto de estos resultados que quizás llame la atención es el elevado número de preguntas con “will”. Según Palmer (1979), la utilización de

²⁶⁹ Sin embargo, una interrogativa del tipo *wh-* presupone una variable desconocida cuyo valor, a diferencia del número limitado de respuestas a una interrogativa del tipo sí/no, es seleccionado de entre un número complejo de variables. De hecho, a este tipo de preguntas se le denominan preguntas abiertas.

“will” en oraciones interrogativas implica que la acción sobre la que se interroga debería llevarse a cabo. Es decir, “will” indica una petición que espera que se lleve a cabo. Por tanto, un rechazo a una interrogativa de esta naturaleza resultaría bastante problemático. Además, según Brown y Levinson (1987), este uso también se considera una forma cortés de realizar una petición. Así, Wilson (1990:152) concluye:

“These facts suggest some reasons why “will” may be the preferred form within the oral question and answer sessions. First, it commits (through implication) the hearer to the action; and second, it is a polite request, and therefore, any simple rejection of the request reflects back on the individual who has refused to perform what has been implicated as a reasonable action.”

De todas formas, el estilo también debe cuidarse bastante puesto que, tal y como ordena *Erskine May's* (Boulton, 1989: 287), los epítetos innecesarios y las expresiones retóricas, controvertidas, irónicas u ofensivas quedan totalmente descartadas. Además, en *Erskine May's* también aparece un listado de las denominadas “expresiones no-parlamentarias” que no se permiten en la Cámara (Boulton, 1989:381):

“Expressions which are unparliamentary and call for prompt interference include: (1) The imputation of false or unavowed motives. . .; (2) The misrepresentation of the language of another and the accusation of misrepresentation. . .; (3) Charges of uttering a deliberate falsehood. . .; (4) Abusive and insulting language of a nature likely to create disorder. The Speaker has said in this connection that whether a word should be regarded as unparliamentary depends on the context in which it is used. For example, expressions which are unparliamentary when applied to individuals are not always so considered when applied to a whole party.”

Esto nos podría llevar a concluir que, tal y como Pérez de Ayala (1996) afirma, a pesar de lo provocativo que puede llegar a ser el lenguaje parlamentario, esta agresividad siempre deberá aparecer disfrazada bajo un lenguaje limpio y comedido. De hecho, así queda claro tanto en *Erskine May's* como en *Factsheet n° 46*: “Good temper and moderation are the characteristics of parliamentary language.” (Boulton, 1989:380); y:

“Questions should be drafted as concisely as possible and must conform to the normal Parliamentary conventions regarding decorous language and respect for the Crown, the judiciary and Members of both Houses. Nor may a question touch any matter which is currently the subject of legal proceedings.” (*Factsheet n° 46*, 1996:3).

(D) *Relaciones sociales entre los diputados*

Un factor que distinguirá especialmente este contexto es que sus normas de comportamiento (tanto el verbal –forma y contenido- como el no verbal) están explícitamente recogidas en distintos textos²⁷⁰. Y un segundo factor que tampoco se puede olvidar, y que condicionará el comportamiento de los diputados, es el hecho de que estos individuos no actúan como personas individuales, sino como representantes políticos de una determinada circunscripción y de su propio partido. Biffen (1996:x), desde su propia experiencia como veterano parlamentario, explica:

“Enjoyment of Parliament must be matched by affection for your constituency. It is no accident that *Hansard* records Members’ names alongside their constituencies and makes absolutely no reference to party political affiliation.”

Y Franklin (1970:77) nos menciona la existencia de unas “normas de grupo” propias de cada partido y aplicables a cada uno de sus miembros:

“In studies of the House of Commons, peculiarities of behaviour are often attributed by commentators to the existence of group norms²⁷¹, and there is certainly a parliamentary norm to the effect that the party leadership should be responsive to the feelings of the rank and file in Parliament.”

En la actividad parlamentaria que aquí nos ocupa (i.e. el espacio de las preguntas), parece ser que la lealtad a la circunscripción a la que representa el diputado será el principal timón que guíe al parlamentario. En un estudio realizado

²⁷⁰ Fundamentalmente el *Erskine May’s Treatise on the Law, Privileges, Proceedings and Usage of Parliament*, al que ya se ha hecho mención en numerosas ocasiones. No obstante, también existen otros textos como las *Hojas Informativas* o el *Reglamento de la Cámara de los Comunes*.

²⁷¹ A este respecto, se pueden consultar Bromhead (1956) y Verba (1966).

por Franklin (1970) en el que analizaba los usos de los tres principales medios de expresión en el Parlamento²⁷², llegó a la conclusión de que: (1) “Question Time has come to be regarded as an opportunity for backbench Members to confront Ministers in an effort to gain publicity for themselves and their constituencies.” (Franklin, 1970:25); y (2) “. . . Questions are the means of expression most independent of party and party considerations.” (Franklin, 1970:215).

A la hora de describir las relaciones sociales entre los diputados, Pérez de Ayala (1996) incluye cinco factores en su descripción: Poder, Distancia, Afecto, Audiencia y Ranking de Imposiciones. Estos cinco factores comparten dos características: (1) son igualmente compartidos por todos los diputados de la Cámara; y (2) todo diputado sabe que sus colegas también los conocen.

Según Brown y Levinson (1987), para calcular la seriedad o peso de un acto contra la imagen, se utiliza una fórmula que incluye las variables de Poder, Distancia y Ranking de Imposiciones²⁷³. Mientras que la Distancia es definida por Brown y Levinson como una dimensión social simétrica entre emisor y receptor (“D is a symmetric social dimension of similarity / difference within which S and H stand for the purpose of this act (p.76)), el Poder es una dimensión asimétrica²⁷⁴ y puede estar basado tanto en factores materiales como metafísicos y además, podrían estar autorizados o no autorizados. Y el Ranking the Imposiciones es definido por Brown y Levinson (1987:77) como: “R is a culturally and situationally defined ranking of impositions by the degree to which they are considered to interfere with an agent’s wants of self-determination or of approval (his negative- and positive-face wants).”

En cuanto al Poder, las características definitorias a las que llega Pérez de Ayala (1996) se pueden resumir en los siguientes puntos:

- En el Parlamento, los diputados han de tratarse como representantes políticos y no como personas individuales.
- Todos los diputados son iguales.

²⁷² Se recuerda que eran: los debates, las EDMs y las preguntas.

²⁷³ Esta fórmula es (Brown y Levinson, 1987:76): $W_x = D(S,H) + P(H,S) + R_x$. Siendo:

W_x = “the numerical value that measures the weightiness of the FTax”.

$D(S,H)$ = “the value that measures the social distance between S and H.”

$P(H,S)$ = “a measure of the power that H has over S.”

R_x = “a value that measures the degree to which the FTax is rated an imposition in that culture.”

²⁷⁴ Brown y Levinson (p.77) definen el Poder como: “P is an asymmetric social dimension of relative power, roughly in Weber’s sense . That is, $P(H,S)$ is the degree to which H can impose his own plans and his own self-evaluation (face) at the expense of S’s plans and self-evaluation.”

- En las Preguntas, el poder acompaña a la palabra porque el que tiene la palabra tiene el Poder sobre su interlocutor. Además, cualquier diputado es un “inquisidor” en potencia y por tanto tiene poder sobre otro.
- El diputado no es representante de sí mismo, sino de una circunscripción y de su propio partido. Como tal, puede pedir cuentas a otro diputado o ministro.
- Sólo los ministros tienen un derecho especial, el de no contestar a alguna pregunta, si así lo creen conveniente²⁷⁵. Por lo demás, las normas de *Erskine May's* son comunes y aplicables a todos los hablantes en la Cámara de los Comunes.

En cuanto a la Distancia, si ésta se evalúa basándose en atributos sociales estables, la conclusión a la que llega Pérez de Ayala (1996) es que estos atributos serían los títulos²⁷⁶ con los que los diputados se llaman unos a otros y por tanto:

- Existiría una Distancia grande entre los parlamentarios.
- Esta Distancia sería la misma para todos.
- La Distancia está, de alguna manera, institucionalizada, y no varía.

El Ranking de Imposiciones que Pérez de Ayala le atribuye a la Cámara de los Comunes se puede sintetizar diciendo:

- El factor R está constituido en gran medida por el código *Erskine May's*.
- Por una lado (a) la naturaleza del Parlamento es un FTA en sí, así que se pueden realizar muchos FTAs a la Imagen pública que fuera de él resultarían ciertamente más graves, tanto para el hablante como para el oyente. Pero por otro (b), el código *Erskine May's* es muy estricto con respecto a la Imagen, y constituye ciertamente un aumento de las imposiciones a un hablante a la hora de realizar un determinado FTA.

Según Pérez de Ayala (1996) el Afecto tiene una importancia singular en este contexto. Esta autora afirma:

“El Afecto se dibuja como uno de los factores esenciales en la Cámara . . . todo MP intentará mantener la Imagen pública de todo MP de su propio partido; incluso, intentará ayudarle a defenderla frente a posibles ataques (levantándose en las suplementarias y dándole cortesía negativa). Al fin y al cabo, la solidaridad del grupo es muy valiosa, y es política de partido lo que se hace en la Cámara.”

²⁷⁵ Véase la cita anterior de *Factsheet n° 46* (1996: 3)

²⁷⁶ Recuérdese que todo diputado debía dirigirse a su interlocutor por el cargo, nunca por el nombre.

Además, se recordará que anteriormente ya se comentó también el particular uso de la palabra “amigo” cuando los miembros del mismo partido se dirigían unos a otros para mostrar simpatía y afecto entre ellos.

Y finalmente, la Audiencia. Según Pérez de Ayala (1996), los parlamentarios hablan pensando en su audiencia y no sólo en su interlocutor. Esta autora distingue hasta cuatro niveles de audiencia:

1. El resto de la comunidad parlamentaria.
2. Los periodistas.
3. Una audiencia masiva integrada por todo el país gracias a la radio y a la televisión.
4. Una audiencia más reducida formada por los electores de su circunscripción.

Es bien sabido que el momento de las Preguntas Orales es el más apropiado para sobresalir como político: (1) se pone a prueba al Gobierno; y (2) pueden hablar diversos parlamentarios²⁷⁷. Por este motivo, los diputados que no son ministros (*backbenchers*) serán los principales protagonistas en este espacio de Preguntas y Respuestas. Lo más característico de estos diputados es que están en un puesto intermedio entre los ministros y la comunidad electoral y, por tanto, tienen un poder muy limitado. Tanto es así que Moody (1964:121) afirma que:

“Whatever the ability, electoral backing, or pressure-group allegiance of a back-bencher, however, the fact remains that until and unless he is promoted to the front bench, he cannot hope to do more than influence the decisions taken by others. In his speeches, conversations or otherwise, the back-bencher’s purpose can therefore only be to persuade rather than to decide.”

Debido a esta particular posición, este tipo de diputado es constantemente consciente del largo y arduo camino que aún tiene por delante, antes de poder llegar a ser ministro. Pero para llegar a esta mejor posición, este diputado deberá estar llamando la atención constantemente para, así, poder hacerle saber a su audiencia su buena valía como parlamentario. Así, Franklin (1970:69) afirma:

²⁷⁷ Franklin y Norton (1993:197) argumentan que: “For Members, PQs are an invaluable device for getting noticed. Each backbencher can expect on average to speak in four major debates each session. Question Time offers an opportunity to contribute more frequently.” “PQ” son las siglas que estos autores utilizan para referirse a una *Parliamentary Question*.

“Thus any ambitious young man²⁷⁸ is going to be concerned to a greater or lesser degree with the question of how best to come to the attention of the party leadership, and how to appear in the most favourable light at such time.”

Por tanto, tal y como afirma Jackson (1968:292), el principal objetivo de estos diputados será: “. . . to influence, shape, and even determine party policy in the House of Commons.” Ante una situación de estas características, se podría afirmar, que los objetivos de estos diputados encajarán perfectamente con el tipo de comportamiento²⁷⁹ que tratamos de describir en este estudio.

(E) *La persuasión*

Este objetivo forma parte de la vida diaria parlamentaria, hasta tal punto que en un estudio realizado por Franklin (1970) en el cual intentaba responder a la pregunta “how do Members of Parliament attempt to influence each other and the Government of the day?” (Franklin, 1970:7), este autor llega a las siguientes conclusiones (p.71 y 87-8):

“In fact there is hardly a single feature in the daily life of the average M.P. which is not concerned in some way with the communication of opinion. . . And most of this information is intended to influence opinion. . . The Members of Parliament who were interviewed in connection with the present study did not distinguish clearly in their own minds between the influence they exercise by means of persuading their colleagues to adopt their views and the influence they gain by means of appealing to public opinion. This confusion is not surprising when one considers that for the most part the same means are used to achieve both ends.”

Este objetivo les llevará a toda una serie de ingeniosos artificios que caracterizarán el peculiar estilo de las preguntas y las respuestas. Sir Frederic Bennett (en Franklin, 1970:84) explica que en los últimos años, cada vez está siendo más difícil obtener una respuesta a una pregunta, si no se es un experto en el tema “. . . they can fob you off with anything.”

²⁷⁸ Al hablar de este tipo de diputado que no es ministro (*backbencher*).

²⁷⁹ El comportamiento estratégico persuasivo.

Finalmente, este particular estilo basado en la evasión y enmascaramiento de la verdad es explicado de una manera bastante reveladora por un funcionario de la Cámara al redactar el borrador de las respuestas a las Preguntas Parlamentarias (en Franklin, 1970:86):

“The rule here (about truthfulness) is simple. Nothing may be said which is not true; but it is as unnecessary as it is sometimes undesirable, even in the public interest, to say everything relevant which is true; and the facts may be arranged in any convenient order. It is wonderful what can be done within these limits by a skillful draftsman. It may be said, cynically, but with some measure of truth, that the perfect reply to an embarrassing Question in the House of Commons is one that is brief, appears to answer the question completely, if challenged can be proved to be accurate in every word, gives no opening for awkward ‘supplementaries’ and discloses really nothing.”²⁸⁰

²⁸⁰ Dale (1941:104).

4.1.2. La Ley de 1988 sobre la Reforma Educativa

Dentro de la sección dedicada a un estudio exhaustivo del contexto situacional, no se podría excluir un análisis del contexto social-económico del momento. Como se ha venido defendiendo a lo largo de la presentación del modelo que aquí se propone, el entorno social y el económico son dos factores primordiales que siempre determinarán las características del intercambio comunicativo²⁸¹. Por este motivo, he preferido seleccionar las sesiones parlamentarias que se van a analizar utilizando como criterio que compartan un mismo tema de discusión. De esta manera, además de facilitar la labor de documentación, también contribuiría a una mejor y más detallada descripción de este entorno social-económico del momento.

Una vez había decidido el criterio de selección del material, la segunda decisión fue determinar el tema concreto en el que iba a centrar estas discusiones parlamentarias. Aunque existe un buen número de asuntos que han centrado la actividad parlamentaria -y de los medios de comunicación- de manera unánime, la aprobación de la Ley sobre la Reforma Educativa de 1988²⁸² atrajo mi atención por varios motivos: en primer lugar, por mi evidente involucración en el entorno educativo; en segundo lugar, por la gran polémica que suscitó en aquellos días; en tercer lugar, por tener sus raíces en problemas sociales y económicos que estaban sacudiendo al Reino Unido en los ochenta; y en cuarto lugar, porque en 1987²⁸³ tuvieron lugar unas elecciones generales -acontecimiento que, como es bien sabido por todos, normalmente incrementa el entusiasmo con el que se aborda cualquier acción política del gobierno en el poder que pretende renovar su legislatura.

Dos factores marcaron esta reforma educativa: uno de ellos está relacionado con la situación social-económica por la que estaba pasando el país en aquella época; y el segundo lleva nombre propio: el recién llegado ministro de Educación y Ciencia

²⁸¹ Recuérdese por ejemplo, la influencia de éstos en la formación de los esquemas referenciales de un individuo.

²⁸² Reforma que afectaría a Inglaterra y al país de Gales.

²⁸³ Fue a lo largo de este año cuando se presentaron las primeras enmiendas sobre esta nueva ley.

Kenneth Baker²⁸⁴. Este ministro²⁸⁵ es descrito por algunos autores, como Coulby (1989a:10), como un político “. . . eager for political success and less hidebound than his predecessor, [and] . . . able to end the strike and strip the teachers’ unions of their negotiation rights.” En realidad, tan sólo habría que citar algunas palabras textuales de la Primera Ministra Margaret Thatcher (1987) para advertir la postura del gobierno ante el sistema educativo vigente (Coulby, 1989c:111):

“We want education to be part of the answer to Britain’s problems, not part of the cause. To compete successfully in tomorrow’s world -against Japan, Germany and the United States- we need well-educated, well-trained, creative young people. If education is backward today, national performance will be backward tomorrow.”

Como ya se ha señalado, la década de los ochenta no fue precisamente un buen momento en la historia del Reino Unido. La conservadora Margaret Thatcher fue elegida en 1979 porque había prometido una nueva época para el Reino Unido. El historiador David McDowal (1989:182) señala:

“By late 1980s most British people felt that the future was full of uncertainty. These doubts resulted from disappointment with lost economic and political power. Many people looked back to the ‘Swinging Sixties’ as the best ten years Britain had had this century.”

Algunos de los acontecimientos más importantes que marcaron esta etapa fueron:

- En 1984 los mineros del carbón no aceptaron el cierre de los pozos y emprendieron una larga, dura e infructuosa huelga. Después de todo un año durante el cual los mineros tuvieron violentos enfrentamientos con la policía, la huelga concluyó en fracaso. (Del 12/3/84 al 3/3/85).
- El poder de los sindicatos sufrió un importante y paulatino debilitamiento.
- La inflación -que se había multiplicado por seis entre 1974 y 1984- se volvería a multiplicar por seis en tan sólo los treinta años siguientes (i.e. entre 1984 y 1984).

²⁸⁴ Cuyo predecesor, Sir Keith Joseph, había comenzado una campaña centrada en la figura del “profesor ineficiente” y que tenía por objetivo desacreditar al profesor para así poder ofrecer alguna explicación al padre descontento. Esta actitud no llevaría sino a una serie de huelgas en las que los profesores intentarían recuperar sus derechos y restaurar su imagen.

²⁸⁵ Haviland (1988) tiene editado un libro que lleva por título *Take Care Mr Baker! The Advice on Education Reform Which the Government Collected But Withheld*.

- Desde 1979, la producción industrial había descendido en un 10 por ciento. En 1983, Gran Bretaña se había convertido en una mera importadora de productos manufacturados²⁸⁶. Hubo un claro cambio hacia el sector de servicios.
- El paro se había elevado de 1.25 millones en 1979 a 3 millones en 1983.
- Como plan de choque, Margaret Thatcher comenzó la más importante labor de privatización: las telecomunicaciones, el gas, British Airways, British Aerospace y British Shipbuilders terminaron todas en manos privadas.
- La prevención y descubrimiento de actos criminales vio sus índices alarmantemente bajos²⁸⁷.
- Entre 1981 y 1985 el número de desamparados aumentó considerablemente.
- La sociedad estaba claramente desmembrada en dos: la rica y la pobre. Incluso geográficamente podía apreciarse claramente esta situación: tanto (a) entre las prósperas áreas de los barrios residenciales (*suburban areas*) y los descuidados barrios céntricos de la ciudad (*inner city areas*) de decadencia y depresión; como (b) entre el más o menos venturoso sur del país y el pobre y decadente norte²⁸⁸.
- La comunidad de color también estaba rechazada y separada del resto y vivía en barrios pobres. En 1986 el índice de desempleados en esta comunidad era el doble que el existente en la población blanca. Aunque en realidad se podría hablar de un racismo generalizado.
- El surgimiento de una pasión violenta entre los hinchas del fútbol.

A pesar de esta situación, muchos aún se preguntan cómo Margaret Thatcher fue re-elegida en las elecciones del 83 y en las del 87. Aunque algunos explican la victoria del 83 a la buena imagen que Thatcher había logrado tras su firme y fuerte intervención durante la guerra de las Malvinas²⁸⁹, lo cierto es que tanto la victoria del 83 como la del 87 se debe más bien al debilitamiento de la oposición. Los votos de la oposición estaban divididos entre el partido Laborista (*Labour*) y la Alianza

²⁸⁶ Situación que no sucedía desde antes de la revolución industrial.

²⁸⁷ El 26 de noviembre de 1983 tuvo lugar el mayor robo jamás realizado: tres toneladas de lingotes de oro (valorados en aproximadamente 30 millones de libras), dos barras de platino y un puñado de diamantes son robados en el aeropuerto de Heathrow.

²⁸⁸ El 94% de los trabajos que se habían perdido desde 1979 habían sido en el norte del país. En 1986, el 41% de esos desempleados llevaban al menos un año sin trabajo. No es de extrañar por tanto que el partido laborista obtuviera más éxito en el norte. En las elecciones de 1987, los Conservadores perdieron la mitad de sus escaños en Escocia.

²⁸⁹ Acontecimiento que comenzó el 2 de abril de 1982 y finalmente terminaría el 14 de junio con la capitulación de las tropas argentinas.

(*Alliance*)²⁹⁰ y la consecuencia fue la victoria de una más convincente Margaret Thatcher.

Toda esta situación caló en la Reforma Educativa. La competitividad, el poder y el control centralizado del gobierno y las desigualdades sociales y raciales existentes en la economía y en la sociedad marcarían notablemente el espíritu de esta Reforma. Leslie Bash y David Coulby (1989) acentúan esta función centralizadora del gobierno y el carácter competitivo de esta Reforma y publican un libro que lleva por título *The Education Reform Act. Competition and Control*. Estos factores mencionados se dejan entrever si se hace un repaso a los cambios más significativos que trajo esta Reforma:

- Matrícula abierta (*open enrolment*).
- Delegación financiera (*financial delegation*).
- Colegios e Institutos de Tecnologías subvencionados (*grant-maintained schools and city technology colleges*).
- El traspaso de los Politécnicos (*polytechnics*) e importantes *Colleges*²⁹¹ (*major colleges of higher education*) fuera del control de las Autoridades Educativas Locales (LEA o *Local Education Authorities*).
- La completa abolición de la Autoridad Educativa de los barrios céntricos de Londres (ILEA o *Inner London Education Authority*).
- La publicación de los resultados de los exámenes realizados a las edades de 7, 11, 14 y 16 años.

Con anterioridad a la Ley Educativa de 1988, el plan de estudios en los colegios de estudios primarios y secundarios de Inglaterra y Gales era responsabilidad de los profesores y directores. El proceso lo resume Coulby (1989b:54) de la siguiente manera:

²⁹⁰ Es decir, la centrista Alianza Socialdemócrata y Liberal.

²⁹¹ A este nivel, la traducción correcta de *College* es Universidad. Sin embargo, este término no se va a traducir al español para diferenciarlo de *University*. Aunque *College* y *University* son sinónimos dentro del área de educación superior, se ha preferido respetar su terminología original.

“In primary schools class teachers, in consultation with the head teacher and with each other, would decide what subjects should be taught, by what means, what the specific programmes of study should be and how the work should be assessed. In secondary schools, characteristically, the range of subjects to be taught and the amount of time and importance to be offered to each were largely determined by the head in consultation with the colleagues.”

No obstante existían importantes limitaciones: (1) había unos consejos examinadores públicos (*public examination boards*) en la enseñanza secundaria. De esta manera, se aseguraba un nivel mínimo en todos aquellos alumnos con edades superiores a los 14 años. Sin embargo, existían diferentes programas de estudios - incluso dentro de un mismo consejo examinador- de tal forma que los profesores y los directores podían elegir el que estimaran más oportuno. (2) Como consecuencia de la presión ejercida por el Ministerio de Educación y Ciencia (DES o *Department of Education and Science*), las Autoridades Educativas Locales se vieron obligadas - a partir de los primeros años de la década de los ochenta- a controlar los planes de estudio de los centros que estaban bajo su jurisdicción. El rigor con el que estas Autoridades Educativas Locales realizaron estos controles variaba considerablemente. Mientras que algunas obligaron incluso a cumplir una serie de pautas y controles, otras fueron poco sistemáticas. Y (3) siguiendo el espíritu de la colección titulada *Framework for the School Curriculum of the Curriculum Matters* - publicada por el Ministerio de Educación y Ciencia- donde se aconsejaba acerca de los contenidos que los programas de estudios deberían incluir, el gobierno central trataba de controlar los planes de estudios utilizados en cada colegio. Sin embargo, dado el carácter meramente consultivo de estas publicaciones, cada Autoridad Educativa Local -o incluso cada colegio o profesor- lo aplicaba según su propio criterio y obviamente dio lugar a grandes diferencias.

Por tanto, era evidente que hacía falta algún tipo de control central que asegurara una coherencia nacional en el tipo de plan de estudios que se estaba ofreciendo en cada centro del país. De esta manera, si un alumno o profesor tenía que trasladarse de un punto a otro del país, no notaría grandes cambios. Además de esta ventaja, el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio Galés también mencionan entre las utilidades de un plan de estudios nacional que “. . . all pupils, regardless of sex, ethnic origin and geographical location, have access to broadly the same good and relevant curriculum and programmes of study which include the key

content, skills and processes which they need to learn” (DES and Welsh Office, 1987)²⁹².

En este ambiente fue en el que en julio de 1987 el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio Galés publicaron *The National Curriculum 5-16: A Consultation Document*. Sin embargo, este documento fue recibido con bramidos y quejas tanto de los profesores, como de los directores, y de las Autoridades Educativas Locales. Aunque las propuestas incluidas en este documento no son idénticas a los artículos de la Ley del 88, mucho de su contenido permaneció inalterado. Hay que advertir que el descontento no se originó por el hecho de crear un Plan de Estudio Nacional, sino por la naturaleza misma de éste. Coulby (1989b:55) explica que: “It is not the idea of a national curriculum which has attracted protest, but the nature of the curriculum which is now being enforced, its mode of assessment and the high level of political control over it exerted centrally by the Secretary of State.”

Los artículos 1-5 establecen como programa de estudios obligatorios (*core curriculum*) las asignaturas de matemáticas, lenguaje (inglés) y ciencias (y el galés en las comunidades donde se hable dicha lengua). Además, existirían las asignaturas básicas (*foundation subjects*) de historia, geografía, tecnología, música, arte y educación física. La religión también sería obligatoria pero, al no estar incluida en las pruebas nacionales (*national testing*), no pertenecería al grupo de asignaturas básicas. En secundaria, los alumnos también deberán estudiar una lengua extranjera moderna²⁹³. Aunque este plan de estudios se aplicaría entre las edades de 5 a 16 años (i.e. primaria y secundaria), esta Ley otorga al Ministro (*Secretary of State*) el poder de extenderlo a la fase comprendida entre los 16 y 18 años. Sin embargo, en los colegios de pago, en los CTCs (*City Technology Colleges*), en los parvularios, y en el caso de los alumnos con necesidades especiales no se aplicará este plan de estudios nacional.

Lo más importante, y a la vez problemático, es que se establecieron tres nuevos organismos que se encargarían de aconsejar al Ministro -en quien no obstante reside la última decisión- sobre el plan de estudios y la evaluación. Estos organismos son: el Consejo del Plan de Estudios Nacional (*National Curriculum Council*), el Consejo del Plan de Estudios para Gales (*Curriculum Council for Wales*) y el

²⁹² En Coulby (1989b:58).

²⁹³ En el país de Gales, deberán, además, estudiar el galés.

Consejo de Exámenes y Evaluación de Colegios (*School Examinations and Assessment Council*). Además, éstos serían elegidos por el Ministro.

Las pruebas nacionales tendrían lugar a las edades de 7, 11, 14 y 16 años. Los resultados se harían públicos, con la excepción de la realizada a los 7, que tan sólo se comunicaría a los padres²⁹⁴.

Las consecuencias de estos Planes de Estudios saltan a la vista. Las más significativas serían:

- Puesto que los tres consejos son elegidos por el propio ministro, difícilmente van a ir en contra de la dirección marcada por éste. Además, se tendería así a una politización del sistema educativo. La repercusión más preocupante es que la estabilidad del sistema educativo se vería en peligro cada vez que hubiera cambios en el gobierno del país. Y no menos importante es el hecho de que decisiones tan importantes recaigan en manos de *laicos* de la enseñanza, tal y como se puede leer en un artículo en *The Times Educational Supplement* (19 de agosto de 1988, p.3): “. . . it puts the power of decision on professional matters in the hands of laymen with strong prejudices and little knowledge.”
- El programa de estudios obligatorios con sus asignaturas obligatorias recuerda alarmantemente a los programas de estudios de los antiguos institutos de enseñanza secundaria (*grammar schools*²⁹⁵) de principios de siglo. Cabe destacar la ausencia de asignaturas como economía, sociología, y estudios sociales y políticos. Sin embargo, si se profundiza en la raíz misma, no es sorprendente que en el gobierno de Margaret Thatcher, las ciencias sociales eran normalmente vistas “. . . dangerously left-wing and their teachers as raving Marxists almost to a person” (Coulby, 1989b:61). Además, el plan de estudios nacional tampoco hace referencia al mundo de la informática o de los negocios. De esta manera, los elementos propios de una educación profesional (*vocational studies*) quedan excluidos del plan nacional.
- En cuanto a la enseñanza de las lenguas modernas extranjeras, también se criticó que no se mencionaran otras lenguas extranjeras que se hablaban frecuentemente en el Reino Unido y que provenían de la gran población procedente de países orientales residentes en el país. De esta manera, se favorecería su integración en el

²⁹⁴ Pero esta decisión dependería del colegio.

²⁹⁵ Donde normalmente iban alumnos con alto rendimiento académico.

resto de la sociedad y también se les daría mayores facilidades académicas. La única lengua que se terminaría estudiando sería el francés.

- Pero fue, indiscutiblemente, el tema de la publicación de los resultados de las pruebas nacionales lo que desató las mayores polémicas. Si se tiene en cuenta que con el nuevo sistema de matrícula abierta²⁹⁶ (*open enrolment*) el padre tiene derecho a elegir el colegio al que asistirá su hijo, las repercusiones de estas publicaciones pueden ser catastróficas para algunos centros. Coulby (1989b:67-8) explica que este comportamiento va en consonancia con el carácter competitivo de la sociedad existente y señala:

“Published results would allow the consumers (presumably parents) to measure the effectiveness of school against school, teacher against teacher Within this scenario the successful schools would grow and thrive and the unsuccessful sink into decline and decay. . . . Schools will compete against schools, teachers against teachers, pupils against pupils. Whatever else children and young people learn from the national curriculum they will earn the importance, and presumably the intrinsic rightness, of competition.”²⁹⁷

Como se mencionó anteriormente, entre los cambios más significativos que trajo esta Reforma Educativa estaba la matrícula libre. Ésta obligaba a las Autoridades Educativas Locales a abandonar los Niveles de Admisión Planificados (PALs o *Planned Admission Levels*) contenidos en el artículo 15 de la Ley Educativa de 1980. Este artículo indicaba que las Autoridades Educativas Locales podían determinar los límites de admisiones en sus colegios y los criterios a seguir en caso de excederse los límites de inscripción en un colegio. A partir de la Reforma del 88, el padre podrá elegir libremente el colegio al que desea que asista su hijo. De esta manera, estaría únicamente en manos de los administradores y los directores de los colegios la admisión de los alumnos. Obviamente, esto favorecería la aparición de colegios segregados o marginados. Situación que aún se agravaría más debido a la publicación de las pruebas nacionales.

Otro factor anteriormente mencionado fue la delegación financiera (también conocido como: “Gestión Financiera Local” -LFM o *Local Financial Management* o “Gestión Local de los Colegios” -LMS o *Local Management of Schools*). Según el

²⁹⁶ Ya se verá con mayor profundidad más adelante.

²⁹⁷ Bash (1989) tiene un capítulo que precisamente lleva por título “Education Goes to Market”

Ministerio de Educación y Ciencia, este sistema mejoraría la calidad de la enseñanza en tanto en cuanto (DES-1987, en Clough *et alii*, 1989:35):

“(a) enable governing bodies and head teachers of schools to plan their use of resources to maximum effect in accordance with their own needs and priorities, and (b) make schools more responsive to their clients -parents, pupils, the local community and employers.”

Bajo esta nueva normativa, las Autoridades Educativas Locales deberían entregar al Ministro un programa detallado sobre la delegación financiera que otorgarían a todos los centros de educación primaria y secundaria de su municipio (en concreto, aquellos con 200 o más alumnos). Según el Ministerio de Educación y Ciencia estos programas deberían incluir (DES-1988, en Clough *et alii*, 1989:35-6):

“(a) a schedule of all county and voluntary schools in the LEA, their numbers on roll and an indication of those that are to receive delegated budgets; (b) the items of expenditure that will be delegated and those that will be retained under the LEA’s direct control; (c) the ‘formula’ for determining each school’s budget share; (d) the conditions relating to the exercise of delegated powers by the governing bodies; (e) the arrangements and timetable for introduction of the scheme and for the training of those concerned with it; and (f) the procedures for monitoring and evaluating the scheme, including the performance indicators that the LEA proposes to apply to its schools.”

Otro punto problemático de la Reforma es el relacionado con los colegios y los Institutos de Tecnologías subvencionados (*grant-maintained schools and city technology colleges*). Está recogido en la nueva ley que (Clough *et alii*; 1989:39):

“... the Act will allow the governors of any maintained secondary school and primary school of over 300 pupils to apply to the Secretary of State to opt out of LEA control and apply to become a centrally funded grant-maintained school after a majority vote of parents in a government-funded ballot.”

También los denominados CTCs (*City Technology Colleges*) o CCTAs (*City Colleges for the Technology of the Arts*) serían centros subvencionados en parte por el gobierno (hasta un 80%) y en parte por empresas privadas²⁹⁸. Estos centros

²⁹⁸ Un patrocinador fue por ejemplo Richard Branson, director de *Virgin Records*

deberían cumplir una serie de requisitos que Clough *et alii* (1989:41) resumen de la siguiente manera:

“1. Be situated in an urban area. 2. Provide education for pupils of different abilities in the 11-18 age-group, drawn wholly or mainly from the area in which the school is situated. 3. Have a broad curriculum with an emphasis on science and technology, in the case of a CTC, or on technology in its application to the performing and creative arts, in the case of CCTA.”

Sin embargo, las dudas de los críticos a este proyecto se centran fundamentalmente en dos aspectos: (1) ¿qué requisitos se adoptarán para admitir a los alumnos de estos CTCs y CCTAs? y (2) ¿qué espacio físico ocuparán? ¿se ocuparán centros que estén demostrando haber “fracasado”?

Otro factor importante en esta Reforma educativa es el relacionado con el traspaso de los Politécnicos (*polytechnics*) e importantes *Colleges* (*major colleges of higher education*) fuera del control de las Autoridades Educativas Locales²⁹⁹ (LEA o *Local Education Authorities*). Debido a los recortes presupuestarios de comienzos de 1980, el Comité de Subvenciones Universitarias (UGC o *University Grant Committee*) decidió no admitir más alumnos si la dotación monetaria continuaba siendo la misma. De esta manera, la calidad de los recursos universitarios no se vería perjudicada. Sin embargo, los politécnicos y los *Colleges* fundados por el Organismo de Asesoramiento Nacional (NAB o *National Advisory Body*)³⁰⁰ continuaron admitiendo más alumnos. Como consecuencia, a mediados de los ochenta, el número de alumnos en los politécnicos y *colleges* había aumentado considerablemente en comparación con lo que estaba ocurriendo en las universidades. Con la Ley Educativa de 1988, estas instituciones (i.e. los politécnicos y las Universidades) son retirados del control de las AELs. A partir de ese momento, pasarán a ser controlados por sus propias juntas administrativas, pero con una salvedad: al menos la mitad de los componentes de estas nuevas juntas deberán ser personal con experiencia en el mundo de los negocios, la industria o el comercio. De esta manera, la representación del personal académico se vio considerablemente reducida. Además, tanto el edificio como la plantilla dejó de ser propiedad de las Autoridades Educativas Locales y pasaron a manos de esta nueva corporación. La financiación dependía de dos

²⁹⁹ De ahora en adelante AEL.

organismos: el Consejo Patrocinador de Politécnicos y *Colleges* (PCFC o *Polytechnics and Colleges Funding Council*)³⁰¹ y el Consejo Patrocinador Universitario (UFC o *University Funding Council*)³⁰². Aunque los politécnicos y los *colleges* se beneficiaron de su liberación de las autoridades locales, pasaron a ser “universidades de segunda categoría”, puesto que recibían menos dinero por alumno que las universidades y además ya no gozaban del apoyo de las Autoridades Educativas Locales. Así, nos encontramos que los mismos cursos y las mismas titulaciones ofrecidas en un politécnico o un *college* eran consideradas inferiores a sus análogas en una universidad.

Además, a partir de entonces se entraría en el juego de la oferta y la demanda. El Ministerio de Educación y Ciencia señala que los dos organismos patrocinadores podrán ofrecer a los distintos politécnicos y *colleges* diferentes títulos o cursos y finalmente éstos decidirán quienes reciben las asignaciones correspondientes por alumnos. Obviamente, esto lleva a inevitables preguntas del tipo: ¿quién puede formar a un doctor con el presupuesto más bajo? o ¿quién puede proporcionar la titulación en Ingeniería con menos asignaciones monetarias? Esta situación llegó a su extremo cuando a finales de 1987 el Departamento de Comercio e Industria, a través del MSC (*Manpower Services Commission*), hizo su primera incursión en los estudios superiores: ofrecía hasta un millón de libras a aquella institución (politécnico, *college* o universidad) que formara parte del programa denominado “La Empresa en la Educación Superior” (*Enterprise in Higher Education*). De esta manera, el gobierno imponía la línea deseada en los estudios superiores. Coulby (1989d:109) señala:

“The new funding arrangements and the notion of tendering will bring enterprise into higher education in another way. Given the priorities of efficiency and cost-effectiveness, the assumption must be that government intends higher institutions to compete for students and funds. Enterprise is to be both the process and the content of higher education. But, as with other sectors of education provision, behind the rhetoric of competition is the fact of much greater central government control.”

³⁰⁰ Se establecieron en 1982, cuando el gobierno decidió que estas instituciones deberían permanecer bajo el control gubernamental local. Por este motivo están más sujetos a presiones políticas.

³⁰¹ Sería el organismo encargado de administrar los fondos que el gobierno otorga.

³⁰² Sería el que sustituiría al anterior Comité de Subvenciones Universitarias (UGC o *University Grant Committee*).

Y finalmente, pero no menos importante, está la completa abolición de las Autoridades Educativas de los barrios céntricos de Londres (ILEA o *Inner London Education Authority*). Tal y como señala Jones (1989:86), no es de extrañar que los conflictos suscitados a raíz de la Reforma Educativa hayan adquirido un papel especial en Londres puesto que “. . . the physical location of both parties within the capital exacerbates rather than diminishes this conflict.”

La Ley Educativa de 1902 suprimió el denominado Consejo Escolar de Londres (LSB o *London School Board*) e implantó el Municipio de Londres (LCC o *London County Council*). Este organismo se encargaría de controlar todos los servicios urbanos de la capital. Se pensó que de esta forma el sistema educativo londinense se llevaría a cabo de manera más eficaz. Y de hecho así fue, los colegios de los barrios céntricos de Londres conocieron su edad dorada. Ser profesor en uno de sus colegios era un motivo de orgullo indiscutible. Pero a pesar de su éxito, en 1965 el LCC se suprimió y se creó el Gran Ayuntamiento de Londres (GLC o *Greater London Council*). Esto fue más bien una estrategia política: de esta manera, al quedar también incluidos los conservadores barrios residenciales periféricos de Bexley, Kingston, Barnet y Bromley, el casi-monopolio que tenía el partido laborista en los negocios de la ciudad vendría a menos. Sin embargo, ni los habitantes de estas zonas residenciales -que hasta ahora estaban acostumbrados a una autonomía casi total³⁰³- ni los de estos barrios céntricos de Londres³⁰⁴ estuvieron de acuerdo con este proyecto. A continuación, se crearon las denominadas Autoridades Educativas de los barrios céntricos de Londres (ILEAs o *Inner London Education Authorities*). Este organismo sería un comité permanente y casi autónomo del GLC responsable del sistema educativo del área correspondiente al anterior LCC. No obstante, esto no significaba ni que todos los niños pobres de Londres vivieran en esta área³⁰⁵, ni que estos niños fueran los únicos habitantes del ILEA³⁰⁶.

Uno de los principales motivos de conflicto entre el Ministerio de Educación y Ciencia central y las ILEAs tenía sus raíces en motivos puramente políticos. Las ILEAs, al ser mayoritariamente de izquierdas, defendían ante todo la igualdad de

³⁰³ Y por tanto, no les gustaba la idea de verla limitada por una única autoridad londinense de naturaleza globalista.

³⁰⁴ Que también veían peligrar el sistema educativo vigente y temían que se les impusieran unas políticas con las que no estuvieran de acuerdo.

³⁰⁵ Algunos barrios deprimidos de Londres, como Newman y Haingey, estaban situados a las afueras.

³⁰⁶ Estaba surgiendo una clase media obrera que prefería que sus hijos asistieran a colegios del ILEA.

oportunidades para las personas de razas distintas³⁰⁷, pero el gobierno central conservador también tenía precisamente entre sus principales preocupaciones la invasión cada vez más evidente de una población no inglesa³⁰⁸. Obviamente, ambas prioridades eran difícilmente reconciliables. Además, precisamente en Londres, con un pluralismo étnico y lingüístico tan evidente, esta cuestión cobraba un matiz especial. Jones (1989:91) señala que la abolición de la ILEA “. . . reaffirms the determination of the nation state to retain its position as the sole arbiter of what it is to be British.”

Ni los padres ni los empleados en las ILEAs estaban a favor de la abolición de la ILEA. Para sorpresa de todos, se realizaron unas votaciones entre los padres y el resultado mayoritario fue que no querían que la ILEA desapareciera. Sin embargo, poco importaron estos resultados, en tanto en cuanto no fue capaz de alterar la decisión central de suprimir la ILEA. También los empleados (desde los profesores hasta el personal administrativo) vieron peligrar su estabilidad profesional al ver cómo pasaban a formar parte de una nueva y más reducida LEA. Jones (1989:97) señala:

“More difficult to tie down is the real sense of loss that many ILEA employees will feel on becoming a small LEA employee. . . The teachers in schools, however, are at least assured of a job after abolition. Many other, non-school-based, staff are not so lucky and will have to apply for new jobs in the new LEAs, with no guarantee of employment.”

Así, en el artículo 3.1 de la Ley de la Reforma Educativa de 1988, se lee que:

“On April 1, 1990 the following shall cease to exist-(a) the Inner London Education Authority (in this part referred to as 'ILEA') and any education committee established by that authority; and (b) the Inner London Education Area.”

Aunque obviamente los cambios introducidos por esta Reforma Educativa no se limitan únicamente a los aquí mencionados, sí se ha tratado de ofrecer un resumen de los más significativos. De esta manera, el lector podrá tener un conocimiento más

³⁰⁷ Más incluso que las desigualdades puramente clasistas.

³⁰⁸ En su acepción más amplia que incluye también británicos no ingleses. De hecho, existía un temor evidente por parte del gobierno central de un posible fin de la supremacía inglesa en la dirección del país.

completo del espíritu que caracterizó a esta Reforma y de los descontentos que suscitó en la sociedad y en la Cámara de los Comunes. Tal y como concluyen Clough *et alii* (1989:49):

“The 1988 Education Reform Act, however, could radically alter the shape and function of the state education system in the coming years. The idea behind such proposals as open enrolment and grant-maintained schools is to allow the market (or strictly a quasi-market) to discipline poor schools by putting them out of business.”

4.2. RECURSOS LINGÜÍSTICOS: ESTUDIO FORMAL-FUNCIONAL DE LAS PREGUNTAS

Tal y como se apuntó al comienzo de este capítulo, este segundo apartado incluirá una exposición de los recursos lingüísticos de los que disponen los participantes. Puesto que el fenómeno concreto en el que se va a centrar este estudio son las preguntas, esta segunda sección ofrecerá un estudio formal-funcional lo más completo posible sobre éstas.

Aunque mucho ha sido lo que se ha escrito sobre las preguntas, igualmente numerosa es la diversidad de perspectivas bajo las cuales han sido estudiadas. Así, estas diferencias empiezan a surgir desde la misma definición -y con ello identificación- de este tipo de enunciados. Weber (1993:4) advierte acerca de la ambigüedad misma del término:

"The term question applies ambiguously to interactive function and morphosyntactic form. Commonly this term refers to some utterances which are doing questioning as well as those which exhibit grammatical forms, viz., interrogative forms."

Siguiendo a Quirk *et alii* (1985), existen cuatro tipos sintácticos de oraciones simples: declarativas, interrogativas, imperativas y exclamativas.

DECLARATIVAS: El sujeto está presente y generalmente precede al verbo: "Peter enjoyed the show". Existen declarativas excepcionales sin sujeto.

Aarts (1997), que comparte esta misma clasificación en cuatro grupos básicos, define estas oraciones declarativas de la siguiente forma (1997:55-6):

"They are syntactic configurations which usually display an unmarked (i.e. expected) order of the functional categories Subject, Predicator, Direct Object, etc. . . This means that the subject comes first in the sentence, followed by the predicator, which in turn is followed by an Indirect Object (if there is one) and a Direct Object (again, if present). Non-declarative sentences, by contrast, display marked (i.e. in some way out-of-the-ordinary) configurations . . . it is important to realise that declarative sentences are not always used to make statements."

INTERROGATIVAS: Formalmente marcadas de una de las dos maneras siguientes:

(a) interrogativas sí/no: El operador se coloca delante del sujeto: "Did Peter enjoy the show?"

(b) interrogativas *wh-*: El elemento interrogativo *wh-* se coloca en posición inicial: "Why did Peter enjoy the show?"

IMPERATIVAS: Oraciones que normalmente no tienen un sujeto gramatical visible y cuyo verbo está en la forma base: "Enjoy the show!"

EXCLAMATIVAS: Oraciones con un sintagma inicial introducido por *what* o *how*: "What an excellent show!". Normalmente con el orden sujeto-verbo. Además, Aarts (1997:58) añade que:

"Exclamatives differ from interrogatives in that in the former the *wh*-word usually functions as a modifying element inside a phrase, whereas in the latter the *wh*-word is usually an NP . . . There are cases where the *wh*-element is a Modifier in interrogative sentences too, but this modifying element then occupies a slightly different position."

Además de estos cuatro tipos básicos, según Quirk *et alii.* (1985), existirían otros tipos menores denominados "oraciones irregulares" puesto que no se atienen (a) a las estructuras regulares de las cláusulas o (b) a las variaciones de estas estructuras en los cuatro tipos generales de oraciones anteriormente mencionados. Estas irregularidades pueden deberse a:

- (1) Contienen formas no encontradas en las estructuras oracionales regulares. Por ejemplo un subjuntivo en la oración principal: "Long live the Queen"
- (2) Están marcadas por un elemento subordinante. Por ejemplo *if* en: "If I were you I'd go to the police!"
- (3) Son oraciones fragmentarias puesto que les falta algún constituyente que normalmente es obligatorio. Este elemento elíptico se puede recuperar de la forma lingüística de la oración. Por ejemplo *I* y *am* en: "Sorry to hear about your father." O bien se puede recuperar del contexto lingüístico anterior:

A: "When are you going to Spain?"

B: "Next month (i.e. I'm going to Spain . . .)"

Existen otros casos que Quirk *et alii.* (1985) denominan "no oraciones" porque según estos autores no serían casos de elipsis. Estos son, por ejemplo, casos como *EXIT*. Este no sería un caso de elipsis de "This is the exit" puesto que

igualmente también podría serlo de “The exit is here” (i.e. complemento del sujeto en el primer caso y sujeto en el segundo).

Finalmente, estas oraciones irregulares pueden ser tanto oraciones independientes en una oración compuesta como “Not bad, that joke, but I’ve heard better” o son utilizadas como partes de oraciones en casos como en el de la expresión “Please God” en: “Please God, there hasn’t been an accident”

Además, cada uno de estos cuatro tipos básicos de estructuras sintácticas estaría asociado a cuatro funciones discursivas:

DECLARACIONES: Fundamentalmente utilizadas para aportar alguna información.

PREGUNTAS: Fundamentalmente utilizadas para extraer información sobre un determinado aspecto.

DIRECTIVOS³⁰⁹: Fundamentalmente utilizados para dar instrucciones a alguien sobre algo.

EXCLAMACIONES: Fundamentalmente utilizadas para expresar el grado de impresión de alguien ante algo.

Aunque una asociación directa entre la clase sintáctica y la semántica es la norma, éstas no tiene que coincidir obligatoriamente. La tendencia natural sería:

	Fundamentalmente utilizadas para:	
Oraciones declarativas		Declaraciones
Oraciones interrogativas		Preguntas
Oraciones imperativas		Directivos
Oraciones exclamativas		Exclamaciones

También Aarts (1997) establece esta misma relación con la sola salvedad de que a la segunda, en lugar de denominarla “clase semántica”, la denomina “pragmática”. Sin embargo, puesto que a este nivel esta distinción no es relevante, no se procederá a su discusión. Lo que sí es realmente importante es que para cada tipo sintáctico este autor especifica que “es típicamente utilizado para . . .” y a continuación menciona su correspondiente tipo pragmático (declaraciones, preguntas, directivos, y exclamaciones). Sin embargo, al igual que Quirk *et alii.* (1985), también Aarts (1997:55-8) especifica para cada tipo sintáctico que:

³⁰⁹ Un nombre tradicional para este tipo de enunciado es el de “orden”. Pero el término “directivo” es más amplio puesto que abarca cualquier acto dirigido a influir en la actuación o comportamiento del receptor: desde un mayor grado de obligación impuesta (orden) hasta consejos y peticiones. Para más información, véase Downing y Locke (1992).

ORACIONES DECLARATIVAS: “. . . it is important to realise that declarative sentences are not always used to make statements.”

ORACIONES INTERROGATIVAS: “. . . are normally used to ask questions [but] as with declaratives, there is no watertight one-to-one relationship between syntactic form and the use this form might be put to.”

ORACIONES IMPERATIVAS: “. . . are sentences that are normally interpreted as directives; i.e. someone is telling someone else to (not) do something . . . As with declarative and interrogative sentence types, sometimes imperatives do not receive the default directive interpretation.”

ORACIONES EXCLAMATIVAS: “Exclamative sentences are used almost exclusively as exclamations. They can, however, also be questions.”

En el caso de las preguntas en concreto Quirk *et alii*. (1985:806) matizan: “Questions primarily have the illocutionary force³¹⁰ of inquiries. But they are often used as directives conveying requests, offers, invitations, and advice (exclamatory and rhetorical questions).”

Sin embargo, como ya se advirtió al comienzo de este estudio, al análisis del lenguaje en general se ha venido realizando desde distintas perspectivas. Así, el tratamiento de las preguntas en particular también se ha enfocado desde distintas posturas. Weber (1993:9-16) reconoce cuatro tendencias fundamentales: la Teoría de los Actos de Habla, el Análisis del Discurso, el Análisis Conversacional y 'otras disciplinas' tales como: la fenomenología, la sociología cognitiva, la microsociología, la etnología, la interacción simbólica, la sociología común, la sociología formal y la etnografía del habla.

En cuanto a la primera de estas aproximaciones, la Teoría de los Actos de Habla, Weber (1993:10) señala que no sería la más apropiada por varios motivos:

³¹⁰ Quirk et alii. (1985), a la hora de tratar la función de las preguntas, ofrecen unas explicaciones basadas en la Teoría de los Actos de Habla. Así, estos aclaran(1985:804):

“We use the illocutionary act to refer to a speech act identified with reference to the communication intention of the hearer. The intended effect of an illocutionary act is its illocutionary force. Occasionally, the speaker explicitly refers to the illocutionary act being performed by using a performative verb.”

“Searle’s formulation of the form / function problem springs from certain assumptions about the relationship of meaning and linguistic form. Meaning is inherent in the form itself; it is in some way “given”, rather than negotiated. The problem is: How do hearers manage to understand the meaning? This “given” meaning is actually the literal meaning of the utterance. This notion of meaning relates to the idea of a null context.”

La perspectiva adoptada por esta autora es más real e interaccional en tanto en cuanto toma un corpus de la vida misma e identifica estas preguntas en base a su situación y función en dicho corpus. Weber (1993:11) aclara:

“The speech-act approach to language, however, is different from the present study because speech-act theorists base their work on language not produced by participants in interactional situations. It is, rather, language which is supposed to constitute plausible responses for hypothesized contexts. Because this study concentrates on the relationship between linguistic form and communicative function, the forms examined are those in real time actually responsive to the ongoing existential communicative situation constructed by the participants. In this sense, the data consists of real talk while the speech-act philosophers studied imagined talk. This difference in the origins of the data has significant consequences for functions ascribed to linguistic acts. The function of any utterance is crucially dependent upon its sequential position in the talk in which it is produced because functions (e.g. questions and answers) are interactional units, not linguistic or grammatical units.”

Por tanto, la postura adoptada por Weber se acercará más al denominado Análisis Conversacional, que reconoce la existencia de unos pares mínimos adyacentes. Estos pares adyacentes estarían relacionados de forma tipológica. Según Schegloff y Sacks (1973:296-7)³¹¹:

“The typology operates in two ways: it partitions utterance types into “first pair parts” (i.e. first parts of pairs) and second pair parts; and it affiliates a first pair part and a second pair part to form a “pair type”. “Question-answer”, “greeting-greeting”, “offer-acceptance / refusal”, are instances of pair types. A given sequence will thus be composed of an utterance that is a first pair produced by one speaker directly followed by the production by a different speaker of an utterance which is (a) a second pair part, and (b) is from the same pair type as the first utterance in the sequence is a member of.”

³¹¹ Citado en Schegloff (1984:33).

Sin embargo, tal y como Goffman (1981) advierte, esta descripción no incluiría aquellos otros casos en los que lo que sigue a la pregunta no es una contestación. Es decir, aquellos casos en los que ésta no haya proporcionado la información solicitada. Bull (1994:116-7) menciona la acuñación del término *non-reply*³¹², en lugar del más peyorativo de *evasion* para precisamente este tipo de respuesta. Bull y Mayer (1993) distinguieron hasta treinta tipos diferentes de “sin-contestaciones” en un corpus que consistía en una serie de entrevistas a políticos.

Estas situaciones no supondrían un problema en un tratamiento de las preguntas desde un enfoque meramente sintáctico. Sin embargo, si una pregunta es definida funcionalmente como una solicitud de información, nos encontraríamos con problemas como:

(1) La existencia de oraciones declarativas (con o incluso sin tono ascendente³¹³) que claramente están solicitando algún tipo de información. Si tomamos en consideración la Teoría de los Actos de Habla, aquí nos encontraríamos ante casos de actos de habla indirectos. Tal y como Quirk *et alii.* (1985:805) advierten:

“Sentences from one semantic class are very often used to express an illocutionary act typically associated with sentences from a different semantic class. In such instances, the sentence retains its normal status but is at the same time indirectly used to perform another type of illocutionary act.”

Algunos ejemplos citados por ellos mismos son: “Tell me what you want” (una pregunta a través de un directivo) o “I’d like to know the name of your last employer” (una pregunta a través de una declaración).

(2) Un segundo problema sería el relativo a la existencia de oraciones interrogativas que en ningún momento fueron formuladas para recibir respuesta alguna. Más bien serían como declaraciones fuertes y rotundas. Lo que normalmente se han denominado preguntas retóricas. Además, Quirk *et alii.* (1985:807) añaden:

“While questions generally imply that the speaker does not know the answer, they are also used in certain contexts where the speaker knows the answer but wants to know whether the hearer also knows it (examinations, exercises in textbooks, etc.. .)”

³¹² De ahora en adelante, “no-contestación”. El término *reply* será traducido por “contestación” y *answer* por “respuesta”. Así, se puede esquematizar: Respuesta (*answer*) puede ser: Contestación (*reply*) o No-contestación (*non-reply*).

³¹³ Tono normalmente asociado a las oraciones interrogativas sí/no.

Es por este motivo por el que Weber (1993) concluye que los participantes de toda conversación no confían únicamente en la posición secuencial de los enunciados a la hora de interpretar la función de tales enunciados. Así pues, Weber opta en su estudio por un examen interactivo entre sintaxis y posición secuencial. Como ella misma indica (1993:15): “In this study, I will examine how syntax interacts with sequential position in the production of utterances doing questioning.”

Para ello, tal y como Weber (1993:17) describe en las siguientes líneas, su estudio estará basado, además, en la identificación de una serie de marcadores:

“In this study, I will describe a number of lexical and morphosyntactic elements which realize, or are closely associated with, noninterrogative forms functioning as questions. The relevant elements occur either within the non interrogative forms, immediately prior and/or subsequent to them. In this work, I will refer to these lexical and morphosyntactic elements as “markers associated with question function”. These markers are associated with question function by virtue of the fact that they co-occur with non interrogative forms which function as questions. *This terminology makes no claim that the lexical or morphosyntactic element itself is occasioning or forcing the interpretation of the form as a question.*”

4.2.1. Taxonomías

A continuación se van a ofrecer dos taxonomías: una tradicional y otra la de Weber. La primera estará basada en Quirk *et alii* (1985) y corresponde a la aproximación formal que tradicionalmente se ha venido haciendo de las preguntas, y la segunda es una funcional presentada por Weber (1993). Ambas no son contradictorias, sino que más bien se complementan. Si me limitara a ofrecer tan sólo una de las dos estaría presentando una visión sesgada.

4.2.1.1. TAXONOMÍA TRADICIONAL

Según el tipo de respuesta esperada, Quirk *et alii* (1985) distinguen tres tipos básicos de preguntas:

- (1) Preguntas sí/no: Aquellas que esperan una afirmación o una negación.
- (2) Preguntas *wh-*: Aquellas que típicamente esperan una contestación de entre un grupo abierto de posibles contestaciones.
- (3) Preguntas alternativas: Aquellas que esperan como respuesta una de entre dos o más opciones ofrecidas en la pregunta.

Entre las posibles respuestas a estas preguntas, Quirk *et alii*. (1985:806) aclaran:

“Any utterance of a question that has the illocutionary force of an inquiry may be answered by “I don’t know” or “I’m not sure” or by a refusal to answer, e.g. “It’s none of your business” <impolite>, or by an evasion, e.g. “Good Question”, or by a challenge to a presupposition of the question, e.g. “Do you like Joan Parker? I don’t know any Joan Parker” . . . Affirmation and negation may be conveyed by words or expressions other than yes or no; e.g. certainly; of course; not at all; never. Yes-no questions may also be answered by replies that lie somewhere along the affirmation-negation; e.g. “probably; perhaps; It appears so; to some extent; occasionally; very often.”

Aunque esta triple clasificación es ampliamente reconocida en la gran mayoría de los manuales de gramática inglesa, no lo es de igual forma su

aproximación. Así, Bull (1994) comienza distinguiendo entre: sintaxis interrogativa vs. sintaxis no interrogativa. Dentro del primer grupo se encontrarían los tres tipos anteriormente mencionados: preguntas *sí/no*; preguntas *wh-*; y preguntas disyuntivas³¹⁴. Y dentro del segundo estarían todas aquellas que se esperarían de una clasificación meramente sintáctica. Bull (1994) incluye aquí: las preguntas sin modo, las preguntas indirectas (i.e. estilo indirecto) y las preguntas declarativas. El primer tipo -introducido por Jucker (1986)- se refiere a preguntas sin verbo finito. El ejemplo proporcionado por Bull (1994:121) es el siguiente: Day³¹⁵ le está preguntando abiertamente a N. Kinnock si el gobierno laborista devolvería el derecho a “piquetes de apoyo”. No obstante, ni tiene una estructura interrogativa ni tan siquiera un verbo:

“RD: Under a Labour Government would the trade unions recover much of their pre-Thatcher power?

NK: We’ve made the propositions and we will put into effect those propositions that there is universal balloting that there is a system of industrial tribunals that the membership shall be in control.

RD: Secondary picketing?

NK: of the trade union and there will be no flying pickets what we will have of course.

RD: Secondary picketing?

NK: I’ll explain what we will have of course is legal procedure that ensures that British trade unions and British employees have the same civil rights as exists on the other side of the Channel in the rest of the European Community and that means there can be no secondary action unless it is directly related to a primary action.”

Por otra parte, las preguntas indirectas serían aquellas “. . . in which the force of the question is expressed in a subordinate clause” (Bull, 1994:121). Un ejemplo estaría en el siguiente extracto de la entrevista realizada por R. Day a M. Thatcher (Bull, 1994:121):

“RD: What this remarkable man with the tremendous brain Mr. Powell says

MT: mm

RD: in his latest utterance he says it almost defies belief that grown men and woman should seriously propose so crazy a scenario which he says is this Russia invades Germany or northern Norway perhaps the United States declines to commit suicide so he says Britain fires a nuclear salvo at Moscow and Leningrad and he asks the

³¹⁴ Este último tipo, aunque con un término distinto, se refiere esencialmente al mismo tipo de pregunta.

³¹⁵ Una entrevista sostenida con motivo de las Elecciones Generales de 1992.

question how balmy do you have to be to believe that or believe that the Kremlin believes that.

MT: Yes but you see so many of Enoch's arguments stem from the starting place he chose and the starting place he chose isn't the right one."

Y finalmente las preguntas declarativas. Este tipo de preguntas sí lo encontramos en la clasificación de Quirk *et alii* dentro de las preguntas sí/no. Quedan definidas de la siguiente manera: "The declarative question is a type of question which is identical in form to a declarative, except for the final rising question intonation." Por ejemplo en "You've got the ↗ answer?"

Además de esta distribución entre sintaxis interrogativa vs. sintaxis no interrogativa, también Bull (1994) añade una clasificación especial según el tipo de respuesta recibida. Como ya se indicó anteriormente, entre las repuestas habría que distinguir entre contestaciones y no-contestaciones. Sin embargo, como muy bien señala Bull (1994), existe un tercer tipo que él mismo denomina "medias-contestaciones"; es decir, es un tipo de contestación que difícilmente podría ser catalogada como contestación o no-contestación. Nos encontramos con tres tipos de medias-contestaciones:

1. Por implicación
2. Contestación incompleta:
 - . contestaciones parciales
 - . medias respuestas
 - . contestaciones fraccionarias
3. Contestación interrumpida.

Una contestación por implicación es aquella en la cual un individuo deja claras sus ideas pero sin decirlas explícitamente. Dentro de las contestaciones incompletas, una parcial es aquella en la cual tan sólo se responde a parte de una pregunta simple³¹⁶; cuando una persona está haciendo dos preguntas (i.e. pregunta doble) y su interlocutor tan sólo responde a una, éste sería un caso de media respuesta. En el caso de las contestaciones fraccionarias, un individuo responde solamente a parte de una pregunta múltiple. Finalmente, una contestación interrumpida es aquella en la que el interrogado es interrumpido en mitad de su

³¹⁶ Bull (1994) distingue entre *single-*, *double-*, y *multi-barrelled questions*. Estas serán traducidas por: preguntas simples, dobles o múltiples.

respuesta de tal forma que difícilmente puede asegurarse si respondió o no a la pregunta.

Una vez se han indicado los tipos fundamentales tanto de preguntas como de respuestas; y tanto desde una perspectiva puramente formal como de otra puramente funcional, se va a pasar a ofrecer una descripción detallada de cada uno de los tres tipos indicados por Quirk *et alii*. (1985): preguntas sí/no; preguntas wh- y preguntas alternativas:

➤ PREGUNTAS SÍ/NO

VÉASE ANEXO1, FIGURA 15

A la hora de identificar las posibles respuestas a una pregunta sí/no, Bull (1994) señala -y con ello coincide con Quirk *et alii* (1985)- que además de responder con “sí” o “no”, también pueden utilizarse otras expresiones tales como *certainly, of course, not at all, y never*. Sin embargo, también existen otros tipos de respuestas que podrían considerarse en una posición intermedia entre una respuesta positiva o negativa. Estas serían por ejemplo: *probably, perhaps, it appears so, to some extent, occasionally y very often*.

Además, el hecho de que un individuo responda con un “sí” o con un “no” no significa que éste esté dando una contestación positiva o negativa a la pregunta. Un “sí” puede utilizarse simplemente para indicar que se reconoce la pregunta. Y de igual forma, un “no” puede ser tan sólo una señal de un pre-ataque a la pregunta que se ha formulado.

Finalmente, una pregunta con la forma de una pregunta sí/no puede ser una pregunta bajo la cual se esconde una pregunta wh-. En estos casos, una simple respuesta afirmativa o negativa no sería considerada contestación. Como Bull (1994:125) señala:

“There are also questions that are couched in a yes/no format, but for which either yes or no may not be a sufficient reply . . . Because of this problem, the question has to be categorised both as a yes/no question, and as a wh-question.”

Un ejemplo seleccionado³¹⁷ por Bull (1994:125) que refleja esta situación es:

“David Dimbleby: Were you to be returned tomorrow and come back as a Prime Minister is there anything you’ve learnt during this campaign any lessons you’ve learnt during this campaign that you would apply in a next period of Thatcher government?”

Margaret Thatcher: Perhaps you’ve taught me one that it’s not enough actually to do things that result in caring you also have to talk about it but we have done them and I have done them as you know personally although we don’t talk about that either.”

Si Thatcher hubiera contestado “no” a esta pregunta, esta hubiera sido una contestación más que suficiente. Sin embargo, si hubiera contestado “sí”, se esperaría que además identificara lo que ella había aprendido durante la campaña electoral. En este sentido, una respuesta afirmativa indicaría que existe la implicación de una pregunta wh- y es a esta pregunta wh- implicada a la que Thatcher deberá responder.

➤ PREGUNTAS WH³¹⁸

VÉASE ANEXO1, FIGURA 16

➤ PREGUNTAS ALTERNATIVAS

VÉASE ANEXO1, FIGURA 17

Según Bull (1994) una contestación a una pregunta de este tipo sería: (a) elegir una de las alternativas ofrecidas; o (b) responder con una nueva alternativa. Sin embargo, si el receptor no elige alguna de entre las presentadas, ni ofrece una nueva, entonces se dirá que la pregunta no fue contestada.

➤ TIPOS MENORES DE PREGUNTAS

Finalmente, Quirk *et alii* (1985) concluyen su sección dedicada a las preguntas con un apartado que ellos mismos denominan *minor types of questions*. Aquí estarían incluidas las denominadas preguntas exclamativas y preguntas retóricas.

VÉASE ANEXO1, FIGURA 18

³¹⁷ De entre una serie de entrevistas realizadas a políticos durante la campaña de la Elecciones Generales de 1987.

³¹⁸ También denominadas preguntas informativas.

4.2.1.2. TAXONOMÍA DE WEBER

Weber (1993) clasificó los enunciados utilizados para hacer preguntas en tres tipos fundamentales según su forma:

- (1) Preguntas con forma de oración interrogativa.
- (2) Preguntas con forma de oración declarativa.
- (3) Preguntas con forma de oración no clausal (i.e. aquellas realizadas por medio de partículas, palabras o sintagmas).

A diferencia de las oraciones interrogativas, las declarativas no están comúnmente orientadas a la realización de una pregunta. La forma típica de una oración declarativa es: (a) no tener una palabra *wh-* como argumento del verbo y (b) mostrar un orden no marcado sujeto-verbo en su formación. Sin embargo, la realidad es que los hablantes, en muchas ocasiones, reconocemos una pregunta bajo la forma de una oración declarativa ¿Cómo es esto posible? Obviamente, existen elementos tales como la entonación o los gestos que nos ayudan en esta labor. Sin embargo, puesto que los elementos prosódicos, paralingüísticos y kinésicos quedan fuera de nuestro objeto de análisis, me voy a centrar en todos aquellos factores morfosintácticos que hacen que un individuo reconozca una pregunta bajo la forma de una oración declarativa o una no clausal. Es decir, lo que según Weber serían “preguntas declarativas” y “preguntas no clausales”.

➤ PREGUNTAS DECLARATIVAS

Así es como Weber (1993) llega a los siguientes tipos dentro de las preguntas declarativas:

VÉASE ANEXO1, FIGURA 19

En el corpus analizado por Weber (1993), un 17% de las preguntas fueron declarativas, y de éstas, un 76% tenía algún tipo de marcador frente a un 24% sin marcador.

➤ PREGUNTAS NO CLAUSALES

Weber (1993:123) describe este tipo de preguntas de la siguiente manera:

“I will address the form/function problem by examining those functional questions which are realised by particles, words or phrases (forms which do not constitute a syntactic clause). In the literature, these forms are referred to as fragmentary sentences, 'lacking constituents that are normally obligatory' (Quirk *et alii* 1985:838)”.

Y un poco más adelante, llega a la siguiente definición (Weber, 1993:125):

“Syntactic forms which are not realized by a subject and a complete verb phrase are classified as nonclausal. These forms include particles, nouns, adverbs, noun phrases, prepositional phrases, gerundive phrases, forms with a subject and an auxiliary verb (but no main verb) and forms with a main verb (but no subject and no auxiliary verb). Note: forms which are realized by a complete verb phrase but have a phonological reduced subject or zero subject have not been classified as nonclausal forms, rather as declarative clauses.”

Al igual que hizo con las preguntas declarativas, también con las preguntas no clausales, Weber distingue entre las siguientes posibilidades:

VÉASE ANEXO1, FIGURA 20

Finalmente, concluir que, en el corpus analizado por Weber, la distribución de este tipo de preguntas no clausales es de un 24% en comparación con el 17% que ocupaban las preguntas declarativas. Y de este 24% un 63% tiene marcador y un 37% no está marcada.

4.2.2. *La Expresión del (Des)Acuerdo en las Preguntas*

Una vez se han presentado dos taxonomías distintas -pero complementarias- de las preguntas, no menos importante es mostrar la relación que éstas guardan con sus correspondientes respuestas. Toda expresión lingüística debe ser analizada en su co-texto, contexto y contexto situacional para así poder desvelar su función comunicativa. Ya Weber (1993:3) adelantaba que: “Each utterance is understood to be indexical to the prior text and the present context³¹⁹. It is immediately interpretable in terms of the interaction-so-far and subsequently interpretable in terms of the interaction which follows.”

Por tanto, todo análisis lingüístico de las preguntas no podrá obviar un estudio de su relación con sus correspondientes respuestas. Como se podrá apreciar más adelante, la producción de toda pregunta siempre dependerá, de forma crucial, del tipo de respuesta que de ella se espera.

Esto llevará a considerar una serie de reglas que, de una u otra forma, gobiernan toda conversación. Por motivos de espacio no me voy a detener en una explicación detallada del análisis de la conversación³²⁰, pero si voy a tener en cuenta algunos aspectos que considero afectan de manera especial al estudio que aquí se aborda. En concreto, habría que detenerse de manera especial en la definición de pares adyacentes. Jackson y Jacobs (1981:81) presentan la idea principal en la cual se basa la identificación y construcción de tales pares de la siguiente manera³²¹:

³¹⁹ Dado el carácter ambiguo de este término, conviene aquí aclarar qué entiende exactamente Weber por contexto. Ella misma señala (1993:28):

“Context is what is taken for granted rather than explicitly articulated in the talk. Information is interpreted in terms of what has gone before, how it is nested and which context it intends to activate. This concept of information is related to the information status of linguistic elements, eg. newly activated, previously semi-activated (Chafe, 1984), but not limited to it. In this sense, information involves what gets said in relation to what has or has not been said and potentially what could be said (Tyler, 1978).”

³²⁰ Existe una literatura bastante amplia en el área del análisis conversacional. Para una información más completa se puede consultar en: Psathas (1995), Atkinson y Heritage (1984), Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) o Tsui (1994).

³²¹ Presentada por vez primera en, Sacks *et alii* (1974).

“Adjacency pairs . . . are pairs of pragmatically connected speech acts such as Question-Answer, Request-Grant / Refusal, Boast-Appreciation / Derision, or Assertion-Assent / Dissent. These pairs amount to conventional solutions to the problem of how to produce a relevant next turn³²².”

Como se puede apreciar, una distinción como ésta es indispensable en cualquier tratamiento de la relación pregunta / respuesta. Pero además, no sólo habría que distinguir entre la primera (PPP) y la segunda (SPP) parte del par, sino que habría que aclarar el tipo de relación existente entre ambas partes. Esta idea queda recogida en Jackson y Jacobs (1981:81) de la siguiente manera:

“The first pair part (FPP) of an adjacency pair establishes a “next turn position” which is expected to be filled by an appropriate second pair part (SPP). . . While other acts may be done in the next turn position, the SPP is conditionally relevant in the sense that what these acts are doing there will be judged with reference to the non-occurrence of the **expected SPP**³²³,”

Se ha señalado de manera especial la palabra *expected* porque, dado el tipo de modelo que aquí se defiende, este factor no podría ser obviado. Como ya se indicó en la presentación del modelo, la incompatibilidad del comportamiento verbal de un individuo A con los supuestos de otro individuo B, desencadena todo un proceso cognitivo que podría seguir rutas bien distintas.

Íntimamente ligada a esta organización de pares adyacentes está la preferencia estructural por el acuerdo. Las bases para estas preferencias estructurales quedan recogidas en la siguiente cita de Jackson y Jacobs (1981:83):

“Structural preference refers to the fact that, of the SPPs that can appropriately combine with a particular FPP, it is usually possible to distinguish one which the FPP is designed to get (the structurally preferred SPP) and one which the FPP is designed to avoid (the structurally dispreferred SPP) . . . The range of responses that lie between the preferred and dispreferred SPPs bear a general resemblance to the hedged acts³²⁴ discussed in the politeness literature.”

³²² Un turno quedaría definido de la siguiente manera: “A turn-taking system is simply the procedural mechanism that any discursive form has for allocating the floor among individual speakers for particular units of talk” (Jackson y Jacobs, 1981:80).

³²³ Las negritas son mías.

³²⁴ Al hablar de la mitigación, Brown y Levinson (1987:145) aclaran:

Aunque con terminología distinta, Pomerantz (1984a) trata en profundidad la expresión del (des)acuerdo. En concreto, esta autora habla de *prior/second assessments*³²⁵. Los enjuiciamientos quedan definidos de la siguiente manera (Pomerantz, 1984a:57): “Assessments are produced as products of participation; with an assessment, a speaker claims knowledge of that which he or she is assessing.” Todo enjuiciamiento puede ir seguido de otro y es en esta situación donde Pomerantz (1984a:59) habla de enjuiciamientos posteriores. Es decir: “Second assessments are assessments produced by recipients of prior assessments in which the referents in the seconds are the same as those in the priors.”

A continuación se mostrarán algunos ejemplos ofrecidos por Pomerantz (1984a:59) de *assessment pairs*³²⁶. Los iniciales o previos se señalarán con A1 y los posteriores con A2:

- A1 A: Adeline’s such a swell gal
A2 P: Oh God, whadda gal
 You know it!
A1: J: T’s - tsuh beautiful day out isn’t it?
 L: Yeh it’s jus gorgeous

Todo individuo, al producir un enjuiciamiento posterior, se encuentra ante la posibilidad de expresar acuerdo o desacuerdo con el enjuiciamiento previo. De esta manera, nos encontraríamos básicamente con una estructura similar a la anterior. Esto queda recogido en la siguiente cita de Pomerantz (1984a:63):

“In proffering an initial assessment, a speaker formulates the assessment so as to accomplish an action or multiple actions, for example praise, complain, compliment, insult, brag, self-deprecate. In the next turn to the initial proffering, an action by the recipient is relevant: to agree or disagree with the prior. Agreement / Disagreement names alternative actions that become relevant upon the profferings of initial assessments. Such agreements and disagreements are performed, by and large, with second assessments.”

“In the literature, a 'hedge' is a particle, word, or phrase that modifies the degree of membership of a predicate or noun phrase in a set; it says of that membership that it is partial, or true only in certain respects, or that it is more true and complete than perhaps might be expected”

³²⁵ De ahora en adelante “enjuiciamiento previo o inicial” y “enjuiciamiento posterior”.

³²⁶ De ahora en adelante “pares de enjuiciamientos”.

Esta visión de la expresión del acuerdo y el desacuerdo es compartida también por gramáticos como Leech y Svartvik (1975:123) quienes señalan que: “Agreement and disagreement are types of affirmation and denial in which the expression of judgement or opinion rather than the assertion of fact is involved.”

Siguiendo a Pomerantz, un enjuiciamiento inicial puede además estar estructurado de tal forma que invita a un tipo de acción específica sobre otra. En este caso, si la acción tomada en el enjuiciamiento posterior se corresponde con la orientación del enjuiciamiento inicial, se hablará de una “preferred next action”³²⁷; si por el contrario se corresponde con su alternativa, se dirá que es una “dispreferred next action”³²⁸.

En este punto, Pomerantz hace una salvedad bastante importante al advertir que el acuerdo no es de forma invariable una acción siguiente preferida. Y continúa (1984a:64) señalando:

“What is the preferred next action is structured, in part, by the action performed with the initial assessment. For example, subsequent to a self-deprecation, the usual preference for an agreement is nonoperative: An agreement with a prior self-deprecation is dispreferred.”

En la gran mayoría de las ocasiones, la elección entre una acción preferida y una no-preferida siempre estará sujeta a cuestiones puramente sociales. Este factor queda advertido en manuales de gramática como el de Leech y Svartvik (1975:123) quienes advierten: “It is all the more necessary not to offend standards of politeness when the other person’s judgement is in question.”

Brown y Levinson (1987:38) aseguran que la identificación de una respuesta como preferida o no-preferida depende de consideraciones tan sociales como la atención a la imagen:

³²⁷ Levinson (1983) también hace esta distinción.

³²⁸ De ahora en adelante “acción siguiente preferida” y “acción siguiente no-preferida.”

“For example, taking the above list³²⁹, agreement is preferred because disagreement is a FTA; self-repair because correction by other may imply that self is misguided or incompetent; acceptance of offers or requests because the alternative refusals would imply lack of consideration; as might non-answers to questions. In the case of (v), the preference for an offer-acceptance sequence over a request-acceptance sequence, clearly there is less face risk in A’s inducing B to make an offer than in A making a request of B, because B may refuse the request, but not withdraw the offer. And in the case of (vi), the preference for recognition without over self-identification on the telephone can be attributed to the deleterious positive-face implications of failure on immediate recognition (like name forgetting).”

Además, esta elección está tan íntimamente ligada a la cortesía, que Brown y Levinson (1987) incluyen entre sus estrategias orientadas a la cortesía positiva:

1. Buscar el acuerdo mediante:

- TEMAS SEGUROS: Es decir, temas en los que existan pocas posibilidades de estar en desacuerdo con el interlocutor. Por ejemplo: el tiempo, lo bonito que es un jardín, lo irritante que es estar en una cola, etc.
- REPETICIÓN: Repetir lo que tu interlocutor ha dicho.

2. Evitar el desacuerdo mediante:

- ACUERDOS SIMBÓLICOS: Serían expresiones como “Yes, but . . .” orientadas a ocultar de alguna forma el desacuerdo de tal manera que pueda parecer que se está de acuerdo. Este comportamiento fácilmente podría derivar en la ironía -aunque ésta estaría dentro de los comportamientos encubiertos.
- PSEUDO-ACUERDOS: Los pseudo-acuerdos se encontrarían por ejemplo en el uso de *then* o *so* en: “I’ll be seeing you then” o “So when are you coming to see us?”. Normalmente, el uso de *so* o *then* supone un previo acuerdo. Sin embargo, en estos casos, no lo ha habido (es lo que se denomina 'acuerdo fingido') y de ahí que se denominen *pseudo-agreements*.

³²⁹ Se refieren a (1987:38): “(i) agreement (vs. disagreement); (ii) repair by self (vs. repair by other of mistake or unclarity by self); (iii) acceptances (vs. rejections) or requests and offers; (iv) answers (vs. non-answers) to questions; in addition, preferences also hold across sequence types; for example, (v) offers by A (as opposed to requests by B to A); (vi) recognition by other of self on telephone (vs. self-identification) and son on.”

- MENTIRAS PIADOSAS: Son aquellos casos en los que un individuo le dice a otro algo que en realidad no piensa, para así no dañar su imagen. Ejemplo: alguien dice “Yes, I do like your new hat!” pero en realidad piensa que es horrible.
- OPINIONES MITIGADORAS: Expresiones como *sort of, kind of, like, in a way* son mitigadores porque se utilizan para ser premeditadamente oscuros a la hora de dar una opinión personal que pudiera dañar la imagen del interlocutor.

Estas estrategias están incluidas dentro de un mecanismo que Brown y Levinson denominan la declaración de afinidades comunes: puntos de vista, opiniones, actitudes, conocimiento o empatía.

Leech y Svartvik (1975) mencionan una serie de mecanismos para expresar: un acuerdo, un desacuerdo diplomático o discreto, un acuerdo parcial o limitado, y una corroboración.

En cuanto a la expresión del acuerdo, si se trata (A) de una opinión desfavorable, uno siempre puede expresar su acuerdo con expresiones como: “Yes, I’m afraid it was”, “I have to agree that it was”, “I must say I found it so”. (B) De una opinión negativa con: “Definitely not”, “It certainly no”, “You are absolutely right, it won’t”, “I agree (that it won’t). (C) De una opinión favorable, con el uso de intensificadores como “superb / absolutely”. Y (D) de una opinión positiva con “(Yes)” “definetely”, “quite”, “absolutelty”, “I quite / absolutely agree”, “I couldn’t agree more.”

El desacuerdo diplomático o discreto es aquél en el cual se evita un desacuerdo explícito utilizando algún tipo de disculpas o incluso intentando ajustar la opinión propia (de desacuerdo) a la del interlocutor. Con expresiones como: “I’m afraid . . .”, “True but . . .”, “Yes, but . . .” o con una pregunta como “Do you think so?”, donde se cuestiona la veracidad de lo dicho en lugar de negarlo, siempre será más delicado.

También se puede expresar un acuerdo tan sólo parcial o limitado con estructuras como “Certainly it’s true that X, but on the other hand Y”; “I can see that X, but surely Y”; “I’m in total agreement with you / Jones about x, but we also have to consider y”; “Agreed, but if we accept x, then it must (also) be true that Y”³³⁰.

³³⁰ Donde “X”e “Y” son afirmaciones, mientras que “x”e “y” son sintagmas nominales.

Y finalmente, no sólo se expresa acuerdo, sino que además se añade algún aspecto que corrobora este acuerdo, por ejemplo en expresiones como: “Yes, and in fact X”; “Yes, and what is more, X”; “I agree, and in fact one might go so far as to say X”; “Absolutely, actually, Y would go further and say X”.

Además de esta información más propia de un estudio exclusivamente gramatical, existen diferencias bastante interesantes entre la expresión del acuerdo y la del desacuerdo en cuanto a su disposición en la conversación. Pomerantz (1984a:65) resume estas diferencias en cuatro puntos fundamentales:

- (1) “Agreements have agreement components occupying the entire agreement turns; disagreements are often prefaced.”
- (2) “Agreements are accomplished with stated agreement components, disagreements may be accomplished with a variety of forms, ranging from unstated to stated disagreements. Frequently disagreements, when stated, are formed as partial agreements /partial disagreements; they are weak forms of disagreement.”
- (3) "In general, agreements are performed with a minimization of gap between the prior turn's completion and the agreement turn's initiation; disagreement components are frequently delayed within a turn or over a series of turns."
- (4) "Absences of forthcoming agreements or disagreements by recipients with gaps, requests for clarification, and the like are interpretable as instances of unstated, or as-yet-unstated, disagreements.”

Básicamente, un enjuiciamiento posterior podría ofrecer alguna de las siguientes posibilidades:

- (1) Prefiriéndose el acuerdo;
 - (a) un acuerdo,
 - (b) o un desacuerdo.
- (2) No-prefiriéndose el acuerdo;
 - (a) un desacuerdo,
 - (b) o un acuerdo.

Para ver un resumen de los recursos utilizados en cada una de las rutas, **VÉASE ANEXO1, FIGURA 21**

Finalmente, también dentro de la oratoria, la manipulación de la expresión del (des)acuerdo es un recurso bien conocido. Así, Zillman (1972:159) señala:

“Since the Sophists it has been felt that, in a debate situation, it is advantageous for the speaker to get his opponent to express agreement with particular arguments advanced. Frequent agreement, it was felt, would create the impression of superior knowledge and reasoning on the part of the speaker, and lead the audience to doubt the opponent’s expertise and credibility.”

Este mismo autor señala que la manera más evidente de provocar una respuesta de admisión es por medio de preguntas que claramente estén solicitando el acuerdo de su oponente. Zillman (1972) denomina este tipo de preguntas “preguntas retóricas de acuerdo”³³¹ y la efectividad de éstas reside en que despiertan la mente del interlocutor, de tal manera que le hacen más consciente de su posición. Por tanto, es mucho más efectivo que una simple afirmación por parte del orador. La cita de Zillman (1972: 161) que se ofrece a continuación tiene una importancia especial, no sólo por su contenido *per se*, sino por su estrecha relación con el modelo de análisis que aquí se presenta y defiende:

“It may be argued that the assumed covert agreement response elicited by a rhetorical agreement question, as compared to the relatively passive decoding of an assertion in statement form, raises the individual’s level of awareness. It makes him cognizant of his position on a particular issue, and it may activate issue-related cognitions to consolidate and bolster his evaluations, thereby facilitating his involvement with the issue, and possibly producing some self-commitment.”

³³¹ Literalmente *Rhetorical agreement question*.

4.2.3. Las Preguntas en la Retórica

Dada la paradoja interna de las preguntas retóricas, éstas han sido en muchas ocasiones objeto de estudio. Según Brown y Levinson (1987:132), las preguntas retóricas son un acto de habla indirecto; es decir, enunciados que realizan actos ilocutivos diferentes del que su forma lingüística prevé. Al igual que, por ejemplo, no todas las oraciones imperativas realizan el acto ilocutivo de mandar, tampoco todas las oraciones interrogativas se usan para preguntar. Así, una oración interrogativa puede utilizarse para realizar una petición o hacer una declaración y no para solicitar información alguna. Brown y Levinson sostienen que, al igual que ocurre con determinadas partículas que normalmente acompañan a las peticiones para mitigar este AAIP (i.e. “Acción que Amenaza la Imagen Pública” o *Face Threatening Act*³³²), estas oraciones interrogativas utilizadas para tal fin también actúan como mitigadores, puesto que este individuo no estaría asumiendo que su interlocutor es capaz o está deseoso de realizar el acto que él está solicitando. Por este motivo, él pregunta en vez de afirmar y con ello muestra su atención a la imagen negativa³³³ de su interlocutor³³⁴. Además, así también quedaría explicado el desemparejamiento producido entre forma gramatical y acto ilocutivo ocasionado por estos actos de habla indirectos³³⁵.

El funcionamiento de todo AAIP realizado de manera indirecta sería el siguiente (Brown y Levinson, 1987:213):

³³² Traducción sugerida por Escandell (1993).

³³³ Se recuerda que Brown y Levinson (1987:62) definían ésta como “. . . the want of every ‘competent adult member’ that his actions be unimpeded by others”. O mejor: “. . . the basic claim to territories, personal preserves, rights to non-distraction -i.e. to freedom of action and freedom from imposition” (p.61)

³³⁴ De hecho, Brown y Levinson (1987:132) incluyen dentro de las estrategias dirigidas a la imagen negativa el ‘ser convencionalmente indirectos’; es decir: “. . . [using] phrases and sentences that have contextually unambiguous meanings (by virtue of the fact of conventionalization) which are different from their literal meanings”.

³³⁵ De ahora en adelante AHI.

“If a speaker wants to do an FTA, and chooses to do it indirectly, he must give H some hints and hope that H picks up on them and thereby interprets what S really means (intends) to say. The basic way to do this is to invite conversational implicatures by violating, in some way, the Gricean Maxims of efficient communication. H is left to ask himself ‘why did S say that that way?’ and to hit upon an interpretation that makes the violation understandable.”

En el caso de las preguntas retóricas, la máxima de Grice violada sería la de la sinceridad, puesto que un individuo estaría preguntando sin intención de recibir respuesta. El uso de las preguntas retóricas está ligado a su función mitigadora en tanto en cuanto minimizan los riesgos para la imagen al realizar un AAIP de manera indirecta. Tal y como indican Brown y Levinson (1987:223-4) pueden utilizarse para proferir excusas o críticas:

“How was I to know. . . ?” (Con conversationally implicates: “I wasn’t”)
“How many times do I have to tell you . . . ?” (C.I.: “Too many”)
“What can I say?” (C.I.: “Nothing, it’s too bad”)

Estos autores también señalan la utilización de *just*, *even*, *ever* en este tipo de preguntas (p.224):

“Did he even / ever come to visit me once while I was in hospital?”
“Just why would I have done that?”

Sin embargo, tal y como se apuntó anteriormente -y además es admitido de manera generalizada en un gran número de estudios realizados en el área de la retórica³³⁶- los efectos persuasores de las preguntas retóricas son mayores que los de una simple declaración. De ahí que Frank (1990:726)³³⁷ añada que “. . . one of the most valuable functions that RQ’s perform is that they enable speakers to make stronger statements, with greater implications, than would be possible if they had made straightforward assertions”.

Por tanto, según Frank (1990), esta función de las preguntas retóricas - fundamentalmente presentada en Anzilotti (1982)- entra, en cierto modo, en conflicto con la defendida por Brown y Levinson. Mientras que estos últimos apelan a una

³³⁶ Anzilotti (1982), Capioppo y Petty (1982) y Petty *et alii* (1981) entre otros.

³³⁷ Presentando las ideas de Anzilotti (1982).

función mitigadora o debilitadora, Anzilotti (1982) resalta su uso para reforzar ciertas afirmaciones.

Frank (1990:738) resuelve este dilema de una manera muy astuta, y que además apoyaría el modelo de análisis que aquí se defiende, proponiendo una doble función de las preguntas retóricas:

“It may well be that the value of RQ’s lies in their capacity to serve a dual role; by strengthening assertions and mitigating potential threats to face, they enable people to win an argument (short term), while not jeopardizing a relationship (long term)”.

Como se recordará, en la presentación del modelo que aquí se propone, ya se adelantaba esta estrecha relación y se distinguía entre objetivos a corto y a largo plazo. En concreto, se advertía que ‘un individuo puede optar por un comportamiento estratégicamente cortés que además pueda ser un medio para persuadir a su interlocutor. Obviamente, la comunicación de la cortesía no tiene por qué perseguir sólo y exclusivamente la mejora (o deterioro) de unas relaciones sociales, sino que pueden ser el camino hacia posteriores intenciones ligadas a la persuasión.’

Además, aparte de las preguntas puramente retóricas, el resto de las preguntas también pueden utilizarse con fines estratégicos. Brown y Levinson (1987:122-3) incluyen entre sus estrategias orientadas a la imagen positiva³³⁸ el uso de las preguntas negativas, puesto que serían una manera de manifestar el conocimiento de unas afinidades comunes. Así, sostienen:

“Negative questions, which presume ‘yes’ as an answer, are widely used as a way to indicate that S knows H’s wants, tastes, habits, etc., and thus partially to redress the imposition of FTAs. For example, for offers: ‘Wouldn’t you like a drink?’; ‘Don’t you want some dinner now?’; or for opinions: ‘Don’t you think it’s marvellous!?’; ‘Isn’t it a beautiful day!’”

Según Bennett (1982), la utilización de preguntas sí/no es especialmente valiosa cuando uno desea vencer a su oponente en un argumento, puesto que éstas

³³⁸ Se recuerda que Brown y Levinson (1987:61) definían la imagen positiva de la siguiente manera: “. . . the positive consistent self-image or ‘personality’ (crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of) claimed by interactants” y (1987:62) “. . . the want of every member that his wants be desirable to at least some others.”

presionan para que el individuo se comprometa a una posición determinada. Una vez su contrincante se ha comprometido, el individuo persuasor puede beneficiarse de tal compromiso, ya que siempre podrá utilizarlo como antecedente de la conclusión a la que desea llegar. Así, este oponente, obedeciendo a las reglas de una inferencia lógica, nunca podrá negar las consecuencias que el individuo persuasor ha señalado a partir de la aceptación de una posición determinada por parte del oponente.

En concreto, Bennett (1982:99-100) enumera hasta tres posibles ventajas en el uso de preguntas sí/no:

“First . . . the asking of a question creates the expectation of a reply such that not replying may be seen to have consequences. Secondly a yes-no question puts fairly strong constraints on the acceptability of the answer. In general an appropriate answer to a yes-no question either explicitly affirms or denies the propositional content of the question. This fact, plus the Gricean maxim of relevance places fairly strong limitations on what constitutes relevant propositional content in the reply. That is, the answerer cannot disregard the question and he cannot just talk about anything either . . . A third advantage of using yes-no questions in this context is that questions not only can be used to select a next speaker but have the further property that upon completion of a reply the rights to take the floor again can legitimately go back to the asker of the question and are even likely to do so.”

Estas ventajas están íntimamente relacionadas con lo que Bennett denomina el Principio de la Expresividad. Este principio (1982:104) dice así: “The Principle of Expressivity: Assume that language with its accompanying paralinguistic and nonverbal channels of communication has the capacity to enable speakers to perform any communicational act they may want to perform.” A diferencia de las máximas de Grice, ésta no es una regla de la conversación, sino más bien un principio retórico derivado de uno de los cuatro compromisos que, según Slobin (1975a), todo lenguaje natural debe contraer. Así, todo lenguaje natural debe ser: claro, que se pueda procesar, simple y expresivo. La última cualidad se refiere tanto a la semántica como a la retórica; y de aquí extrae Bennett la definición informal del principio de la expresividad que arriba se presentaba. Además, este principio tiene dos corolarios, uno para el emisor y otro para el receptor (Bennett, 1982:105):

“SPEAKER’S COROLLARY: Be as effective in your use of communicational channels as you need to be or want to be. HEARER’S COROLLARY: Assume that speakers are being as effective as they need to be or can be.”

En definitiva, estas propiedades de las preguntas sí/no ponen en manos del individuo una serie de usos discursivos tales como:

(1) Centrar la atención del receptor: Este tipo de preguntas ayuda al emisor a dividir la información entre conocida vs. nueva; tema vs. rema, etc.: “Do you remember the film we went to watch last week?”

(2) Como elemento preliminar a una petición: Una pregunta sí/no ayuda al emisor a asegurarse de que finalmente obtendrá lo que pide:

X: “Did you buy a new car?”

Y: “Yeah”

X: “Then how about going to London this weekend?”

(3) Como una petición cortés: Una pregunta sí/no proporciona al emisor una herramienta gracias a la cual puede evitar una imposición a su interlocutor al presuponer que éste está dispuesto a realizar una acción determinada: “Do you have any sugar?”

(4) Como elemento preliminar a una sugerencia: Una pregunta sí/no ayuda al emisor a determinar si la sugerencia será bien recibida:

X: “Do you like chocolate?”

Y: “Yeah”

X: “Then let’s buy some”

(5) Como elemento preliminar a una oferta: “Do you need any blanket?”

4.2.4. Las Preguntas en la Política

En relación con el área que aquí me ocupa, habría que mencionar las conclusiones a las que Bull (1994) llegó tras analizar el tipo de preguntas, contestaciones, y no-contestaciones realizadas en entrevistas a distintos políticos. También Bull y Mayer (1993) distinguieron hasta treinta formas distintas de no-contestación. Los resultados obtenidos en Bull y Mayer (1993) y en Bull (1994) no hacen sino confirmar empíricamente una idea bastante popular entre los políticos: que en realidad no suelen contestar a una gran parte de las preguntas que se les presentan en las entrevistas³³⁹.

Además, en relación con la distinción que Bull (1994) hacía entre: contestaciones, no-contestaciones y medias-contestaciones, su estudio realizado en entrevistas a políticos sirve para confirmar de nuevo empíricamente la existencia de este tercer tipo de medias-contestaciones. En concreto, los datos reflejan que aunque la mayoría de las intervenciones podían ser catalogadas como contestación o no-contestación, un 14% serían medias-contestaciones. Así, Bull (1994:129) concluye:

“This supports the view that responses to questions in political interviews should not simply be dichotomised into replies and non-replies, but rather should be seen in terms of a continuum, with a substantial proportion of responses occupying a position midway between a full reply and a complete failure to answer the questions.”

En el ámbito concreto en el que aquí se centra la investigación -la sesión de Preguntas Orales en la Cámara de los Comunes del Parlamento Británico- hay que advertir que, aunque las reglas que rigen la formulación de las preguntas carecen de precisión técnica, sin embargo, sí quedan expresamente excluidos ciertos tipos de preguntas³⁴⁰. En este sentido, Walton (1991:339) no sólo recuerda el doble objetivo que debe perseguir toda pregunta oral, sino la gran disposición de los políticos a olvidar estos objetivos específicos:

³³⁹ Mrs. Thatcher respondió a tan sólo un 37% de las preguntas que se le formularon y Mr. Kinnock a un 39%.

“The purpose of Question Period are twofold: to allow the opposition to seek out information from government members on the issues of the day, and to allow the opposition to press for action on things that should be done. Long questions, and unduly argumentative questions are specifically excluded. However, it is up to the Speaker of the House to interpret and enforce these rules. This is not easily done however, for the questioners and respondents often give in to the temptation to ‘speechify’, especially when they know that dramatic exchanges may be televised in the evening news.”

Por tanto, en un entorno de estas características, todo político A tendrá como objetivo principal intentar persuadir a su interlocutor B para que éste termine tomando las medidas que A considera oportunas. En un diálogo de estas características, Walton señala dos elementos importantes: la presuposición y el peso de las pruebas. El segundo se refiere al tipo y número de pruebas que cada participante posee para poder probar la tesis que está defendiendo. La presuposición se define de la siguiente manera (1991:338):

“A presupposition of a question is defined as a proposition that the respondent³⁴¹ becomes committed to in giving any direct answer to the question. The respondent here means the participant in dialogue to whom the question was posed.”

Además, las presuposiciones son inherentemente temporales, tentativas y pragmáticas. Es decir, (1) tan sólo están en vigor durante un espacio limitado de tiempo, es decir, hasta el final de la conversación o el tema que se esté tratando; y (2) su función es facilitar la continuación de la discusión incluso en ausencia del conocimiento suficiente para poder confirmar o refutar de manera definitiva una suposición.

En este punto, habría que aclarar algunos aspectos sobre la presuposición. Así pues, de forma breve puesto que no es el objeto de esta investigación, se va a proporcionar alguna información que aquí considero relevante. En primer lugar, presentar tres definiciones distintas para así poder presentar una visión integral de la presuposición:

³⁴⁰ Sin embargo, como advierte Walton (1991:339): “. . . the rules are permissive enough to include some very interesting examples of argumentative questions that provide excellent case studies.”

³⁴¹ U *opponent*, de ahora en adelante “oponente”. Por otra parte, el que formula las preguntas será denominado *proponent* (aquí traducido por “defensor”) o *asker*.

Keenan (1971:45): “A sentence S logically presupposes a sentence S’ just in case S logically implies S’ and the negation of S, ~S, also logically implies S’.”

Green (1989:71): “. . . this term [presupposition] is used to refer to propositions whose truth is taken for granted in the utterance of a linguistic expression, propositions without which the utterance cannot be evaluated.”

Stalnaker (1978:321): “. . . presuppositions are what are taken by the speaker to be the common ground of the participants in the conversation.”

La definición de presuposición lógica ofrecida por Keenan y la más general de presuposición de Green corresponden básicamente a la idea de presuposición convencional y la definición de Stalnaker a la de presuposición pragmática³⁴². La primera de éstas establece una relación entre presuposición y estructura gramatical o morfológica. Algunos de los ejemplos de Grundy (1995), capítulo 4, son:

Descripciones definidas:	“Tell Madonna I’m at lunch” Presupone: “There is such a person as Madonna”
Reiterativos:	“He’s made another of his monumental blunders” Presupone: “The person referred to had made monumental blunders before”
Preguntas <i>wh</i> - ³⁴³ :	“Who gave Pavel two mini-dinosaurs in a slime-filled egg?” Presupone: “Someone gave Pavel two mini-dinosaurs in a slime-filled egg”
Preguntas <i>wh</i> - subordinadas:	“I wonder what you are thinking” Presupone: “The addressee is thinking about something”
Clausulas temporales:	“When I started this book, I thought I would never finish it” Presupone: “I started this book”
Clausulas hendidas:	“It was the Scots who invented the whisky” Presupone: “Someone invented the whisky”
Predicados factivos:	“His friends regret the fact that Pat wanted to talk to Stephen” Presupone: “Pat wanted to talk to Stephen”

³⁴² Véase Grundy (1995) capítulo 4.

³⁴³ Habría que contrastar las preguntas *wh*- con las preguntas sí/no. En el caso de estas últimas, Grundy (1995:74) presenta los dos ejemplos: “Why did Sue give Oxfam a donation?” que presupone que Sue dio un donativo a Oxfam y además se pide una explicación. Sin embargo, en “Did Sue give Oxfam a donation?” no se desprendería tal presuposición. Tan sólo se podría extraer una (que Sue y Oxfam existen) pero ésta sería independiente a la pregunta en sí.

Una propiedad compartida por todas las preposiciones convencionales es que sobreviven -recuérdese la definición de Keenan- en caso de convertirse en negativa. Por ejemplo, el hecho de decir “Don’t tell Madonna I’m at lunch” no invalida la presuposición “There is such a person as Madonna”.

Sin embargo, según Grundy (1995), limitarnos a la presuposición convencional sería simplificar la definición de presuposición y por tanto habría que considerar la presuposición pragmática. Para defender esta postura, Grundy presenta contra-ejemplos a los ofrecidos por una visión simplemente convencional del fenómeno. Uno de los ejemplos es el de cláusulas temporales como (1) “He suffered a series of illness before he was persuaded to make a will” que presupone que el individuo hizo un testamento. Sin embargo, en (2) “He died before he made a will” nuestro conocimiento del mundo excluye tal presuposición. Además, las intenciones del hablante también determinan en buena medida la naturaleza de las presuposiciones. En enunciados como “They returned to the place they had left” -en una acepción meramente convencional de la presuposición- sería una tautología, puesto que al encontrarnos con un verbo de naturaleza reiterativa como “return”, una presuposición convencional sería ya de por sí que ya había estado previamente en ese lugar. Por tanto, el hecho de que el hablante elija decirlo explícitamente apoya la presencia del factor pragmático en la presuposición.

Además de ser meramente convencional, la presuposición no podría anularse. Tal y como señala Grundy (1995:83):

“If a presupposition is a conventional meaning, it will not be defeasible since, by definition, no conventional meaning can be denied or cancelled without giving rise to a contradiction. Indeed, we have already seen that the standard definition of conventional presupposition is that it is an entailment that survives negation”.

El enunciado “I criticized Bill for mumbling” presupone (a) que Bill habla entre dientes; y (b) que hablar entre dientes no está bien visto. Sin embargo, si tomamos enunciados como:

- (1) "I didn't criticize Bill for mumbling -not that he did anyway".
- (2) "I didn't accuse Bill of mumbling -not that mumbling's (such) a bad thing".

En estos dos casos difícilmente se presupone que Bill hable entre dientes en (1) o que hablar entre dientes esté mal visto en (2). Por tanto, todo indica que estos dos ejemplos cancelan presuposiciones. Y no solamente eso, sino que también se pueden suspender. Obsérvese en:

(3) "I didn't criticize Bill for mumbling -if that's what he was doing": Se suspende la presuposición de que Bill estuviera hablando entre dientes.

(4) "I didn't accuse Bill of mumbling -if mumbling's to be condemned": Se suspende la presuposición de que hablar entre dientes es algo incorrecto.

Ante estas evidencias, Grundy se muestra finalmente a favor de un análisis pragmático frente a un análisis convencional de la presuposición.

Por su parte, la consideración de la presuposición llevará a Walton (1991) a establecer tres posibles tipos de preguntas:

- (1) Una pregunta tendenciosa:

"A loaded question is one where the respondent is not committed to the presupposition (or some part of the presupposition) of the question. In a stronger sense, a question may be said to be loaded where the respondent is committed to the opposite of the presupposition, or some part of it" (pág.340).

- (2) Una pregunta compleja³⁴⁴: "A complex question is a question containing a multiple proposition, i.e. more than one commitment is involved". Por ejemplo: "Are Frans and Rob both planning to be in Amsterdam during the last week of August and, if so, can all of us in the project arrange a research conference during that period?"

- (3) Una pregunta dicotómica: "A special case arises when the semantic form of the question is disjunctive and we get the Black and White question (fallacy of false dichotomous questions)" (p.344). Este tipo de preguntas está relacionado con lo que se denomina la falacia de las preguntas dicotómicas falsas. Es decir, preguntas que nos conducen a un razonamiento no válido cuya intención es inducir al error. Este tipo de preguntas nos llevan a un tipo de razonamiento -razonamiento capcioso- que

se hace para arrancar del contrincante una respuesta que pueda comprometerlo, o favorecer los propósitos de quien los formula. Dos ejemplos citados por Walton son:

- (a) “Napoleon III: Enlightened statesman or proto-fascist?”
- (b) “Either we must have war against Russia before she has the atom bomb, or we will have to lie down and let them govern us.”

Walton advierte que, no obstante, este tipo de preguntas dicotómicas no tienen por qué conducir siempre a falacias. Sus posibles interpretaciones siempre dependerán de su particular contexto de emisión. Por ejemplo, “Napoleon III. Enlightened statesman or proto-fascist?” es el título de un libro y tal y como Walton explica, éste sería un caso de acto de habla indirecto, pues su intención no es buscar una aseveración (ya sea que Napoleón III fue un hombre de estado ilustrado o que fue un fascista), sino más bien capturar la atención del lector por medio de un mensaje provocador que adelanta que el libro discute un tema bastante controvertido sobre los dos puntos de vista existentes sobre Napoleón. Dada la naturaleza de este tipo de preguntas no es de extrañar que Walton (1991:345) nos ilustre en varios ejemplos lo que él describe como: “The use of a dichotomous question as a tactic of attack in political debate . . .”.

En la sesión parlamentaria de las preguntas orales, los políticos a menudo utilizan preguntas complejas y tendenciosas que contienen presuposiciones de tal naturaleza que resultan muy agresivas y dañinas para la posición adoptada por el oponente. Esto se podría apreciar en el siguiente extracto (Walton, 1991:345-6) donde Mr. G. Filmon primeramente [1] utiliza una pregunta dicotómica y seguidamente una pregunta tendenciosa [2]:

³⁴⁴ Una pregunta puede ser compleja y tendenciosa a la misma vez.

Mr. Speaker: “Question”

Mr. G. Filmon: “Mr. Speaker, my question for the Minister is: Is this 53 percent increase that he is proposing in Workers Compensation fees . . .?”

Mr. Speaker: “Order please, order please”

[1] **Mr. G. Filmon:** “Mr. Speaker, is the massive increase in Workers Compensation fees that his department is considering at the moment necessitated by the new carpets and the redecorating that were done in the offices of the Workers Compensation Board, or the large increase in senior staff at high salaries, the high severance pay settlements that they had to make when they fired senior people in the Workers Compensation Board, or the additional perks and automobiles and so on that their senior staff are getting as a result of this government initiative?”

Hon. G. Lecuyer: “Mr. Speaker, in answer to that Question, I suppose one would be led to say, none of the above. Basically, I guess, Mr. Speaker, the truest answer or the closest answer I could give, that is, that the Compensation Board today is giving, under this government, better treatment to the workers than they ever did.”

[2] **Mr. G. Filmon:** “Mr. Speaker, if all of these inappropriate payments and additional costs that were added as a result of this government actions are not being paid for by the Workers Compensation fees, where are they being paid from?”

4.3. SÍNTESIS

En este capítulo se ha aplicado seleccionado el primer paso del modelo al corpus. Por este motivo, se han incluido absolutamente todos los conjuntos de supuestos que componen el contexto situacional del individuo. Tal y como se advirtió con anterioridad, puede extrañar que se aplique el término contexto situacional (tradicionalmente externo al individuo) a conjuntos de supuestos internos a una persona. Y más aún puede sorprender que se incluyan aspectos tan lingüísticos como una descripción tipológica de las preguntas. Sin embargo, todos estos factores (aunque indudablemente se encuentran en el exterior) van formando el conocimiento que un individuo posee del mundo y de la situación concreta en la que se encuentra. Toda esta información, desde la más social hasta la más lingüística, va construyendo los esquemas referenciales del individuo, y son a éstos a los que él recurre antes de ejecutar cualquier comportamiento (verbal o no). Por este motivo, para descubrir cuál es el comportamiento que cada diputado espera del resto de la comunidad parlamentaria (i.e. el comportamiento político), tendremos que intentar aproximarnos lo más posible a su conocimiento de la situación.

Así es como se procedió a la división en dos apartados: (1) el bagaje político y social de los participantes; y (2) los recursos lingüísticos: estudio formal-funcional de las preguntas. Con una descripción detallada de ambos nos aproximaríamos bastante al conjunto de supuestos de nuestros participantes y, por tanto, acercarnos a los motivos que originaron la emisión del mensaje y a los que rodearon la interpretación de éste.

En la descripción del bagaje político y social de los participantes se realizó un estudio preciso de: (1) la Cámara de los Comunes del Parlamento Británico: *Question Time*, y (2) la Ley de 1988 sobre la Reforma Educativa. El primero de estos dos define el entorno social y el momento en el que tuvo lugar el intercambio. Así, incluyó información acerca de: (I) la Cámara de los Comunes y (II) las preguntas a los diputados. De entre toda la actividad política que tiene lugar en el parlamento, hay una que ha centrado la atención de este estudio: el momento en el que los diputados dirigen preguntas a los representantes ministeriales. Aunque la primera pregunta (con su respuesta correspondiente) está previamente preparada, a partir de ese momento comienzan las preguntas suplementarias y la improvisación es lo que

prevalece. Para conocer mejor el funcionamiento de este turno de preguntas y respuestas, se procedió a explicar: (a) su tipología, (b) su procedimiento, (c) su contenido y forma, (d) las relaciones sociales entre los diputados, y (e) el papel que desempeña la persuasión en la Cámara. De esta manera, siempre podremos saber lo que es un comportamiento esperado (o político) y uno no esperado. Es interesante resaltar que, en el estudio sobre las relaciones sociales entre los diputados, se descubrieron factores muy singulares: (1) sus normas de comportamiento (tanto el verbal –forma y contenido- como el no verbal) están explícitamente recogidas en el código *Erskine May's*³⁴⁵; (2) estos individuos no actúan como personas individuales, sino como representantes políticos de una determinada circunscripción y de su propio partido; (3) la circunscripción a la que representa el diputado será el principal timón que guíe al parlamentario; (4) sólo los ministros tienen un derecho especial, el de no contestar a alguna pregunta si así lo creen conveniente; y (5) los parlamentarios hablan pensando en su audiencia³⁴⁶ y no sólo en su interlocutor. Estos cinco factores, unidos al papel que desempeña la persuasión en la arena parlamentaria³⁴⁷, harán que nos encontremos ante un escenario muy especial y que, además, todos sus integrantes conocen perfectamente.

Otro requisito indispensable para poder acercarnos a las intenciones de nuestros protagonistas es conocer el tema que están tratando. Por este motivo, se decidió que las cinco sesiones parlamentarias versarían sobre un mismo tema. De esta manera, sería más fácil (1) profundizar en el asunto y (2) facilitar su seguimiento. Como se ha podido apreciar en la sección dedicada a la presentación de la Ley de 1988 sobre la Reforma Educativa, nos encontramos ante un cambio educativo que sacudió al país. Además, esta reforma estuvo precedida por unas elecciones (1987) que incrementó el entusiasmo con el que se abordó esta acción política. Y económicamente, las cosas no podían ir peor: (1) en 1984 los mineros del carbón no aceptaron el cierre de los pozos y emprendieron una larga, dura e infructuosa huelga; y (2) la sociedad estaba claramente desmembrada en dos: la rica y la pobre, incluso geográficamente podía apreciarse claramente esta situación.

³⁴⁵ Y existe una persona, el presidente de la Cámara (*Mr. Speaker*), encargado de que se cumplan.

³⁴⁶ Formada por: (1) el resto de la comunidad parlamentaria; (2) los periodistas; (3) una audiencia masiva integrada por todo el país, gracias a la radio y a la televisión; y (4) una audiencia más reducida formada por los electores de su circunscripción.

³⁴⁷ Recuérdese cómo Jackson (1968:292) señalaba que el principal objetivo de estos diputados era “. . . to influence, shape, and even determine party policy in the House of Commons.”

Básicamente, los cambios perseguidos por esta reforma fueron: (1) matrícula abierta; (2) delegación financiera; (3) colegios e institutos de tecnologías subvencionados; (4) el traspaso de los Politécnicos e importantes *Colleges* fuera del control de las Autoridades Educativas Locales; (5) la completa abolición de la Autoridad Educativa de los barrios céntricos de Londres; y (6) la publicación de los resultados de los exámenes realizados a las edades de 7, 11, 14 y 16 años.

Una vez se había realizado una descripción bastante completa del bagaje político y social de los participantes, se procedió a la descripción de sus competencias lingüísticas. Puesto que, como se indicó anteriormente, el momento de la actividad parlamentaria elegido fue el de las Preguntas Orales, este apartado consistió en un estudio formal-funcional de las preguntas. De esta manera, se podría conocer mejor la variedad de posibilidades que cada diputado tenía para elegir y analizar los motivos por los que realizó una elección y no otra. Esta sección incluyó: (1) dos taxonomías distintas empleadas en la descripción de las preguntas; (2) una explicación detallada sobre la expresión del (des)acuerdo en las preguntas; (3) la posición de las preguntas en la retórica, y, por último, (4) en la política.

Las dos taxonomías empleadas correspondieron a: (a) la tradicional, en cuyo caso se siguió a Quirk et *alii* (1985), y (b) otra esencialmente funcional ejemplificada por Weber (1993). La idea básica de la que se partió fue que no siempre una forma lingüística va unida a una única función. Es decir, por una parte, habrá ocasiones en las que una oración interrogativa no tiene la fuerza ilocutiva de una pregunta, y, análogamente, una oración declarativa tampoco la de una declaración. De hecho, en las denominadas preguntas retóricas nos encontraríamos con claros ejemplos de oraciones interrogativas que, sin embargo, se están usando para hacer una declaración fuerte y rotunda. Y, de la misma manera, existen oraciones declarativas que, sin embargo, están solicitando información (a veces nos ayuda la entonación ascendente) y, por tanto, tienen la fuerza ilocutiva de una pregunta. Por este motivo, Weber (1993) termina optando por un examen interactivo entre sintaxis y posición secuencial en el discurso. Según esta autora (1993:17), existen unos marcadores que nos ayudan a adivinar su función:

“In this study, I will describe a number of lexical and morphosyntactic elements which realize, or are closely associated with, noninterrogative forms functioning as questions. The relevant elements occur either within the non interrogative forms, immediately prior and/or subsequent to them. In this work, I will refer to these lexical and morphosyntactic elements as “markers associated with question function”. These markers are associated with question function by virtue of the fact that they co-occur with non interrogative forms which function as questions. *This terminology makes no claim that the lexical or morphosyntactic element itself is occasioning or forcing the interpretation of the form as a question.*”

Aunque esta cita ya se proporcionó en su momento, aquí se ha vuelto a repetir por su gran interés.

Al analizar la relación pregunta-respuesta, se tuvo que indagar en las reglas que gobiernan la conversación y, fruto de esta investigación, se descubrieron aportaciones muy valiosas realizadas en el Análisis Conversacional. Básicamente, desde aquí se defendía una distinción entre una primera (PPP) y una segunda (SPP) parte de un par, siendo la relación entre ambas partes tan estrecha que la primera determinaba la naturaleza de la segunda. De esta manera, la segunda parte sería un comportamiento esperado. Íntimamente ligada a esta organización de pares adyacentes estaba la preferencia estructural por el acuerdo. Sin embargo, Pomerantz (1984a) hacía una salvedad muy importante al advertir que el acuerdo no era de forma invariable una acción siguiente preferida. Esto dependía de la orientación de la primera parte del par: si se prefería el desacuerdo (por ejemplo en los casos de auto-desaprobación), la expresión del acuerdo sería una SPP no preferida. En este sentido, autores como Leech y Svartvik (1975) y Brown y Levinson (1987) siempre trataban el acuerdo como acción preferida y el desacuerdo como no-preferida. Según Brown y Levinson, esta elección estaba tan íntimamente ligada a la cortesía, que entre sus estrategias orientadas a la cortesía positiva incluían: (1) buscar el acuerdo (mediante temas seguros y repeticiones) y (2) evitar el desacuerdo (mediante acuerdos simbólicos, pseudo-acuerdos, mentiras piadosas y opiniones mitigadoras).

Además, dentro de la oratoria, la manipulación de la expresión del (des)acuerdo es un recurso bien conocido en el arte de la persuasión. Así, Zillman (1972) señalaba que la manera más evidente de provocar una respuesta de admisión es por medio de preguntas que claramente estén solicitando el acuerdo de su oponente. Este autor denomina este tipo de preguntas “preguntas retóricas de acuerdo” y la efectividad de éstas reside en que: despiertan la mente del interlocutor

de tal manera que le hacen más consciente de su posición. Por tanto, es mucho más efectivo que una simple afirmación por parte del orador.

Finalmente, las preguntas también han sido objeto de investigación en estudios realizados en el entorno político. En este sentido, me gustaría recordar, en especial, las aportaciones de Bull (1994) y Walton (1991). Tras un análisis detallado de distintas entrevistas a políticos, Bull concluía que las respuestas podían ser: (a) contestaciones, (b) no-contestaciones³⁴⁸, y (c) medias-contestaciones. La media-contestación era un tipo de respuesta que difícilmente podía ser catalogada como contestación o no-contestación. Esta media-contestación podía ser de tres tipos: (1) por implicación; (2) contestación incompleta (contestación parcial, media respuesta o contestación fraccionaria); y (3) contestación interrumpida. Una contestación por implicación era aquella en la cual un individuo dejaba claras sus ideas pero sin decirlas explícitamente. Dentro de las contestaciones incompletas, una parcial era aquella en la cual tan sólo se respondía a parte de una pregunta simple. Cuando una persona estaba haciendo dos preguntas (i.e. pregunta doble) y su interlocutor tan sólo respondía a una, éste era un caso de media respuesta. En el caso de las contestaciones fraccionarias, un individuo respondía solamente a parte de una pregunta múltiple. Finalmente, una contestación interrumpida era aquella en la que el interrogado era interrumpido en mitad de su respuesta de tal forma que difícilmente podía asegurarse si respondió o no a la pregunta.

Por otra parte, la consideración de la presuposición llevó a Walton (1991) a establecer tres posibles tipos de preguntas: (1) la pregunta tendenciosa, (2) la pregunta compleja, y (3) la pregunta dicotómica. Una pregunta tendenciosa era aquella en la que un individuo, por el simple hecho de responder, se veía en una situación difícil debido a la naturaleza presuposicional de la pregunta. Una pregunta compleja era aquella que contenía varias proposiciones y, por tanto, al responder, se comprometía con todas ellas. Y, por último, la pregunta dicotómica reducía la respuesta a tan sólo dos posibilidades que, además, eran contrapuestas.

³⁴⁸ En lugar del más peyorativo de evasión.

CAPÍTULO 5: APLICACIÓN DEL MODELO

Tal y como se apuntó en la presentación del modelo, el conjunto de supuestos sobre el contexto situacional influye de manera decisiva en el comportamiento (verbal o no) de los participantes. Para poder mostrar hasta qué punto esto no es una simple afirmación teórica sino una realidad, se han seleccionado unas determinadas formas lingüísticas concretas (i.e. segundo paso del modelo) para comprobar: (1) que en efecto la elección de éstas ha estado sujeta a la influencia ineludible del conjunto de supuestos sobre el contexto situacional anteriormente descrito, (2) de qué manera éstas van unidas a un comportamiento estratégico, (3) que existen distintos tipos de estrategias, y finalmente, (4) comprobar si éstas consiguieron sus fines estratégicos.

Las formas seleccionadas han sido: (a) las fórmulas de tratamiento y (b) dos tipos de preguntas: las que buscan el (des)acuerdo y las retóricas. Además, cada una de éstas ha sido dividida en tres apartados que irán mostrando: (1) el análisis, (2) los resultados obtenidos, y por último (3) el tercer apartado tendrá una importancia especial en tanto en cuanto pondrá en funcionamiento el tercer paso del modelo: la interpretación de estos resultados. Con el fin de mostrar no sólo la viabilidad de este modelo, sino sus ventajas frente a otros modelos, este apartado de la interpretación ha sido subdividido en dos. En primer lugar se ofrecerá una interpretación basada en un modelo únicamente social³⁴⁹ y en segundo lugar otra basada en el modelo integrador que aquí se defiende.

³⁴⁹ Para esta interpretación se seguirá fundamentalmente a Brown y Levinson (1987). La formalización con la que estos dos autores presentaron sus ideas ha hecho que sea la aproximación mayormente utilizada en todo análisis de corpus de corte social.

5.1. FÓRMULAS DE TRATAMIENTO

Las fórmulas de tratamiento han sido comúnmente tratadas desde perspectivas claramente sociales para indicar el tipo de relación existente entre los participantes de un determinado intercambio comunicativo³⁵⁰. Además, Brown y Levinson (1987) señalaron el uso estratégico ligado al uso de estas fórmulas.

Tal y como se explicó en el espacio dedicado a la presentación de los modelos de raíces sociales, según Brown y Levinson (1987), cuando un determinado individuo se encontraba ante una AAIP³⁵¹, éste tenía dos opciones: (A) seguir adelante con ella pese a su riesgo; o (B) renunciar a su ejecución. En el caso de haber decidido realizar esta AAIP, S calculaba el valor de R_x ³⁵² y seguía distintas estrategias de acción para llevar a cabo esta AAIP. S podía decidir entre (C) hacerlo de manera abierta (*on record*) o bien (D) de manera encubierta (*off record*). Como su nombre indica, el modo abierto se caracterizaba porque el emisor hacía partícipe al receptor de forma abierta de sus intenciones de llevar a cabo esta AAIP. Por el contrario, en el modo encubierto, S no hacía partícipe a H de sus intenciones y por tanto (1) se liberaba de cualquier culpa y (2) cargaba a H con la responsabilidad de decidir acerca de las intenciones del emisor. En cualquier caso, el modo abierto también podía ser llevado a cabo desde distintos grados de riesgo: desde (E) el más directo (*without redressive action, baldly*) hasta (F) el más indirecto (*with redressive action*). La diferencia entre ambos estaba en el carácter claro (i.e. S no dejaba lugar a dudas de sus intenciones) del primero y el más tortuoso del segundo (i.e. bajo el deseo de compensar el daño que suponía tal acto, utilizaba formas indirectas que mitigarían tal efecto). Finalmente, este modo indirecto se podía enfocar desde dos perspectivas diferentes: (G) la de la cortesía positiva (*positive politeness*) y (H) la de la cortesía negativa (*negative politeness*). Mientras que estas últimas potenciaban la conservación de la distancia entre S y H, las de cortesía positiva estimulaban el grado de familiaridad y camaradería existente entre los interlocutores y, de esta manera, la mitigación del acto iba enfocada a la estimulación de estos valores.

³⁵⁰ Véase por ejemplo: Scollon y Scollon (1995), Haverkate (1994 y 1995), Wardhaugh (1992) o Wilson (1990) en el ámbito de los estudios sobre el lenguaje político en concreto.

³⁵¹ Acciones que Amenazan la Imagen Pública (AAIP), ya sea la del emisor o la/s de otro/s.

³⁵² Es decir, el valor numérico que mide el peso o grado de riesgo de una AAIP denominada "x".

Algunas de las estrategias orientadas a la cortesía positiva serían (Brown y Levinson, 1987:102):

[G] Cortesía positiva:

[G.1] Se manifiestan unas afinidades comunes entre S y H (i.e. ambos desean X):

[G.1a] Para declarar que X es admirable e interesante:

. Estrategia 1: Prestar atención a todos aquellos aspectos de H (intereses, necesidades, bienes) que éste desee que sean admirados.

. Estrategia 2: Exagerar el interés, aprobación y simpatía por H.

. Estrategia 3: Intensificar el interés por H.

[G.1b] Para manifestar la camaradería con H:

⇒ . **Estrategia 4: Usar marcadores que indiquen la inclusión en un mismo grupo social³⁵³.**

Y algunas de las estrategias orientadas a la cortesía negativa serían (Brown y Levinson, 1987:131):

[H] Cortesía negativa:

[H.1] Se es directo:

[H.1a] Para ser directo:

. Estrategia 1: Ser convencionalmente indirecto.

[H.2] No se asume o presume nada:

[H.2a] Para realizar los supuestos mínimos en lo referente a los deseos de H, tan sólo lo que sea relevante para H:

. Estrategia 2: Preguntar, no comprometerse.

[H.3] No se coacciona a H.

[H.3a] Para ofrecerle a H la opción de no actuar:

() Ser indirecto:

. Estrategia 1.

() No suponer que H es capaz o tiene voluntad de realizar X:

. Estrategia 2.

() Suponer que no es probable que H realice X:

. Estrategia 3: Ser pesimista.

[H.3b] Para minimizar la amenaza:

() Hacer explícitos los valores de D, P y G:

. Estrategia 4: Minimizar la imposición (G_X).

⇒ . **Estrategia 5: Ofrecer respeto³⁵⁴.**

[H.4] Se comunica la voluntad de S de no realizar ninguna intrusión en H.

. Estrategia 6: Disculparse³⁵⁵.

³⁵³ Lingüísticamente, se incluirían las distintas formas para dirigirse a personas de diferentes estatus (por ejemplo la distinción tú/usted en español). También se incluiría aquí el uso de dialectos propios de una esfera social determinada, la jerga, y el uso de las contracciones y la elipsis.

³⁵⁴ Por ejemplo, utilizando honoríficos.

[H.4a] Para distanciar a S y H del supuesto abuso:

⇒ **. Estrategia 7: Impersonalizar a S y H: evitar los pronombres “yo” y “usted”.**

En cuanto a la estrategia 2, Brown y Levinson (1987:146) mencionan unos mitigadores (*hedges*) que realizan estas funciones. Por ejemplo, se pueden encontrar en partículas o en las denominadas “frases hechas” (*tags*) como “Me pregunto . . . , ¿No es cierto . . . ?, ¿No?, etc. . .” que tanto pueden reforzar o debilitar lo que se esté presentando. También cláusulas adverbiales del tipo “De hecho, De algún modo, Me parece a mí, etc. . .” o las condicionales “Si usted puede, Si usted lo desea, etc. . .” También existen los mitigadores dirigidos a las máximas de Grice; de esta forma se podrían contemplar expresiones como “Yo creo . . . , Más o menos . . . , Esto quizás no sea relevante pero . . . , Si usted ve a lo que yo quiero llegar . . .” que estarían estrechamente ligadas a las máximas de cualidad, cantidad, relación y modo respectivamente. Aunque también se pueden encontrar mitigadores dirigidos a estrategias de cortesía. Así, cuando se dice “Odio tener que decir esto pero . . .” parece como si lo que se está diciendo abiertamente (*on record*) debiera decirse de forma encubierta (*off record*). Finalmente, también existen mitigadores de carácter cinético o prosódico (*umms. . . , ahhs. . .*, elevar las cejas, vacilar al hablar) que revelarían la actitud de S ante lo que se está diciendo (énfasis, duda, etc. . .) y por tanto también de esta forma nos indicarían que nos encontramos ante una AAIP.

Por otra parte, ejemplos de la estrategia 7 se obtendrían (1) transformando estructuras del tipo “Te digo que es así” por “Es así”; (2) usando el imperativo y construcciones impersonales y pasivas como “Es necesario que . . .” o “Se le dijo que . . .”; (3) sustituyendo pronombres como “yo, tú/usted” por indefinidos como “uno” o pluralizándolos (i.e. al sustituir “tú” por “ustedes” en primer lugar no singularizaría literalmente a H y en segundo lugar haría sentirse a H más respaldado por un grupo y con ello con mayor distinción social). Y finalmente, (4) la eliminación de “yo” siempre que sea posible y el uso de los marcadores deícticos (temporales o espaciales) que distanciarían a S de lo que esté diciendo.

De entre todas estas estrategias, he señalado tres por medio de flechas y letra negrita. Como se comprobará más adelante, éstas no solamente son muy utilizadas en

³⁵⁵ Por ejemplo, admitiendo la intrusión, indicando reticencias, ofreciendo razones irrefutables y pidiendo perdón.

el lenguaje parlamentario, sino que además su análisis nos conducirá a importantes conclusiones.

5.1.1. Análisis

Para estudiar el uso de estas fórmulas de tratamiento se procedió, en primer lugar, a un estudio detallado de todas las utilizadas por los miembros del parlamento cuando se tenían que dirigir unos a otros.

Las fórmulas encontradas fueron las siguientes: *the Minister; the Secretary of State (for Education and Science); my (right) hon. Friend; my hon. Friend the member for; the (right) hon. Gentleman / Lady; he / his / him / she / her; we / us / our.*

El siguiente paso fue clasificar y ordenar de alguna manera todas estas fórmulas. Para ello se procedió al siguiente sistema en cada una de las cinco sesiones parlamentarias bajo estudio:

1. En primer lugar, se computaron por separado todos aquellos casos en los que se utilizaban cada una de estas fórmulas. Para ello se hicieron tres grandes distinciones: (a) cuando un diputado del partido del Gobierno (de ahora en adelante **DPG**: Diputado perteneciente al Partido del Gobierno) se dirigía a un miembro del Gobierno (de ahora en adelante **DMG**: Diputado Miembro del Gobierno); (b) cuando un diputado que no es del partido del Gobierno (de ahora en adelante **DO**: Diputado de la Oposición) se dirigía a un diputado miembro del Gobierno (**DMG**); y (c) cuando un diputado miembro del Gobierno (**DMG**) se dirigía a un diputado de la Oposición (**DO**).
2. Y en segundo lugar, teniendo en cuenta que (a) no todos los diputados intervienen en el mismo número de ocasiones y que (b) las cinco sesiones analizadas tenían duraciones diferentes, se hizo un estudio estadístico que revelara el porcentaje proporcional de las cifras halladas.

Los resultados obtenidos se dispusieron en un cuadro contrastivo que se mostrará a continuación en el apartado dedicado a la presentación de los resultados. El motivo por el que decidí ofrecer estos resultados en cuadros contrastivos que incluyeran no sólo datos relativos a la identidad política del emisor y del receptor sino también a su evolución a lo largo de las cinco sesiones estudiadas, no es otro que poder evaluar estos resultados tanto de forma sincrónica como diacrónica. Recordemos que el tema en torno al cual giraban estas sesiones estaba centrado en

las discusiones que precedieron a la aprobación de una gran reforma educativa. Por tanto, supuse que esta evolución política pudiera muy bien tener una paralela evolución lingüística que se reflejaría en el uso estratégico del lenguaje.

Por motivos que se explicarán más adelante, el uso de una de estas fórmulas llamó mi atención de una manera especial, ésta fue la forma pronominal correspondiente a la primera persona del plural: *we,our,us*.

Al igual que en el caso anterior, los resultados obtenidos también se dispusieron en un cuadro contrastivo que se mostrará a continuación en el apartado dedicado a la presentación de los resultados.

5.1.2. Resultados obtenidos

Tal y como se ha indicado más arriba, los resultados hallados se van a mostrar en cuadros contrastivos. El primero de éstos (**VÉASE ANEXO 1, FIGURA 22**) proporciona la siguiente información: (1) el número total de cada una de las fórmulas utilizadas en cada una de las cinco sesiones estudiadas, así como su cómputo total; (2) el uso de éstas teniendo en cuenta su emisor y su receptor: (a) entre diputados del partido del Gobierno (ya sea DPG a DMG o DMG a DPG), (b) cuando tan sólo uno pertenece al partido del Gobierno: (1) ya sea el receptor (DO a DMG) o (2) el emisor (DMG a DO).

En la relación de las formas utilizadas, hay que observar que las fórmulas *the Secretary of State for . . . , my right hon. Friend, y the right hon. Gentleman* siempre van dirigidas al Secretario de Estado de Educación y Ciencia, el ministro Kenneth Baker.

Para facilitar la interpretación de estos datos también se muestra a continuación un cuadro con los valores más representativos calculados en porcentajes. (**VÉASE ANEXO 1, FIGURA 23**)

5.1.3. Interpretación de los resultados

5.1.3.1. SIGUIENDO UN ENFOQUE ÚNICAMENTE SOCIAL

Como puede apreciarse en el cuadro ofrecido con los resultados, el primer aspecto que llama la atención es el uso mayoritario de la tercera persona cuando un diputado se dirige a otro diputado (un 75'25%); tanto en forma pronominal (*he/him/his/she/her*), como por medio de expresiones como: *the Minister*³⁵⁶, *the Secretary of State (for Education and Science)*, *my hon. Friend*, *my right hon. Friend*, *my hon. friend the Member for*, *the hon. Gentleman / Lady*, *the right hon. Gentleman*. Además, entre estas fórmulas llama también la atención el gran uso de honoríficos como: *Lady*, *Gentleman*, *hon(ourable)*.

Estos resultados se corresponden exactamente con las estrategias de cortesía negativa 5 y 7 anteriormente mencionadas. Éstas eran:

Estrategia 5: Ofrecer respeto utilizando por ejemplo honoríficos.

Estrategia 7: Impersonalizar a S y H: evitar los pronombres “yo” y “usted”.

Mientras que el uso de honoríficos como *Lady*, *Gentleman* y *hon(ourable)* son ejemplos claros de la estrategia 5, el empleo mayoritario de la tercera persona en lugar de la segunda es un caso evidente del motivo que explica la séptima estrategia: el deseo de mantener un distanciamiento entre emisor y receptor. El uso de la segunda persona está totalmente ausente en el diálogo entre diputados. En una comunicación personal con el crítico político y profesor (Universidad de Hull) Lord Norton of Louth, éste señaló que:

³⁵⁶ Aunque no todos los componentes de un Ministerio son ministros, parece ser que se puede utilizar “Minister” para referirse a cualquiera de sus componentes, aunque sea un Secretario o Subsecretario. En una comunicación personal con Mr. C. Pond (miembro de la *HOC library* -biblioteca de la Cámara de los Comunes) éste aclaró que:

“In British parliamentary usage, 'Minister' refers to any person of Ministerial rank, that is, Secretary of State, Minister of State, Parliamentary Secretary, or Parliamentary under-secretary of State. Though it would be permissible and proper to refer to them by their exact title, 'Minister' is a convenient shorthand for any of them.”

“A Minister refers to another Minister as 'he' (or 'she'), or 'my right honourable Friend' because all remarks in the House of Commons have to be addressed to the Chair. Therefore any use of the word 'you' is taken to be addressed to the Speaker. All references to other Members therefore have to be in the third person.”

Si seguimos analizando los resultados obtenidos, también encontramos otro dato muy interesante: el uso de *Friend* se limita sólo y exclusivamente a aquellos casos DPG a/de DMG, es decir, entre miembros de un mismo partido, en concreto del que está en el Gobierno. Por el contrario, cuando un DMG se dirige a un DO, utiliza exclusivamente *the hon. Gentleman / Lady*. Y finalmente, cuando un DO se dirige a un DMG, utiliza mayoritariamente el título con su rango político (i.e. *the Minister* o *the Secretary of State (for Education and Science)*); o bien las fórmulas *the right hon. Gentleman* cuando se dirige al Secretario de Estado³⁵⁷ y *the hon. Gentleman / Lady* cuando es a otro miembro del Gobierno.

Tal y como apunta Pérez de Ayala (1996), este uso de *Friend* tan limitado a la relación entre miembros del partido del Gobierno indica una muestra de camaradería entre miembros de un mismo grupo político. Este aspecto nos recuerda, una vez más, una de las estrategias de cortesía anteriormente mencionada, aunque curiosamente, se trata de una estrategia de cortesía positiva. Ésta es la estrategia número 4 que tal y como se anunció con anterioridad decía así:

Estrategia 4: Usar marcadores que indiquen la inclusión en un mismo grupo social. Lingüísticamente, se incluirían los usos de (a) distintas formas de tratamiento para dirigirse a personas de un mismo grupo³⁵⁸, (b) dialectos propios de una esfera social determinada, (c) la jerga, y (d) las contracciones y la elipsis.

Esta postura viene en parte apoyada por otro dato: aunque todos utilizan las formas pronominales *he/his/him/she/her*, quienes lo hacen en un porcentaje siempre superior son los DOs cuando se dirigen a DMGs. Los datos así lo confirman: un 52'56%³⁵⁹ en la primera sesión, un 40% en la segunda, un 45'57% en la tercera, un 50% en la cuarta, y un 50'7% en la quinta y última. Siempre mayoritariamente en contraste con las otras dos situaciones (i.e. un DPG a/de DMG o un DMG a DO).

³⁵⁷ En aquel momento el ministro Kenneth Baker.

³⁵⁸ Por ejemplo el denominado sistema T/V o *tu/vous*.

³⁵⁹ Se recuerda que el 100% se reparte entre las 3 distintas posibilidades: (1) un DPG a/de DMG; (2) un DMG a DO, y (3) un DO a DMG.

Parece como si la Oposición estuviera más inclinada a reafirmar esa cortesía negativa que potencia el distanciamiento.

Finalmente, no menos interesante es el uso que estos parlamentarios hacen de las formas pronominales correspondientes a la primera persona del plural: *we/our/us*. Las cifras no pueden obviarse: un 24'75% de las fórmulas de tratamiento utilizadas corresponden a alguna de estas tres formas. Además, hay otro dato incluso más interesante: en absolutamente todas las sesiones analizadas, quienes hicieron mayor uso de ellas fueron los DMGs cuando se dirigían a la Oposición: un 51'1% en la primera sesión, un 42'42% en la segunda, un 36'36% en la tercera, un 38'64% en la cuarta, y un 49'06% en la quinta..

Esta situación puede resultar un tanto paradójica, si se piensa que el uso de *we, us, o our* va ligado a la estrategia de cortesía positiva número 12 que dice así: “Include both S and H in the activity”. Es decir, sería una estrategia similar a la número 4 anteriormente mencionada con el uso de *Friend* (i.e. usar marcadores que indiquen la inclusión en un mismo grupo social). Sin embargo, como se recordará, este uso estaba limitado a una situación de comunicación entre miembros del partido del Gobierno para reforzar su camaradería. ¿Tendría sentido que quienes más utilizaran este *we* fueran también los miembros del partido del Gobierno pero para dirigirse a la Oposición?

La respuesta habrá que buscarla en la naturaleza misma de estos *we*. Por una parte, nos encontramos con el denominado *we* inclusivo y por otra con el *we* exclusivo. Mientras que el *we* inclusivo corresponde a la acepción más generalizada de *we*, es decir, aquella que incluye tanto al emisor como al receptor, el exclusivo -tal y como su nombre indica- excluye al receptor. Cuando Brown y Levinson (1987:127) desarrollan las materializaciones lingüísticas de la estrategia de cortesía positiva número 12³⁶⁰, estos autores señalan que: “By using an inclusive 'we' form, when S really means 'you' or 'me', he can call upon the cooperative assumptions and thereby redress FTAs.” Es decir, estos usos de *we* inclusivos serían ejemplos de cortesía positiva. Por el contrario, al describir la cortesía negativa número 7 -también anteriormente mencionada³⁶¹- estos autores aclaran:

³⁶⁰ Que, como se señaló anteriormente, decía así: “Incluye tanto al emisor como al receptor en la actividad.”

³⁶¹ Que decía así: Impersonalizar a S y H.

“Thus in addition to the widespread use of V pronouns to singular addressees, there is also the widespread phenomenon of ‘we’ used to indicate ‘I’ + powerful. Apart from the royal ‘we’ which most of us don’t experience, there is the episcopal ‘we’ and the business ‘we’. There may be two distinct sources here. One is the ‘we’ that expresses the nature of the ‘corporation sole’ or the jural accompaniments of high office -‘we’ as office and incumbent and predecessors. Then there is also the ‘we’ of the group, with roots precisely analogous to the second source of ‘you’ (plural) discussed above: a reminder that I do not stand alone. The business ‘we’ perhaps attempts to draw on both sources of connotations of power.”

Goffman (1981) también ha señalado que formas como el *we* exclusivo sirven para distanciar al individuo emisor de lo que está diciendo.

Por tanto, ante esta clara división entre los valores asignados a *we*, surge la necesidad de analizar con más detalle el uso específico de estos *we* para poder descubrir el motivo específico de cada uno de ellos en el corpus que aquí se tiene bajo estudio.

Cuando se procedió a este análisis, el primer factor que llamó mi atención fue que el estudio de estos usos no podía basarse en una simple dicotomía: *we* inclusivo vs. *we* exclusivo. Había que especificar más. Como se podrá apreciar más adelante, hay que incluir otras dos posibilidades: el *we* que representa a la comunidad parlamentaria y el *we* generalizador de carácter patriótico.

Wilson (1990:76), en un libro dedicado al lenguaje político, también señala esta posibilidad de los distintos usos de *we* y aclara que: “. . . ‘we’ can be used to designate a range of individuals moving outwards from the speaker him/herself to the speaker plus hearer and the whole of humanity.”

Un ejemplo del *we* que representa a la comunidad parlamentaria sería uno tomado de una pregunta realizada por un diputado de la Oposición al ministro de Educación y Ciencia Mr. Baker (tercera sesión):

[10.d] **Mr. Ron Brown** [Lab.]: [A] Is it not a disgrace that Edinburgh university -as revealed by the former admissions officer, Mrs. Ann McGuckin- discriminates against Scottish working-class youngsters in favour of deadbeats from English public schools with inferior qualifications? Is that not something that the Minister should consider? **We** speak about Victorian values, but [B] is that not unacceptable to the majority of Scottish people?

Mr. Baker [Con.]: I know of no discrimination against Scottish applicants going to Scottish universities. I should have thought that the hon. Gentleman would

welcome applications from English children. I am sure that many English children will benefit enormously from a Scottish education.

Y dos ejemplos de *we* generalizadores hallados en la pregunta 1.b realizada por un diputado de la Oposición a la Ministra de Estado del Departamento de Educación y Ciencia Mrs. Angela Rumbold son:

[1.b] **Mr. Boyes** [Lab.]: Should we not have more teachers with special responsibilities for dealing with such children? That would need cash. It is clear from the written answer given by the Secretary of State on 8 February -it appears in columns 51-2 of Hansard- that he plans cuts in cash for special and secondary schools to the end of the decade and that there will be only about 1 per cent. growth in the sums available for primary schools. Given that the Secretary of State will not put the necessary money into the service, it is no wonder that some of our children leave school illiterate.

Mrs. Rumbold [Con.]: The hon. Gentleman is clearly not aware that the grant given to the adult and literacy skills unit has been increased from £0.5 million in 1980-81 to more than £2 million in the current financial year. That is a substantial increase, which will contribute to solving literacy problems.

Estos dos usos de la primera persona del plural están bastante relacionados con el *we* inclusivo, en tanto en cuanto se entiende que el interlocutor también es (1) un miembro de la sociedad -en el caso del *we* generalizador-; y (2) un miembro del Parlamento -en el caso del *we* referido a la comunidad parlamentaria. Sin embargo, el hecho de que esta inclusión sea bastante más generalizada hace que haya que considerarlos por separado.

Pero también habría que advertir que estos dos usos responden más a un deseo de compartir unos determinados valores -aunque con un sector determinado de la sociedad que no incluye de manera personalizada al interlocutor- y no a preservar una distancia. Y en este sentido, responde perfectamente al punto 5.3.1 de la cortesía positiva que dice así: "Claim common ground" (Brown y Levinson, 1987:103).

Sin embargo, hay que advertir que, en varias ocasiones, esta clasificación no es tan fácil. La principal dificultad se encontró en la distinción entre el *we* inclusivo y el *we* exclusivo en aquellas situaciones en las que un DMG se dirige a un DPG. El problema está en intentar adivinar si el diputado en posesión de la palabra utiliza una forma de la primera persona del plural al hablar de alguna acción que ha realizado o va a realizar como miembro del Ministerio de Educación y Ciencia que es y no como

miembro del mismo partido de Gobierno. De esta manera, excluiría a su interlocutor, puesto que, aunque ambos comparten un mismo partido político, el segundo no pertenece a este Ministerio. Por tanto, en ocasiones como éstas es difícil establecer una línea divisoria clara.

No obstante, teniendo en cuenta estas dificultades, se estudiaron todos los *we,us,our* y se llegó a los siguientes resultados. **VÉASE ANEXO 1, FIGURA 24.**

Para facilitar la interpretación de estos resultados, a continuación se ofrecen estos mismos valores pero calculados estadísticamente. **VÉASE ANEXO 1, FIGURA 25.**

El primer aspecto que llama la atención es que salta a la vista que el tipo de *we* preferentemente utilizado, y además con una ventaja bastante clara, es el exclusivo. En concreto en un 53'4% de las ocasiones, frente a valores considerablemente inferiores como un 19'4% (el generalizador), un 14'6% (el inclusivo), y un 12'5% (el referido a la comunidad parlamentaria). Si tenemos en cuenta que, tal y como se señaló anteriormente, este tipo de *we* está asociado a la estrategia de cortesía negativa número 7³⁶², se podría afirmar que en el Parlamento (1) se prefiere mantener las distancias entre los interlocutores y (2) se recurre preferentemente al “yo + poder” que, como se indicó previamente, va asociado a este tipo de *we*.

En segundo lugar, también habría que indicar quiénes son los que de forma mayoritaria han utilizado cada uno de estos *we*. En este sentido, parece ser que quienes generalmente han usado el *we* exclusivo fueron los DMGs cuando respondían a DOs (en un 53%). Por el contrario, cuando se emitieron el mayor número de *we* inclusivos fue DMG a/de DPG; es decir, entre miembros del mismo partido político (77'8%). En este apartado, llama la atención la total ausencia de estos *we* inclusivos en el repertorio lingüístico de los DOs cuando se dirigen a DMGs. Por último, el denominado *we* generalizador y el *we* que identifica a la comunidad parlamentaria coinciden bastante en los resultados. Quienes mayoritariamente han utilizado estos dos tipos de *we* fueron los DOs cuando realizaban sus preguntas a los DMGs. Por tanto, estos DOs evitan las estrategias de cortesía positiva cuando los referentes del *we* son él mismo y un DMG, pero las utilizan cuando la referencia es más generalizada e incluye tanto al resto de la comunidad parlamentaria como a los ciudadanos de su país.

³⁶² Que decía así: Impersonalizar a S y H.

Estas comparaciones han estado basadas en resultados globales. Sin embargo, para poder apreciar mejor las preferencias de los miembros de ambos lados de la Cámara, se obtendrían valores más exactos si éstos se calculasen tomando como referencia el número de *we/our/us* que cada parte ha utilizado. No se puede olvidar que cada bando no ha intervenido en el mismo número de ocasiones y que las sesiones tuvieron distintas duraciones. Teniendo esto en cuenta, se hallaron los siguientes resultados: **VÉASE ANEXO 1, FIGURAS 26 Y 27.**

Gracias a estas tablas que contienen porcentajes calculados relativamente, se puede apreciar mejor cual es el tipo de *we* que prefiere utilizar cada grupo, teniendo en cuenta todos los que cada uno ha utilizado. Así, es curioso observar como, de entre todos los *we*, que han utilizado los DPGs a/de DMGs, en un 50'4% de las ocasiones han preferido utilizar un *we* exclusivo (**VÉASE ANEXO 1, FIGURA 27**). Por otra parte, cuando un DO preguntaba a un DMG, parece ser que en un 55'3% de las ocasiones ha preferido utilizar un *we* generalizador (**VÉASE ANEXO 1, FIGURA 27**). Y finalmente, cuando un DMG ha tenido que contestar a una pregunta presentada por un DO, ha usado generalmente (en un 76'1%) un *we* exclusivo (**VÉASE ANEXO 1, FIGURA 27**). Aunque con un porcentaje superior -un 76'1% sobre un 50'4%- parece ser que ya sea en DMG a DO o en DPG a/de DMG, siempre se prefiere el *we* exclusivo. Es decir, siempre que sea un diputado del partido que está en el poder. Esto se podría justificar aplicando la explicación del “yo+poder” que, como se señaló antes, va asociada a este tipo de *we*. Los miembros del partido del Gobierno son los que tienen el poder y, por tanto, los que más uso hacen de su autoridad, incluso lingüísticamente. Además, esto también reafirmaría las conclusiones anteriores, en tanto en cuanto subraya una vez más la utilización generalizada de las estrategias de cortesía negativa.

En este punto también sería interesante preguntarse acerca de los menos utilizados. En cuanto a las situaciones de diálogo no sólo entre DPG a/de DMG sino también entre un DMG y un DO³⁶³, el tipo de *we* menos utilizado es el relacionado con la comunidad parlamentaria (**VÉASE ANEXO 1, FIGURA 27**). Por otra parte, el menos utilizado en las preguntas realizadas por DOs a DMGs es el *we* inclusivo (un 0%). Por tanto, se podría decir que los DOs evitan la cortesía positiva (un 0% de *we* inclusivo) con DMGs y la buscan cuando incluyen en su referencia a

³⁶³ En esta dirección.

los habitantes de su país (55'3%) o en segundo lugar a miembros de la comunidad parlamentaria (36'8%) **(VÉASE ANEXO 1, FIGURA 27)**. Por otra parte, los diputados del partido del Gobierno parecen orientar esta cortesía positiva a miembros de su mismo partido. Aunque los DMGs eviten el *we* parlamentario, tanto cuando se dirigen a otro miembro de su partido como a uno de la Oposición (9'4% y 6'5% respectivamente), las disimilitudes empiezan a surgir con el uso del *we* generalizador. Mientras que cuando un DMG se dirige a la Oposición emplea este tipo de *we* en un 8'7%, cuando el intercambio es entre dos diputados del partido del Gobierno, la diferencia se duplica (16'2%) y con el uso del *we* inclusivo se llega a triplicar (8'7%, 23'9%) **(VÉASE ANEXO 1, FIGURA 27)**.

Una vez se han presentado todos los resultados y éstos han sido analizados siguiendo las pautas de un enfoque únicamente social como es el estudio de la cortesía, las conclusiones finales se pueden resumir muy brevemente de la siguiente manera:

1. Existe un uso generalizado de las denominadas estrategias de cortesía negativa en la arena parlamentaria: todos utilizan la tercera persona para dirigirse a su interlocutor y evitan la segunda persona del singular (estrategia de cortesía negativa número 7); todos usan honoríficos en sus fórmulas de tratamiento (estrategia de cortesía negativa número 5); y el 53'4% de los *we/our/us* encontrados corresponden a un *we* exclusivo que está relacionado con la estrategia de cortesía negativa número 7.
2. Sin embargo, también se ha hallado: un uso especial de *Friend* limitado a aquellas situaciones DPG a/de DMG (estrategia de cortesía positiva número 4); un 77'8% de los “*we*” inclusivos encontrados corresponden a situaciones DPG a/de DMG (estrategia de cortesía positiva número 12); y los diputados de la Oposición han empleado “*we*” generalizadores (55'3%) o referidos a la comunidad parlamentaria (36'8%) de forma mayoritaria cuando presentaban sus preguntas a miembros del Gobierno -que como se comprobó anteriormente, están ligados a la estrategia de cortesía positiva número 12.

Obviamente, estos resultados arrojan algunas dudas importantes: (1) ¿un mismo individuo puede estar empleando en un mismo enunciado dos o más estrategias de cortesía pero con orientaciones radicalmente distintas?; (2) ¿podría estar expresando a la misma vez un deseo por mantener las distancias entre ellos dos y un interés por potenciar la camaradería y estimular el grado de familiaridad entre

ambos?. Estas preguntas hacen que se medite seriamente sobre la naturaleza misma de las formas lingüísticas que se están analizando y suscitan preguntas como (3) ¿serían todas ellas estrategias de cortesía? o lo que es lo mismo; (4) ¿estarían todas ellas orientadas sólo y exclusivamente a mitigar el efecto que conlleva la realización de una acción que amenaza la imagen pública?; o incluso más general aún (5) ¿serían todos comportamientos estratégicos?

5.1.3.2. SIGUIENDO EL MODELO INTEGRADOR QUE AQUÍ SE PROPONE

A diferencia de la interpretación anterior de los resultados, a continuación se va a proceder a una nueva interpretación que (1) no se va a limitar a ofrecer explicaciones fundamentadas únicamente en una serie de motivaciones sociales y (2) tampoco se basará en un conjunto de formas lingüísticas con unos valores ya previamente asignados. Por el contrario, tratará de dar una explicación basándose en unas motivaciones concretas, tanto sociales como cognitivas, de los individuos que forman el escenario de emisión y, como consecuencia, se irán asignando valores a cada una de las estructuras -en este caso fórmulas de tratamiento- seleccionadas.

(I) Como ya se indicó en su momento, el PRIMER PASO consistía en conocer lo más extensamente posible el conjunto de supuestos sobre el contexto situacional. Éstos podían ser tanto culturales, informativos o lingüísticos.

En este sentido, ya se ofreció en su momento una amplia descripción de: (1) el lugar de emisión específico en el que tienen lugar los intercambios: Cámara de los Comunes del Parlamento Británico (sesión de Preguntas Orales). Gracias a este estudio se pudo apreciar con claridad cuál era el comportamiento que cada diputado esperaba del resto de la comunidad parlamentaria. (2) Un estudio formal-funcional de la estructura que centra los intercambios: las preguntas. Así podremos conocer mejor la variedad de posibilidades que cada individuo tenía para elegir y seremos capaces de analizar los motivos por los que ha realizado una elección y no otra. Y (3) un estudio detallado sobre todos los procedimientos y contenidos que determinaron la Ley de 1988 sobre la Reforma Educativa. Además, se incluyó información detallada sobre los aspectos económicos-sociales más importantes que rodearon su

presentación³⁶⁴ (el 29 de noviembre de 1987) y posterior aprobación³⁶⁵ (29 de julio de 1988). De esta forma, nos podemos acercar con más proximidad a las intenciones y posiciones de cada uno de los protagonistas de nuestro escenario, así como del tipo de información que se necesita para poder comprender el tema que se tiene bajo discusión.

Por tanto, este primer paso consiste, básicamente, en que el lingüista se sitúe en la mente de los individuos que centran su investigación. De esta manera, podrá acercarse lo más posible a los motivos que originaron la emisión del mensaje y a los que rodearon la interpretación de éste.

(II) Todos estos conjuntos de supuestos -desde los más puramente lingüísticos hasta los más técnicos relacionados con el asunto político que se está discutiendo (i.e. la Reforma Educativa de 1988)- influyen en el comportamiento de cada diputado. Por tanto, con toda esta información, en este SEGUNDO PASO habrá que intentar explicar por qué un individuo hizo una selección lingüística y no otra.

Para ello, se seleccionan uno o más aspectos de la interacción que se deseen analizar. En este caso fueron las fórmulas de tratamiento. El motivo por el que seleccioné estas formas no fue otro sino el contraste. Como ya se ha venido señalando, las fórmulas de tratamiento han sido consideradas claros ejemplos de comportamientos estratégicos en estudios realizados con enfoques únicamente sociales. Ya se pudo apreciar anteriormente cómo son comúnmente asociadas a estrategias de cortesía positiva o negativa. Así, al seleccionar estas fórmulas de tratamiento se podría visualizar mejor las (di)similitudes entre ambos enfoques: uno únicamente social vs. uno integrador social-cognitivo.

Una vez decidí centrarme en estas fórmulas, se procedió a su estudio en el corpus seleccionado. Los resultados a los que se llegó se pueden apreciar en la sección destinada a su ilustración (más arriba).

Como se demostró en su momento, la función del estímulo era atraer la atención del receptor y centrar esta atención en las intenciones del emisor, de tal forma que haga manifiesto o más manifiesto un conjunto de supuestos a su receptor. Según Echeverría (1995), un aspecto fundamental del estímulo debe ser la novedad, ya sea en la forma o en el contenido. Además, este carácter novedoso del mensaje

³⁶⁴ Es decir, la primera lectura en la Cámara de los Comunes.

³⁶⁵ Esto es, cuando recibió el Asentimiento Real.

deberá estimular la capacidad creativa de su receptor; es decir, debe implicar movimiento: “Debe fomentar su propia creatividad, induciéndole a aceptar o establecer nuevas formas de comportamiento al tratar de incorporar las nuevas informaciones en sus esquemas preestablecidos.” (Echeverría, 1995:75).

Ante todo, deberá ser inesperado, algo que distorsione los esquemas del receptor en cierto modo. Como ya se demostró en su momento, esta función del estímulo novedoso ha sido bastante analizada en diversos estudios experimentales realizados en el área de la psicología de la percepción. El ser humano no tiene más remedio que ser selectivo y procesar la información más importante en detrimento de la que lo es menos.

Entre los factores que Luria (1987) enumeraba como determinantes de la atención se encontraban: (1) los que guardan relación con el estímulo en sí (i.e. su intensidad y su novedad); (2) los relativos a la actividad del propio sujeto (i.e. la influencia de las necesidades, los intereses y disposiciones del sujeto, la finalidad y el objeto de la actividad). En segundo lugar, también se presentaron experimentos que habían demostrado que la percepción es insensible a la estimulación sostenida (Lillo, 1993; Badia y Defran, 1970; Sokolov, 1960, 1963 y 1969; Dember y Warm, 1990; y Ballesteros, 1996). Y por último, también quedó demostrado que (Lillo, 1993; Fechner, 1860; y Jáñez, 1992) no existen estímulos que siempre vayan a pasar inadvertidos o estímulos que siempre vayan a atraer nuestra atención (teoría de los umbrales); esto dependerá en buena medida de dos factores fundamentales: (a) las características propias del perceptor (umbrales absolutos), y (b) las características propias del entorno en relación a las del estímulo (umbrales diferenciales).

Teniendo todo esto en cuenta, nos podríamos preguntar: ¿llamará la atención de un diputado del parlamento británico que otro diputado en la Cámara de los Comunes utilice honoríficos como *hon. Lady/Gentleman* o que evite la segunda persona y use en su lugar la tercera?, ¿o que emplee *Friend* cuando se dirige a un colega de su mismo partido? Es evidente que no. No son estímulos novedosos porque, tal y como se recoge en la información sobre las prácticas habituales en el Parlamento y como se aprecia en los resultados de los estudios que aquí se han realizado, éste es el comportamiento usual y, por tanto, esperado. Pero ¿siempre lo serían? Obviamente no. Según se desprende de la teoría de los umbrales, su intensidad vendrá determinada en muy buena medida por el individuo y por el entorno. Pensemos en estas mismas expresiones también utilizadas entre dos

diputados, pero en un bar cercano al Parlamento donde acaban de encontrarse por casualidad, ¿pasarían inadvertidas? Seguro que no.

Pero aún quedan algunas fórmulas por explicar: ¿qué sucede con las distintas formas de la primera persona del plural (i.e. *we/us/our*)? En la normativa parlamentaria, ni se promueve ni se prohíbe el uso de la primera persona del plural, y su uso aparece repartido entre todos los miembros del Parlamento, sea cual sea su identidad política. Ha hecho falta un estudio detallado para poder poner al descubierto sus distintos usos (i.e. inclusivo, exclusivo, generalizador, y el parlamentario). Por tanto, habría que hacerse algunas preguntas importantes: (1) ¿serían unas formas **esperadas**?; (2) ¿llamarían la atención del receptor?; (3) ¿estimularían la capacidad creativa del receptor?; (4) ¿implicarían movimiento en la labor de interpretación de éste?; y (5) ¿cuáles serían las intenciones que movieron al emisor a utilizar estas formas?

En este sentido habría que hacer dos matizaciones importantes: en primer lugar, como ya se ha señalado, a diferencia de las otras fórmulas de tratamiento, la primera persona del plural no es una forma **esperada**, en tanto en cuanto no está recogida en las normativas parlamentarias. Y en segundo lugar, tal y como se ha mostrado en los resultados, éstas pueden tener más de una asignación de referentes: inclusivo, exclusivo, generalizador y parlamentario. Esto significa que (1) el emisor está “jugando” o manipulando el uso de estas formas y por tanto estimulando la capacidad creativa de su receptor; y además (2) este proceso implicará movimiento en la labor de interpretación. De esta manera, el receptor tendrá que hacer un esfuerzo -quizás incluso de manera subconsciente- para averiguar los referentes de estas formas.

(III) En el TERCER y último PASO, una vez se ha limitado el estudio a unas formas específicas, habría que interpretar los datos obtenidos según el esquema propuesto. En concreto, nos haríamos preguntas como: ¿han hecho manifiesto (o más manifiesto) estos comportamientos lingüísticos un conjunto de supuestos {I}, siendo {I} la atención de A a la imagen de B y/o la postura de A ante un asunto determinado?

(III.1) Es evidente que en relación al uso de los honoríficos y de la tercera persona del singular es totalmente imposible que hagan manifiesto ningún conjunto de

supuestos, puesto que para ello, como se explicó con anterioridad, sería necesario que llamara la atención del receptor y activara algún esquema referencial en éste. Como se pudo comprobar en el paso anterior, esto no es factible para estas fórmulas porque se trata de una práctica tan habitual como prescrita. Ahora sería el momento de preguntarnos: (a) ¿el deseo del emisor era efectuar un comportamiento político y simplemente ajustarse a una práctica habitual al utilizar estas fórmulas? (**ruta 1**) o (b) ¿quiso el emisor llamar la atención del receptor y por tanto hacer manifiesto (o más manifiesto) un conjunto de supuestos {I} por medio de estas fórmulas? (**ruta 2**).

Gracias a los estudios realizados en el primer paso (i.e. el relativo al conjunto de supuestos sobre el contexto situacional), sabemos que el emisor conoce el uso habitual y prescriptivo de los honoríficos y de la tercera persona del singular en el contexto de emisión donde se encuentra. Por tanto, es absurdo pensar que el emisor pretenda llamar la atención del receptor utilizando estas fórmulas. Así pues, parece mucho más lógico pensar que sus intenciones no son otras sino efectuar un comportamiento político y simplemente ajustarse a una práctica habitual (**ruta 1**). Por otra parte, también sabemos -una vez más gracias a la información obtenida en el primer paso- que el receptor espera este comportamiento de su emisor y, por tanto, que esta actuación no es capaz de llamar su atención y la considere una simple adecuación a la conducta propia de las circunstancias. Por todo esto, se puede afirmar con total seguridad que el uso de los honoríficos y la tercera persona del singular es un claro ejemplo de la **ruta (1)** (i.e. comportamiento político con éxito).

Y ahora podríamos preguntarnos ¿y cuál sería un comportamiento estratégico sin éxito (**ruta 2**)? Pues simplemente tenemos que imaginar la siguiente situación: supongamos que un diputado británico (Mr. B.) asiste a una sesión en el Parlamento de Andalucía. Este diputado desconoce las fórmulas de tratamiento normalmente usadas en este parlamento andaluz³⁶⁶. Por otra parte, en este parlamento se encuentra un diputado andaluz (Sr. A) que conoce las fórmulas de tratamiento empleadas en el Parlamento Británico. El Sr. A desea hacer manifiesta su atención a la imagen de Mr. B y, creyendo que Mr. B conoce las formas habituales del Parlamento Andaluz, el Sr. A utiliza las propias del Británico para llamar su atención³⁶⁷ y, de esta manera,

³⁶⁶ La diferencias son muy notables. En Íñigo Mora (1997) se recogen estas desigualdades. Básicamente, mientras que en el Parlamento británico se utilizan honoríficos y terceras personas del singular, en el andaluz tan sólo se utiliza la forma “usted” y las formas verbales correspondientes a dicha persona.

³⁶⁷ Puesto que entrarían en claro contraste con las empleadas en el Parlamento de Andalucía.

hacerle manifiesto (o más manifiesto) un conjunto de supuestos {I}³⁶⁸. Sin embargo, puesto que Mr. B -que desconoce las fórmulas que se utilizan en el Parlamento de Andalucía- cree que las que está usando el Sr. A son las habituales, éstas no llaman su atención y por tanto no son capaces de hacer manifiesto el conjunto de supuestos que el Sr. A deseaba. En este caso nos encontraríamos con un ejemplo de un comportamiento estratégico pero sin éxito (**ruta 2**).

(III.2) Sin embargo, como pudimos comprobar anteriormente, no ocurría lo mismo con las distintas formas de la primera persona del plural (*we/our/us*). Este comportamiento sí haría manifiesto (o más manifiesto) un conjunto de supuestos {I}, puesto que (a) demostró no ser una forma prescrita y establecida; y (b) se apreciaron distintos usos que prueban que hay una manipulación intencionada por parte del emisor. Esta manipulación fomentaría el movimiento y la creatividad en el receptor y le inducirían a aceptar o establecer nuevas formas de comportamiento, al tratar de incorporar las nuevas informaciones en sus esquemas preestablecidos (Echeverría, 1995).

Además, como también se indicó previamente, la función del estímulo es atraer la atención del receptor y centrar esta atención en las intenciones del emisor, de tal forma que haga manifiesto o más manifiesto un conjunto de supuestos a su receptor. Por tanto, ahora sería el momento de hacernos preguntas como: ¿cuál es el conjunto de supuestos que este emisor desea hacer manifiesto (o más manifiesto)? o ¿cuál es el esquema referencial que este emisor desea activar en su receptor?

Recordemos que, tal y como se advirtió en su momento, todo individuo tiene dos tipos de intenciones, unas a largo y otras a corto plazo. Entre las intenciones a largo plazo Jary (1998a:11-12) señalaba que “. . . in the longer term, her³⁶⁹ aims will include that of becoming / remaining a liked and respected member of a certain group . . .” En cuanto a las intenciones a corto plazo, aquí nuevamente cobra importancia el contexto específico de emisión que se está estudiando, puesto que ésto hace que las posibilidades se reduzcan considerablemente. Como ya se indicó en su momento, la persuasión forma parte de la vida diaria parlamentaria, hasta tal punto que en un estudio realizado por Franklin (1970), en el cual intentaba responder a la

³⁶⁸ Nuevamente, donde {I} = la atención de A a la imagen de B y/o la postura de A ante un asunto determinado.

pregunta “how do Members of Parliament attempt to influence each other and the Government of the day?” (Franklin, 1970:7), este autor llega a las siguientes conclusiones:

“In fact there is hardly a single feature in the daily life of the average M.P. which is not concerned in some way with the communication of opinion. . . . And most of this information is intended to influence opinion.” (Franklin, 1970:71).

Como se podrá comprobar más adelante, gracias al estudio que a continuación se va a realizar sobre las formas seleccionadas, todo parlamentario intentará hacer manifiesto (o más manifiesto) un conjunto de supuestos {I} siendo {I} la exclusión o inclusión en un mismo grupo ideológico-político. De esta manera, la manipulación de la postura o las creencias del contrincante hacia un determinado asunto será más accesible. Siempre, claro está, procurando llegar a ser o seguir siendo un miembro respetado de la sociedad (o al menos en la arena parlamentaria).

(III.3, 4, y 5) Esta clara manipulación de las formas de la primera persona del plural parte de un principio social-cognitivo. Tal y como concluye Villegas (1989:30) tras realizar un análisis psicosocial de los Procesos Clasificatorios:

“No es raro que una vez que un sujeto ha sido adscrito a una categoría ideológico-política, puedan ganarse expectativas para patrones considerados apropiados, aceptados o consecuentes. Tampoco es raro que la persona objeto de la clasificación experimente consecuencias derivadas de ésta, tanto en el plano afectivo-emocional como en el plano estrictamente conductual.”

Como se ha podido apreciar en el cuadro con los resultados que muestran tanto los distintos usos de estas formas como quiénes y para dirigirse a quién las utilizan, existen oscilaciones importantes. Por ejemplo, se recordará que el *we* inclusivo nunca era utilizado por ***los DOs cuando presentaban sus preguntas a los DMGs***³⁷⁰, y que, por el contrario, preferían utilizar el *we* generalizador (un 55'3%),

³⁶⁹ En la literatura sobre la Teoría de la Relevancia, se suele designar con el referencial femenino *she* al emisor y con el masculino *he* al receptor.

³⁷⁰ Por medio de la letra en negrita, subrayada y en cursiva he señalado el inicio de un subapartado.

el parlamentario (un 36'8%), o, en último caso, el *we* exclusivo (un 7'7%). Veamos dos ejemplos de *we* generalizadores³⁷¹:

[1.a] **Mr. Pike** [Lab.]: [A] Is it not a fact that the Department's own inspectors have said that sub-standard buildings often have an adverse effect on the working conditions and education of **our** children? [B] Is it not a fact also that the Department's own survey showed that £2 billion is needed by 1991 to put **our** schools in accessible order? [C] When will the Government tackle this problem and put it right?

Mr. Dunn [Con.]: I may point out to the hon. Gentleman that £319 million was allocated for capital works **in schools** in 1988-89 -26 per cent. more than in 1987-88. Taking account of capital receipts and other flexibilities, authorities' total national spending power in 1988-89 was £3.6 billion, which should enable many to start getting to grips with the problems to which the hon. Gentleman has referred.

En [1.a] podemos apreciar dos *we* generalizadores bastante evidentes. Mr. Pike no dice *children o schools* sino *our children y our schools*. Este uso entra en claro contraste con el del representante ministerial Mr. Dunn que emplea simplemente *in schools*. Además, no es casualidad que *children y schools* compartan un mismo campo semántico. De hecho, son las dos palabras claves de esta intervención. El tema económico fue muy debatido a lo largo de este período de tiempo; mientras el Gobierno intentaba introducir esta Reforma con unos medios económicos escasos, la Oposición rechazaba enérgicamente esta decisión. Y nada mejor que poner como perjudicados directos a *our children y our schools*.

En cuanto al *we* parlamentario, tomemos los dos casos siguientes³⁷²:

[7.b] **Mr. Win Griffiths** [Lab.]: Like the Minister, **we** appreciate the need for this campaign to be successful, but can the hon. Lady assure **us** that the national curriculum will not be introduced until local authorities have confirmed with the Government that there are sufficient qualified teachers to teach all subjects in the national curriculum?

En [7.b] se puede apreciar cómo la opinión y las actuaciones de la representante ministerial, Mrs. Rumbold, se están comparando con las del resto de la Cámara. En un principio, el primer *we* se encargaría de incluir a Mrs. Rumbold en un grupo referencial que se distingue por una comprensiva voluntad en llevar a cabo una

³⁷¹ Tomado de la quinta sesión.

³⁷² También tomado de la quinta sesión.

buena campaña. Sin embargo, esto tan sólo es el cebo. Rápidamente, este *we* (*i.e.* en *assure us*) empieza a reclamar unas garantías. De esta manera, si el parlamento estaba con Mrs. Rumbold en la buena voluntad de liberar una campaña provechosa, ahora Mrs. Rumbold también deberá seguir estando en el mismo grupo que exige o reclama unas seguridades.

Finalmente, en la siguiente cita Mr. Skinner usa el siguiente *we* exclusivo³⁷³:

[4.d] **Mr. Skinner** [*Lab.*]: [*A*] Does the Secretary of State recall that a few years ago the Tory Government decided to meddle with student grants and the net result was that literally thousands of students, many from middle-class families, came to Westminster to protest? They blocked Westminster bridge, without any provocation from people such as myself, and the net result was that the Tory Government had to back off. [*B*] Is he aware that if he starts the process again, not only will those students come down to Westminster to lobby, but they will carry out the same exercise and we on the Opposition Benches will support them to the hilt?

Mr. Baker [*Con.*]: I am glad to see the hon. Gentleman putting himself at the head of a middle-class march. The proposals upon which we are working in the review of student support will bear particularly upon the parental contribution and one of the advantages of loans is that they may substantially reduce the contribution that parents have to make.

En este caso, Mr. Skinner -después de haber descrito de una manera bastante elocuente cómo una parte de la sociedad³⁷⁴ había protestado rotundamente hace algunos años contra una decisión tomada por el Gobierno- utiliza un *we* que incluye a la Oposición en este grupo y la separa radicalmente del grupo del Gobierno. De esta manera, hace más explícita aún la división en dos grupos: o se está con los que defienden una causa justa o se está con el Gobierno. Obviamente, la Oposición opta por incluirse en el primer grupo.

Este uso mayoritario de los *we* generalizadores, parlamentarios y exclusivos cobra rápidamente sentido si tenemos en cuenta la cita de Villegas (1989:30): un DMG considerará “apropiado” que un DO no utilice un *we* inclusivo y en su lugar prefiera utilizar un *we* exclusivo porque los DMGs quedan totalmente excluidos del grupo referencial o categoría ideológico-política en la que están los DOs. Además, es interesante señalar que, en el ámbito parlamentario, las categorías ideológico-políticas son sólidas y están claramente definidas y difícilmente pueden sufrir

³⁷³ Tomado de la cuarta sesión.

³⁷⁴ Curiosamente estudiantes que provenían de "middle-class families" y que, teóricamente, apoyan al partido conservador.

modificaciones³⁷⁵. Por tanto, un comportamiento como éste no producirá ningún cambio en el entorno cognitivo del DMG, sino más bien confirmará unas diferencias ya existentes. Ahora bien, habría que preguntarse: ¿la intención del DO al evitar el uso de un *we* inclusivo y utilizar en su lugar un *we* exclusivo era producir un cambio en el entorno cognitivo del miembro del Gobierno? Posiblemente no. Tal y como señalaba Roiz (1994), todos los procedimientos persuasivos van orientados a: (1) disminuir las resistencias psicológicas de los receptores; (2) verificar la correcta transmisión del mensaje; y (3) captar la atención del auditorio. Además, entre las seis reglas y procedimientos generales de la persuasión³⁷⁶ se encontraba la denominada “explotación de los sentimientos” y añadía que, precisamente en el mundo de la política, los sentimientos involucrados suelen ser aquellos relacionados con: (i) la identidad social; (ii) la identificación histórica, política, racial o étnica; y (iii) los de defensa de intereses nacionales y de grupos sociales. Por tanto, al rechazar en lugar de buscar esta unidad de sentimientos por medio de la evasión del *we* inclusivo y la utilización del *we* exclusivo, la intención, claro está, no puede estar en querer producir un cambio en la categoría ideológico-política del contrincante, sino más bien en reforzar las diferencias ya existentes. Por tanto, nos encontraríamos ante un comportamiento político con éxito (**ruta (3)**), puesto que este miembro de la Oposición no ha pretendido introducir algún cambio, sino mantener en vigencia un estado de discrepancias ya existentes.

Sin embargo, en parte para ejemplificar las **rutas 4, 5 y 6** (i.e. dos tipos de comportamientos estratégicos sin éxito -rutas 4 y 6- y un comportamiento estratégico con éxito, ruta 5) y en parte para demostrar hasta qué punto una misma forma lingüística puede usarse para distintos fines e incluso simultáneamente, estudiemos esta evasión del *we* inclusivo y el restringido uso del *we* exclusivo bajo un prisma distinto.

Tan sólo tenemos que retomar una cita de Franklin (1970:87-8) para acercarnos a un buen ejemplo:

³⁷⁵ Aunque no se descartan posibles alteraciones si observamos el panorama político actual.

³⁷⁶ Éstos eran: (1) la explotación de los sentimientos; (2) la simplificación; (3) la exageración y la desvirtuación de la información; (4) la repetición de temas e ideas de forma orquestada; (5) la explotación del contagio psíquico; y (6) el apoyo en las actitudes preexistentes.

"The Members of Parliament who were interviewed in connection with the present study did not distinguish clearly in their own minds between the influence they exercise by means of persuading their colleagues to adopt their views and the influence they gain by means of appealing to public opinion. This confusion is not surprising when one considers that for the most part the same means are used to achieve both ends."

Es decir, no nos podemos olvidar de uno de los tres rasgos que Chester y Bowring (1962) advierten que distinguen de manera especial a las Preguntas en la Cámara de los Comunes³⁷⁷: el interés de la prensa por estas preguntas y la gran publicidad que les rodea. También Biffen (1996:43) explica:

"This [Question Time] is arguably one of its [Commoners'] best-known activities, since it occupies prime time, is widely reported in the press and often makes the early evening radio and television news bulletins."

Por tanto, no es difícil imaginar que esta huida del *we* inclusivo y uso del *we* exclusivo por parte de los DOs cuando presentan sus preguntas a los DMGs pudiera muy bien no tener la intención de producir cambios en el entorno cognitivo de su interlocutor, pero ¿y en los miles de oyentes que pudieran estar percibiendo este discurso? En el caso de aquellos oyentes -incluyendo sus colegas parlamentarios de la Oposición- que se sienten afines a las ideas políticas de este DO posiblemente vean en esta ausencia del *we* inclusivo y en el uso del *we* exclusivo una reafirmación de su antagonismo con el Gobierno y, por tanto, vean reforzados sus lazos de unión con sus colegas de la Oposición y, por supuesto, con los asuntos que éstos estén defendiendo. Aunque, una vez más, se trata de un comportamiento "apropiado" de cara al receptor³⁷⁸, sin embargo, de cara al público, este DO sí pretende provocar un cambio en sus espectadores: producir una separación entre los intereses del Gobierno y los de la Oposición al subrayar que cada uno de estos dos contrincantes se encuentra en grupos distintos; de esta manera, conseguiría el apoyo de su idea y el abandono de la defendida desde el Gobierno. Además, como se pudo apreciar en la cita anteriormente referida (i.e [4.d]: Mr. Skinner) procedente de la cuarta sesión

³⁷⁷ Los otros dos eran: (1) la responsabilidad ministerial, y (2) el gran espacio que ocupan en comparación con otros procedimientos parlamentarios y su omnipresencia en la vida parlamentaria.

³⁷⁸ Puesto que, como se indicó anteriormente, los DMGs quedan totalmente excluidos del grupo referencial o categoría ideológico-política en la que están los DOs y, por tanto, no ha producido cambio alguno en las categorías del receptor.

(15-3-88), una ocasión idónea para subrayar estas diferencias puede ser cuando la Oposición se esté asignando logros políticos-económicos y/o “buenas” conductas. De esta manera, puesto que el Gobierno no comparte estas bienandanzas porque está “fuera del grupo”, aparecen claramente reflejados en el “grupo negativo”.

Por tanto, se podría decir que un mismo comportamiento lingüístico puede seguir varias rutas:

(1) De cara a su interlocutor inmediato (i.e. un miembro del Gobierno), este comportamiento no podría producir cambios porque, repitiendo las explicaciones anteriores basadas en Villegas (1989:30) y aplicadas a este corpus concreto, las categorías ideológico-políticas de un diputado parlamentario están tan clara y sólidamente definidas que un comportamiento así (i.e. un uso exclusivo de la primera persona del plural) no supone un cambio en la clasificación de estas categorías, sino más bien una confirmación. Y lo más importante es que el DO lo sabe y, por tanto, sería absurdo que pretendiera producir un cambio mediante esta forma (comportamiento político con éxito, **ruta 3**).

(2) De cara al espectador, sí podría tener la intención de producir un cambio porque el individuo persuasor sabe que estas categorías no suelen estar tan consolidadas en la mente de los ciudadanos no-parlamentarios y, por tanto, pudieran producir un cambio en sus categorías. De esta manera, podrían pasar a considerarse más integrantes del grupo de la Oposición y excluirse del grupo del Gobierno. En caso de producirse este cambio, nos encontraríamos ante un ejemplo de **ruta 5** (i.e. comportamiento estratégico con éxito).

(3) Pero no se puede generalizar, este cambio podría no producirse y entonces tendríamos un comportamiento estratégico sin éxito (**ruta 4**). Y ahora cabría preguntarse: ¿por qué motivos o en qué situaciones no se podría producir este cambio?

Los miembros del cuerpo electoral que sean sólidamente conservadores verían los intereses que estos DOs están reivindicando como ideas propias y de beneficio exclusivo de la Oposición y, por tanto, se opondrían a ellos. En este sentido, nos podríamos encontrar con dos posibilidades: (a) la primera acaba de mencionarse más arriba, es decir, que no se produzca cambio y finalice en un comportamiento estratégico sin éxito (**ruta 4**); (b) y la segunda sería que se

produjera un cambio no deseado en el entorno cognitivo de B³⁷⁹ (comportamiento estratégico pero sin éxito, **ruta 6**). La existencia de estas dos posibilidades podría explicar el índice tan bajo de *we* exclusivos empleados por los DOs (un 7'7%).

Puesto que ya hemos analizado el papel que desempeñan el “*we*” inclusivo y el exclusivo en manos de la Oposición, veamos ahora cómo funcionan los “*we*” generalizadores y parlamentarios.

Cuando un individuo espectador, al oír un *we* generalizador o un *we* parlamentario, siente que pasa a formar parte del intercambio, esto llama su atención y es capaz de producir un cambio en su entorno cognitivo (i.e. el grupo referencial asignado a *we* -generalmente restringido a emisor y receptor- se amplía para incluirle). Se podría decir que el emisor está “explotando los sentimientos” intentando buscar una: (i) identidad social; (ii) identificación histórica, política, racial o étnica; y (iii) defensa de intereses nacionales y de grupos sociales. Por tanto, se podría afirmar que este DO está buscando algún cambio en su receptor: que ambos se sientan en un mismo grupo ideológico-político y por tanto en la misma postura ante un evento determinado. Precisamente estaría reivindicando lo que antes rehuía³⁸⁰: una misma identidad. Tomemos por ejemplo la siguiente cita tomada de la cuarta sesión:

[12.d] **Mr. Win Griffiths [Lab.]:** [A] Is the Secretary of State aware that in foreign language teaching -and in craft design and technology- there is likely to be a shortfall of teachers? [B] Does he propose to increase funding in those areas to make sure that **we** have not just teachers, but suitably trained teachers, to make sure that these very difficult subjects are taught adequately to **our** children?

Mr. Win Griffiths está usando dos *we* generalizadores que le incluirían en el mismo grupo que cualquier ciudadano británico que va a experimentar una situación precaria en cuanto a la calidad del profesorado. De esta manera, los sentimientos de la Oposición y los del pueblo se unen en uno.

Es difícil conocer en el 100% de los casos si, como consecuencia de esta estrategia, el individuo A finalmente lograría producir el cambio deseado en B y éste concluyera uniéndose a los sentimientos de A. En caso de no alcanzarse dicho

³⁷⁹ Pudiera ser que B no hubiera estado previamente en contra de la propuesta sugerida por A, pero al oír que éste la defiende como algo propio (un DO), cambie su actitud ante ella y la rechace.

³⁸⁰ Una relación de inclusión por medio del *we* inclusivo.

cambio, nos encontraríamos ante un comportamiento estratégico pero sin éxito (**ruta 4**)³⁸¹. Además -al igual que anteriormente con el uso del *we* exclusivo- también habría ocasiones en las que este cambio no coincidiría plenamente con las intenciones del emisor (**ruta 6**). Con relación a la **ruta 4**, ahora cabría preguntarse por los motivos que no hicieron posible este cambio. En este sentido, es interesante recordar a Bettinghaus (1973:59) que señalaba la existencia de tres tipos de creencias: las centrales, las de autoridad y las periféricas. Dentro de las creencias periféricas se encontraban los denominados “grupos de referencia” que Bettinghaus (1973:78) definía de la siguiente manera:

“The term 'reference group' is used to describe any group to which a person relates his attitudes. An understanding of reference groups is necessary to persuasion because frames of reference are built up as the result of contact with or membership in particular groups.”

Esto quiere decir que si un espectador se siente claramente ligado al grupo del Gobierno y en contra del de la Oposición, difícilmente el DO podrá hacer sentir a este espectador que forma parte de su grupo. Esto explicaría que el uso del *we* parlamentario sea inferior al generalizador (un 36'8% y un 55'3%), tal y como se señaló anteriormente; los grupos parlamentarios siempre estarán más definidos y serán más sólidos que los grupos existentes en el cuerpo electoral británico en general. Es decir, mientras que pudiera resultar relativamente fácil hacer sentir por un momento a un ciudadano británico conservador que está integrado en el mismo grupo que la Oposición, sería prácticamente imposible conseguir lo mismo con un parlamentario miembro del Gobierno.

Por otra parte, también se acaba de indicar que habría ocasiones en las que, aunque se produzca un cambio, éste no coincidiría plenamente con las intenciones del emisor (**ruta 6**). Un ejemplo claro sería aquél en el que el DO -aunque consiguió que el espectador se sintiera incluido en su grupo³⁸²- no logró que cambiase su opinión sobre el aspecto que se estaba tratando. Las razones por las que este político no habría logrado cambiar la opinión del contrincante sobre un asunto determinado habría que buscarlas en la naturaleza de sus esquemas referenciales. Como se recordará, Bettinghaus (1973:32-3) señalaba cuatro posibles situaciones:

³⁸¹ Es decir, el espectador no sentiría que pasa a formar parte del mismo grupo que el emisor.

³⁸² Es decir, logró cambiar sus asignaciones referenciales.

(1) Si el esquema referencial del individuo es extenso y relativamente completo, una nueva información que sea contraria a tal esquema apenas será capaz de producir cambios apreciables en el comportamiento. De hecho, sería como si ese material no hubiera sido percibido. En tales situaciones, el emisor tratará de activar otro esquema referencial o continuar aportando más información hasta ser capaz de generar algún cambio en su receptor.

(2) Si el esquema referencial del individuo es extenso y relativamente completo, una información que no sea contraria a tal esquema servirá para reforzarlo.

(3) Si el esquema referencial del individuo es reducido e incluso incompleto, una nueva información que sea contraria a tal esquema servirá para aumentar la entropía o el grado de incertidumbre del receptor. Aunque esta nueva información no implique la desaparición de tal esquema, sin embargo, nunca será utilizado como referente a la hora de tomar futuras decisiones.

(4) Si el esquema referencial del individuo es reducido e incluso incompleto, una nueva información que no sea contraria a tal esquema servirá para disminuir la entropía o incertidumbre del receptor. De esta forma, esta nueva información ha servido para completar el esquema referencial y, por tanto, tomarlo en cuenta como referente a la hora de tomar futuras decisiones.

Por tanto, si la idea que la Oposición está presentando está en contra de un esquema referencial extenso y relativamente completo, una información contraria nunca será capaz de provocar un cambio.

Así pues, se podría concluir que el éxito de la estrategia utilizada dependerá tanto de la naturaleza del esquema referencial que el individuo persuasor desea alterar como de la relación de inclusión que el individuo sienta con el grupo ideológico-político con el que se busca la integración. En el caso de este último punto es curioso señalar cómo los niveles de dificultad van paralelos a las estrategias menos utilizadas:

Incluye a:	Posibilidades de sentirse incluido:	Tipo de <i>we</i>	Uso
El interlocutor (miembro del Gobierno)	Casi imposible	Inclusivo	0%
Otro miembro de la Cámara (miembros del Gobierno y miembros de la Oposición)	Posible	Parlamentario	36'8%
Cualquier ciudadano británico (grupos menos definidos)	Bastante posible	Generalizador	55'3%

Observando los resultados obtenidos, se podría afirmar que, en el caso de los DOs, las estrategias empleadas van fundamentalmente orientadas al espectador y no al interlocutor directo con el que mantiene el intercambio. La suma de ambos (i.e. *we* generalizador y *we* parlamentario) representa el 92'1% de las distintas formas de la primera persona del plural que han sido utilizadas desde la Oposición.

Así, el comportamiento de la Oposición se podría resumir diciendo que, básicamente, consiste en: (1) reforzar sus lazos de unión con sus colegas, tanto fuera como dentro del Parlamento, al rehusar el uso del *we* inclusivo y emplear el *we* exclusivo; pero al mismo tiempo (2) intentar producir el menor número de cambios no deseados o cambios limitados a tan sólo un sector de los electores, evitando emplear un gran número de *we* exclusivos (tan sólo un 7'7%) y, en su lugar, asegurarse un éxito más sólido al usar de manera absolutamente mayoritaria los *we* generalizadores y parlamentarios (92'1% sumando ambos). De esta manera, se aseguran que tanto los miembros de su mismo partido como los que no lo son, se sentirán identificados con las ideas que están presentando y las apoyarán. Como consecuencia, una negación por parte del Gobierno a dicha propuesta presentada por la Oposición será tomada como una actitud incompetente o equivocada. La manipulación estratégica es perfecta.

Finalmente, queda añadir aquel caso en el que, aunque el emisor haya logrado que el receptor se sienta en el mismo grupo que él, ésta no era su voluntad porque no perseguía fines estratégicos (comportamiento político sin éxito, **ruta 7**). Dado el entorno concreto que aquí se tiene bajo estudio es bastante improbable que nos encontremos ante una ruta 7. Pero un posible ejemplo procedente de la cuarta sesión (15-3-88) sería el siguiente:

[4.c] **Mrs Margaret Ewing** [SNP.]: Can the Secretary of State advise us whether the review took into account the implications of the poll tax for students?

Mr. Baker: The review is considering the whole range of expenditure by students and their sources of income. The survey upon which I have just commented covers the whole range of income and expenditure.

En cierto modo, este *us* parlamentario pudiera parecer inevitable en tanto en cuanto es bastante lógico que el Secretario de Estado deba sus explicaciones a los

integrantes de la Cámara. Por tanto, este DO lo estaría usando sin obedecer a motivos estratégicos sino meramente informativos. Sin embargo, un conjunto de receptores se pudieron haber sentido partícipes de las preocupaciones de Mrs Margaret Ewing por recibir esa información que ella reclama. Por tanto, experimentaron un cambio en su actitud, que ahora sería más inquisitiva sobre los procedimientos empleados por el Gobierno. Si Mrs Margaret Ewing nunca tuvo entre sus intenciones provocar tal cambio, entonces, ciertamente, nos encontramos ante un comportamiento político sin éxito (**ruta 7**). Pero, si por el contrario, éste fue el fin perseguido, entonces, estamos ante un comportamiento estratégico con éxito (**ruta 5**). Como ya se indicó en su momento, es bastante difícil poder ahondar hasta este punto en la mente humana, pero tanto el conocimiento del entorno de emisión como el lingüístico que se ha ido obteniendo a lo largo de este análisis, nos hace pensar que más bien nos encontramos ante un comportamiento estratégico con éxito (**ruta 5**).

Hasta ahora, tan sólo se han re-interpretado los resultados relativos a los diputados de la Oposición, a continuación se va a analizar el comportamiento estratégico de los diputados del partido del Gobierno.

(III.3, 4, y 5) El primer aspecto que llama la atención es el elevado número de *we* exclusivos alcanzado por los diputados del partido del Gobierno (un 76'1% cuando se dirigen a un DO y un 50'4% cuando lo hacen a un colega), en claro contraste con el bajo porcentaje al que habían llegado los DOs (un 7'7%). Este factor sería muy significativo a no ser por dos detalles muy importantes: (1) los diputados del partido del Gobierno son los que están en el poder; y (2) el Ministro del Departamento de Educación y Ciencia, o en su ausencia cualquiera de sus componentes, es el único capacitado para responder a las preguntas. Por tanto, estos dos factores les colocan en una posición bastante singular que hace bastante razonable que usen mayoritariamente este *we* exclusivo al que Wilson (1990) relacionaba precisamente con el "yo + poder". En la siguiente cita (segunda sesión) podemos apreciar cómo el representante ministerial (Mr. Baker) utiliza como sujeto del verbo *envisage* un *we* exclusivo que deja constancia de quién/es son los encargados de pronosticar el futuro de los colegios estatales (o públicos) subvencionados por el Ministerio de Educación:

[4.b] **Mr. Rees** [Lab.]: Is it not the case that in other developed countries pupils at independent schools are also tested?

Mr. Baker [Con.]: The right hon. Gentleman will know that the independent schools' courses are very close to the national curriculum and that these schools usually have tests and examinations on a much wider scale than we envisage for state-maintained schools.

Y en la siguiente cita (tercera sesión) Mr. Baker, aunque en esta ocasión tiene que responder a una pregunta presentada por un colega del partido, también vuelve a utilizar un *we* exclusivo:

[2.b] **Mr. Harry Greenway** [Con.]: [A] Does my right hon. Friend agree that schools have always charged for certain activities, such as home economics, field trips and materials for woodwork and handicraft, as well as for skiing trips and so on? [B] Is it not now necessary to make that practice legal, and is that not what Labour Liberal and Conservative authorities want?

Mr. Baker [Con.]: That is exactly the position and I believe that my proposals, which will be published later this week -we have already discussed them with local authority associations-will be widely welcomed. I can confirm that, as my hon. Friend said, since the 1944 Act it has been the practice for authorities to charge for certain extra activities.

Una vez más, Mr. Baker forma parte de un grupo con un poder especial que le habilita para discutir con los ayuntamientos la financiación de ciertas actividades escolares.

De esta manera, tendríamos que preguntarnos si este uso sería lo suficientemente significativo como para producir un cambio en el entorno cognitivo del receptor. Si retomamos la anterior cita de Villegas (1989:30), sería bastante lógico pensar que este comportamiento responde a las expectativas del receptor. Ya sea un DO o un colega del Gobierno, el receptor siempre considerará adecuado este uso exclusivo de *we*. El DMG que responde a las preguntas presentadas por sus mismos colegas o por la Oposición ocupa una determinada categoría ideológico-política especial en la mente de su receptor. Esta categoría le sitúa como individuo integrante de un Ministerio encargado de tomar decisiones relacionadas con la educación. Por tanto, este comportamiento no produciría cambio alguno en el entorno cognitivo del receptor (ya sea un miembro de la Oposición o un colega del partido del Gobierno). Y ahora tendríamos que preguntarnos: ¿era ésta la intención del emisor? Posiblemente el emisor no tuviera intención de producir cambio alguno porque, de ser, así no hubiera empleado un uso de la primera persona del plural que tanto emisor

como receptor saben que es el más correcto y que se corresponde con los patrones considerados apropiados, aceptados o consecuentes. Así pues, nos encontraríamos ante un comportamiento político con éxito (**ruta 3**).

Sin embargo, llama la atención que el uso de estos *we* exclusivos no es exactamente el mismo cuando el miembro del Gobierno se dirige a un colega (50'4%) y cuando lo hace a un DO (76'1%). Curiosamente, en el primer caso, el resto de los posibles usos -nada menos que el 49'6% restante- se reparte en las siguientes proporciones:

we inclusivo: 23'9%;
we generalizador: 16'2%; y
we parlamentario: 9'4%.

A diferencia de estos resultados, en el segundo caso, el resto de los posibles usos -tan sólo un 23'9%- se reparte en las siguientes proporciones:

we inclusivo: 8'7%;
we generalizador: 8'7%; y
we parlamentario: 6'5%.

Por tanto, el hecho de que el DMG utilice en un número considerablemente inferior el *we* exclusivo cuando se dirige a un colega que cuando se responde a la Oposición es coherente con los resultados obtenidos en el *we* inclusivo: un 23'9% con sus colegas y tan sólo un 8'7% con la Oposición. Obviamente, no existe el mismo sentimiento de grupo entre dos diputados del partido del Gobierno y entre un DMG y un DO. El representante del Ministerio de Educación y Ciencia deberá recordar de alguna manera al resto de los integrantes del partido del Gobierno que están en el mismo grupo y necesitan la unidad para poder aprobar el proyecto de ley. Con este propósito utilizan el *we* inclusivo, para romper las posibles diferencias entre ellos mismos y unirse en la aceptación de tal proyecto. En la siguiente cita (segunda sesión), Mr. Baker no está exactamente respondiendo a una pregunta de su colega Mr. Harry Greenway. Más bien está apoyando y desarrollando la idea presentada por su compañero:

[6.c] **Mr. Harry Greenway** [Con.]: [A] Does my right hon. Friend agree that it was a tragic day for education when Mrs. Shirley Williams, then a member of the Labour Government, got rid of direct-grant schools? [B] Will not the opt-out system restore that principle, not only for bright children, but for a wide educational and social range?

Mr. Baker [*Con.*]: I think that many issues will be laid at the door of the right hon. Lady, who was one of my predecessors when a member of the Labour Government. Not only did she destroy the direct-grant schools, but she tried to legislate to destroy the grammar schools. **We** stopped that in 1980.

Grant-maintained schools will not be directly analogous to direct-grant schools, but they will provide a wider variety and choice for parents. That is the choice that **we** want -for comprehensive, grammar, secondary modern, Church and independent schools, and now for city technology colleges and grant-maintained schools as well.

Este ejemplo es bastante interesante porque el tema que están discutiendo se podría resumir en una frase: "Fijense en las barbaridades que se hicieron en la anterior Legislatura laborista y miren cómo nosotros los estamos arreglando". Es decir, estaría ofreciendo una visión dicotómica de la realidad dividida en el antes y el ahora o el "ellos (laboristas)" y el "nosotros (conservadores)". Y nada mejor para vender esta idea que un insistente *we* inclusivo con su colega.

En caso de no conseguir que su colega cambie su actitud y no se sienta en el mismo grupo, habría resultado un comportamiento estratégico sin éxito (**ruta 4**). Por contra, en caso de haber logrado este cambio, no sólo nos podríamos encontrar con un comportamiento estratégico con éxito (**ruta 5**), sino también con uno sin éxito, ya sea estratégico (**ruta 6**) o político (**ruta 7**). Al igual que se pudo observar anteriormente, un representante del Ministerio de Educación y Ciencia podría lograr que su colega se sintiera en el mismo grupo, pero sin embargo no consiguiera cambiar una actitud de rechazo ante tal proyecto (**ruta 6**). Una situación de estas características es más que probable por dos motivos:

(1) Como ya se indicó anteriormente, los denominados "grupos de referencia" (Bettinghaus, 1973:78) juegan un papel decisivo en la persuasión dado que ". . . frames of reference are built up as the result of contact with or membership in particular groups." De esta manera, el hecho de que el representante ministerial y el diputado del partido del Gobierno pertenezcan al mismo grupo de referencia (i.e. forman parte de un mismo partido político) hace mucho más posible que entre ambos se produzca un acercamiento y se vuelvan a sentir unidos formando un mismo grupo. Recordemos que Franklin (1970:77) mencionaba la existencia de unas "normas de grupo" propias de cada partido y aplicables a cada uno de sus miembros.

(2) Sin embargo, como se pudo conocer en el primer paso del modelo (i.e. la descripción del conjunto de supuestos sobre el contexto situacional), los intereses de

los ciudadanos de la circunscripción a la que representa el diputado están incluso por encima de los del propio partido. Como explica Franklin (1970: 105): “Some people put down strings of Questions for no better reason than to get into the local papers and keep their constituents happy.” Y Biffen (1996:x), desde su propia experiencia como veterano parlamentario, explicaba:

“Enjoyment of Parliament must be matched by affection for your constituency. It is no accident that *Hansard* records Members’ names alongside their constituencies and makes absolutely no reference to party political affiliation.”

Por tanto, no es de extrañar que si la idea que está defendiendo el representante ministerial está en contra de los intereses de su circunscripción, muy difícilmente logrará cambiar su actitud. Un ejemplo de estas características sería el siguiente (quinta sesión):

[8.a] **Mr. Cran** [Con.]: In the light of that answer, [A] does my hon. Friend agree that it is indeed a strange decision by the University Grants Committee to recommend the closure of the geology department at the University of Hull, precisely because of the amount of help it gives to industry, attested to by the fact that Yorkshire and Humberside CBI has written to say exactly that? [B] Can my hon. Friend find some inventive way of giving a signal to the UGC that it has taken a wrong decision?

Mr. Jackson [Con.]: The basic purpose of the subject rationalisation exercises that are being undertaken by the UGC is to strengthen provision nationally for teaching and research. **We** wish to strengthen it academically by concentrating on centres of excellence, and financially by deploying **our** resources in the most clearly targeted way. In such a process there will always be gainers and losers, and the losers will always dispute the criteria. Under the constitutional arrangements in this area the criteria are for the UGC to determine. With regard to regional interests, one of the half dozen major earth sciences centres projected by UGC will be in Leeds, which is not far away.

Mr. Cran es un diputado por Beverley, uno de los nueve distritos que integran el condado de Humberside, al este de Inglaterra. En las preguntas que le dirige a Mr. Jackson (Subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia), está claramente expresando la disconformidad de su circunscripción (en concreto la CBI o *Confederation of British Industry*) ante una decisión tomada por el UGC. En su contestación, el subsecretario utiliza en primer lugar un *we* que sería exclusivo, para luego emplear un *our* generalizador donde se verían incluidos tanto Mr. Cran como

su circunscripción, como todo ciudadano británico. Como explica el Subsecretario, son decisiones que se toman por el bien del todo el país, y eso lo apoya con un *our* generalizador.

No obstante, por regla general, será mucho más posible que el comportamiento estratégico finalice con éxito (**ruta 5**). La explicación, una vez más, la encontramos en la organización centro-periférica de las creencias (Rokeach, 1960 y 1968; Bem, 1970; y Bettinghaus, 1973). Bettinghaus (1973:59) señalaba la existencia de tres tipos de creencias: las centrales, las de autoridad y las periféricas. Las de autoridad tenían que ver con la categorización que hacemos de “los otros”, de tal forma que se distinguía entre autoridades negativas y autoridades positivas. De esta forma, creíamos en las ideas presentadas por una autoridad positiva y desconfiábamos de las que provenían de una autoridad negativa. Aunque se podían sufrir algunos cambios a lo largo del tiempo, tendían a estar muy firmemente arraigadas en nosotros (aunque menos que las centrales). Por tanto, será bastante probable que, por regla general, un miembro del Gobierno confíe, crea y apoye lo que proviene de un representante ministerial, que será una autoridad positiva.

Todo esto no sólo explica la tendencia a utilizar el *we* inclusivo cuando un miembro del Gobierno se dirige a un colega suyo, sino que además, justifica su uso más restringido con los de la Oposición. Con estos últimos, las posibilidades de éxito se reducen considerablemente porque: (1) será mucho más difícil producir un cambio en sus categorías ideológico-políticas y que llegue a sentirse integrado en el mismo grupo que su contrincante, puesto que ya de entrada se sitúan en “grupos de referencia” (Bettinghaus, 1973:78) distintos (comportamiento estratégico sin éxito, **ruta 4**). Y (2) porque, aunque se sintieran en el mismo grupo, desconfiarán de las propuestas que vienen de un miembro del Gobierno porque sería una autoridad negativa (comportamiento estratégico sin éxito, **ruta 6**).

Un dato curioso en los resultados es que, a medida que transcurre el tiempo, los miembros del Gobierno cada vez utilizan menos el *we* inclusivo (un 33’3% en la primera sesión y un 11’8% en la última) y más el *we* exclusivo (un 33’3% en la primera sesión y un 64’7% en la última) cuando se dirigen a un colega parlamentario. La explicación la encontramos en la evolución misma del proyecto de ley presentado. Este proyecto, aunque fue leído por primera vez en la Cámara el 20 de noviembre de 1987, no consiguió el asentimiento real, y por tanto su aprobación como ley, hasta el

29 de Julio de 1988. No obstante, durante este proceso cabe destacar dos fechas: el 1 de diciembre de 1987 y el 28 de marzo de 1988. En la primera de estas dos fechas tuvo lugar la segunda lectura del proyecto y en la segunda la tercera y última lectura en la Cámara de los Comunes³⁸³. Como puede observarse, la quinta sesión seleccionada para análisis tuvo lugar el 19 de abril de 1988, fecha posterior a la tercera y última lectura³⁸⁴ del proyecto de ley. Estos datos no hacen sino corroborar las conclusiones anteriores: al comienzo del proceso de aprobación del proyecto, el Gobierno necesitaba más que nunca el apoyo de todos sus colegas y de ahí que recurriera a un mayor uso del *we* inclusivo con sus compañeros. Sin embargo, una vez el proyecto fue finalmente aprobado en la Cámara de los Comunes, este apoyo ya no solamente no era tan necesario, sino que además estaban en una situación bastante más favorable que al comienzo del proceso. Esto último justificaría tanto la disminución en el uso del *we* inclusivo como el aumento del *we* exclusivo³⁸⁵.

Al igual que se hizo en el análisis del comportamiento de la Oposición, aquí también cabría preguntarse por la función del espectador. En este sentido, el primer aspecto que hay que señalar es que tanto cuando un DMG se dirige a un DO como cuando lo hace a un colega del partido, el *we* generalizador y el *we* parlamentario ocupan los dos últimos lugares en la frecuencia de uso.

Tal y como se señaló anteriormente, estos usos producirían un cambio en los receptores espectadores, en tanto en cuanto pasarían a verse como miembros integrantes del intercambio. Lo que en teoría sería un *we* que generalmente se aplicaría a los individuos más directamente incluidos en la conversación³⁸⁶ pasa a ser un *we* que incluye al espectador. Sin embargo, no se puede generalizar porque, tal y como también se apuntó previamente, habría espectadores fuerte y sólidamente arraigados en un grupo referencial (Bettinghaus, 1973:78) y, por tanto, sería muy difícil cambiar sus categorías ideológicas-políticas. Este caso sería mucho más probable entre individuos pertenecientes a grupos parlamentarios, por este motivo, el uso del *we* parlamentario siempre es considerablemente inferior al *we* generalizador en ambos casos: un 9'4% frente a un 16'2%, entre colegas del partido del Gobierno y

³⁸³ Luego tendrían lugar otras tres lecturas en la Cámara de los Lores y finalmente el 29 de julio de 1988 el asentimiento real y por tanto su aprobación definitiva como ley.

³⁸⁴ Además, esta tercera lectura es la más importante porque es cuando la Cámara de los Comunes tiene que someter a votación la aprobación definitiva del proyecto.

³⁸⁵ Se recuerda la relación que Wilson (1990) señalaba entre el *we* exclusivo y el *I* + poder.

³⁸⁶ En cualquier caso, de entre los espectadores, siempre se sentiría más incluida el resto de la Comunidad Parlamentaria que los ciudadanos británicos no parlamentarios.

un 6'5% frente a un 8'7%, cuando el representante ministerial responde a un DO. Evidentemente, aunque siempre habrá más posibilidades con un miembro del mismo partido (9'4% - 6'5%), no hay que olvidar que en el caso del *we* parlamentario, éste siempre irá dirigido a la totalidad de la comunidad parlamentaria y de ahí su bajo porcentaje. En caso de producirse el cambio deseado (i.e. no sólo haciendo sentir a su referente incluido en el mismo grupo que el emisor, sino cambiando su posición en la dirección deseada) llegaríamos a un comportamiento estratégico con éxito (**ruta 5**). Por el contrario, si el cambio tan sólo se quedó en que su referente se sintiera por un momento incluido en un mismo grupo referencial pero no lograra cambiar su actitud, entonces se llegaría a un comportamiento estratégico sin éxito (**ruta 6**). Y por último, en caso de que en ningún momento lograra que su referente sintiera que el emisor y él comparten un mismo grupo, entonces, nuevamente, también tendríamos un comportamiento estratégico sin éxito (**ruta 4**). En la siguiente cita (primera sesión) podemos ver un ejemplo de un *we* parlamentario de Mr. Baker a un compañero de partido:

[2.b] **Mr. Baldry** [Con.]: Does my right hon. Friend agree that our proposals for comprehensive schools are entirely in keeping with the findings of the second Vatican council, which concluded that parents who have the primary and inalienable right and duty to educate their children should have true liberty in their choice of schools?

Mr. Baker [Con.]: I am very glad to have support from the second Vatican council. I am encouraged to believe that it has pointed out in a clear way the importance of parental choice in education, which has appeared in the statute law of this country for several centuries. That is one of the main thrusts of the Bill that **we** shall be discussing later.

En esta cita es también interesante señalar el *we* inclusivo ("our proposals") que Mr. Baldry empleó en su pregunta. Este cambio referencial es bastante provechoso, puesto que los diputados de la Cámara (i.e. *we* parlamentario) van a pasar a discutir un proyecto de ley presentado desde el Gobierno (*we* inclusivo) que coincide con la postura del Vaticano. Este juego con los cambios de referentes sigue la siguiente ruta:

1º: *we* inclusivo (A) = opinión del Vaticano (B),

2º *we* parlamentario (C) está de acuerdo con (B),

entonces: (A) y (C) deben coincidir.

Además, si se revisan los resultados cronológicamente, se observará que según nos vamos aproximando a la última sesión:

(1) el uso del *we* parlamentario va descendiendo cuando el diputado del partido del Gobierno se dirige a un colega (de un 22'2% a un 5'9%) y va aumentando cuando lo hace a un DO (de un 0% a un 15'4%); y

(2) el uso del *we* generalizador va aumentando cuando el diputado del partido del Gobierno se dirige a un colega (de un 11'1% a un 16'2%) y termina disminuyendo cuando lo hace a la Oposición (de un 4'3% a un 3'8%). Pero, tanto en uno como en otro caso, en la cuarta sesión (i.e. la del 15 de marzo de 1988) este *we* generalizador alcanza nada más y nada menos que un 23'3% y el *we* parlamentario desciende (a un 3'3% en el primer caso y un 0% en el segundo).

Por una parte, el descenso del *we* parlamentario cuando un diputado del partido del Gobierno se dirige a un colega guarda una relación directa con el descenso del *we* inclusivo. Una vez el proyecto ha sido aprobado en la Cámara, la necesidad de buscar el apoyo incondicional de los miembros de su partido desaparece. Por otra parte, ya lo utiliza con mayor libertad con los DOs porque el fin persuasivo ya no es tan urgente, puesto que el proyecto ha sido finalmente aprobado. Por tanto, se opta por este *we* parlamentario que -aunque persuasivamente se comprobó que no suele ser muy productivo- va en consonancia con un mayor deseo de unanimidad fruto de la aprobación del Proyecto. Y finalmente, lo que sucede en la sesión cuatro es muy interesante. Como se apuntó anteriormente, esta sesión es de singular importancia, puesto que es previa a la tercera y definitiva lectura del proyecto. Por tanto, desciende el uso del *we* parlamentario y aumenta el *we* generalizador. Está muy claro cuáles son las herramientas persuasivas en las que más confían los miembros del Gobierno. Tomemos por ejemplo la siguiente cita de la cuarta sesión:

[9.b] **Rev. Martin Smyth** [UU.]: Will the Minister confirm that if the growing numbers of students from outside the United Kingdom want to take advantage of further education in the United Kingdom under the EEC directive, students in the United Kingdom will not be penalised and there will be enough places for them if they are qualified?

Mr. Jackson [Con.]: There is room within **our** system for people to come from other countries of the European Community and **we** benefit from reciprocal arrangements with those countries. At the moment the traffic is more or less equal.

El representante ministerial, Mr. Jackson, emplea dos *we* generalizadores. De esta manera, las ventajas de esta Reforma beneficiará por igual a todos los

ciudadanos del Reino Unido. Así, los seguidores del *Ulster Unionists* se sentirán en un mismo grupo de "favorecidos"³⁸⁷.

Finalmente, un comportamiento político sin éxito (**ruta 7**), nuevamente, sería difícil de encontrar en la arena parlamentaria. Es decir, pensar en un caso en el que un miembro del Gobierno -inocentemente- hubiera provocado un cambio en su interlocutor sin pretenderlo, es bastante complicado. Analicemos un supuesto ejemplo tomado de la primera sesión analizada (1-12-87):

[2.b] **Mr. Baldry** [Con.]: Does my right hon. Friend agree that our proposals for comprehensive schools are entirely in keeping with the findings of the second Vatican council, which concluded that parents who have the primary and inalienable right and duty to educate their children should have true liberty in their choice of schools?

Mr. Baker [Con.]: I am very glad to have support from the second Vatican council. I am encouraged to believe that it has pointed out in a clear way the importance of parental choice in education, which has appeared in the statute law of this country for several centuries. That is one of the main thrusts of the Bill that we shall be discussing later.

En la respuesta, Mr. Baker utiliza un *we* parlamentario que, en cierto modo, puede ser interpretado como una inocente referencia a la Comunidad Parlamentaria, difícil de evitar puesto que los que van a discutir ese asunto tan sólo pueden ser los miembros del Parlamento (**ruta 7**). Sin embargo, también puede tener otra interpretación -a mi manera de ver, más probable-: Mr. Baker habla de “the importance of parental choice, which has appeared in the statute law of this country for several centuries” y además añade que “That is one of the main thrusts of the Bill”. En ambas ocasiones utiliza lo que comúnmente se denominan unos desencadenadores de presuposiciones³⁸⁸ (Levinson, 1983; Strawson, 1950 y 1952; Green, 1989; o Grundy, 1995, entre otros), que aquí en concreto son el artículo determinado *the* y la oración de relativo no restrictiva. Tanto el uso de este tipo de oración de relativo como el del artículo presupondrían la existencia de lo que se esté hablando -a menos que tal presuposición sea cancelada. Por tanto, lo que se deduce de un enunciado como éste es que el Parlamento pasará a discutir un aspecto de la Ley que: (1) representa una de sus ideas centrales; y (2) ésta, además, tiene que ver con la afirmación de la importancia de los padres, aspecto que a su vez ha aparecido

³⁸⁷ Y de paso, por qué no, también potencia un espíritu patriótico.

³⁸⁸ *Presupposition-trigger*.

en la ley del derecho parlamentario de este país durante varios años. Poco más o menos que hace ya partícipe de su aprobación a toda la Cámara.

En este sentido, sería más un comportamiento estratégico que seguiría la **ruta 5** o **la 6** que un comportamiento político sin éxito que habría seguido la **ruta 7** (en caso de haber causado, no obstante, algún cambio en el entorno cognitivo del receptor).

Para concluir, se puede decir que, mientras que los DOs utilizaban mayoritariamente el *we* generalizador y el *we* parlamentario, los miembros del Gobierno usan el *we* exclusivo y el *we* inclusivo. Por tanto, se puede deducir de estos datos que las estrategias de persuasión de los miembros del Gobierno están más proyectadas al foro interno en el que tienen lugar los debates y la Oposición al exterior. El Gobierno, por tanto, parece estar más interesado en conseguir una unidad interna que le posibilite el apoyo incondicional de todos sus colegas de partido y la aprobación definitiva de este proyecto de ley. La Oposición busca el apoyo necesario porque, obviamente, entre ellos difícilmente se puede encontrar un unidad de partido, grupo referencial o categoría ideológico-política.

(III.6) Finalmente, habría que juzgar si el receptor ha sido consciente de tales manipulaciones y las implicaciones que el conocimiento de éstas pudieran desencadenar. Esto es bastante difícil de adivinar, pero mi postura es que absolutamente todos los miembros del Parlamento están completamente seguros de que su adversario siempre va a intentar influir en sus ideas, en eso consiste la arena parlamentaria. En este sentido, creo que no va a traer implicaciones ni perjudiciales ni beneficiosas, simplemente, es la manera propia y esperada de actuar. Por otra parte, el espectador externo -aunque también lo supone- no está tan seguro de hasta dónde llegan las armas de la persuasión y el hecho de saber que no están siendo sino unas marionetas no creo que pudiera tener muy buenas implicaciones.

Como se ha podido ir comprobando a lo largo de esta re-interpretación de los resultados, las preguntas que surgieron como consecuencia de la aplicación de un modelo únicamente social quedan esclarecidas.

(1) En primer lugar, ha quedado demostrado que algunas de las formas consideradas estrategias bajo el modelo anterior no son comportamientos estratégicos como tales.

(2) En segundo lugar, también se ha probado que para reconocer si una determinada forma puede ser considerada un comportamiento estratégico es indispensable un conocimiento exhaustivo del conjunto de supuestos sobre el contexto situacional.

(3) En tercer lugar, se ha hecho evidente que tanto la naturaleza estratégica de un determinado comportamiento lingüístico como su éxito vienen determinadas tanto por el lugar específico de su emisión como por las características sociales y cognitivas de su/s receptor/es.

(4) Por tanto, una misma forma lingüística puede seguir rutas distintas, según a quién/es vaya dirigida. Y este hecho hace necesario un conocimiento de todas estas posibles rutas.

Finalmente, todas estas conclusiones revelan la necesidad de utilizar un modelo que tome en consideración tanto aspectos estrictamente sociales como cognitivos.

5.2. PREGUNTAS

Tal y como se apuntó en la introducción de este capítulo, las preguntas van a centrar el siguiente objeto de análisis. En este apartado 5.2, se va a ofrecer de forma general la tipología y número total de preguntas halladas en el corpus. De esta manera, siempre se podrán juzgar con mayor exactitud y objetividad los dos tipos de preguntas en torno a los cuales van a girar los dos apartados siguientes: las preguntas buscando (des)acuerdo y las preguntas retóricas.

5.2.1. Análisis

En este análisis, el procedimiento empleado es el siguiente: en primer lugar, se hace un cómputo del número total de preguntas utilizadas en cada una de las cinco sesiones analizadas. Este cómputo está destinado a conocer no tanto el número como la frecuencia con la que los diputados utilizaban los dos tipos de preguntas específicas que aquí se van a tratar más adelante: las que buscan el (des)acuerdo y las retóricas. Esta operación sigue un patrón específico que consiste en: (a) distinguir las preguntas que realizaron los diputados del partido del Gobierno de las que efectuaron los diputados de la Oposición; y (b) diferenciar también (b.1) aquellas preguntas producidas durante la exposición de la pregunta que el diputado interrogador había presentado anteriormente por escrito a la Mesa o a la Oficina de Secretaría³⁸⁹ de (b.2) las realizadas durante el turno de preguntas suplementarias. El turno para suplementarias podía contener tanto una como dos o más preguntas. Estos dos casos se han distinguido incluyendo las preguntas realizadas de manera única en el turno como “turnos de suplementarias” y aquellas otras efectuadas de forma múltiple en “preguntas contenidas en turnos de suplementarias”.

En segundo lugar, tras un análisis exhaustivo de todas las preguntas realizadas en las cinco sesiones, se consideró oportuno distinguir también la sintaxis propia de cada pregunta. De esta manera, tras una evaluación de los resultados obtenidos, se opta por separar las denominadas preguntas con “Sintaxis interrogativa” de aquéllas con “Sintaxis no interrogativa”. Las primeras se dividen en: (a) preguntas sí/no; (b) preguntas *wh-*; (c) preguntas disyuntivas; y (d) preguntas indirectas, pudiendo tener la pregunta indirecta tanto la forma sí/no, como la *wh-*, como la disyuntiva. En estas preguntas indirectas, la proposición que realmente se está cuestionando estaría introducida por otro verbo como por ejemplo *to say* en 8d(B) (primera sesión):

³⁸⁹ Como se indicó anteriormente, los diputados entregaban por escrito los avisos de preguntas a los letrados en la Mesa o a la Oficina de Secretaría y en caso de querer recibir una respuesta oral debían marcarla con un asterisco. Existía una fecha límite para la contestación de estas preguntas. En concreto eran diez días hábiles a partir de su fecha de entrega.

[8.d] **Mr. Andrew F. Bennett** [Con.]: [A] Does the Minister agree that one of the best parts of the White Paper was the Government's commitment to greater access to education for adults? [B] Will he say how much money the Government will put up to make it easier for adults to gain access to education? [C] How will he co-ordinate the provision for adults returning to education between FE and HE colleges, polytechnics and universities? [D] Do we not need a national co-ordinating body to allocate resources and courses for adults returning to education, [E] or is it the Government's intention to apply competition so that these institutions compete for students and resources?"

En casos como éste la pregunta sería realmente del tipo *wh-*.

Las de sintaxis no interrogativa se distribuyen en: (a) preguntas sin modo; (b) preguntas declarativas; y (c) preguntas indirectas, pudiendo ser estas últimas: *sí/no*, *wh-*, *wh-+sí/no*, *sí/no+sí/no*, o *wh-+wh-*. En estas preguntas con sintaxis no interrogativa, cabe destacar una forma constante sin modo y es la expresión *To ask* que precede a todas la preguntas cuando son presentadas por vez primera. Por tratarse de algo prescriptivo y repetitivo, no se han computado, pero la/s pregunta/s que le sigue/n a *to ask* ha/n sido incluida/s en el grupo que le/s corresponda dentro de las formas indirectas. Un ejemplo tomado de la segunda sesión (19-1-88) sería:

4. **Mr. Stern** [Con.]: To ask the Secretary of State for Education and Science if he will list in the *Official Report* information available to him on those developed countries that do not test school pupils for literacy at some stage before the completion of compulsory schooling."

Esta pregunta sería clasificada como: (1) realizada por un diputado del partido del Gobierno a un diputado miembro del Gobierno; (2) pregunta presentada³⁹⁰; (3) sintaxis no interrogativa; (4) sin modo *to ask*; y (5) *sí/no*.

³⁹⁰ Todas las preguntas presentadas a la Mesa o a la Oficina de Secretaría deben ir enumeradas. Como se puede apreciar en este ejemplo, a la pregunta le precede un 4.

5.2.2. Resultados obtenidos

En este apartado se incluyen los resultados que se han obtenido tras el cómputo indicado anteriormente. En el **ANEXO 1, FIGURA 28** se indican los números absolutos y en el **ANEXO 1, FIGURA 29** los valores relativos calculados en porcentajes.

5.2.3. Interpretación de los resultados

5.2.3.1. SIGUIENDO UN ENFOQUE ÚNICAMENTE SOCIAL

Al observar el cuadro con los resultados, el primer factor que llama la atención es que el tipo de pregunta preferentemente utilizado por todos los diputados es el sí/no con sintaxis interrogativa y directa: un 54'4% de las preguntas efectuadas por los DPG y un 53'3% por la Oposición. Sin embargo, difieren en el tipo de preguntas más utilizadas en segundo lugar: mientras que los DPGs prefirieron utilizar también las sí/no -pero en preguntas indirectas con sintaxis interrogativa (16'7%), la Oposición se inclinó por las del tipo *wh-* en preguntas directas con sintaxis interrogativa (14'8%). Obviamente, este segundo tipo de pregunta puede resultar más comprometedor, puesto que se trata de un desencadenador de presuposiciones (Levinson, 1983:184) y, por tanto, más productivo para la Oposición.

Además, la explicación de esta diferencia también radica fundamentalmente en el uso de las preguntas indirectas. Tanto en las preguntas con sintaxis interrogativa, como en aquellas con sintaxis no interrogativa, los DPGs siempre hacen mayor uso de este tipo de preguntas indirectas cuando se dirigen a sus colegas. En concreto, en el primer caso -sintaxis interrogativa- los DPGs utilizaron este tipo de preguntas en un 20'4% y los DOs en un 16'1%; y en el segundo caso -sintaxis no interrogativa- los DPGs en un 18'3% y la Oposición en un 11'8%.

Ante estos resultados, surge la necesidad de buscar una explicación, fundamentalmente en el caso de la preguntas con sintaxis interrogativa, puesto que éstas representan el 80'6% de las preguntas efectuadas por los DPGs a sus colegas, y el 87'3% de las realizadas por la Oposición. Tanto los DPGs como los DOs utilizaron preferentemente el tipo sí/no en estas preguntas indirectas con sintaxis interrogativa: un 16'7% los primeros y un 11'8% los segundos. La forma de estas preguntas eran como la que se presentan a continuación en letra cursiva (primera sesión):

[6.a] **Mr. Coombs** [Con.]: I warmly welcome those figures. However, [A] will my hon. Friend confirm that international experience, recent independent research, Her Majesty's inspectors reports and the experience in some parts of ILEA have all confirmed the falsehood of the assertion that there is an automatic relationship between spending more money and achieving higher educational standards? [B] Will he also confirm that what is really important is a national curriculum, with unequivocal benchmarks, which are sensitively assessed, which give parents the confidence that they need in the educational system and make that system more responsive?

[1.a] **Mr. Fearn** [Lib.]: [A] Is the Secretary of State aware that 87 per cent. of our schools -24,000 in all- have fallen into a state of disrepair and need exceptional repairs to put them back in order? As one who is entirely honest, because he went to the same school as I did, [B] can the right hon. Gentleman tell us that his financial delegation will cure the backlog of repairs?

Es decir, eran preguntas cuya fuerza ilocutiva era hacer una petición. De hecho, todas las preguntas arriba señaladas pueden ser parafraseadas de forma directa por oraciones en modo imperativo:

[6.a] [A] Confirm that international experience, recent independent research, Her Majesty's inspectors reports and the experience in some parts of ILEA have all confirmed the falsehood of the assertion that there is an automatic relationship between spending more money and achieving higher educational standards;
[B] Confirm that what is really important is a national curriculum, with unequivocal benchmarks, which are sensitively assessed, which give parents the confidence that they need in the educational system and make that system more responsive.

[1.a] [B] Tell us that his financial delegation will cure the backlog of repairs.

Con el fin de profundizar más, se hace un estudio que revele el número total de lo que aquí se van a denominar "interrogativas irreales", es decir, oraciones en modo interrogativo que, sin embargo, distan mucho de tener la fuerza ilocutiva de una pregunta. En concreto, dos son las fuerzas ilocutivas que se les han asignado: la de una declaración (preguntas retóricas) y la de un directivo (para hacer peticiones). No obstante, ambos fines no son excluyentes, puesto que una oración interrogativa que está efectuando una petición puede muy bien tener también un carácter retórico. Por ejemplo, en el caso de las arriba presentadas, las preguntas 6a(A,B) son peticiones pero con carácter retórico porque el emisor, aunque está haciendo una petición, también está haciendo una fuerte declaración de una serie de hechos. De esta manera, Mr. Coombs le está pidiendo al ministro de Educación que confirme que "recent independent research, Her Majesty's inspectors reports and the experience in some

parts of ILEA have all confirmed the falsehood of the assertion that there is an automatic relationship between spending more money and achieving higher educational standards" y que "what is really important is a national curriculum, with unequivocal benchmarks, which are sensitively assessed, which give parents the confidence that they need in the educational system and make that system more responsive". En definitiva, le está pidiendo que le confirme lo que precisamente el ministro de Educación está constantemente proclamando: que una reforma educativa se puede realizar con unos presupuestos modestos porque lo que realmente hace falta es un curriculum nacional que establezca un estándar para todos los colegios del país. Luego ¿qué sentido tiene esta petición? pues simplemente hacer propaganda política..

En la **FIGURA 30** del **ANEXO 1** se presentan los resultados de este estudio

Como puede apreciarse, casi un 70% (un 68'1%) de todas las preguntas realizadas son interrogativas irreales, es decir, son lo que en su momento se definió como actos de habla indirectos. Según Brown y Levinson (1987:142) “. . . indirect speech acts have as their prime raison d’être the politeness function they perform.” En concreto este comportamiento sería una estrategia de cortesía negativa, la número 1, que dice así: “Be conventionally indirect”.

Ante los resultados obtenidos, se puede concluir que, en el contexto que estamos estudiando, predomina la cortesía negativa. Y aunque existe una ligera ventaja por parte de la Oposición (72'9%) sobre los DPGs (62'3%), ésta no es muy significativa y, por tanto, en este sentido el comportamiento estratégico es bastante similar en ambos bandos.

5.2.3.2. SIGUIENDO EL MODELO INTEGRADOR QUE AQUÍ SE PROPONE

Tal y como se expone en el modelo que aquí se presenta, para poder entender un determinado comportamiento, es condición indispensable un conocimiento lo más exhaustivo posible de su contexto situacional (PRIMER PASO del modelo), puesto que éste influirá en el comportamiento verbal de todo individuo (SEGUNDO PASO).

En el estudio realizado anteriormente, un aspecto que llamaba la atención de manera especial era el elevado número de interrogativas irreales (un 68'1% del total). Éstas eran oraciones estructuralmente interrogativas pero sin la fuerza ilocutiva de una pregunta, sino de una declaración (preguntas retóricas) o un directivo (para hacer peticiones). Este comportamiento fue definido como un acto de habla indirecto según Brown y Levinson (1987).

Sin embargo, si recordamos el comportamiento político que caracteriza el contexto situacional que se está estudiando, algunas de las normas que regulan la sesión de las Preguntas Orales son³⁹¹:

- El propósito de las preguntas debe ser: *to obtain/seek information* y *to press for action*.
- Las preguntas no deben: *be framed so as to: convey information, suggest its own answer, convey a particular point of view. o be in effect a short speech u offer or seek expressions of opinion o seek an expression of opinion on a question of law o require information readily available elsewhere.*
- Y en cuanto a su forma: *they must be questions (they cannot make assertions or arguments).*

Salta a la vista que un parlamentario tan sólo podrá hacer interrogativas reales. Sin embargo, para presionar a alguien para que haga algo, la manera más efectiva es por medio de una oración en modo imperativo. En este punto, el parlamentario se encuentra en un dilema: o no utiliza una oración imperativa y por tanto no presiona lo suficiente, o utiliza una oración imperativa y su intervención es anulada. De aquí la utilización de un acto de habla indirecto como es una oración interrogativa que tiene en realidad la fuerza ilocutiva de un directivo y que solicita que su interlocutor actúe de una determinada manera. Por tanto, teniendo en cuenta las exigencias del contexto, parece evidente que el principal motivo por el que el parlamentario ha utilizado este acto de habla indirecto no ha sido otro sino adaptarse a unas reglas preestablecidas. De esta manera, una petición así formulada nunca será capaz de llamar la atención de su receptor, puesto que se trata de un comportamiento político (**ruta 1**). No obstante, tal y como se señaló anteriormente, entre los motivos a largo plazo, no se rechaza la posibilidad de que el emisor esté mostrando su atención a la imagen pública de su interlocutor.

³⁹¹ Esto es un resumen de algunas de las ideas ya presentadas en el capítulo de la descripción del conjunto de supuestos sobre el contexto situacional.

Y ahora nos preguntamos ¿nunca llamaría la atención del receptor este comportamiento? En una situación de la vida cotidiana posiblemente sí, porque el emisor se preguntaría por los motivos que han hecho que su interlocutor emplee una oración interrogativa y no una imperativa³⁹² y por tanto podría seguir **la ruta 3, 4, 5, 6 ó 7** del esquema.

El caso de las preguntas retóricas, es decir, aquellas formuladas con la intención de hacer una fuerte declaración, se estudiará con más profundidad más posteriormente. Sin embargo, se adelanta ya que aquí nos encontraríamos con una actuación no permitida por la regulación de las Preguntas Orales, puesto que se estarían utilizando para: *convey information, suggest its own answer, convey a particular point of view o be in effect a short speech u offer or seek expressions of opinion*. Por tanto, aquí nos podríamos preguntar: ¿por qué violan los parlamentarios las “reglas del juego”? ¿por qué no las utilizan *to obtain/seek information*?

³⁹² Esto ocurriría, por ejemplo, en un contexto familiar o entre amigos íntimos donde, por regla general, se emplearía su forma directa: oración imperativa para un directivo. Como puede observarse, nuevamente surge la necesidad de definir la situación concreta de emisión.

5.3. PREGUNTAS BUSCANDO (DES)ACUERDO

El primer tipo de preguntas que se va a tratar serán aquellas cuya intención no es otra sino buscar el (des)acuerdo. Como se podrá apreciar más adelante en los resultados obtenidos, la gran mayoría de estas preguntas serán, además, retóricas. Sin embargo, se ha decidido estudiarlas por separado (1) por haberse encontrado algunas no retóricas y (2) para hacer una presentación de este tipo de preguntas lo más clara posible.

5.3.1. Análisis

Este tipo de preguntas no sólo se materializa mediante el verbo *to agree*, sino también mediante otras formas. Aunque las primeras son ejemplos claros e indiscutibles, no por ello deben excluirse las segundas. De esta manera, en primer lugar, se han incluido en un cuadro general todas las preguntas orientadas a buscar el (des)acuerdo, y en segundo lugar, se ha mostrado en otro cuadro todas aquellas que contienen el verbo *to agree*. En este segundo cuadro, se han incluido los resultados del primero para poder calcular el porcentaje relativo de preguntas con *to agree* en relación con la cantidad total de preguntas buscando (des)acuerdo.

El siguiente texto, tomado de un turno de suplementarias (9.a) procedente de la quinta sesión (19-4-88), muestra tanto un ejemplo de una pregunta buscando el (des)acuerdo sin el verbo *to agree* (A), como de una con dicho verbo (B):

[9.a] **Mr. Amess** [Con.]: [A] Does my hon. Friend recognise the anxiety felt by some parents, who believe that their children are not making the sort of progress at school that they would have hoped and that local education authorities also take some time to recognise that fact? [B] Does he agree that provisions in the Education Reform Bill requiring testing will mean that assessment of and assistance for children with special educational needs will be given more quickly?

El procedimiento que ha empleado para reconocer estas preguntas enmascaradas bajo un verbo que no es *to agree* es probar a parafrasearlas por unas que contengan este verbo, pero sin que por ello pierdan su sentido. Se observa que suelen ser verbos como *to recognise*, *to accept*, *to acknowledge*. En este ejemplo, la pregunta 9a(A) puede parafrasearse por:

“Doesn’t my hon. Friend agree that some parents are feeling anxiety because they believe that their children are not making the sort of progress at school that they would have hoped and that local education authorities also take some time to recognise that fact?”

Además, también suelen ser preguntas que solicitan la confirmación, el reconocimiento o la aceptación de un hecho usando verbos como *to confirm*, *to*

accept o expresiones como *think it right that, it is a fact that* y que por tanto pueden recibir una respuesta del tipo *I (dis)agree with/(don't) accept that idea, proposal, statement, opinion, view*. Análogamente, quedan excluidas las preguntas que solicitan al receptor que se comprometa a llevar a cabo una determinada acción o que tome algo en consideración: *tell, undertake to arrange, (re)assure*.

En el estudio de estas preguntas que buscan el (des)acuerdo también se ha incluido el tipo de respuesta que han recibido. Tras un exhaustivo análisis se llega a la conclusión de que estas respuestas presentan las siguientes formas: (a) un (des)acuerdo implícito o explícito, o (b) simplemente una no contestación donde el que responde no ha expresado el (des)acuerdo solicitado en la pregunta. A diferencia de los (des)acuerdos implícitos, en los explícitos se encuentran (a) las partículas *yes* o *no*, o (b) los verbos *(dis)agree* y *(don't) accept*, o (c) el mismo verbo empleado en la pregunta en su forma negativa o afirmativa. Ejemplos de cada una de estas cuatro posibilidades son:

(a) Acuerdo implícito a la pregunta 3a(A) procedente de la primera sesión:

[3.a] **Mr. Leigh** [Con.]: [A] Does my hon. Friend agree that the ability of parents to choose in rural areas is limited, not just by artificial limits set on the size of schools - that situation will be rectified by clause 17 of the Education Reform Bill- but by the cost of travel to a favoured school, which in an area such as Lincolnshire can be as far as 10 miles away? [B] Will my hon Friend consider the creation of rural travel education vouchers to extend freedom of choice to parents?

Mr. Dunn [Con.]: My hon. Friend will have to accept, as I do, that *parental choice inevitably has to operate within the context of the area in which the school is situated*. Even where there is only one school, for example, parents will still be able to apply to the Secretary of State for it to be withdrawn from local authority control. The advantages of the national curriculum and financial delegation will still obtain.

(b) Acuerdo explícito a la pregunta 1c(A) procedente de la primera sesión:

[1.c] **Mr. Pawsey** [Con.]: [A] Does my hon. Friend agree that there is a direct relationship between indiscipline in schools and illiteracy? [B] What action might she be able to take to improve discipline in our schools, particularly in the light of the recent Professional Association of Teachers survey showing that violence and indiscipline have been growing substantially?

Mrs. Rumbold [Con.]: *Clearly, if we are to tackle the literacy problem in our schools in the long term, we must work towards breaking the cycle affecting a proportion of the weaker pupils with literacy difficulties. It is, indeed, an inadequate foundation, which catches some of the children least able to withstand indiscipline in school. Therefore, the PAT report was of great importance. We must establish discipline in the classroom so that weaker children can learn and therefore benefit from the introduction of the national curriculum.*

(c) Desacuerdo implícito a la pregunta 5d procedente de la segunda sesión³⁹³:

[5.d] **Mr. Hardy** [Lab.]: Having grossly underfunded the introduction of the new general certificate of secondary education, will there be a similar denial of resources to schools to accompany the introduction of the national curriculum?

Mrs. Rumbold [Con.]: *I must advise the hon. Gentleman that the GCSE is one of the best resourced examinations ever to be introduced in this country. It was supported on a continuous basis through its pilot schemes, and when it was first introduced by several millions of pounds, so the hon. Gentleman's accusation is unacceptable. The national curriculum proposals are being looked at as a pilot programme.*

(d) Desacuerdo explícito a la pregunta 2c de la cuarta sesión:

[2.c] **Mrs. Clwyd** [Lab.]: As 44 per cent. of all students in full-time higher education now are women, surely it would be more representative if the Minister agreed that half the membership of the funding councils should be women, so that their interests are properly represented?

Mrs. Rumbold [Con.]: *No, that would be quite improper. It is absolutely essential that the membership of the funding councils should comprise people who are best qualified to be representatives. If those people happen to be women - certainly my right hon. Friend will be anxious to ensure that there is proper representation of women on the funding councils- that will be most satisfactory from all our points of view.*

Además, en los cuadros que muestran los resultados, también se incluye información sobre (1) la dirección de la pregunta, y (2) su orientación. Es decir, tanto quién formula la pregunta, como si ésta es no-perjudicial, beneficiosa, o perjudicial para el receptor. Obviamente, la pregunta beneficiosa para el receptor está orientada de tal forma que el receptor puede sacar provecho de la pregunta y hacer propaganda política positiva. Nuevamente, estas distinciones son producto de un análisis previo detallado de la naturaleza y orientación de las preguntas y las respuestas. Un ejemplo tomado de la primera sesión es:

[2.b] **Mr. Baldry** [Con.]: Does my right hon. Friend agree that our proposals for comprehensive schools are entirely in keeping with the findings of the second Vatican council, which concluded that parents who have the primary and inalienable

³⁹³ Esta pregunta puede ser perfectamente parafraseada por: "Having grossly underfunded the introduction of the new general certificate of secondary education, doesn't he agree that there will be a similar denial of resources to schools to accompany the introduction of the national curriculum?"

right and duty to educate their children should have true liberty in their choice of schools?

Mr. Baker [*Con.*]: I am very glad to have support from the second Vatican council. I am encouraged to believe that it has pointed out in a clear way the importance of parental choice in education, which has appeared in the statute law of this country for several centuries. That is one of the main thrusts of the Bill that we shall be discussing later.

Por otra parte, se considera pregunta no perjudicial aquélla que (a) no está orientada a hacer propaganda política positiva para el que la responde (i.e. siempre un representante del Gobierno), y (b) aunque menciona temores (*concern, fears*³⁹⁴), no culpa explícitamente al Gobierno y por tanto no se puede decir que sea perjudicial. También quedan dentro de este grupo todas aquellas preguntas que se centran en la labor que está realizando el municipio de su circunscripción³⁹⁵, ya sea éste del partido del Gobierno o de la Oposición. Mientras que no esté orientada al Gobierno mismo, una crítica a una circunscripción siempre será tomada como no perjudicial. Por otra parte, una pregunta perjudicial para el receptor será aquella que contiene algún elemento (a) de acusación directa, o (b) de desprestigio, o (c) de devaluación contra el Gobierno. La diferencia entre una no perjudicial y otra perjudicial se muestra en los siguientes dos ejemplos. Mientras que en el primero (cuarta sesión:7d(A)) no se hace propaganda política positiva del Gobierno pero tampoco se le critica, en el segundo (tercera sesión: 9a(B)) se critica claramente su actuación:

[7.d] **Mrs. Clwyd** [*Lab.*]: [A] *Does the Minister agree that equal access to the same curriculum must be supported by in-service equal opportunities training if the Government's declared objectives are to be met?* [B] Or are the Government ready to be hauled yet again before the European Court of Justice because of breaches of the Sex Discrimination Act 1975?

[9.a] **Mr. Maxton** [*Lab.*]: [A] *Is the Minister aware that despite his answer, there are many young outstanding scientists in Britain who are deterred from undertaking postgraduate research or who go abroad to do that research because of the poor career prospects in Britain?* [B] *Does he agree with Sir David Philips, chairman of the Advisory Board for the Research Councils, that we are in great danger of falling behind our foreign competitors in terms of industrial development because of the Government's failure properly to invest in civil research?* [C] *Will the Government ever understand the close connection between Government-backed investment and industrial development?"*

³⁹⁴ Este tipo de expresiones se encuentra en un gran número de preguntas de estas características.

³⁹⁵ Es decir, de la circunscripción a la cual pertenece el diputado que está realizando la pregunta.

Por otra parte, al analizar las respuestas de todas las preguntas se ha podido observar una serie de declaraciones que expresan un claro (des)acuerdo, pero sin una pregunta que invite a ello. Un ejemplo tomado de la primera sesión es:

[6.b] Mr. Win Griffiths [Lab.]: Would the Minister care to comment on certain figures that I obtained from the Library? During 1979-80, using 1986 prices, over £9 billion was spent. It was not until 1986-87 that more money was spent. In 1978-79 the average amount spent per pupil was over £1,100. It was not until 1986-87 that the figure went up to £1,300. That per pupil increase can be accounted for by falling rolls. There was no real increase in education spending until 1986-87.

Mr. Dunn [Con.]: I completely reject what the hon. Gentleman has said. Conservative and Labour authorities are spending more. We must establish whether expenditure is gaining results and reflects value for money.

Todos estos casos se han incluido en otro cuadro también mostrado en el apartado de resultados. Y por último, también se han analizado todas las preguntas buscando el (des)acuerdo pero con orientación negativa.

5.3.2. Resultados obtenidos

Al igual que se ha hecho en apartados anteriores, aquí se van a mostrar los cuadros con los resultados de los análisis que se han realizado en la sección previa.

En la **FIGURA 31 (ANEXO 1)** se incluye una relación detallada de todas las preguntas que buscan (des)acuerdo y sus correspondientes respuestas. Con el fin de visualizar mejor los resultados, la **FIGURA 32 (ANEXO 1)** contiene los mismos resultados pero expresados en valores numéricos y luego calculados en porcentajes. Además, en la **FIGURA 33 (ANEXO 1)** se muestra la relación detallada de todas aquellas preguntas buscando el (des)acuerdo explícitamente con el verbo *to agree*. Y al igual que se hizo en el caso anterior, en la siguiente figura (**FIGURA 34, ANEXO 1**) los resultados se han expresado de forma numérica y en porcentajes.

A continuación también se ha reflejado en las **FIGURAS 35 Y 36 (ANEXO 1)** las preguntas negativas buscando (des)acuerdo³⁹⁶. Y finalmente, en las **FIGURAS 37 Y 38 (ANEXO 1)**³⁹⁷ se han incluido todas aquellas respuestas que expresaban (des)acuerdo sin una pregunta que invitara a ello, es decir, sin una pregunta orientada a buscar el (des)acuerdo.

³⁹⁶ Al igual que anteriormente, en la figura 35 la relación completa y en la 36 el resultado numérico y los porcentajes.

³⁹⁷ En la figura 37 la relación completa y en la 38 el resultado numérico.

5.3.3. Interpretación de los resultados

5.3.3.1. SIGUIENDO UN ENFOQUE ÚNICAMENTE SOCIAL

Ante los resultados obtenidos, son muchas y diversas las conclusiones a las que se puede llegar:

1. Un 33'1% de las preguntas realizadas estaban orientadas a buscar el (des)acuerdo: un 28% de ellas de forma explícita con el verbo *to agree* y el resto (72%) de forma implícita con otras formas.
2. Ambas partes utilizaron, casi por igual, este tipo de preguntas: los DPGs un 35'1% (67 / 191), y los DOs un 31'4% (72 / 229). Sin embargo, los primeros las usaron mayoritariamente cuando la pregunta era beneficiosa para el emisor y el receptor (67'2%: 45 / 67), los segundos cuando era beneficiosa para el emisor pero perjudicial para el receptor (83'3%: 60 / 72)³⁹⁸.
3. En las preguntas que buscan el (des)acuerdo de forma explícita (i.e. utilizando *to agree*), quienes las usan mayoritariamente son los DPGs (25 / 191 = 13'1%) en claro contraste con la Oposición (14 / 229 = 6'1%).
4. Por lo general, la respuesta elegida es la no contestación (30'2%) pero en las preguntas formuladas explícitamente (*to agree*) es el acuerdo explícito (38'5%). Estos resultados no son de extrañar, si se tiene en cuenta que en el segundo caso, la mayoría de las preguntas fueron formuladas por los DPGs y con orientación de beneficio para el Gobierno.
5. De los 38 desacuerdos encontrados, 34 son hacia la Oposición, y 4 hacia un DPG. Y de los 59 acuerdos, 8 son hacia la Oposición y 51 hacia un DPG.

³⁹⁸ Se recuerda que el receptor siempre será un representante ministerial.

6. Otro dato curioso es que la Oposición tan sólo realizó una pregunta con orientación de beneficio para el receptor³⁹⁹. En el caso de los DPGs, no hay ni una ocasión en la que se emita una pregunta con orientación perjudicial para su colega.
7. Curiosamente, tan sólo hay un acuerdo explícito a una pregunta producida por la Oposición (tercera sesión: 6b), y un desacuerdo explícito a una pregunta producida por un DPG (tercera sesión: 3b(B)). La diferencia es bastante interesante:

[6.b] **Mr. Fisher [Lab.]:** Will the Under-Secretary acknowledge that it is a Labour authority that has provided those good educational standards despite restraints on spending by central Government?

Mr. Dunn [Con.]: *I acknowledge that it is a Labour authority –I wish it were not.* I remind the House that Government plans for local authorities current expenditure in 1988-89 represent an increase in cash of nearly 8 per cent. over the plans for the current year I am extremely proud of that.

[3.b] **Mr. Rhodes James [Con.]:** I congratulate my hon. Friend on the proposed amendments by my right hon. Friend the Secretary of State relating to higher education. [A] Does this not show the value of consultation? [B] *Is it not nice to know that occasionally sanity can prevail?*

Mr. Jackson [Con.]: *Sanity has always prevailed.* The Government listen to what is said during debates in the Standing Committee and outside, and they respond to that. We have responded with amendments to other parts of the Bill, and we are so responding in respect of the clauses that will be debated this afternoon.

Como puede observarse en el caso de la pregunta presentada por la Oposición, ese “I wish it were not” deja bien claro el deseo de no querer expresar acuerdos con la Oposición. Por el contrario, en el excepcional desacuerdo explícito con un colega, el representante ministerial no hizo ninguna aclaración puesto que no quería señalar este desacuerdo.

8. Además se encontraron 14 expresiones de (des)acuerdos explícitos sin haber sido solicitados. Con este comportamiento, quedan bien claras las preferencias de cada bando. Sin embargo, hay un caso excepcional en la pregunta 11e que la Oposición realiza al Gobierno, ya que en ella hay un elemento de acuerdo explícito:

³⁹⁹ Pregunta que se analizará más adelante y que, como se podrá comprobar, en realidad, no era tan inocente. En un sentido estricto, no debería incluirse en este apartado (i.e. de beneficio) pero dada la formulación especial de esta pregunta, decidí incluirla como “con orientación de beneficio para el receptor”.

[11.e] **Mr. Ashdown** [Lib.]: The right hon. Gentleman has said that the public have a right to know how the schools are doing. *I agree with him*. In order to achieve that, his junior Minister promised in Committee that the Government would consider the proposal that when tests were published social and economic factors would be taken into account. Will he now give an undertaking that the Government, in putting forward their proposals for publishing tests, will require social and economic factors to be taken into account?

9. Tal y como se advirtió en un principio, otro dato interesante es que el 97'1% de las preguntas que buscan (des)acuerdo son preguntas retóricas.
10. Finalmente, el 30'9% de las preguntas que buscaban (des)acuerdo son negativas. El 67'4% (29 / 43) de estas preguntas negativas son producidas por la Oposición, y el 86'2% de ellas (25 / 29) tiene una orientación perjudicial para el receptor. Por este motivo, el 75% de las 20 no contestaciones⁴⁰⁰ (15 / 20) van precisamente dirigidas a este tipo de pregunta (i.e. perjudiciales para el receptor).

Si se repasan una vez más las estrategias de cortesía citadas por Brown y Levinson (1987), hay tres -todas ellas de cortesía positiva- que adquieren especial relevancia en este apartado:

“5. Seek agreement: safe topics, repetition”

“6. Avoid disagreement: token agreement, pseudo-agreement, white lies, hedging opinions”

“7. Presuppose / raise / assert / common ground: gossip, small talk, point-of-view operations, personal-centre switch: S to H, time switch, place switch, avoidance of adjustment of reports to H's point of view, presupposition manipulations, **presuppose knowledge of H's wants and attitudes**⁴⁰¹, presuppose H's values are the same as S's values, presuppose familiarity in S-H relationship, presuppose H's knowledge”

Tomemos en consideración la primera de estas estrategias y recordemos algunos de los datos: la Oposición tan sólo realizó una pregunta con orientación de beneficio y el 83'3% (60 / 72) de las preguntas tenían orientación perjudicial, y por tanto, como era de esperar, el 53'3% de ellas (i.e. de las realizadas con orientación perjudicial) recibió una respuesta de desacuerdo (32 / 60) y el 45% (27 / 60) una no

⁴⁰⁰ Que además es el tipo de respuesta preferida (46'5%).

⁴⁰¹ Se ha señalado con letra negrita este recurso porque más adelante me centraré en él.

contestación⁴⁰². Tomemos la siguiente cita de la cuarta sesión, que dejará bastante claro el tipo de comportamiento preferido:

[1.c] **Mr. Straw** [Lab.]: Has the Secretary of State explained to the Prime Minister that her desire for crude pass-fail tests in the national curriculum would not only lower educational standards but would require a vast army of external examiners and inviligators, which would cost a great deal more than Professor Black's proposals? *I assure the Secretary of State that so long as he fights hard against the Prime Minister and the other forces of darkness in this area, he has our full support.*

Mr. Baker [Con.]: *I do not think that I want that sort of support.* As the hon. Gentleman knows, debates on such matters are vigorous and robust, and now sometimes public. However, all decisions taken on such matters are collective decisions.

I am glad that in Committee the Labour party did not vote against any of the clauses on the national curriculum or on financial delegation, and it virtually approved open enrolment. *The fact is that the hon. Gentleman did his duty, but basically he knows that we are right.*

Obviamente, la Oposición: (1) busca el desacuerdo y, por eso, (2) utiliza temas u orientaciones que casi seguro le llevan a ello. Y ahora nos podríamos preguntar ¿está la Oposición comportándose estratégicamente? o ¿son estrategias de cortesía? o ¿sería un comportamiento descortés? Habrá que esperar a la aplicación del modelo que aquí se presenta para poder contestar a estas preguntas.

En el caso de los DPGs, las cifras cambian: no realizan ni una pregunta con orientación perjudicial y la mayoría de las preguntas tenían orientación de beneficio (67'2% = 45 / 67), y por tanto, como era de esperar, el 97'7% de ellas (44 / 45) recibe una respuesta de acuerdo. Obviamente, los DPGs: (1) buscan el acuerdo y para ello (2) utilizan temas u orientaciones que se lo van a proporcionar. Y ahora nos preguntaríamos de nuevo: ¿están los miembros del Gobierno comportándose estratégicamente? o ¿son estrategias de cortesía? o ¿serían estrategias de cortesía positiva? Pero una vez más habrá que esperar a la aplicación del modelo que aquí se presenta para poder contestar a estas preguntas

Revisemos ahora la segunda de las estrategias arriba mencionadas (i.e. "Avoid disagreement: token agreement, pseudo-agreement, white lies, hedging opinions"). Si tenemos en cuenta los datos que reflejan el comportamiento de la

⁴⁰² La diferencia (i.e. 53'3-45=8'3) corresponde a una expresión de acuerdo que se comentará más adelante.

Oposición, ¿podríamos decir que están buscando el acuerdo? Sería algo irónico. Entonces, ¿cómo interpretar su comportamiento?. En cuanto a los miembros del Gobierno, ¿podríamos decir que evitan el desacuerdo? En términos generales podríamos decir que sí desde los dos ángulos. Es decir, desde el del DPG como individuo que pregunta (que ya se vio antes), y desde el del DMG que contesta. Inspeccionemos este último caso. Debido a la mayoritaria orientación perjudicial de las preguntas presentadas desde la Oposición, el representante ministerial se ve obligado a expresar el desacuerdo (47'2%: 34 / 72) o a no contestar (41'7%: 30 / 72). Sin embargo, en el 79'4% (27 / 34) de las ocasiones lo hace implícitamente. Es decir, en cierto modo evita una expresión explícita del desacuerdo. Además, el porcentaje se eleva cuando a quien tiene que expresar el desacuerdo es a un colega del partido del Gobierno: en tan sólo una ocasión expresa un desacuerdo de manera explícita. Estas tendencias, nuevamente, plantean preguntas del tipo: ¿están comportándose estratégicamente tanto la Oposición como los representantes ministeriales? ¿son estrategias de cortesía? ¿son los DGPs más corteses que los DOs? ¿están los representantes ministeriales utilizando estrategias de cortesía positiva con la Oposición al evitar los desacuerdos explícitos? ¿son más corteses los representantes ministeriales con sus colegas que con la Oposición?

Y finalmente, examinemos ahora la última de las estrategias mencionadas anteriormente⁴⁰³. Según Brown y Levinson (1987:122) “Negative questions, which presume ‘yes’ as an answer, are widely used as a way to indicate that S knows H’s wants, tastes, habits, etc., and thus partially to redress the imposition of FTAs.”. De esta manera, una pregunta negativa sería una manera de manipular las presuposiciones de su interlocutor expresando que se conocen sus necesidades y sus actitudes y con ello la atención del emisor a la imagen positiva del receptor. Como se recordará, el 67'4% (29 / 43) de las preguntas negativas que buscaban (des)acuerdo fueron producidas por la Oposición, y el 86'2% (25 / 29) de ellas tuvo una orientación perjudicial para el receptor. Con esto, surgen una vez más, una serie de preguntas como: ¿están actuando estratégicamente los diputados de la Oposición?

⁴⁰³ Ésta era:

"Presuppose / raise / assert / common ground: gossip, small talk, point-of-view operations, personal-centre switch: S to H, time switch, place switch, avoidance of adjustment of reports to H's point of view, presupposition manipulations, **presuppose knowledge of H's wants and attitudes**⁴⁰³, presuppose H's values are the same as S's values, presuppose familiarity in S-H relationship, presuppose H's knowledge"

¿se trata de estrategias de cortesía? ¿tienen una orientación positiva? ¿estaría transmitiendo un DO que conoce las necesidades y actitudes de su receptor y, a la misma vez, utilizar una pregunta con orientación perjudicial? ¿puede una misma pregunta tener una orientación perjudicial y expresar camaradería?

En definitiva, no sólo son muchas las preguntas que plantea la aplicación de un modelo únicamente social, sino también difíciles de responder. Tendremos que esperar a una re-interpretación teniendo en cuenta factores cognitivos para poder dar respuestas a estas preguntas.

5.3.3.2. SIGUIENDO EL MODELO INTEGRADOR QUE AQUÍ SE PROPONE

Como se acaba de indicar, un dato que llama la atención es la gran utilización de este tipo de preguntas, tanto por parte de los DPGs (un 35'1%: 67 / 191) como de los DOs (un 31'4%: 72 / 229). Sin embargo, cuando se trataba de las preguntas explícitas (i.e. utilizando *to agree*) las diferencias se acentuaban: un 64'1% (25 / 39) los DPGs y un 35'9% (14 / 39) la Oposición.

En el cómputo general de las preguntas que buscaban (des)acuerdo⁴⁰⁴, la Oposición recibe como respuesta un desacuerdo en un 44'4% (34 / 72), y una no contestación en un 41'7% (30 / 72). Es decir, tan sólo se encuentran 8 acuerdos, y uno de ellos (“I wish it were not”⁴⁰⁵) deja bastante claro que no nos encontramos ante una respuesta preferida.

Cuando la pregunta es producida por un DPG las cifras cambian: un 76'1% (51 / 67) recibe como respuesta un acuerdo y tan sólo se encuentran 4 desacuerdos, todos ellos implícitos menos 1. Éste tiene lugar en la tercera sesión y ya fue referido con anterioridad:

⁴⁰⁴ Es decir, incluyendo tanto las implícitas como las explícitas (i.e con *to agree*).

⁴⁰⁵ Esta cita fue referida con anterioridad.

[3.b] **Mr. Rhodes James** [Con.]: I congratulate my hon. Friend on the proposed amendments by my right hon. Friend the Secretary of State relating to higher education. [A] Does this not show the value of consultation? [B] Is it not nice to know that *occasionally sanity can prevail*?

Mr. Jackson [Con.]: *Sanity has always prevailed*. The Government listen to what is said during debates in the Standing Committee and outside, and they respond to that. We have responded with amendments to other parts of the Bill, and we are so responding in respect of the clauses that will be debated this afternoon.

En este caso, aunque no es un "I disagree", se ha considerado que es una contestación lo suficientemente clara y evidente como para juzgarse un desacuerdo explícito. Tal y como se aclaró en un principio, se ha considerado un (des)acuerdo explícito aquel que contenía: (a) las partículas *yes* o *no*, o (b) los verbos (*dis*)*agree* y (*don't*) *accept*, o (c) el mismo verbo empleado en la pregunta en su forma negativa o afirmativa. En este caso, Mr. Jackson ha empleado en la respuesta los mismos componentes que Mr. Rhodes James en su pregunta, pero con un cambio bastante señalado en el adverbial: *always* en lugar de *occasionally*. De cualquier forma, éste ha sido el desacuerdo más expreso que un DMG ha efectuado a un DPG

Tal y como se señaló en la sección dedicada a la descripción del conjunto de supuestos sobre el contexto situacional -estudio formal-funcional de las preguntas-, la expresión del (des)acuerdo no está solamente ligada a la manifestación de un comportamiento más o menos cortés⁴⁰⁶, sino que su manipulación es un recurso bien conocido por todo buen orador. Así, Zillman (1972:159) explica⁴⁰⁷:

“Since the Sophists it has been felt that, in a debate situation, it is advantageous for the speaker to get his opponent to express agreement with particular arguments advanced. Frequent agreement, it was felt, would create the impression of superior knowledge and reasoning on the part of the speaker, and lead the audience to doubt the opponent’s expertise and credibility.”

⁴⁰⁶ Finalidad que además no quedó muy clara en el apartado anterior, dadas las dudas a las que nos conducían las conclusiones.

De esta manera, una expresión de acuerdo ante una pregunta de un adversario político será evitada a toda costa. Por tanto, ¿sería lógico pensar que la expresión del (des)acuerdo fuera capaz de activar en el emisor el esquema referencial sobre su relación social con el receptor y le hiciera pensar que este último le tiene en más baja/alta estima social de lo que él suponía? Tal y como se recordará, Luria (1987) señalaba entre los factores que determinaban el volumen de la atención de un individuo aquéllos relacionados con el propio sujeto y la estructura de su actividad. Éstos eran: (i) la influencia de las necesidades, los intereses y las disposiciones del sujeto; y (ii) la finalidad y el objeto de la actividad. Teniendo en cuenta todos estos factores y las características específicas del escenario en el que nos encontramos, los aspectos puramente sociales pasan a un segundo plano en la atención del individuo. Toda su atención se centraría en un objetivo tan inmediato como necesario: influir en la opinión del/de los receptor/es para ganar la batalla política. Tal y como explica Franklin (1970:71):

“In fact there is hardly a single feature in the daily life of the average M.P. which is not concerned in some way with the communication of opinion. . . . And most of this information is intended to influence opinion.”

Como se pudo comprobar en las cifras anteriores, el 97'1% de las preguntas eran, además, retóricas. Este dato corrobora la posición de Zillman (1972) que señalaba que la mejor manera de provocar una respuesta de admisión es por medio de preguntas que claramente estén solicitando el acuerdo de su oponente por medio de las denominadas “preguntas retóricas de acuerdo”. Estas preguntas están destinadas a activar el esquema referencial deseado por su interlocutor y le haría más consciente de su posición hacia un determinado asunto. De esta manera, este comportamiento le haría manifiesto (o más manifiesto) a su receptor un conjunto {I} de supuestos sobre la postura del emisor ante un asunto determinado. Tal y como Zillman (1972: 161) indicaba:

⁴⁰⁷ Cita ya ofrecida con anterioridad pero que aquí se repite por su relevancia con el contenido.

". . . the assumed covert agreement response elicited by a rhetorical agreement question . . . **raises the individual level of awareness**⁴⁰⁸. It makes him cognizant of his position on a particular issue, and it may activate issue-related cognitions to consolidate and bolster his evaluations, thereby facilitating his involvement with the issue, and possibly producing some self-commitment."

Además, tal y como Roiz (1994) señalaba, todos los procedimientos persuasivos van orientados a: (1) disminuir las resistencias psicológicas de los receptores; (2) verificar la correcta transmisión del mensaje; y (3) captar la atención del auditorio. Así, por medio de estas preguntas que buscan el (des)acuerdo, la atención del receptor se centra en un aspecto específico. Asimismo, dado el carácter retórico de la gran mayoría de estas preguntas, la idea es presentada de forma directa y simplificada⁴⁰⁹, como corresponde a una fuerte aserción. De esta manera, se cumple una de las seis reglas generales de la persuasión⁴¹⁰: la simplificación⁴¹¹. Roiz (1994:57) aclara:

"... la simplificación intenta, cada vez que se elabora un mensaje persuasivo, concentrarse en un objetivo principal . . . se pone énfasis en un aspecto muy relevante y significativo para el receptor . . . La técnica de concentración de objetivos."

Como se recordará, además, en el caso de las preguntas presentadas desde la Oposición, el 83'3% (60 / 72) de ellas tuvieron una orientación perjudicial para el receptor. Esto provocaría una mayor reacción en éste, que tratará a toda costa de desmentir algo así. Uno de estos casos se puede observar en la siguiente cita tomada de la tercera sesión:

⁴⁰⁸ Las negrillas son mías.

⁴⁰⁹ En el sentido de que una pregunta retórica equivale a una fuerte aserción, clara y evidente.

⁴¹⁰ Las seis reglas señaladas por Roiz (1994) eran: (1) la explotación de los sentimientos; (2) la simplificación; (3) la exageración y la desvirtuación de la información; (4) la repetición de temas e ideas de forma orquestada; (5) la explotación del contagio psíquico; y (6) el apoyo en las actitudes preexistentes.

⁴¹¹ Como también se indicó en su momento, la simplificación también está íntimamente ligada a una ley gestáltica: "la ley de la simplicidad".

[9.a] **Mr. Maxton** [Lab.]: [A] Is the Minister aware that despite his answer, there are many young outstanding scientists in Britain who are deterred from undertaking postgraduate research or who go abroad to do that research because of the poor career prospects in Britain? [B] Does he agree with Sir David Philips, chairman of the Advisory Board for the Research Councils, that we are in great danger of falling behind our foreign competitors in terms of industrial development because of the Government's failure properly to invest in civil research? [C] Will the Government ever understand the close connection between Government-backed investment and industrial development?

Mr. Jackson [Con.]: I have to point out to the hon. Gentleman that the numbers of postgraduates in science have increased by one third since 1979. *As for his observations about Government expenditure on civil research and development, an examination of the proportion of the national product invested in civil research and development by Governments makes it clear that we spend more than the United States and Japan.*

En la pregunta 9.a(B), Mr. Maxton está claramente solicitando que Mr. Jackson exprese su acuerdo con una afirmación que no hace sino acusar al Gobierno de llevar a cabo malas gestiones. Ante esta pregunta, Mr. Jackson expresa su desacuerdo de manera implícita. El hecho de haber elegido este tipo de respuesta está directamente relacionado con el patrón de la pregunta. Si Mr. Jackson hubiera contestado algo así como "I disagree with him (i.e. Sir David Philips)", esto implicaría que Mr. Jackson estaría reconociendo la existencia del problema que está presentando Sir David Philips. Según la lógica presuposicional, si un individuo dice "No estoy de acuerdo con lo que María ha dicho (i.e. que Luis ha ido a Barcelona)", ésto presupone: (a) que existe una persona que se llama María; (b) que María ha dicho algo; (c) que existe una persona llamada Luis; y (d) que Luis ha viajado a Barcelona⁴¹². Ante este tipo de pregunta, Mr. Jackson decide responder ofreciendo argumentos que debilitan la propuesta de Sir David Philips. De esta manera no se le podría acusar en ningún momento de estar admitiendo absolutamente nada.

Otro ejemplo de pregunta buscando (des)acuerdo de DO a DMG con orientación perjudicial para el receptor es (primera sesión):

[7.d] **Mr. Ashdown** [Lib.]: The Minister will know that the Government have deliberately excluded their pet CTCs from the state curriculum. *Do they not have even that much faith in their own convictions?*

Mrs. Rumbold [Con.]: *The hon. Gentleman is mistaken. CTCs will be encouraged to follow the national curriculum, but they will have time allocated to them to pursue technology and science, which is what we expect from them.*

⁴¹² Yo no podría estar de acuerdo con María porque, en realidad, a Luis **le llevaron** a Barcelona.

A diferencia del anterior: (1) esta pregunta no es un caso de pregunta con *to agree*⁴¹³, y (2) Mrs. Rumbold ha expresado un desacuerdo explícito. Es curioso observar cómo, en el caso de las preguntas que buscan el (des)acuerdo de manera explícita (i.e. usando *to agree*), tan sólo hay una respuesta con desacuerdo explícito, y ésta no tiene orientación perjudicial. Este ejemplo aislado lo encontramos en la cuarta sesión y dice así:

[2.c] **Mrs. Clwyd** [Lab.]: As 44 per cent. of all students in full-time higher education now are women, surely *it would be more representative if the Minister agreed that half the membership of the funding councils should be women, so that their interests are properly represented?*

Mrs. Rumbold [Con.]: *No, that would be quite improper.* It is absolutely essential that the membership of the funding councils should comprise people who are best qualified to be representatives. If those people happen to be women - certainly my right hon. Friend will be anxious to ensure that there is proper representation of women on the funding councils- that will be most satisfactory from all our points of view.

Aunque el desacuerdo es bastante explícito, éste viene referido directamente al contenido de la propuesta de Mrs. Clwyd, es decir, una vez más se centra en debilitar la idea propuesta desde la Oposición. En cualquier caso, la pregunta pertenecería al grupo que aquí se ha catalogado como "no perjudicial", porque en su contenido no hay ningún elemento (a) de acusación directa, o (b) de desprestigio, o (c) de devaluación contra el Gobierno.

En el caso de los DPGs, el 67'2% (45 / 67) es claramente beneficiosa para el receptor y análogamente, también provoca una fuerte reacción en el receptor que se apresurará en consolidar esa aseveración. El siguiente ejemplo (primera sesión) muestra esta situación:

[11.a] **Mr. Evans** [Con.]: The representations are encouraging. *Does my right hon. Friend agree that when the Bill becomes law the inquiries will increase substantially and, furthermore, that pupils will at last be educated according to the wishes of their parents?*

Mr. Baker [Con.]: *I agree with my hon. Friend.* I think that this will prove to be a very popular measure and will implement the very phrase in his question, which he drew from the Education Act 1944.

⁴¹³ Pero está orientada a la búsqueda del (des)acuerdo porque si se parafrasea por "Doesn't he agree that they not have even that much faith in their own convictions?", el significado es el mismo.

Como puede observarse, salta a la vista que las diferencias con respecto a los casos anteriores son evidentes. En 11.a, Mr. Evans le está pidiendo al ministro Mr. Baker que exprese su acuerdo con algo que no es ni más ni menos que una propaganda política del Gobierno. Como repuesta, no sólo expresa un acuerdo categórico, sino que aumenta esta divulgación con un poco más de alabanzas.

Sin embargo, si un 67'2% de las preguntas buscando (des)acuerdo formuladas por los DPGs tienen orientación de beneficio, eso quiere decir que hay un 32'8% restante con orientación "no perjudicial"⁴¹⁴. La explicación radica, una vez más, en la defensa de los intereses que cada representante político del Gobierno debe a su circunscripción. A veces, estos intereses no coinciden plenamente con los del Gobierno y la pregunta no puede ser presentada como beneficiosa y lo es como "no perjudicial". Un ejemplo de pregunta "no perjudicial" es (segunda sesión):

[6.e] Mr. Madel [Con.]: [A] Is not one of the causes for a school to consider opting out the proposal by a local education authority to close a popular school whose numbers have been artificially restricted and which has been deliberately underfunded by that authority? Although my right hon. Friend cannot comment on such proposals until they reach his desk, [B] can he confirm that he is naturally sympathetic to such schools?

Mr. Baker [Con.]: I know what is behind my hon. Friend's question, and I certainly cannot comment upon it. However, if popular schools have been underfunded, other measures in the Bill will improve that as well. It is absurd to have empty desks in popular schools, and our open enrolment clauses will put paid to that practice. Obviously many different types of school in many different circumstances will want to consider grant-maintained status, and my hon. Friend may well have identified one such circumstance.

La pregunta 6e(B) fue clasificada como "no-perjudicial" y recibió una "no contestación"⁴¹⁵. Mr. Madel, diputado conservador por South West Bedfordshire, está claramente defendiendo los intereses de su circunscripción. En concreto, está pidiendo algo así como una "consideración especial". Esto se convierte en una pregunta bastante peligrosa porque: (1) si Mr. Baker da su asentimiento, está demostrando un favoritismo especial por los diputados de su partido, pero (2) si no lo da, no sólo defraudará a sus seguidores conservadores, sino que dará la razón a Mr. Madel en lo que fue la primera parte de su intervención cuando dijo "one of the

⁴¹⁴ Puesto que no se encontró ninguna con orientación "perjudicial".

⁴¹⁵ De hecho, el 50% (11 / 22) de las preguntas formuladas por DPGs con orientación "no perjudicial" recibieron por respuesta una "no contestación".

causes for a school to consider opting out [is] the proposal by a local education authority to close a popular school whose numbers have been artificially restricted and which has been deliberately underfunded by that authority", y ésta es una acusación muy peligrosa. Sobre todo si se tiene en cuenta que, a fecha de 19 de enero de 1988⁴¹⁶, la composición de la AEL⁴¹⁷ de Bedfordshire era: Laboristas: 29; Conservadores: 30; Liberales/Alianza SDP: 11; y Liberales: 3⁴¹⁸. Ante esta difícil situación, Mr. Baker, aunque responde a la pregunta, decide no contestarla.

Una vez ha quedado claro que estas preguntas son realmente capaces de llamar la atención del individuo y hacerle más manifiesto su postura sobre un asunto determinado, ahora nos podríamos preguntar ¿y ha sido capaz de provocar el cambio deseado? Es decir, ¿seguirían una **ruta 3, 4, 5, 6 ó 7?**

Para poder saberlo, lo primero que habría que conocer sería la naturaleza de los esquemas referenciales del receptor con relación a la idea o postura que se presenta. Si los esquemas están fuertemente consolidados y la idea que se presenta entra en contradicción, será muy difícil que se produzca un cambio. La modificación deseada será más probable cuanto menos extenso y completo sea el esquema referencial que se pretende alterar. Algunos de los factores que dificultan/facilitan este cambio, y que se han ido señalando a lo largo de estas páginas, son:

- Una experiencia nueva puede causar un cambio radical en el comportamiento de un niño puesto que ésta traerá como consecuencia la formación de un esquema referencial nuevo. Por contra, en el caso de un adulto, difícilmente provocará un cambio radical en su comportamiento, puesto que en lugar de crear un esquema referencial nuevo, lo que hará este adulto será ajustarlo a otros ya existentes. (Bettinghaus, 1973).
- El hombre posee dos tendencias naturales: (a) mantener las pautas existentes; y (b) hacer concordar los hechos. (De la Bedoyere, 1992). Bettinghaus (1973:45) también señalaba que el individuo siempre tiende a conservar el equilibrio y señala:

⁴¹⁶ Que es cuando tuvo lugar esta segunda sesión de Preguntas Orales.

⁴¹⁷ O "Autoridades Educativas Locales" (*Local Education Authorities (LEAs)*).

⁴¹⁸ Esta información ha sido proporcionada por Mr. C. Pond (*HOC Library*) en comunicación personal.

“... when a new event is recorded by the individual, his mind processes that stimulus within the frames of reference he already possesses. The result of such processing is toward minimizing the internal inconsistencies among the items that form the frame of reference.”

- En términos generales, parece ser que el individuo discutirá menos si la información no contradice su propia información. En cualquier caso, Wyer (1977:271) advierte:

"The ability to do so [to counterargue] may depend upon two things; the availability of information to use in refuting the arguments presented in communication, and the practice one has had in counterarguing.”

- Huici Módenes (1996:110) señala que uno de los elementos más importantes es la llamada `credibilidad de la fuente`. Herreros (1989:218) también apunta:

". . . la credibilidad de quien comunica es consustancial con los efectos persuasivos. Esta credibilidad referida al emisor cristaliza en múltiples aspectos. Uno de los más importantes anida en el prestigio de la fuente.”

Y entre las características que contribuyen a una buena opinión de la fuente Wyer (1977) destacaba: (i) si lo puede considerar amigo; (ii) el prestigio o el estatus social; (iii) el poder sobre recursos o acontecimientos que son deseables por el individuo; (iv) la experiencia; y (v) la imparcialidad.

- Normalmente creemos en las ideas presentadas por una autoridad positiva y desconfiamos de las que provienen de una autoridad negativa. (Bettinghaus, 1973).
- La pertenencia a un determinado grupo de referencia será un factor decisivo, puesto que “. . . frames of reference are built up as the result of contact with or membership in particular groups.” (Bettinghaus, 1973:78).
- Cuanto más central sea la creencia que pretendemos cambiar, menos posibilidades de éxito tendremos. (Bettinghaus, 1973).

Todos estos factores traen importantes repercusiones, según sea la dirección de la pregunta. En primer lugar, veamos cuál sería la trayectoria en el caso de aquellas *preguntas producidas por la Oposición*.

Si se tienen en cuenta los factores ya mencionados que dificultan/facilitan un cambio en los esquemas referenciales del receptor y las características del receptor de las preguntas presentadas por la Oposición, las posibilidades no podían ser más escasas. Por tanto, lo más probable es que esta estrategia siguiera una **ruta 4** (i.e. no se ha producido cambio pero la intención del emisor era producir un cambio). Pero ahora nos preguntaríamos ¿y esta Oposición sería tan poco astuta como para utilizar (¡y con una frecuencia de un 31'4% (72 / 229)!) una estrategia que casi con seguridad le va a conducir al fracaso?

Para conocer la respuesta a esta pregunta, revisemos un dato: las preguntas presentadas por la Oposición que buscaban el (des)acuerdo recibieron como respuesta un desacuerdo en un 47'2% (34 / 72) de los casos, y una no contestación en un 41'7% (30 / 72). Según clasificaciones puramente sociales⁴¹⁹, serían respuestas aparentemente “no-preferidas”. Sin embargo, tal y como apuntaba Pomerantz (1984a), para saber si realmente es una segunda parte (no)preferida del par, habría que estudiar la orientación de la primera parte del par o enjuiciamiento previo. Así, este autor (1984a:64) señalaba:

“What is the preferred next action is structured, in part, by the action performed with the initial assessment. For example, subsequent to a self-deprecation, the usual preference for an agreement is nonoperative: An agreement with a prior self-deprecation is dispreferred.”

Si se tiene en cuenta que el 83'3% (60 / 72) de las preguntas presentadas por la Oposición tiene una orientación perjudicial para el receptor, es evidente que lo que se buscaba y se esperaba del receptor era un desacuerdo, y por tanto, este desacuerdo era la segunda parte preferida del par. Pomerantz (1984a) ofrecía la siguiente clasificación:

⁴¹⁹ Como se recordará, Brown y Levinson (1987:38) sostenían: “For example, taking the above list, agreement is preferred because disagreement is a FTA; self-repair because correction by other may imply that self is misguided or incompetent; acceptance of offers or requests because the alternative refusals would imply lack of consideration; as might non-answers to questions.”

- (1) Prefiriéndose el acuerdo;
 - (a) un acuerdo, (preferido)
 - (b) o un desacuerdo. (no preferido)
- (2) No-prefiriéndose el acuerdo;
 - (a) un desacuerdo, (preferido)
 - (b) o un acuerdo. (no preferido).

Tal y como ya se anticipó, existe una única pregunta en la que la orientación era de beneficio. Pero, como ya se advirtió en su momento, no se trata de una pregunta "inocente" (primera sesión):

[8.d] Mr. Andrew F. Bennett [Lab.]: [A] Does the Minister agree that one of the best parts of the White Paper was the Government's commitment to greater access to education for adults? [B] Will he say how much money the Government will put up to make it easier for adults to gain access to education? [C] How will he co-ordinate the provision for adults returning to education between FE and HE colleges, polytechnics and universities? [D] Do we not need a national co-ordinating body to allocate resources and courses for adults returning to education, [E] or is it the Government's intention to apply competition so that these institutions compete for students and resources?

Mr. Jackson [Con.]: The Government's commitment to this matter is plain. There has been an increase of 160,000 students in the system since 1979, an 8 per cent. increase in UGC funding- following a 10.2 increase last year- and a 9 per cent. increase in funding for polytechnics and colleges this year. That is ample evidence of the Government's commitment to achieving their target.

En la pregunta 8d(A) Mr. Andrew F. Bennett está claramente (1) solicitando una expresión de acuerdo de Mr. Jackson, y (2) emitiendo una fuerte aserción: "that one of the best parts of the White Paper was the Government's commitment to greater access to education for adults". En un principio, esto parecería una pregunta inocente con clara orientación de beneficio para su receptor, puesto que está poniendo de relieve uno de los logros del Gobierno⁴²⁰. Sin embargo, este turno se compone de más preguntas (8d(B,C,D,E)) y éstas se centran en un grave problema que está sacudiendo al sistema educativo a partir de los 16 años⁴²¹. Tal y como se explicó con anterioridad, con la Ley Educativa de 1988, los Politécnicos y las Universidades son retirados del control de las Autoridades Educativas Locales. A partir de ese momento, pasaron a ser controlados por sus propias juntas administrativas, pero con una salvedad: al menos la mitad de los componentes de

⁴²⁰ De hecho, por este motivo esta pregunta ha sido incluida entre aquellas "con orientación beneficiosa para emisor y receptor".

estas nuevas juntas deberán ser personal con experiencia en el mundo de los negocios, la industria o el comercio. De esta manera, la representación del personal académico se vio considerablemente reducida. Además, tanto el edificio como la plantilla dejó de ser propiedad de las Autoridades Educativas Locales y pasaron a manos de esta nueva corporación. La financiación dependía de dos organismos: el Consejo Patrocinador de Politécnicos y *Colleges* y el Consejo Patrocinador Universitario. Aunque los politécnicos y los *colleges* se beneficiaron de su liberación de las autoridades locales, pasaron a ser “universidades de segunda categoría” puesto que recibían menos dinero por alumno que las universidades⁴²² y, además, ya no gozaban del apoyo de las Autoridades Educativas Locales. Así, nos encontramos que los mismos cursos y las mismas titulaciones ofrecidas en un politécnico o un *college* son consideradas inferiores que sus análogas en una universidad. A partir de entonces se entra en el juego de la oferta y la demanda. El Ministerio de Educación y Ciencia señala que los dos organismos patrocinadores podrán ofrecer a los distintos politécnicos y *colleges* diferentes títulos o cursos y finalmente éstos decidirán quiénes recibirán las asignaciones correspondientes por alumnos.

En resumen, la pregunta de Mr. Andrew F. Bennett no es una pregunta inocente, está poniendo sobre la mesa uno de los problemas más criticados de esta Reforma Educativa: la competitividad en el sistema educativo⁴²³. De esta manera, la primera pregunta (8d(A)) se podría denominar una pregunta "cebo", en tanto en cuanto, si se admite lo que en ella se está afirmando, no se podrán negar las peticiones que se hacen a continuación. La respuesta de Mr. Jackson expresa un claro acuerdo con la primera pregunta profundizando en ella con cifras y argumentos pero sin mencionar las otras cuatro.

Por tanto, está claro que si la única pregunta con orientación de beneficio tiene una función "cebo" y el 83'3% (60 / 72) de las preguntas tiene una orientación perjudicial para el receptor⁴²⁴, es evidente que lo que se buscaba y se esperaba del receptor era un desacuerdo. Así pues, si se tiene en cuenta (1) la poca eficacia de esta

⁴²¹ Ya sea en los denominados *Further Education Colleges*, *High Education Colleges*, en *Polytechnics*, o en *Universities*.

⁴²² Las Universidades redujeron el número de admisión de alumnos.

⁴²³ Como se recordará, la crítica más ferviente a esta Reforma se podría resumir en una frase: la capitalización del sistema educativo como si de una empresa se tratara.

⁴²⁴ Aunque existe un 11'1% (8 / 72) con la orientación "no-perjudicial", éstas no tenían como función buscar el acuerdo, puesto que tenían como tema la presentación de problemas y preocupaciones existentes.

estrategia dadas las características del receptor, y (2) la voluntad constatada de no buscar su acuerdo, ¿qué utilidad tiene esta estrategia?

Pues una finalidad doblemente cargada. Tal y como se señaló unas líneas más arriba, parece ser que el individuo discute menos si la información no contradice su propia información y Wyer (1977:271) advertía que: "The ability to do so [to counterargue] may depend upon two things; the availability of information to use in refuting the arguments presented in communication, and the practice one has had in counterarguing." Ante esta tendencia, parece evidente que lo que está haciendo es (a) provocar una discusión y, con ello, (b) poner a prueba públicamente la calidad de su adversario. Además, según señalaba Wyer (1977), una técnica utilizada en la persuasión es el ataque a la fuente, por tanto, nada mejor que desacreditarla y poner en tela de juicio su competencia. Finalmente, para suscitar esta discusión nada mejor que hacerlo mediante una fuerte aserción perjudicial para el receptor en la forma de una pregunta retórica y preferentemente en forma negativa. De ahí que el 67'4% (29 / 43) de las preguntas negativas realizadas tengan como emisor a un diputado de la Oposición. La siguiente cita no sólo es un ejemplo de pregunta negativa, sino además corresponde a uno de los ocho casos encontrados (11'1%: 8 / 72) con orientación "no-perjudicial". De esta manera, se podrá afirmar con rotundidad que ni siquiera en este tipo minoritario de preguntas existe voluntad por buscar un acuerdo (ambos de la segunda sesión):

[4.b] Mr. Rees [Lab.]: Is it not the case that in other developed countries pupils at independent schools are also tested?

Mr. Baker [Con.]: The right hon. Gentleman will know that the independent schools' courses are very close to the national curriculum and that these schools usually have tests and examinations on a much wider scale than we envisage for state-maintained schools.

[8.c] Mr. Andrew F. Bennett [Lab.]: [A] Can the Secretary of State explain why the morale of so many academics who are doing such excellent research is so low? *[B]* Why do the Government seem only to approve of research only if it confirms their economic and political prejudices? *[C]* *Is it not essential that the Government pay full tribute to all our academics and build up their morale?* because successful research is essential for the intellectual development of the nation.

Mr. Baker [Con.]: I have tried to show my support for British science by securing an increase above the rate of inflation for next year of 6.2 per cent., from £658 million to £699 million. There were three reports on the brain drain last year which all showed that the brain drain had not worsened in 1987. I was glad to see that. By concentrating research in greater centres of excellence, which is a generally

agreed policy, I think that we will get better research and more satisfied researchers. [Interruption.]

Mr. Speaker: I ask hon. Members to listen to the questions and the answers. Please let us have both brief questions and answers.

Tanto la pregunta 4b como la 8c(C) son oraciones interrogativas negativas con la fuerza ilocutiva de una fuerte declaración⁴²⁵. Son "no-perjudiciales" porque: (a) no están orientadas a hacer propaganda política positiva para el que la responde, y (b) aunque menciona temores, no culpa explícitamente al Gobierno y, por tanto, no se puede decir que sean directamente perjudiciales. En ambas, Mr. Baker expresa su acuerdo pero de manera implícita, ¿por qué no lo ha hecho explícitamente? En el caso de la 4b, Mr. Rees hace una pregunta con dos implicaciones peligrosas:

(1) el sistema de pruebas británico = sistema de pruebas de países desarrollados;

Luego entonces: el sistema británico es propio de un país desarrollado.

(2) el sistema de pruebas en los países desarrollados se realiza en colegios privados;

(3) el sistema de pruebas británico se va a realizar en colegios estatales;

Luego entonces: el Gobierno está tratando de privatizar los colegios públicos.

Mientras la primera implicación sería gratificante para el Gobierno, la segunda traería reacciones muy adversas de una parte de la sociedad. ¿Cómo responder a una pregunta de este tipo? Por medio de un acuerdo implícito aclarando diferencias.

El caso de la pregunta 8c(C) también es bastante interesante. En esta ocasión, Mr. Andrew F. Bennett vuelve a poner sobre la mesa un asunto muy discutido y criticado. Mr. Baker no puede expresar un desacuerdo a: "It is essential that the Government pay full tribute to all our academics and build up their morale". Pero, si expresa un acuerdo abierto a esta afirmación estaría también reconociendo su presuposición, es decir, que la moral de los académicos está muy baja. ¿Qué hacer? Recurrir una vez más a un acuerdo implícito limitándose a enumerar una cifras que corroboren el interés del Gobierno en colaborar con la investigación. Sin embargo, la respuesta no parece ser muy convincente y el Presidente tiene que intervenir para (1) calmar los ánimos del resto de los diputados en la Cámara, y (2) solicitar que las preguntas y las respuestas sean más breves.

⁴²⁵ En el caso de la pregunta 4b, sería lo mismo que decir: " In other developed countries pupils are also tested at independent schools"; y en la 8c(C): "It is essential that the Government pay full tribute to all our academics and build up their morale".

Por tanto, las conclusiones son tan evidentes como obvias: de cara al receptor directo del intercambio (i.e. el representante ministerial del Gobierno), éste no sería un comportamiento estratégicamente persuasivo. Todo indica que no es a este receptor al que se pretende persuadir, esta finalidad iría más bien dirigida a la audiencia. Así, estas preguntas intentarían provocar un cambio en la audiencia con una doble táctica: por una parte, le haría más consciente de su postura ante un determinado asunto por medio de este tipo de pregunta⁴²⁶, a la vez que presenta la del contrincante de manera desfavorable gracias al carácter retórico de las preguntas; y por otra, desacreditaría al contrincante al ponerle a prueba en sus habilidades para contra-argumentar.

Nuevamente, habría que indagar en la solidez de los esquemas referenciales de la audiencia sobre el asunto presentado para saber si este comportamiento estratégico finalizaría con éxito o no. Obviamente, tendría más posibilidades con el público externo a la Cámara, puesto que sus compromisos políticos suelen ser menores. Si los esquemas de la audiencia no eran muy sólidos (caso probable de la audiencia externa), casi seguro que el diputado de la Oposición logrará el cambio deseado (**ruta 5**). Si por contra, los esquemas eran sólidos (caso más probable del resto de los miembros del Gobierno presentes en la Cámara) no habrá muchas posibilidades de generar cambio (comportamiento estratégico sin éxito, **ruta 4**). Además, con este tipo de estrategia, la Oposición se arriesga a que su contrincante ofrezca una respuesta aguda e ingeniosa y como consecuencia, genere un cambio en su audiencia pero totalmente distinto al que deseaba (comportamiento estratégico sin éxito, **ruta 6**).

En cuanto a las *preguntas producidas por diputados del partido del Gobierno*, el primer factor que llama la atención -a diferencia de lo que ocurría con las expuestas por la Oposición- era que el 76'1% (51 / 67) obtiene un acuerdo por respuesta y tan sólo se encuentran 4 desacuerdos⁴²⁷. Pero no podía ser de otra manera, puesto que un 67'2% (45 / 67) de las preguntas que realizaron tenían

⁴²⁶ Ya quedó anteriormente constatada la gran capacidad que este tipo de preguntas ofrece para llamar la atención de un individuo.

⁴²⁷ Todos ellos explícitos, menos uno que ya se trató anteriormente (3b(B) en la tercera sesión):
[3.b] **Mr. Rhodes James** [Con.]: I congratulate my hon. Friend on the proposed amendments by my right hon. Friend the Secretary of State relating to higher education. [A] Does this not show the value of consultation? [B] Is it not nice to know that occasionally sanity can prevail? **Mr. Jackson**: Sanity has always prevailed. The Government listen to what is said during debates in the Standing Committee and outside, and they respond to that. We have responded with amendments to other parts of the Bill, and we are so responding in respect of the clauses that will be debated this afternoon..

orientación de beneficio y un 32'8% (22 / 67) de no perjuicio. Por tanto, también a diferencia de lo que se observó anteriormente, el segundo par preferido del turno en este caso sí sería el acuerdo. Y en este punto cabría preguntarse: ¿tendría realmente el emisor intención de cambiar la postura de B y, a la vez, estar realizando una fuerte aserción -puesto que son mayoritariamente retóricas- enalteciendo sus actuaciones? Como se recordará, cuando el esquema referencial del individuo era extenso y relativamente completo, una idea que no fuera contraria serviría para reforzarlo (Bettinghaus, 1973:32-3). Por tanto, los efectos de unos enjuiciamientos positivos sobre la Reforma realizados a los representantes ministeriales (que fueron quienes la propusieron) servirán para reforzar sus esquemas pero nunca para cambiarlos. Al igual que hicimos antes, ahora nos tendríamos que preguntar por la naturaleza misma de este comportamiento: ¿se trata de un comportamiento estratégicamente persuasivo sin éxito (**ruta 4**) porque no lograron el cambio? Ya hemos visto que sería absurdo pretender provocar algún cambio en sus colegas del Gobierno con ese comportamiento, ¿pero y en aquellos individuos cuyos esquemas mentales fueran reducidos e incompletos? Como se recordará, una nueva información que sea contraria a tal esquema servirá para aumentar la entropía o el grado de incertidumbre del receptor. Aunque esta nueva información no implique la desaparición de tal esquema, sin embargo, nunca será utilizada como referente a la hora de tomar futuras decisiones. Y una nueva información que no sea contraria a tal esquema servirá para disminuir la entropía o incertidumbre del receptor. De esta forma, esta nueva información ha servido para completar el esquema referencial y, por tanto, tomarlo en cuenta como referente a la hora de tomar futuras decisiones.

Por tanto, aunque con medios diferentes y por razones distintas, llegamos a la misma conclusión que en el caso anterior (i.e. el comportamiento de la Oposición): que los fines persuasivos de este comportamiento no van orientados a su receptor inmediato sino a la audiencia; aunque cabría mencionar el sector de la audiencia compuesto por los diputados de la Oposición, si éstos tienen -que es lo más lógico pensar- un esquema referencial extenso y relativamente completo, una nueva información contraria a tal esquema apenas será capaz de producir cambios apreciables en el comportamiento⁴²⁸. De hecho, sería como si ese material no hubiera

⁴²⁸ Aunque al hablar de la audiencia me refiera por lo general a la externa (puesto que la interna es referida como "comunidad parlamentaria"), en algunas ocasiones también incluyo a la interna por motivos de contraste.

sido percibido (Bettinghaus, 1973:32-3). Además, por diversos motivos mencionados anteriormente, como la fiabilidad de la fuente, la influencia de los grupos de referencia, etc., es bastante improbable que lograra algún cambio y por tanto finalizara como una estrategia sin éxito⁴²⁹. Sin embargo, en ese sector de la audiencia cuyos esquemas no estuvieran muy definidos, sí existirían bastantes posibilidades de concluir con éxito (**ruta 5**). Este grupo, al oír esta serie de preguntas orientadas a buscar el acuerdo, lo primero que haría sería centrar su atención en su propia posición sobre ese asunto. Si ésta, como se ha indicado, no estaba muy definida, al oír (1) un enjuiciamiento positivo sobre ella en la forma de una fuerte aseveración y (2) la expresión del acuerdo por parte de otra persona, es muy probable que se produjera un cambio a favor del individuo persuasor.

⁴²⁹ En caso de haber pretendido -inocentemente- provocar algún cambio, hubiera seguido la **ruta 4**, pero si en ningún momento tuvo la intención de ocasionar algún cambio en este grupo de individuos - también difícil porque siempre cabe esa posibilidad- sería un comportamiento político con éxito (**ruta 3**).

5.4. PREGUNTAS RETÓRICAS

Por último, el segundo tipo de preguntas que se analizan son las preguntas retóricas. Como ya se adelantó, estas preguntas adquieren una importancia especial por dos motivos fundamentales y a la vez contradictorios: en primer lugar, porque están expresamente prohibidas en el Reglamento de las Preguntas Orales , y en segundo lugar porque, a pesar de ello, son las más numerosas. Como se recordará, la gran mayoría de las preguntas que buscaban (des)acuerdo eran, además, retóricas.

5.4.1. Análisis

Para empezar -al igual que se hizo en el apartado anterior- se han buscado todas las preguntas retóricas, es decir, todas aquellas preguntas que, aunque estructuralmente son interrogativas, tienen la fuerza ilocutiva de una fuerte aserción y generalmente no esperan respuesta alguna. Normalmente, en este tipo de pregunta, la contestación -a falta de su confirmación o aceptación- está incluida en la pregunta. No obstante, tras un análisis detallado de todas las preguntas retóricas encontradas, se ha considerado conveniente puntualizar un par de aspectos importantes. En primer lugar, no podrá contener un verbo como *to undertake to arrange, to pay close attention to, to tell, to care to speak, to redouble efforts* o *to consider*⁴³⁰ en tiempo futuro, puesto que solicitan una acción o compromiso de su interlocutor y, por tanto, el sujeto agente de la oración y la persona que emite la proposición deberían coincidir. Ejemplo (primera sesión):

[3.c] **Mr. Haselhurst** [Con.]: *Will my hon. Friend pay close attention to the problems of transport? It is a real difficulty if genuine choice is to be maintained. The choice may be between schools that are four miles or seven miles away. Parents feel strongly about that and I hope that my hon. Friend will give the House an assurance that he will look carefully at the problem.*

En este caso, la pregunta 3.c no puede ser parafraseada por una fuerte aserción porque cambiaría el significado: "My hon. Friend will pay close attention to the problems of transport". Esta oración interrogativa se convertiría en una imperativa con la fuerza ilocutiva de una orden⁴³¹. En ningún momento podría ser una aserción porque: (1) al no coincidir la identidad del emisor con la del sujeto agente de la oración, es imposible que Mr. Haselhurst pueda asegurar algo así⁴³²; (2)

⁴³⁰ Siguiendo la distinción del *Diccionario Sintáctico del Verbo Inglés*, este verbo tendría entre sus acepciones CONSIDER 1 /O/ = "pensar, considerar, o tener en cuenta" como en "I'm considering her suggestion" que no podría ser retórico por motivos que ahora se van a explicar; y CONSIDER 3 /O/ = "considerar/llegar a la conclusión/ser de la opinión que" como en "we consider that you are innocent" que puede ser verbo de una pregunta retórica como en "Won't you consider that you are innocent?".

⁴³¹ O una petición, esto ya dependería del grado de imposición.

⁴³² En todo caso expresaría su voluntad de que el receptor preste más atención a los problemas del transporte, pero la ejecución de esta acción recae tan sólo sobre el receptor.

al utilizar *will*, la ejecución de esta acción está proyectada a un futuro y se convierte en algo aún más irreal o hipotético.

En segundo lugar, tampoco puede contener verbos como *to assure*, *to give an assurance that*, *to ensure*⁴³³ porque exigen una actuación por parte del receptor y no se puede parafrasear por una fuerte aserción del tipo *I (re)assure that*, puesto que: (1) habría un cambio de sujetos⁴³⁴; y (2) el emisor no está en las condiciones de poder necesarias para asegurar nada (tan sólo el Ministro tiene el poder necesario para realizar una afirmación de este tipo). Ejemplo (primera sesión):

[8.a] **Mr. Archer** [Lab.]: I am grateful to the Minister for his kindness. As the proposed criteria for the Polytechnics and Colleges Funding Council funding include a requirement that at least 55 per cent. of a college's students should be in the advanced further education category, and since many major mixed economy colleges will not qualify because of policies which they have deliberately pursued and have been encouraged to pursue, [A] can the Minister assure the House that they will continue to receive adequate local authority funding, [B] or does he intend that higher education should be hived off and become academically isolated and privatised?

En la pregunta 8.a(A), Mr. Archer estaría expresando su voluntad: que el Ministro asegure a la Cámara que los Politécnicos y *Colleges* van a seguir recibiendo subvenciones de las Autoridades Locales. En ejemplos como éste, el diputado que formula la pregunta tan sólo puede expresar su deseo pero nunca afirmar algo así porque no es en él en quién recae la responsabilidad de llevar a cabo esta acción.

Al igual que con las preguntas que buscan (des)acuerdo, el cuadro que muestra los resultados de las preguntas retóricas también muestra una distinción tanto de dirección (i.e. a quién va dirigida), como de orientación de beneficio. Sin embargo, las respuestas han seguido una división distinta. Aunque también se incluye la posibilidad de “no-contestación”, se ha incluido la “contestación” y la “media contestación”. La media contestación, a su vez, puede ser: por implicación, contestación incompleta y contestación interrumpida. La contestación incompleta también se subdivide en: parcial⁴³⁵, fraccionaria⁴³⁶ y media respuesta⁴³⁷. Como se recordará, esta clasificación es la que Bull (1994) presentaba y que se explicó en su

⁴³³ En oraciones como "Can you assure that . . .?"

⁴³⁴ Es decir, el *I* de la oración parafraseada tendría por referente al que emite el enunciado y no al receptor -quien en teoría es quien debe realizar la acción de asegurar algo.

⁴³⁵ Se responde tan sólo a parte de una pregunta simple.

⁴³⁶ Se responde a tan sólo alguna de la múltiples preguntas que contiene la pregunta.

⁴³⁷ Se responde a tan sólo una de las dos preguntas que contiene una pregunta doble.

momento. Tomando en consideración los resultados obtenidos, la contestación por implicación se caracterizará porque el receptor hablará del tema de la pregunta, pero sin alusión directa al caso concreto de ésta. Además, normalmente no se limitará a expresar una aceptación o rechazo (en caso de una pregunta sí/no) o a darle el valor a la variable X (en caso de una pregunta *wh-*), sino que añadirá información, de tal forma que limitará o ampliará el tópico de la pregunta. Éste es el caso de la pregunta 4b de la segunda sesión:

[4.b] Mr. Rees [Lab.]: Is it not the case that in other developed countries pupils at independent schools are also tested?

Mr. Baker *[Con.]:* The right hon. Gentleman will know that the independent schools' courses are very close to the national curriculum and that these schools usually have tests and examinations on a much wider scale than we envisage for state-maintained schools.

En las contestaciones parciales, el receptor responderá a tan sólo parte de una pregunta simple. Lo que se observó de manera generalizada en este corpus es que la parte a la que responde el receptor es a la presuposición de la pregunta. Aunque sería más correcto decir que en lugar de contestar a la presuposición, la desmiente, aclara o reafirma. También nos encontramos con contestaciones parciales en las que el receptor se limita a tan sólo algún elemento de la pregunta. Por ejemplo, en la respuesta a la pregunta 2c(A) de la primera sesión, el Secretario del Ministerio de Educación y Ciencia -Mr. Baker- responde de la siguiente manera:

[2.c] Mr. Flannery [Lab.]: [A] Is it not a fact that although the Minister is asked about his future plans for comprehensive education, in fact his main plan is to utterly destroy it? [B] Why does he not say so? [C] Why is he waging a vendetta against it? [D] Does he not realise that if he compares selective schools and comprehensive schools within a certain area, the so-called comprehensive schools cannot possibly be comprehensive if they are at the side of a selective system?

Mr. Baker *[Con.]:* The hon. Gentleman should refer to the Welsh study. It drew considerable comment when it was published earlier this year. It is not our intention to destroy comprehensive schools. There are many fine comprehensive schools which serve their communities and their children very well.

En lugar de contestar con una afirmación o una negación⁴³⁸, se dedica a desmentir la presuposición. Un comportamiento bastante lógico ante una pregunta perjudicial para el receptor y que contiene un predicado factivo⁴³⁹.

Por otra parte, un ejemplo de media respuesta es la ofrecida a la pregunta 4c(B) de la segunda sesión:

[4.c] **Mr. Dickens** [Con.]: [A] Is it not right that all parents should be able to expect their children at least to be able to read, write and do basic mathematics when they leave school? [B] *How can we be sure that teachers are on their toes and that children are making progress towards that end unless we test?*

Mr. Baker [Con.]: My hon. Friend is right in saying that we want children to be able to do all those things. Let me say a bit more about the subject. Those are the basic skills which represent the core subjects in our national curriculum. It is true that children have to be assessed and tested, which is exactly what the TGAT report says.

En la respuesta a la pregunta 4c(B), Mr. Baker se centra en la actuación de los niños y no menciona a los profesores, cuando en la pregunta se cuestiona el comportamiento de ambas partes. Quizás sea porque los principales oponentes a la Reforma fueron los sindicatos de los profesores que estaban viendo peligrar su libertad docente y, por tanto, resultaba más conveniente no insistir en ese tema y centrarse mejor en la labor de procurar el progreso infantil -que seguro que interesaba a todos los padres británicos.

Un ejemplo de una contestación interrumpida lo encontraríamos en la suplementaria 1.d de la quinta sesión:

Mr. Dunn [Con.]: I am sure that my hon. Friend's point will be noted by the schools inspectorate. I have received a copy of the letter sent by Councillor John Illingworth to his colleague, another Labour councillor, Councillor B. Walker. Councillor Illingworth had this to say:

“Faced with this situation -that is, school repairs and refurbishment- “the Group seems to have three stock responses:

1. Blame Mrs. Thatcher.
2. Blame the Officers.
3. Blame George Mudie.

⁴³⁸ Que es lo propio a una pregunta sí/no.

⁴³⁹ El concepto de verbo factivo fue introducido por vez primera por Kiparsky y Kiparsky en 1971. Este concepto está relacionado con la presuposición y no con la aserción. Es decir, son verbos como *realize* o expresiones como *It's significant that*, que van seguidos de una oración donde “The speaker presupposes that the embedded clause expresses a true proposition, and makes some assertion about that proposition.” (Kiparsky y Kiparsky, 1971:348). De esta manera, los enunciados “I realized that Sheila was at home” y “It's significant that John won the race” presuponen: “Sheila was at home” y “John won the race”.

I am not sure in which order! I would like to suggest a fourth alternative: that the Group and the Party as a whole are collectively responsible for a situation which, even if it cannot be completely cured, could at least be made substantially better than it is at the moment.”

The councillor goes on to say:

“I do not believe” –*[Interruption.]*

Mr. Speaker: Order. I appeal for brief questions and briefer answers today.

Lo realmente interesante en estas contestaciones interrumpidas es que siempre terminan con la intervención del Presidente para poner orden, ya sea porque el resto de los miembros de la Cámara han protestado o porque considera que el miembro que está en posesión de la palabra se está saltando las reglas. Factor que difícilmente vamos a encontrar en una conversación fuera de un foro tan legislado como éste.

Por otra parte, tres ejemplos de no-contestación en un mismo turno son los de las preguntas 2c(B,C,D) en la primera sesión:

[2.c] **Mr. Flannery** *[Lab.]*: *[A]* Is it not a fact that although the Minister is asked about his future plans for comprehensive education, in fact his main plan is to utterly destroy it? *[B]* Why does he not say so? *[C]* Why is he waging a vendetta against it? *[D]* Does he not realise that if he compares selective schools and comprehensive schools within a certain area, the so-called comprehensive schools cannot possibly be comprehensive if they are at the side of a selective system?

Mr. Baker *[Con.]*: The hon. Gentleman should refer to the Welsh study. It drew considerable comment when it was published earlier this year. It is not our intention to destroy comprehensive schools. There are many fine comprehensive schools which serve their communities and their children very well.

Ni tan siquiera se hace referencia a alguna de estas tres preguntas.

Finalmente, un ejemplo de una contestación completa y explícita es la realizada a la pregunta 11f en la tercera sesión:

[11.f] **Mr. Wells** *[Con.]*: Is my right hon. Friend aware that if the tests at age seven are diagnostic they will be widely welcomed by parents, particularly if he undertakes to provide the additional resources to make certain that the results of the diagnosis are applied to the children in their subsequent education, so that those with disabilities get more attention and those with great gifts get the right attention?

Mr. Baker *[Con.]*: I would say yes to my hon. Friend. One of the purposes of assessments and tests is to diagnose how a child is doing, to determine whether a child of seven can decipher a page of writing. If a child of seven cannot decipher a page of writing, he will be in some problem. By determining that, one can determine the next course of study. As I have already said, we are making substantial resources

available in the education system to ensure that this can take place. The increase in expenditure this year is 8.2 per cent.”

No se ha incluido ningún ejemplo de contestación fraccionaria porque no se encontró ningún caso.

Además, con el fin de aproximarme más a la función de las preguntas retóricas, y para conectarlas con las anteriores, se ha incluido un cuadro que contiene todas aquellas preguntas retóricas orientadas a buscar el (des)acuerdo. Los resultados se muestran también en la sección dedicada a esta finalidad.

5.4.2. Resultados obtenidos

Al igual que se ha hecho en apartados anteriores, aquí se van a mostrar los cuadros con los resultados de los análisis que se realizaron en la sección previa.

En la **FIGURA 39 (ANEXO 1)** se ha incluido una relación detallada de todas las preguntas retóricas y sus correspondientes respuestas. Con el fin de visualizar mejor los resultados, la **FIGURA 40 (ANEXO 1)** contiene los mismos resultados, pero expresados en valores numéricos y luego calculados en porcentajes. Además, en la **FIGURA 41 (ANEXO 1)** se muestra la relación detallada de todas aquellas preguntas retóricas orientadas a buscar el (des)acuerdo. Y al igual que se hizo en el caso anterior, en la siguiente figura (**FIGURA 42, ANEXO 1**) los resultados se han expresado de forma numérica y en porcentajes.

A continuación también se ha reflejado en la **FIGURA 43 (ANEXO 1)** un cuadro contrastivo con el total de todas las preguntas retóricas encontradas (i.e. buscando o no el (des)acuerdo) junto con el porcentaje numérico de todas las preguntas (i.e. global) identificadas en el corpus. De esta manera podemos conocer mejor su frecuencia real de uso. Finalmente, en las **FIGURAS 44 Y 45 (ANEXO 1)** se han incluido las preguntas retóricas negativas.

5.4.3. Interpretación de los resultados

5.4.3.1. SIGUIENDO UN ENFOQUE ÚNICAMENTE SOCIAL

A la vista de los cuadros que muestran los resultados, las principales conclusiones son:

1. Representan más de la mitad (un 53'8%: 226 / 420) de todas las preguntas realizadas en las cinco sesiones analizadas. Además, la mayoría de estas preguntas retóricas (un 59'7%: 135 / 226) están orientadas a buscar el (des)acuerdo.
2. Curiosamente, tanto en las preguntas retóricas orientadas a buscar el (des)acuerdo como en las que no tienen esta orientación, siempre son los DOs los que las utilizan mayoritariamente. Mientras que en el primer caso es por una ligera ventaja (2'5 puntos)⁴⁴⁰ en el segundo es por una gran ventaja (13'8 puntos)⁴⁴¹. Esto sugiere que no sólo son los DOs los que más utilizan las preguntas retóricas, sino que además lo hacen mayoritariamente para realizar una fuerte aserción sin pretender con ello que su receptor exprese un (des)acuerdo.
3. Puesto que las preguntas que buscan el (des)acuerdo ya han sido tratadas, ahora me voy a centrar en las del segundo tipo. En este grupo, una vez más, la respuesta ofrecida mayoritariamente ha sido la no contestación (52'7%: 48 / 91). En contraste, tan sólo un 11% (10 / 91) de ellas fueron contestadas, el 36'3% (33 / 91) restante está repartido entre las respuestas por implicación (14'3%: 13 / 91), las respuestas parciales (18'7%: 17 / 91), y las contestaciones interrumpidas (3'3%: 3 / 91). También es interesante señalar que el 70% (7 / 10) de las contestaciones realizadas fueron efectuadas cuando la pregunta provenía de un colega del partido del Gobierno. Sin embargo, el 81'2% (39 / 48) de las no contestaciones se efectuaron cuando la pregunta fue presentada por un DO. Por tanto, los representantes ministeriales tan sólo dejaron sin contestar (i.e. no

⁴⁴⁰ El 31% de las preguntas presentadas por DOs y el 33'5% de los DPGs.

⁴⁴¹ El 27'9% de las preguntas presentadas por DOs y el 14'1% de los DPGs.

contestación) un 33'3% (9 / 27) de las preguntas procedentes de sus colegas del partido, sin embargo, dejaron sin contestar el 60'9% (39 / 64) de las preguntas efectuadas desde la Oposición.

4. También en este segundo tipo de preguntas retóricas, se reveló que tan sólo un 7'7% (7 / 91) de ellas son negativas. Y curiosamente, el 100% (7 / 7) de ellas fueron efectuadas por DOs. Los DPGs no efectuaron ni una sola pregunta retórica -que no buscara (des)acuerdo- negativa.

Como ya se comentó unas páginas más arriba, cuando Brown y Levinson (1987:142) hablan de los actos de habla indirectos -y con ello de las preguntas retóricas- señalan que su primera razón de ser era la comunicación de la cortesía. Tal y como señalan estos autores, son formas convencionales de ser indirectos y por tanto, estrategias de cortesía negativa. La estrategia número 10 dice así: "Use rhetorical questions" y aclaran que "To ask a question with no intention of obtaining an answer is to break a sincerity condition on questions -namely, that S wants H to provide him with the indicated information." A diferencia de los comportamientos estratégicos anteriores, este AAIP se lleva a cabo de manera encubierta (*off record*) y no abierta (*on record*), es decir, tal y como Brown y Levinson (1987:211) explican:

"A communicative act is done off record if it is done in such a way that it is not possible to attribute only one clear communicative intention to the act. In other words, the actor leaves himself 'out' by providing himself with a number of defensible interpretations; he cannot be held to have committed himself to just one particular interpretation of his act."

Como se recordará, quienes utilizan mayoritariamente las preguntas retóricas⁴⁴² son los DOs. Y a la vez, son quienes han utilizado las únicas preguntas retóricas -que no buscan (des)acuerdo- negativas. Por tanto, ¿querría esto decir que son los individuos que más atención prestan a la imagen? ¿sería éste un comportamiento estratégicamente cortés? ¿estarían usando al mismo tiempo un acto de habla indirecto -orientado a la imagen negativa- y un caso de "7. Presuppose / raise / assert / common ground" -orientado a la imagen positiva? Una vez más, habrá que esperar a una nueva re-interpretación de los datos para poder contestar a estas preguntas.

⁴⁴² Fundamentalmente las no orientadas al buscar el (des)acuerdo.

5.4.3.2. SIGUIENDO EL MODELO INTEGRADOR QUE AQUÍ SE PROPONE

Aunque explícitamente prohibidas⁴⁴³, lo cierto es que las preguntas retóricas representan el 53'8% de todas las realizadas. Como se pudo comprobar anteriormente, más de la mitad de éstas (59'7%) estaban orientadas a buscar el (des)acuerdo. Ahora me voy a centrar en el 40'3% restante.

Tal y como señala Zillman (1972), los efectos persuasores de una pregunta retórica son mayores que los de una simple declaración. También Cockcroft y Cockcroft (1992:157) señalan que una pregunta retórica es: "A question to which the answer is by implication obvious. Its effects may be various, e.g. shaking the confidence of an audience opposed to the persuader's view, or reinforcing an opinion already formed or forming."

Por analogía a las preguntas retóricas que buscan el (des)acuerdo, éstas también harían manifiesto (o más manifiesto) al receptor la postura del emisor sobre un determinado asunto, y no de una manera pasiva, sino activa, al verse obligado a proporcionar una respuesta -aunque sea interior. Lo importante es que estas preguntas harían al receptor más consciente de su postura y, de esta manera, esta reflexión le conduciría a una serie de preguntas internas que pondrían en tela de juicio lo acertado de su posición. Como se recordará, Ricarte (1998) apuntaba que una condición indispensable en la persuasión es la generación de ideas⁴⁴⁴ y los tres medios más productivos eran: (1) plantear preguntas⁴⁴⁵, (2) crear relaciones, y (3) buscar asociaciones. Además, tal y como se señaló anteriormente, por medio de estas preguntas retóricas, el individuo persuasor (1) lograría centrar la atención del auditorio en un aspecto específico⁴⁴⁶ y (2) presentaría la idea de forma directa y simplificada⁴⁴⁷ y así cumpliría una de las seis reglas generales de la persuasión (Roiz, 1994:57): la simplificación.

⁴⁴³ Tal y como se pudo comprobar en las citas anteriormente mencionadas tomadas del Reglamento de las Preguntas Orales.

⁴⁴⁴ También Echeverría (1995) señalaba como elemento indispensable del mensaje persuasivo el ser capaz de estimular la capacidad creativa del receptor.

⁴⁴⁵ También Cockcroft y Cockcroft (1992) incluían *questioning* en su enumeración del repertorio estilístico del individuo persuasor.

⁴⁴⁶ Como Roiz (1994) señalaba, todos los procedimientos persuasivos iban orientados a: (1) disminuir las resistencias psicológicas de los receptores; (2) verificar la correcta transmisión del mensaje; y (3) captar la atención del auditorio.

⁴⁴⁷ En el sentido de que una pregunta retórica equivale a una fuerte aserción, clara y evidente.

Quienes utilizan mayoritariamente este tipo de pregunta son los DOs (un 70'3%: 64 / 91), quienes también utilizan el 100% (7 / 7) de las preguntas negativas.

Además,

- (1) el 82'8% (53 / 64) tiene orientación perjudicial para el receptor,
- (2) reciben como respuesta una no contestación un 60'9% (39 / 64) de las preguntas,
- (3) y tan sólo reciben tres contestaciones explícitas (4'7%: 3 / 64) de las preguntas formuladas.

Un ejemplo de una pregunta con orientación perjudicial para el receptor es el siguiente (cuarta sesión):

[5.d] Mr. Flannery [Lab.]: [A] Does the Minister realise that, despite what he has said about an increase, which is totally insufficient, there are not enough books in the primary sector? Schools are using dog-eared books. When the members of the Select Committee went to the plushy, leafy areas in the south they found that parents could treble the capitation allowance by adding their own money to it. Rate-capped councils in downtown areas of east Sheffield could not possibly do that. [B] Why does the Minister not admit the truth -that there is insufficient money to educate our children properly in the primary sector?

Mr. Dunn [Con.]: I thought that the hon. Gentleman was becoming moderate as time went on, but clearly that is not the case. He ought to know that how local authorities spend their money is for them to decide. They have to compare the priorities that they have to meet.

Las preguntas 5d(A,B) tienen las fuerzas ilocutivas de dos fuertes declaraciones: (A) "Despite what he has said about an increase, which is totally insufficient, there are not enough books in the primary sector"; y (B) "The Minister is not admitting the truth: that there is insufficient money to educate our children properly in the primary sector". Mr. Flannery no sólo estaría culpando directamente al Gobierno de las condiciones precarias por las que está pasando la Educación Primaria, sino que además le está acusando de ocultar la verdad. Ante estas recriminaciones, la respuesta de Mr. Dunn fue catalogada como "no-contestación" por razones que saltan a la vista: ni confirma ni desmiente lo que Mr. Flannery acaba de decir, simplemente se limita a decir que eso no es asunto del Gobierno, sino de las Autoridades Locales.

Las tres contestaciones explícitas encontradas fueron las siguientes⁴⁴⁸:

[11.c] Mr. Fatchett [Lab.]: [A] Does the Minister recall the DES document that launched the CTC initiative, which said that the promoters would meet all or a

⁴⁴⁸ Las tres en la cuarta sesión.

substantial part of capital costs? [B] Why, then, in the case of Nottingham is there such a shift in policy? [C] Why are the Government meeting 85 per cent. of capital costs?

Mrs. Rumbold [Con.]: *Sadly, it is because the local authority refused point blank to be co-operative in the matter of a building.* In those local authorities where there has been co-operation in the matter of a building for the technology college, it has been perfectly possible for the Secretary of State to adhere to the original proposals.

[12.d] **Mr. Win Griffiths** [Lab.]: [A] *Is the Secretary of State aware that in foreign language teaching -and in craft design and technology- there is likely to be a shortfall of teachers?* [B] Does he propose to increase funding in those areas to make sure that we have not just teachers, but suitably trained teachers, to make sure that these very difficult subjects are taught adequately to our children?

Mr. Baker [Con.]: Courses are also available for student teachers in craft and design technology. *I am also concerned with the potential shortfall in foreign language teachers.* Over the next two or three years we shall be using education support grants, together with our in-service training grants, to deal with some of these problems.

En el caso de las preguntas 11c(B,C), es evidente el motivo por el que Mrs. Rumbold se ha decidido a contestar la pregunta: en Nottinghamshire, la composición en concejales era⁴⁴⁹:

Partido Laborista: 47,

Partido Conservador: 37,

Liberales/Alianza SDP: 4

Esto quiere decir que Mr. Fatchett, de manera poco acertada, le ha brindado a Mrs. Rumbold la posibilidad de: (1) poner en evidencia las gestiones que lleva a cabo la Oposición en aquellas circunscripciones donde la mayoría no es conservadora, y (2) constatar la no culpabilidad del Gobierno en tareas que no concluyen con éxito. Puesto que una ocasión como esta no se tiene todos los días, Mrs. Rumbold incluso se ha recreado en la respuesta con un intensificador: *Sadly*. Finalmente, si se mirá en el **ANEXO 1 (FIGURA 39)** se podrá apreciar que la pregunta 11c(A) se clasificó como "no-contestación". En realidad, esta pregunta sí pone sobre la mesa un tema bastante problemático: el sistema de financiación de los CTCs que introducía la Reforma no estaba consiguiendo sus objetivos. John McLeon -de la Asociación de Autoridades Metropolitanas- comentó en 1988: "This was an initiative which local authorities did not need to frustrate: it frustrated itself through its own poor conception and inadequate preparation" (en Clough, Lee, Menter, Trodd y Whitty,

⁴⁴⁹ Estas cifras han sido proporcionadas por Mr. C. Pond (*HOC Library*) en comunicación personal.

1989:42). En conclusión, es curioso observar cómo contesta explícitamente a las dos últimas preguntas pero no contesta a la primera.

En cuanto a la pregunta 12d(A), Mr. Baker reconoce la falta de profesorado especializado, pero añade que se están emprendiendo importantes acciones para solucionar el problema. Lo interesante en esta pregunta es que no hay ningún elemento de acusación directa al Gobierno. En realidad, el motivo de esta escasez está en el cambio de las asignaturas fundamentales que introduciría la Reforma. Sin embargo, puesto que este factor no se menciona en la pregunta, las causas pueden deberse a otras razones y por tanto el Gobierno se ve liberado de la acusación.

Por contra, los DPGs:

- (1) utilizaron este tipo de preguntas en menor grado (el 29'7% restante: 27 / 91),
- (2) el 55'6% (15 / 27) de ellas tuvieron orientación de beneficio y el 44'4% (12 / 27) no perjudicial para el receptor,
- (3) tan sólo un 33'3% (9 / 27) recibió como respuesta una no contestación,
- (4) y el 25'9% (7 / 27) fueron contestaciones explícitas (i.e. casi seis veces más que en el caso de las presentadas por la Oposición).

Con respecto a esas nueve preguntas que recibieron como respuesta una no-contestación, es interesante señalar que 8 de ellas (88'9%: 8 / 9) tenían como tema los problemas y preocupaciones de sus circunscripciones. Por ejemplo las preguntas 15a(B,C,D) de la primera sesión y la 1d(A) de la quinta:

[15.a] Mr. Knox [Con.]: [A] Does my hon. Friend think it right that some schools should be under almost continuous threat of closure? [B] Is he aware that Waterhouses and Warslow middle schools in my constituency, both of which were opened a mere seven years ago, are under threat of closure for the second time? [C] Is that fair? [D] What chance have those schools ever had?

Mr. Dunn [Con.]: How a local education authority reacts to a situation in which it may have to take schools out of use is a matter for the local education authority. My hon. Friend can make his point during the objection process to proposals that affect the future of a school or schools.

[1.d] Mr. Batiste [Con.]: On the subject of the fabric of schools, *[A] does my hon. Friend recall the concern that I expressed in Committee on the Education Reform Bill about the incompetence of the Leeds education authority? [B] Has he had a chance to read the letter from Councillor John Illingworth that I gave him this week? [C] Does that letter not confirm my fears, [D] and will my hon. Friend ask the schools inspectorate to launch an efficiency audit into the running of the authority?*

Mr. Dunn [*Con.*]: I am sure that my hon. Friend's point will be noted by the schools inspectorate. I have received a copy of the letter sent by Councillor John Illingworth to his colleague, another Labour councillor, Councillor B. Walker. Councillor Illingworth had this to say:

“Faced with this situation -that is, school repairs and refurbishment- “the Group seems to have three stock responses:

4. Blame Mrs. Thatcher.
5. Blame the Officers.
6. Blame George Mudie.

I am not sure in which order! I would like to suggest a fourth alternative: that the Group and the Party as a whole are collectively responsible for a situation which, even if it cannot be completely cured, could at least be made substantially better than it is at the moment.”

The councillor goes on to say:

“I do not believe” –[*Interruption.*]

Mr. Speaker: Order. I appeal for brief questions and briefer answers today.

En cuanto a las preguntas 15a(B,C,D), Mr. Knox está claramente defendiendo los intereses de los ciudadanos de su circunscripción (Staffordshire). Lo realmente interesante es que ésta era mayoritariamente laborista⁴⁵⁰ y por tanto Mr. Dunn debería haber contestado clara y explícitamente atacando a las autoridades de Staffordshire. Sin embargo, puesto que era bien sabido que el motivo por el que las Autoridades Educativas Locales tuvieron que comenzar a cerrar colegios fue la introducción de la Reforma, Mr. Dunn no pudo (1) ni ser muy duro con las críticas a los laboristas de Staffordshire; (2) ni ofrecer garantías de que este cierre no se iba a llevar a cabo. Por tanto, se limitó a no contestar: pasar las responsabilidades a las AELs.

En cuanto a 1d(A), Mr. Batiste está atacando clara y descaradamente el sistema de gestión de las AELs de Leeds (mayoritariamente laborista)⁴⁵¹. En esta ocasión, sin embargo, el motivo de la no contestación hay que buscarlo en el cambio de foco: mientras que la pregunta de Mr. Batiste se centra en los comentarios que éste le había hecho a Mr. Dunn, la respuesta de Mr. Dunn se centra en las reacciones de los concejales laboristas de Leeds. Muy al contrario de pretender una evasión por medio de esta no contestación, lo que Mr. Dunn ha perseguido con esta respuesta es centrar la atención del oyente completamente en un sólo tema: la reacción insensata,

⁴⁵⁰ Según Mr. C. Pond (*HOC Library*), en comunicación personal, el reparto era: Laboristas: 48, Conservadores: 38, Liberales: 3 y Social-Demócratas: 1.

⁴⁵¹ Según Mr. C. Pond (*HOC Library*), en comunicación personal, el reparto era: Laboristas: 58, Conservadores: 25, Alianza: 14 e Independientes: 2.

irresponsable y hasta grosera de los concejales laboristas. La pregunta de Mr. Batiste pasaría a ser un simple "instigador" para lo que Mr. Dunn quería decir.

Si se comparan estos resultados con los de las preguntas retóricas orientadas a buscar el (des)acuerdo, la conclusión más evidente es que mientras los DPGs prefieren utilizar la búsqueda del (des)acuerdo sobre el carácter retórico en las preguntas⁴⁵², los DOs se inclinan más por el carácter retórico⁴⁵³. Además, esto también explicaría por qué, tanto en las preguntas retóricas que buscaban el (des)acuerdo como en las que no estaban orientadas a este fin, fueron los diputados de la Oposición quienes usaron mayoritariamente las preguntas negativas (casi el 70% en el primer caso y el 100% en el segundo). Es decir, el principal objetivo de la Oposición hacia su contrincante no sería tanto buscar su (des)acuerdo como hacer explícita, de la forma más directa y agresiva posible, una determinada declaración. Esto no es de extrañar si, tal y como se señaló anteriormente, las posibilidades de conseguir un acuerdo con el adversario eran mínimas. Este factor vendría apoyado también por el número tan bajo de contestaciones explícitas conseguidas (un 4'7%: 3 / 64). El diputado de la Oposición no espera una contestación de su contrincante, no formuló la pregunta con ese fin. Por tanto, la segunda parte preferida y esperada del par sería el que le corresponde a una pregunta retórica por definición: la no contestación. Lo que realmente le interesa es que el mensaje llegue de la forma más impactante posible a su receptor y haga temblar el contenido de sus esquemas referenciales.

Sin embargo, el DPG sí espera en cierta medida una contestación. Es decir, éste le estaría brindando a su receptor la oportunidad de desarrollar un tema que haga propaganda política al Gobierno. Por tanto, queda muy lejos la posibilidad de pensar que la pregunta vaya orientada a cambiar los esquemas de su receptor. Más bien estaría enfocada a hacer públicos unos logros del Gobierno y de esta forma poder llegar a introducir algún cambio favorable en los esquemas de la audiencia.

Se podría resumir diciendo que, aunque tanto las preguntas retóricas orientadas a buscar el (des)acuerdo como las que carecían de esta finalidad han demostrado ser comportamientos claramente estratégicos, tanto la finalidad inmediata de estas estrategias (i.e. cortesía vs. persuasión), como su dirección (i.e. a

⁴⁵² Quienes utilizaron mayoritariamente las preguntas que buscaban el acuerdo explícitamente (i.e. con el verbo *to agree*) fueron los miembros del Gobierno (66'7%).

⁴⁵³ Quienes utilizaron mayoritariamente las preguntas retóricas sin orientación de búsqueda del (des)acuerdo fueron los diputados de la Oposición (70'3%).

quién van dirigidas) vendrían determinadas tanto por las características concretas del contexto situacional como por las intenciones de su emisor. Así, aunque se ha demostrado que en el entorno parlamentario, el fin inmediato no es otro sino el de la persuasión, no podemos dejar sin especificar a quién va dirigida esta estrategia. Si dejáramos de hacerlo y tan sólo nos centráramos en el receptor inmediato, pasarían como estrategias sin éxito en el caso de las producidas por la Oposición (**rutas 4 ó 6**) o como casos de reforzamiento de ideas en el de los DPGs. Sin embargo, si tenemos en cuenta al resto de la audiencia (i.e. los ciudadanos británicos, los habitantes de la circunscripción de un diputado, los representantes de la prensa, y en menor medida el resto de la comunidad parlamentaria), las posibilidades de éxito aumentan considerablemente.

5.5. SÍNTESIS

Finalmente, se procedió a la aplicación de los dos últimos pasos del modelo. En primer lugar (i.e. segundo paso), habría que explicar por qué un individuo hizo una selección lingüística y no otra. Para ello, se tomaron las siguientes formas lingüísticas: las fórmulas de tratamiento y dos tipos de preguntas (i.e. las que buscan (des)acuerdo y las retóricas). El motivo por el que se tomaron las fórmulas de tratamiento fue el contraste. Tradicionalmente, éstas siempre han sido consideradas claros ejemplos de comportamientos estratégicos en estudios realizados con enfoques sociales⁴⁵⁴. Así, al seleccionar estas fórmulas de tratamiento, se podría visualizar mejor las (di)similitudes entre un modelo social y otro integrador. De la misma manera, tal y como se señaló en el estudio sobre las preguntas, (1) la expresión del (des)acuerdo no estaba solamente ligada a la manifestación de un comportamiento más o menos cortés, sino que su manipulación era un recurso bien conocido por todo buen orador y (2) los efectos persuasores de una pregunta retórica eran mayores que los de una simple declaración (Zillman, 1972:159). Todo esto apuntaba a que un estudio de estas formas no sólo nos revelaría datos muy interesantes sobre el comportamiento estratégico de los diputados, sino que, además, serviría para contrastar nuestro modelo integrador con uno únicamente social.

En segundo lugar (i.e tercer paso), una vez se había limitado el estudio a unas formas específicas, había que interpretar los datos obtenidos según el esquema propuesto. En concreto, tal y como se puede observar en el esquema **(VÉASE ANEXO 1, FIGURA 12)**, nos tuvimos que preguntar: ¿han hecho manifiesto (o más manifiesto) estos comportamientos lingüísticos un conjunto de supuestos {I}, siendo {I} la atención de A a la imagen de B y/o la postura de A ante un asunto determinado?

Para poder proceder a este estudio, lo primero fue realizar un análisis completo del corpus seleccionado. Por este motivo, cada una de las secciones destinadas a estudiar las formas elegidas, se dividió en: (1) análisis, (2) exposición de los resultados obtenidos, e (3) interpretación de los resultados. Este último apartado, además, ofreció una doble visión: por una parte mostró las conclusiones a las que se

⁴⁵⁴ En Brown y Levinson (1987), las fórmulas de tratamiento están asociadas a estrategias de cortesía positiva o negativa.

llegaría siguiendo un modelo únicamente social, y, por otra, a las que se llega siguiendo el modelo integrador.

Todos los análisis realizados tuvieron en consideración: (1) su evolución cronológica⁴⁵⁵, (2) la dirección del mensaje⁴⁵⁶, y, en el caso de la expresión del (des)acuerdo, (3) la orientación del beneficio.

En el caso de las fórmulas de tratamiento, su estudio reveló la utilización de las siguientes formas: *the Minister; the Secretary of State (for Education and Science); my (right) hon. Friend; my hon. Friend the member for; the (right) hon. Gentleman / Lady; he / his / him / she / her; we / us /our*. En concreto, estas tres últimas fueron objeto de un estudio más detallado.

En el análisis de las preguntas, el procedimiento empleado fue el siguiente: (1) se hizo un cómputo del número total de preguntas utilizadas en cada una de las cinco sesiones⁴⁵⁷; y (2) se distinguió la sintaxis propia de cada pregunta y se estableció una diferencia entre: (a) “sintaxis interrogativa” / “sintaxis no interrogativa”. Otro aspecto importante que se consideró en la clasificación de las preguntas fue la separación en: (1) preguntas producidas durante la exposición de la pregunta que el diputado interrogador había presentado anteriormente por escrito a la Mesa y (2) las realizadas durante el turno de preguntas suplementarias.

En el caso concreto de las preguntas que buscaban (des)acuerdo, el primer aspecto que se tuvo en cuenta fue que éstas no sólo se materializaban con el verbo *agree*, sino también mediante otras formas. El procedimiento que se utilizó para reconocer estas preguntas enmascaradas bajo un verbo que no era *agree* fue probar a parafrasearlas por unas que contuviesen este verbo, pero sin que por ello perdieran su sentido. Evidentemente, también se incluyó información sobre el tipo de respuesta. Éstas presentaron las siguientes formas: (a) un (des)acuerdo implícito o explícito, o (b) simplemente una no-contestación donde el que responde no expresaba (des)acuerdo solicitado en la pregunta. Además, también se incluyó un cuadro que

⁴⁵⁵ Existe una tabla de resultados para cada una de las cinco sesiones analizadas.

⁴⁵⁶ (a) Cuando un diputado del partido del Gobierno (**DPG**: Diputado perteneciente al Partido del Gobierno) se dirigía a un miembro del Gobierno (**DMG**: Diputado Miembro del Gobierno); (b) cuando un diputado que no es del partido del Gobierno (**DO**: Diputado de la Oposición) se dirigía a un diputado miembro del Gobierno (DMG); y (c) cuando un diputado miembro del Gobierno (DMG) se dirigía a un diputado de la Oposición (DO).

⁴⁵⁷ Destinado a conocer no tanto el número como la frecuencia con la que los diputados utilizaban los dos tipos de preguntas específicas que se tratan: las que buscan el (des)acuerdo y las retóricas.

mostraba una serie de declaraciones que expresaban un claro (des)acuerdo, pero sin una pregunta que invitara a ello.

En la clasificación de las preguntas retóricas se tuvo en cuenta la naturaleza del verbo. Así, se llegó a la conclusión de que no podían contener verbos como: *undertake, arrange, pay close attention to, tell, care to speak, redouble efforts* o *consider* en tiempo futuro, puesto que solicitaban una acción o compromiso de su interlocutor y, por tanto, el sujeto agente de la oración y la persona que emitía la proposición debían coincidir. Ni tampoco verbos como: *assure, give an assurance that, ensure* porque exigían una actuación por parte del receptor y no se podían parafrasear por una fuerte aserción del tipo *I (re)assure that*, puesto que: (1) habría un cambio de sujetos; y (2) el emisor no estaría en las condiciones necesarias para asegurar nada (tan sólo el Ministro tiene el poder necesario para realizar una afirmación de este tipo). En las respuestas, también se incluyó la posibilidad de “no-contestación”, y, además, la “contestación” y la “media contestación”. La media contestación, a su vez, podía ser: por implicación, contestación incompleta (parcial, fraccionaria o media respuesta) y contestación interrumpida. Y, finalmente, con el fin de conectarlas con las anteriores, se incluyó un cuadro que contenía todas aquellas preguntas retóricas orientadas a buscar (des)acuerdo.

Una vez se finalizó el análisis de todas las formas, se procedió a su interpretación. Tal y como se señaló anteriormente, ésta fue doble: la primera se realizó teniendo en cuenta un modelo únicamente social, y la segunda nuestro modelo integrador.

Como consecuencia de esta doble interpretación de los resultados obtenidos, se demostró que una determinada forma lingüística no va siempre unida a una función específica. Aquí se probó que algunas de las denominadas “estrategias de cortesía” no tenían como finalidad inmediata la comunicación de la cortesía. De hecho, si nos hubiéramos limitado a atribuirles esta única función social, las conclusiones nos hubieran llevado a situaciones esquizofrénicas, o cuanto menos absurdas. Tal y como se advertía en la psicología de la percepción, la existencia de los denominados umbrales absolutos y específicos hacían que un mismo estímulo pudiera pasar inadvertido o llamara la atención dependiendo de las características del perceptor y las del entorno. Y eso mismo es lo que aquí se ha podido comprobar en el terreno lingüístico: la función puramente social atribuida de manera indisoluble a determinadas formas lingüísticas pasó a formar un segundo plano en determinadas

situaciones donde (1) su utilización pasó a ser prescriptiva; y (2) el individuo poseía otros anhelos y necesidades más inmediatas⁴⁵⁸.

Con todo esto, no fue mi intención ni invalidar la utilidad de las denominadas estrategias de cortesía presentadas por Brown y Levinson (1986) ni separarlas terminantemente de las estrategias de persuasión. De hecho, aquí se han ido utilizando tanto factores sociales⁴⁵⁹ como cognitivos, porque ambos forman la realidad que engloba al ser humano. Además, si hubiera hecho esto, hubiese caído en el mismo error que estaba censurando: la previa asignación de unas funciones estratégicas determinadas a una lista de formas lingüísticas. La función estratégica de cualquier comportamiento lingüístico viene determinada por (1) las intenciones del emisor, (2) las características de su/s receptor/es, y (3) la singularidad de su entorno de emisión.

⁴⁵⁸ Luria (1987) señalaba como factores indispensables para llamar la atención del individuo: (1) la influencia de las necesidades, los intereses y las necesidades del sujeto, y (2) la finalidad y el objeto de la necesidad.

⁴⁵⁹ Se ha partido de formas (“estrategias”) ya reconocidas en estudios puramente sociales como los de la cortesía.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

El objetivo que ha centrado esta tesis ha sido la identificación y descripción de las estrategias de persuasión en la arena parlamentaria, es decir, del lenguaje como vehículo social-estratégico.

Con el fin de encontrar las herramientas necesarias que nos hicieran posible alcanzar este objetivo, se hizo un repaso de los principales modelos de análisis ofrecidos. En concreto, se revisaron las propuestas presentadas por: (1) Austin, Searle, Grice, Sperber y Wilson; y (2) Goffman, Gumperz, Lakoff, Brown y Levinson, Leech, y Fraser. Esta división en dos bloques se debió a la diferencia de enfoques con los que estudiaron el lenguaje. Mientras que los primeros se caracterizaron por su visión filosófico-cognitiva, los segundos lo estuvieron por su orientación social. Por este motivo, se comenzó presentando las principales ventajas e inconvenientes de cada uno ellos. Muy brevemente, las conclusiones a las que se llegaron fueron las siguientes:

1. En relación con la teoría de los actos de habla (Austin y Searle), ésta no nos ofreció las herramientas necesarias puesto que: (1) no era capaz de distinguir las características propias de este contexto determinado; (2) no analizaba la naturaleza interaccional y dinámica de la conversación; y (3) no tenía en cuenta el carácter bidireccional (i.e. producción y recepción) de todo comportamiento estratégico.
2. Las máximas descritas por Grice resultaron ambiguas y difíciles de llevar a la práctica, e hicieron que nos planteáramos preguntas como: ¿Cualquier hablante de cualquier cultura y en cualquier contexto trata de observar estas máximas? ¿Cambiarían según la situación? ¿Aumentarían o disminuirían en número? ¿Sería lógico pensar que la intención de un parlamentario sería, ante todo, ser cooperativo con su adversario?. Cada contexto marca sus propias pautas, y, por tanto, tendríamos que comenzar por intentar conocerlas.
3. Por otra parte, los ejemplos aportados por Sperber y Wilson ignoraban los factores contextuales y, en este sentido, daban un paso atrás puesto que volvían a los análisis oracionales y no discursivos. Además, este modelo era reduccionista porque no tenía en cuenta la vertiente social del ser humano. Y, finalmente, a

pesar de que en todo comportamiento estratégico tenemos dos sujetos activos, el emisor y el receptor, el papel del primero pasó a un segundo plano en la Teoría de la Relevancia.

4. Por otra parte, autores como Goffman y Gumperz, establecieron las bases para el que ha sido el modelo lingüístico más formalizado de corte social: el presentado por Brown y Levinson. Anteriormente a Brown y Levinson, R. Lakoff también incluyó la cortesía en sus estudios. Lo realmente importante en esta autora es que representó la primera propuesta para un análisis pragmático que pretendía igualarse -al menos en los procedimientos- al análisis puramente gramatical. De cualquier forma, habría que esperar a 1978 para que Brown y Levinson aportaran un modelo de análisis altamente formalizado.
5. Aunque Brown y Levinson ofrecieron el modelo más popular y comúnmente aceptado, cuando se estudió con profundidad, se comprobó que: (1) no era **simplemente** social, sino **exclusivamente** social, es decir, en ningún momento tomaba en consideración el funcionamiento del aparato cognitivo humano; (2) las estrategias descritas no tenían en consideración el contexto de emisión y, por tanto, estos dos autores asumían que estas estrategias siempre poseían el valor que se les había asignado previamente. Este carácter universal fue objeto de diversas críticas; y (3) estas estrategias siempre llevaban consigo un mensaje adicional: la cortesía. De esta manera, todos los objetivos humanos estaban, en cierto modo, dominados por el de la expresión de la cortesía. Sin embargo, puesto que nos encontrábamos ante el modelo más detallado de un comportamiento estratégico, se decidió que el análisis del corpus debía incluir una aplicación práctica de este modelo, para así poder comprobar si realmente nos encontrábamos ante un modelo viable.
6. Por otra parte, los principios y máximas que, según Leech, organizaban toda conversación: (1) parecían surgir *ad hoc* según la situación o el fenómeno que se estaba tratando; y (2) aunque él mismo admitiera que estos principios eran universales, su carácter anglo-sajón dejó su sello bien marcado en la formulación de estos principios.
7. Finalmente, Fraser propuso el denominado compromiso conversacional. A diferencia de la postura defendida por Brown y Levinson, la cortesía no implicaba un mensaje adicional puesto que se trataba de algo esperado y, por tanto, incapaz de añadir nada nuevo. Sin embargo, esta postura, una vez más, nos llevó a algunas

preguntas importantes: ¿significaba esto que la cortesía nunca tendría una naturaleza estratégica?, y, en caso de poder tenerla, ¿de qué dependería? Preguntas como éstas, todas ellas centradas en un tema de primera importancia dado el objeto de estudio que aquí nos ocupaba (i.e. el carácter estratégico de un determinado comportamiento), quedaban sin responder. Para poder contestarlas, no tendríamos más remedio que recurrir a aspectos relacionados con el funcionamiento de la mente humana, tanto en la producción como en la recepción.

Después de este repaso detallado se llegó a la conclusión de que, aunque todas estas aportaciones también habían ofrecido ideas muy válidas, ninguna había respondido a todos los requerimientos concretos de este estudio. Y así fue como surgió la necesidad de crear un nuevo modelo integrador que fuera capaz de dar respuestas a todas nuestras preguntas y, por tanto, conseguir el objetivo aquí propuesto.

El primer paso en la confección de este modelo consistió en un análisis detallado de todos aquellos aspectos de la comunicación que mostraron alguna debilidad en el estudio de los modelos anteriores. Por este motivo, se procedió a una evaluación detallada de los siguientes puntos: (1) la persuasión, (2) la posibilidad de integración de lo social y lo cognitivo en algún modelo anterior, (3) el comportamiento estratégico, (4) las labores de interpretación y producción, y (5) la necesidad de incluir factores sociales y cognitivos.

Tras un profundo repaso por los principales estudios realizados sobre la persuasión, se llegó a la conclusión de que, básicamente, existían dos factores que la distinguían de manera singular: la intencionalidad y la orientación de beneficio. Al comparar un mensaje persuasivo con uno meramente informativo, se comprobó que: mientras en la gran mayoría de los casos de persuasión la orientación de beneficio iba dirigida al emisor, en los casos de información era a la inversa. No obstante, en ningún caso se comprobó que persuasión e información fueran antagónicos, puesto que, en la gran mayoría de las ocasiones, el individuo persuasor informaría a su receptor acerca de algún acontecimiento pero -y esto es muy importante- simplemente como medio y no como fin.

Con respecto a la relación social / cognitivo, nos detuvimos en un modelo muy reciente elaborado por Jary (1998a) en esta línea de integración. Este autor, partiendo de la Teoría de la Relevancia, defendía que ni la cortesía ni ningún otro mensaje adicional podía ser comunicado a través de ciertas formas lingüísticas o estrategias a menos que éstas hubieran provocado un cambio en el entorno cognitivo

de un/os individuo/s. Sin embargo, el objetivo del comportamiento estratégico abordado por Jary se limitaba a la comunicación de la cortesía. Esta postura nos suscitó preguntas como ¿acaso los únicos fines estratégicos que un individuo podía tener iban inexorablemente ligados a la cortesía? ¿existía algún otro tipo de comportamiento estratégico?; en este caso ¿cómo sería analizado por este modelo?

Todas estas preguntas nos condujeron directamente a otra tarea: la de definir y distinguir un comportamiento estratégico. Las aportaciones de R.J. Watts (1989 y 1992) sobre lo que él denomina un “comportamiento político” resultaron claves. Según este autor, este tipo de comportamiento correspondía a una *situación esperada*, es decir, un comportamiento habitual en una situación determinada y, por tanto, incapaz de llamar la atención en ese entorno. La intención era lo que distinguía un comportamiento cortés de uno político. En el comportamiento cortés, existía una clara intención de transgredir (o incluso de explotar a beneficio del emisor) las normas de conducta que de manera inconsciente regulan el proceso de interacción en un determinado grupo social. Sin embargo, esta distinción había que ampliarla para que pudiera explicar cualquier otro tipo de comportamiento estratégico, y así poder explicar el persuasivo. De esta manera, partiendo de la definición de comportamiento político de Watts se confeccionó una definición ampliada capaz de distinguir cualquier comportamiento estratégico. La idea fundamental que iba a definir esta acepción ampliada de comportamiento político era el equilibrio o la ausencia de cambio. Sería un tipo de comportamiento que, a diferencia del comportamiento estratégico, no iba a partir de una clara intención de provocar ningún cambio o efecto determinado en un individuo, sino todo lo contrario, sería un comportamiento dirigido a conservar y preservar. Por tanto, era esencial hacer especial hincapié en un factor que caracterizaba a todo comportamiento estratégico: la intencionalidad. De ahí la definición de estrategia que aquí se elaboró: un determinado comportamiento o expresión lingüística -o no lingüística- voluntaria y artificiosamente ingeniada para alcanzar unos determinados fines u objetivos.

Por último, puesto que una conversación es algo dinámico y, por tanto, los papeles de emisión y recepción se van alternando, tendríamos que intentar describir ambos roles. Aunque se reconoció que era muy difícil intentar adivinar los razonamientos mentales de un individuo, se defendió que, gracias a nuestro conocimiento lingüístico y al de todos los factores que influyen en una persona, nos podríamos aproximar bastante. Por tanto, el objetivo aquí marcado no consistiría en

adivinar lo que otra persona pensaba, sino en describir las posibles rutas de producción e interpretación existentes.

Así fue como, finalmente, se llegó a la propuesta de un nuevo modelo integrador que tuvo en consideración todos estos factores que se acaban de mencionar. Éste se componía de tres pasos esenciales:

PRIMER PASO: Consistía en una descripción de los supuestos que caracterizaban, y con ello distinguían, al grupo bajo estudio. Es decir, una descripción de su comportamiento político que describía una situación esperada incapaz de provocar ningún cambio en el entorno cognitivo.

SEGUNDO PASO: Incluía una relación de los procedimientos y premisas involucradas al interpretar los enunciados de determinadas estructuras lingüísticas que tenían como función hacer manifiesto un conjunto determinado de supuestos.

TERCER PASO: Interpretaba el esquema propuesto a partir de los datos que se habían ido recogiendo en los dos pasos previos.

Tanto los tres pasos fundamentales como las distintas rutas de producción e interpretación quedaron reflejados en un cuadro: **VÉASE ANEXO 1, FIGURA 12.**

Cada uno de estos tres pasos fue estudiado en detalle y, como consecuencia, se trataron una serie de temas puntuales que aportaron la solidez teórica necesaria al modelo. Dentro del apartado dedicado a la descripción del primer paso se incluyeron los siguientes puntos: (1) la distinción contexto / contexto situacional. (2) Una explicación minuciosa sobre el funcionamiento de la mente humana que incluyó información acerca de: (a) la naturaleza de las representaciones mentales, (b) la función de las representaciones en la interpretación y comprensión de la realidad, (c) las representaciones basadas en la percepción y en el significado, (d) los esquemas, guiones y planes, (e) los procesos cognitivos implicados en la interpretación y comprensión de la realidad, y (f) las representaciones sociales. Y (3) un tratamiento preciso sobre el funcionamiento de la mente humana y la persuasión.

De todos estos puntos, resalté el relacionado con la distinción contexto / contexto situacional. A partir de esta nueva formulación que aquí se ha adoptado, lo que tradicionalmente se había considerado un conjunto de factores externos al individuo (i.e. el contexto situacional), pasa a englobar todo el conjunto de supuestos (estuvieran activos o inactivos en ese momento) que posee un individuo y que, por tanto, determina su comportamiento. De esta manera, se incluyen factores tanto

sociales como cognitivos puesto que, tal y como quedó demostrado, absolutamente todos poseen representaciones mentales en nuestro interior.

En el subsiguiente estudio sobre la atención, se descubrió que ésta actuaba de filtro en un sistema de procesamiento altamente selectivo del ser humano. Además, también se demostró la función activadora de los estímulos nuevos frente a la no-activadora de estímulos habituales o ya conocidos. Así, no existirían estímulos que siempre fueran a pasar inadvertidos o estímulos que siempre fueran a atraer nuestra atención (teoría de los umbrales); esto dependería de dos factores fundamentales: las características propias del perceptor (umbrales absolutos), y las características propias del entorno en relación con las del estímulo (umbrales diferenciales). También se llamó la atención sobre los dos tipos de intenciones existentes: las intenciones a corto y a largo plazo. Mientras que las primeras respondían a sus objetivos inmediatos, las segundas eran consecuencia de la voluntad que casi todo individuo posee de ser respetado por el resto de la sociedad. Esta distinción nos llevó a la conclusión de que el comportamiento estratégicamente cortés y el persuasivo no eran antagónicos, sino que incluso podían encontrarse entrelazados. Así, se concluyó resaltando la importancia de (3) la elección del estímulo adecuado, y, por tanto, de (4) los recursos lingüísticos empleados con tal fin.

La descripción del tercer paso consistió en un análisis de los factores que podían influir en las trayectorias o rutas trazadas en el esquema del modelo: (1) la naturaleza de las estrategias, (2) la labor inferencial, y (3) los efectos del mensaje persuasivo. Así, se concluyó que la solidez y naturaleza de los esquemas referenciales activados en el receptor eran los que determinaban su éxito. Esta sección fue seguida de una breve ejemplificación que mostró la viabilidad de este modelo antes de que fuera aplicado al corpus aquí seleccionado: las actas parlamentarias.

En el capítulo dedicado a la aplicación del primer paso del modelo, se incluyeron absolutamente todos los conjuntos de supuestos que formaban el contexto situacional del individuo. De esta manera, se incorporó información tanto social como lingüística. Mientras que la primera originó el apartado titulado “el bagaje político y social de los participantes”, la segunda el denominado “los recursos lingüísticos: estudio formal-funcional de las preguntas”. Este estudio nos reveló cuál era el comportamiento que cada diputado esperaba del resto de la comunidad parlamentaria (i.e. el comportamiento político).

En la descripción del bagaje político y social de los participantes se realizó un estudio preciso de: (1) la Cámara de los Comunes del Parlamento Británico: *Question Time*, y (2) la Ley de 1988 sobre la Reforma Educativa. El primero de éstos consistió en un análisis detallado de: (I) la Cámara de los Comunes y (II) las preguntas a los diputados. La labor parlamentaria que centró este estudio fue el momento en el que los diputados dirigían sus preguntas a los representantes ministeriales. Tal y como se resaltó en su momento, la improvisación y el dinamismo es lo que define este momento de la actividad parlamentaria. Las conclusiones más importantes a las que se llegó tras el estudio sobre las relaciones sociales entre los diputados fueron: (1) sus normas de comportamiento (tanto el verbal –forma y contenido- como el no verbal) están explícitamente recogidas en el código *Erskine May's*; (2) estos individuos no actúan como personas particulares, sino como representantes políticos de una determinada circunscripción y de su propio partido; (3) la circunscripción a la que representa el diputado era el principal timón que guía al parlamentario; (4) sólo los ministros tienen un derecho especial, el de no contestar a alguna pregunta si así lo creen conveniente; y (5) los parlamentarios hablan pensando en su audiencia y no sólo en su interlocutor.

Además, las cinco sesiones parlamentarias trataron sobre un mismo tema: la aprobación de la Ley de 1988 sobre la Reforma Educativa. Básicamente, los cambios perseguidos por esta reforma fueron: (1) matrícula abierta; (2) delegación financiera; (3) colegios e institutos de tecnologías subvencionados; (4) el traspaso de los Politécnicos e importantes *Colleges* fuera del control de las Autoridades Educativas Locales; (5) la completa abolición de la Autoridad Educativa de los barrios céntricos de Londres; y (6) la publicación de los resultados de los exámenes realizados a las edades de 7, 11, 14 y 16 años. Además, este estudio sobre la Reforma educativa también incluyó un análisis social de la situación político-económica que rodeó su aprobación: las elecciones de 1987, la huelga de los mineros y la división social entre un sector muy rico y otro muy pobre que terminó quebrando el país en dos.

Por otra parte, gracias al estudio formal-funcional de las preguntas, se pudo conocer mejor la variedad de posibilidades que cada diputado tenía para elegir a la hora de formular su pregunta. Esta sección incluyó: (1) dos taxonomías distintas empleadas en la descripción de las preguntas; (2) una explicación detallada sobre la expresión del (des)acuerdo en las preguntas; (3) la posición de las preguntas en la retórica, y, por último, (4) en la política.

Las dos taxonomías empleadas fueron: (a) la tradicional, y (b) otra esencialmente funcional. Mientras que para la primera se siguió fundamentalmente a Quirk *et alii* (1985), para la segunda se tomó a Weber (1993). En cuanto a la relación pregunta-respuesta, se tuvo que investigar en las reglas que gobiernan la conversación y, por tanto, se terminó incorporando algunas de las aportaciones realizadas en el Análisis Conversacional. Básicamente, desde aquí se defiende una distinción entre una primera (PPP) y una segunda (SPP) parte de un par, siendo la relación entre ambas partes tan estrecha que la primera determina la naturaleza de la segunda. De esta manera, la segunda parte sería un comportamiento esperado. Pero según Pomerantz (1984a) la expresión del acuerdo no es siempre una acción siguiente preferida, esto dependería de la orientación de la primera parte del par: si se prefería el desacuerdo (por ejemplo en los casos de auto-desaprobación), la expresión del acuerdo sería una SPP no preferida. A diferencia de Pomerantz, autores como Leech y Svartvik (1975) y Brown y Levinson (1987) siempre trataron el acuerdo como acción preferida y el desacuerdo como no-preferida. Según Brown y Levinson, esta elección estaba tan íntimamente ligada a la cortesía, que entre sus estrategias orientadas a la cortesía positiva incluyeron: (1) buscar el acuerdo (mediante temas seguros y repeticiones) y (2) evitar el desacuerdo (mediante acuerdos simbólicos, pseudo-acuerdos, mentiras piadosas y opiniones mitigadoras).

Además, desde la oratoria, Zillman (1972) advierte (1) que la manipulación de la expresión del (des)acuerdo siempre ha sido un recurso bien conocido en la persuasión y (2) que la manera más evidente de provocar una respuesta de admisión era por medio de preguntas que claramente estuvieran solicitando el acuerdo de su oponente. La efectividad de este tipo de pregunta reside en que (1) despiertan la mente del interlocutor de tal manera que le hacen más consciente de su posición y, (2) de esta manera son mucho más efectivas que una simple afirmación por parte del orador.

Asimismo, también se incluyeron algunas aportaciones importantes realizadas en el área de la política. Entre éstas caben destacar las de Bull (1994) y Walton (1991) sobre las preguntas en el entorno político. En concreto, Bull señaló que las respuestas podían ser: (a) contestaciones, (b) no-contestaciones, y (c) medias-contestaciones. La media-contestación podía ser de tres tipos: (1) por implicación; (2) contestación incompleta (contestación parcial, media respuesta o contestación fraccionaria); y (3) contestación interrumpida. Por otra parte, la consideración de la

presuposición llevó a Walton (1991) a establecer tres posibles tipos de preguntas: (1) la pregunta tendenciosa, (2) la pregunta compleja, y (3) la pregunta dicotómica.

EN LA APLICACIÓN DEL SEGUNDO Y EL TERCER PASO DEL MODELO que se llevó a cabo en el siguiente capítulo, se seleccionaron las siguientes formas: (1) las fórmulas de tratamiento, y (2) dos tipos de preguntas (las que buscaban (des)acuerdo y las retóricas). Por una parte, las fórmulas de tratamiento, tradicionalmente, han sido consideradas claros ejemplos de comportamientos estratégicos en estudios realizados con enfoques sociales. Por otra parte, la expresión del acuerdo y las preguntas retóricas también habían sido consideradas manifestaciones de comportamientos estratégicamente corteses. Así, gracias a estas elecciones, se pensó que se podrían visualizar mejor las (di)similitudes entre un modelo social y otro integrador.

Todos los análisis de las fórmulas de tratamiento y de los dos tipos de preguntas tuvieron en consideración: (1) su evolución cronológica a lo largo de las cinco sesiones, (2) la dirección del mensaje, y, en el caso de la expresión del (des)acuerdo, (3) la orientación del beneficio. Tras un detallado estudio de todas estas formas y una precisa exposición de los resultados obtenidos, se procedió a una doble interpretación. Por una parte, se tuvieron en cuenta las pautas de un modelo únicamente social (en concreto el propuesto por Brown y Levinson), y, por otra, las del integrador que aquí se presenta.

Fórmulas de tratamiento

El primer aspecto que llamó la atención en la interpretación de las fórmulas de tratamiento fue el uso mayoritario de la tercera persona cuando un diputado se dirigía a otro diputado (un 75'25%); tanto en forma pronominal (*he/him/his/she/her*), como por medio de expresiones como: *the Minister, the Secretary of State (for Education and Science), my hon. Friend, my right hon. Friend, my hon. friend the Member for, the hon. Gentleman / Lady, the right hon. Gentleman*. Además, entre estas fórmulas también llamó la atención el gran uso de honoríficos como: *Lady, Gentleman, hon(ourable)*. Estos resultados se correspondían exactamente con las estrategias de cortesía negativa 5 (ofrecer respeto utilizando por ejemplo honoríficos) y 7 (impersonalizar a S y H: evitar los pronombres “yo” y ”usted”). El uso de la segunda persona estaba totalmente ausente. Otro dato muy interesante era el relativo al

uso de *Friend*: se limitaba sólo y exclusivamente a aquellos casos DPG a/de DMG, es decir, entre miembros de un mismo partido, en concreto del que estaba en el Gobierno. Este aspecto nos recordaba, una vez más, una de las estrategias de cortesía, aunque, en esta ocasión, se trataba de una estrategia de cortesía positiva: Estrategia 4: usar marcadores que indiquen la inclusión en un mismo grupo social.

No menos interesante era el uso que estos parlamentarios hacían de las formas pronominales correspondientes a la primera persona del plural: *we/our/us*. Un 24'75% de las fórmulas de tratamiento utilizadas correspondían a alguna de estas tres formas. Además, en absolutamente todas las sesiones analizadas, quienes hicieron mayor uso de ellas fueron los DMGs cuando se dirigían a la Oposición. La explicación se buscó en la naturaleza misma de estos *we*. Atendiendo a su valor referencial, nos encontramos con cuatro tipos diferentes de *we*: el *we* inclusivo, el *we* exclusivo, el *we* que representaba a la comunidad parlamentaria y el *we* generalizador de carácter patriótico. Las conclusiones generales a las que nos condujeron los datos obtenidos fueron que:

3. Existía un uso generalizado de las denominadas estrategias de cortesía negativa en la arena parlamentaria:
 - a) Todos utilizaban la tercera persona para dirigirse a su interlocutor y evitaban la segunda persona del singular (estrategia de cortesía negativa número 7).
 - b) Todos usaban honoríficos en sus fórmulas de tratamiento (estrategia de cortesía negativa número 5).
 - c) El 53'4% de los *we/our/us* encontrados correspondían a un *we* exclusivo, que estaba relacionado con la estrategia de cortesía negativa número 7.
4. Sin embargo, también se halló:
 - a) Un uso especial de *Friend* limitado a aquellas situaciones DPG a/de DMG (estrategia de cortesía positiva número 4).
 - b) Un 77'8% de los *we* inclusivos encontrados correspondían a situaciones DPG a/de DMG (estrategia de cortesía positiva número 12).
 - c) Y los diputados de la Oposición emplearon *we* generalizadores (55'3%) o referidos a la comunidad parlamentaria (36'8%) de forma mayoritaria cuando presentaban sus preguntas a miembros del Gobierno -que como se pudo comprobar, estaban ligados a la estrategia de cortesía positiva número 12.

Obviamente, estos resultados arrojaron algunas dudas importantes: (1) ¿un mismo individuo podía estar empleando en un mismo enunciado dos o más

estrategias de cortesía pero con orientaciones radicalmente distintas?; (2) ¿podría estar expresando, a la misma vez, un deseo por mantener las distancias entre ellos dos y un interés por potenciar la camaradería y estimular el grado de familiaridad entre ambos?. Estas preguntas condujeron a una seria meditación sobre la naturaleza misma de las formas lingüísticas que se estaban analizando y suscitaron preguntas como (3) ¿serían todas ellas estrategias de cortesía? o lo que es lo mismo; (4) ¿estarían todas ellas orientadas sólo y exclusivamente a mitigar el efecto que conlleva la realización de una acción que amenaza la imagen pública?; o, incluso más general aún, (5) ¿serían todos comportamientos estratégicos?

Como se demostró en su momento, la función del estímulo era atraer la atención del receptor y centrar esta atención en las intenciones del emisor, de tal forma que hiciera manifiesto o más manifiesto un conjunto de supuestos a su receptor. Un aspecto fundamental del estímulo debía ser la novedad, ya fuera en la forma o en el contenido. Además, este carácter novedoso del mensaje debía estimular la capacidad creativa de su receptor; es decir, debía implicar movimiento. Pero, ante todo, debía ser algo inesperado capaz de distorsionar los esquemas del receptor en cierto modo. Esto dependía en buena medida de dos factores fundamentales: (a) las características propias del perceptor (umbrales absolutos), y (b) las características propias del entorno en relación con las del estímulo (umbrales diferenciales).

Teniendo todo esto en cuenta, nos preguntamos: ¿llamaría la atención de un diputado del parlamento británico que otro diputado, en la Cámara de los Comunes, utilizara honoríficos como *hon. Lady/Gentleman* o que evitara la segunda persona y usara en su lugar la tercera?, ¿o que empleara *Friend* cuando se dirigía a un colega de su mismo partido? Evidentemente, no. No eran estímulos novedosos porque éste era un comportamiento usual y, por tanto, esperado (i.e comportamiento político). Pero no en todas las ocasiones esto sería así. Según se desprendía de la teoría de los umbrales, su intensidad vendría determinada en muy buena medida por el individuo y por el entorno. Estas mismas expresiones también utilizadas entre dos diputados pero, en un bar cercano al Parlamento donde acababan de encontrarse por casualidad, seguro que no pasarían inadvertidas.

En cuanto al uso de la primera persona del plural (i.e. *we/us/our*), en la normativa parlamentaria, ni se promovía ni se prohibía su utilización. Por tanto: (1) ¿eran unas formas **esperadas**?; (2) ¿llamaron la atención del receptor?; (3) ¿estimularon la capacidad creativa del receptor?; (4) ¿implicaron movimiento en la

labor de interpretación de éste?; y (5) ¿cuáles fueron las intenciones que movieron al emisor a utilizar estas formas? En primer lugar, a diferencia de las otras fórmulas de tratamiento, la primera persona del plural no era una forma **esperada** puesto que no estaba recogida en las normativas parlamentarias. Y en segundo lugar, éstas podían tener más de una asignación de referentes: inclusivo, exclusivo, generalizador y parlamentario. Esto significaba que (1) el emisor estaba “jugando” o manipulando el uso de estas formas y por tanto estimulando la capacidad creativa de su receptor; y además (2) este proceso implicaba movimiento en la labor de interpretación. De esta manera, el receptor tendría que hacer un esfuerzo -quizás incluso de manera subconsciente- para averiguar los referentes de estas formas.

En este punto llegó el momento de preguntarnos (tercer paso): ¿hicieron manifiesto (o más manifiesto) estos comportamientos lingüísticos un conjunto de supuestos {I}, siendo {I} la atención de A a la imagen de B y/o la postura de A ante un asunto determinado?

(III.1) Era evidente que, en relación con el uso de los honoríficos y de la tercera persona del singular, era totalmente imposible puesto que, para ello, hubiera sido necesario que llamara la atención del receptor y activara algún esquema referencial en éste. Por tanto: (a) ¿el deseo del emisor era efectuar un comportamiento político y simplemente ajustarse a una práctica habitual al utilizar estas fórmulas? (**ruta 1**) o (b) ¿quiso el emisor llamar la atención del receptor y, por tanto, hacer manifiesto (o más manifiesto) un conjunto de supuestos {I} por medio de estas fórmulas? (**ruta 2**). Gracias a los estudios realizados en el primer paso, sabíamos que el emisor conocía el uso habitual y prescriptivo de los honoríficos y de la tercera persona del singular en el contexto de emisión donde se encontraba. Por tanto, era absurdo pensar que el emisor pretendiera llamar la atención del receptor utilizando estas fórmulas. Así pues, fue mucho más lógico pensar que sus intenciones no eran otras sino efectuar un comportamiento político y ajustarse a una práctica habitual (**ruta 1**).

(III.2) Sin embargo, no ocurría lo mismo con las distintas formas de la primera persona del plural (*we/our/us*). Este comportamiento sí hizo manifiesto (o más manifiesto) un conjunto de supuestos {I}, puesto que (a) demostró no ser una forma prescrita y establecida; y (b) se apreciaron distintos usos que probaban que había una manipulación intencionada por parte del emisor. En este momento nos preguntamos: ¿cuál era el conjunto de supuestos que este emisor deseaba hacer manifiesto (o más

manifiesto)? o ¿cuál era el esquema referencial que este emisor deseaba activar en su receptor? Si se tienen en cuenta los dos tipos de intenciones señaladas en capítulos anteriores, había una intención a largo y otra a corto plazo. En la arena parlamentaria, eran evidentes las intenciones a corto plazo: la persuasión. De esta manera, todo parlamentario intentaría hacer manifiesto (o más manifiesto) un conjunto de supuestos {I} siendo {I} la exclusión o inclusión en un mismo grupo ideológico-político. De esta manera, la manipulación de la postura o las creencias del contrincante hacia un determinado asunto era más accesible. Siempre, claro está, procurando llegar a ser o seguir siendo un miembro respetado de la sociedad (intención a largo plazo).

(III.3, 4, y 5) Esta clara manipulación de las formas de la primera persona del plural partía de un principio social-cognitivo relacionado con los Procesos Clasificatorios presentados por Villegas (1989).

Con relación al comportamiento de LOS DOS CUANDO PRESENTABAN SUS PREGUNTAS A LOS DMGs, se observó un uso mayoritario de los *we* generalizadores, parlamentarios y exclusivos. Tal y como se explicó, un DMG consideraba “apropiado” que un DO no utilizara un *we* inclusivo y, en su lugar, prefiriera un *we* exclusivo porque los DMGs estaban totalmente excluidos del grupo referencial o categoría ideológico-política en la que estaban los DOs. En el ámbito parlamentario, las categorías ideológico-políticas son sólidas y están claramente definidas y difícilmente pueden sufrir modificaciones. Por tanto, al rechazar en lugar de buscar esta unidad de sentimientos por medio de la evasión del *we* inclusivo y la utilización del *we* exclusivo, la intención no podía ser producir un cambio en la categoría ideológico-política del contrincante, sino más bien reforzar las diferencias ya existentes. Por tanto, nos encontramos ante un comportamiento político con éxito (**ruta (3)**), puesto que este miembro de la Oposición no habría pretendido introducir algún cambio, sino mantener en vigencia un estado de discrepancias ya existentes.

Un procedimiento de análisis similar se siguió en la re-interpretación de los *we* exclusivos, generalizadores y parlamentarios. Además, éste fue indicando todas y cada unas de las distintas rutas de interpretación señaladas en el esquema del modelo integrador. Sin embargo, por motivos de espacio, tan sólo se va a proceder a un breve resumen de las conclusiones más importantes:

En el caso de los DOs, las estrategias empleadas estuvieron orientadas, fundamentalmente, al espectador y no al interlocutor directo con el que mantenían el

intercambio. La suma de los *we* generalizadores y *we* parlamentarios representaban el 92'1% de las distintas formas de la primera persona del plural utilizadas por la Oposición. Así, el comportamiento de la Oposición, básicamente, consistió en: (1) reforzar los lazos de unión con sus colegas, tanto fuera como dentro del Parlamento, al rehusar el uso del *we* inclusivo y emplear el *we* exclusivo; pero al mismo tiempo, (2) intentar producir el menor número de cambios no deseados, o cambios limitados a tan sólo un sector de los electores, evitando emplear un gran número de *we* exclusivos (tan sólo un 7'7%) y, en su lugar, asegurarse un éxito más sólido al usar de manera absolutamente mayoritaria los *we* generalizadores y parlamentarios. De esta manera, se aseguraban que tanto los miembros de su mismo partido como los que no lo eran, se sintieran identificados con las ideas que estaban presentando y las apoyaran. Como consecuencia, una negación por parte del Gobierno a dicha propuesta presentada por la Oposición sería tomada como una actitud incompetente o equivocada. La manipulación estratégica era perfecta.

Con relación al comportamiento de LOS DIPUTADOS DEL PARTIDO DEL GOBIERNO, el primer aspecto que llamó la atención fue el elevado número de *we* exclusivos. Este factor podría haber sido muy significativo a no ser por dos detalles muy importantes: (1) los diputados del partido del Gobierno eran los que estaban en el poder; y (2) el Ministro del Departamento de Educación y Ciencia, o en su ausencia cualquiera de sus componentes, era el único capacitado para responder a las preguntas. Por tanto, el receptor (ya fuera un DO o un colega del Gobierno) siempre consideraría adecuado este uso exclusivo de *we*. El DMG que respondía a las preguntas presentadas por sus mismos colegas o por la Oposición ocupaba una determinada categoría ideológico-política especial en la mente de su receptor. Esta categoría le situaba como individuo integrante de un Ministerio encargado de tomar decisiones relacionadas con la educación. Por tanto, este comportamiento no produciría cambio alguno en el entorno cognitivo del receptor (ya sea un miembro de la Oposición o un colega del partido del Gobierno). En este punto nos preguntamos: ¿era ésta la intención del emisor? Y se llegó a la conclusión de que sí, puesto que si hubiera deseado producir algún cambio, no hubiera empleado un uso de la primera persona del plural que tanto emisor como receptor sabían que era el más correcto y, por tanto, correspondía a los patrones considerados apropiados o aceptados. Así pues, nos encontramos ante un comportamiento político con éxito (**ruta 3**).

Al igual que se hizo con anterioridad, la re-interpretación de los otros tres tipos de *we* nos llevó a distintas rutas de interpretación. Sin embargo, por motivos de espacio, me voy a limitar a mencionar las conclusiones más relevantes:

Mientras que los DOs utilizaron mayoritariamente el *we* generalizador y el *we* parlamentario, los miembros del Gobierno usaron el *we* exclusivo y el *we* inclusivo. Por tanto, se dedujo que las estrategias de persuasión de los miembros del Gobierno estaban más proyectadas al foro interno en el que tenían lugar los debates y, la Oposición, al exterior. El Gobierno, por tanto, parecía estar más interesado en conseguir una unidad interna que le posibilitara el apoyo incondicional de todos sus colegas de partido y la aprobación definitiva de este proyecto de ley. La Oposición buscaba fuera el apoyo necesario porque, obviamente, entre ellos difícilmente se puede encontrar una unidad de partido, grupo referencial o categoría ideológico-política.

Gracias a la re-interpretación de las fórmulas de tratamiento, quedaron esclarecidas las dudas que surgieron como consecuencia de la aplicación del modelo únicamente social.

- (1) En primer lugar, quedó demostrado que algunas de las formas consideradas estrategias bajo el modelo anterior no eran comportamientos estratégicos.
- (2) En segundo lugar, también se probó que, para reconocer si una determinada forma podía ser considerada un comportamiento estratégico, era indispensable un conocimiento exhaustivo del conjunto de supuestos sobre el contexto situacional.
- (3) En tercer lugar, se hizo evidente que tanto la naturaleza estratégica de un determinado comportamiento lingüístico como su éxito venían determinadas tanto por el lugar específico de su emisión como por las características sociales y cognitivas de su/s receptor/es.
- (4) De esta manera, una misma forma lingüística siguió rutas distintas según a quién/es fuera dirigida. Y este hecho hizo necesario un conocimiento de todas estas posibles rutas.

Preguntas

En la interpretación de enfoque únicamente social de las preguntas que buscaban (des)acuerdo, se llegaron a las siguientes conclusiones:

1. La Oposición tan sólo realizó una pregunta con orientación de beneficio y el 83'3% (60 / 72) de las preguntas tuvieron orientación perjudicial, y por tanto, el

53'3% de ellas (i.e. de las realizadas con orientación perjudicial) recibió una respuesta de desacuerdo (32 / 60) y el 45% (27 / 60) una no-contestación. Esto nos llevó a dos deducciones acerca del comportamiento de la Oposición: (1) que buscaba el desacuerdo y que, por eso, (2) utilizaba temas u orientaciones que casi seguro le llevaban a ello. Como se recordará, según Brown y Levinson (1987), buscar el acuerdo y evitar el desacuerdo eran dos estrategias de cortesía positiva. Esto nos planteó serias preguntas como: ¿estaba la Oposición comportándose estratégicamente? o ¿eran estrategias de cortesía? o ¿era un comportamiento descortés? Habría que esperar a la aplicación del modelo que aquí se presenta para poder contestar a estas preguntas.

2. En el caso de los DPGs, las cifras cambiaban: no realizaron ni una pregunta con orientación perjudicial y la mayoría de las preguntas tenían orientación de beneficio (67'2% = 45 / 67), y por tanto, el 97'7% de ellas (44 / 45) recibió una respuesta de acuerdo. Por tanto, los DPGs: (1) buscaban el acuerdo y para ello (2) utilizaban temas u orientaciones que se lo iban a proporcionar. En este punto, nos preguntamos de nuevo: ¿estaban los DPGs comportándose estratégicamente? o ¿eran estrategias de cortesía? o ¿eran estrategias de cortesía positiva? Pero, una vez más, habría que esperar a una re-interpretación con el modelo integrador.
3. Puesto que era evidente que la Oposición no estaba buscando el acuerdo, ¿cómo interpretar su comportamiento? Y en relación con los DPGs y los DMGs, ¿estaban evitando el desacuerdo? En términos generales se defendió que sí desde los dos ángulos. Es decir, desde el del DPG como individuo que preguntaba, y desde el del DMG que contestaba. En el caso de los DMGs, debido a la mayoritaria orientación perjudicial de las preguntas presentadas desde la Oposición, el representante ministerial se vio obligado a expresar el desacuerdo (47'2%: 34 / 72) o a no contestar (41'7%: 30 / 72). Sin embargo, en el 79'4% (27 / 34) de las ocasiones lo hizo implícitamente. Es decir, en cierto modo evitó una expresión explícita del desacuerdo. Además, el porcentaje se elevó cuando a quien tenía que expresar el desacuerdo era a un colega del partido del Gobierno: en tan sólo una ocasión expresó un desacuerdo de manera explícita. Estas tendencias, nuevamente, plantearon preguntas del tipo: ¿estaban comportándose estratégicamente tanto la Oposición como los representantes ministeriales? ¿eran estrategias de cortesía? ¿eran los DPGs y los DMGs más corteses que los DOs? ¿estaban los representantes ministeriales utilizando estrategias de cortesía

positiva con la Oposición al evitar los desacuerdos explícitos? ¿eran más corteses los representantes ministeriales con sus colegas que con la Oposición?

4. El 67'4% (29 / 43) de las preguntas negativas que buscaron (des)acuerdo fueron producidas por la Oposición, y el 86'2% (25 / 29) de ellas tuvo una orientación perjudicial para el receptor. Según Brown y Levinson (1987:122) una pregunta negativa era una manera de manipular las presuposiciones de su interlocutor expresando que se conocían sus necesidades y sus actitudes y con ello la atención del emisor a la imagen positiva del receptor. Con esto, surgieron, una vez más, una serie de preguntas como: ¿estaban actuando estratégicamente los diputados de la Oposición? ¿se trataba de estrategias de cortesía? ¿tenían una orientación positiva? ¿estaba un DO transmitiendo que conocía las necesidades y actitudes de su receptor y, a la misma vez, utilizaba una pregunta con orientación perjudicial? ¿podía una misma pregunta tener una orientación perjudicial y expresar camaradería?

En cuanto al uso de las preguntas retóricas⁴⁶⁰, quienes las utilizaron mayoritariamente fueron los DOs. Además, también fueron quienes utilizaron las únicas preguntas retóricas -que no buscaban (des)acuerdo- negativas. Como se recordará, cuando Brown y Levinson (1987:142) hablaban de los actos de habla indirectos -y con ello de las preguntas retóricas- señalaban que su primera razón de ser era la comunicación de la cortesía. Es decir, eran formas convencionales de ser indirectos y, por tanto, estrategias de cortesía negativa. A diferencia de los comportamientos estratégicos anteriores, este AAIP se llevaba a cabo de manera encubierta (*off record*) y de manera no abierta (*on record*). Por tanto, ¿quería esto decir que eran los individuos que más atención prestaban a la imagen? ¿era éste un comportamiento estratégicamente cortés? ¿estaban usando al mismo tiempo un acto de habla indirecto -orientado a la imagen negativa- y una estrategia de cortesía positiva? Una vez más, tuvimos que esperar a una nueva re-interpretación de los datos para poder contestar a estas preguntas.

En definitiva, no sólo fueron muchas las preguntas que planteó la aplicación de un modelo únicamente social, sino también difíciles de responder. Tuvimos que esperar a una re-interpretación teniendo en cuenta factores cognitivos para poder dar respuestas a estas preguntas.

⁴⁶⁰ Fundamentalmente las no orientadas a buscar el (des)acuerdo.

En la re-interpretación de los resultados, el primer aspecto que se recordó fue que la expresión del (des)acuerdo no estaba solamente ligada a la manifestación de un comportamiento más o menos cortés, sino que su manipulación era un recurso bien conocido por todo buen orador (Zillman, 1972). Por este motivo, una expresión de acuerdo ante una pregunta de un adversario político debía ser evitada a toda costa. En estas circunstancias, ¿era lógico pensar que la expresión del (des)acuerdo fuera capaz de activar en el emisor el esquema referencial sobre su relación social con el receptor y le hiciera pensar que este último le tenía en más baja/alta estima social de lo que él suponía? Entre los factores que determinaban el volumen de la atención de un individuo, encontrábamos (Luria, 1987): (i) la influencia de las necesidades, los intereses y las disposiciones del sujeto; y (ii) la finalidad y el objeto de la actividad. En este sentido, fue bastante lógico pensar que, en el escenario concreto en el que nos encontrábamos, los aspectos puramente sociales pasarían a un segundo plano en la atención del individuo. Toda su atención se centraba en un objetivo tan inmediato como necesario: influir en la opinión del/de los receptor/es para ganar la batalla política. Además, el 97'1% de las preguntas eran retóricas. Este dato corroboraba la posición de Zillman (1972) que señalaba que la mejor manera de provocar una respuesta de admisión era por medio de preguntas que claramente estuvieran solicitando el acuerdo de su oponente por medio de las denominadas “preguntas retóricas de acuerdo”. Estas preguntas estaban destinadas a activar el esquema referencial deseado y, así, hacerle más consciente de su posición hacia un determinado asunto. De esta manera, este comportamiento le haría manifiesto (o más manifiesto) a su receptor un conjunto {I} de supuestos sobre la postura del emisor ante un asunto determinado. Así, por medio de estas preguntas que buscaban (des)acuerdo, la atención del receptor se centraba en un aspecto específico.

En el caso de las preguntas presentadas desde la Oposición, el hecho de que el 83'3% (60 / 72) de ellas hubiera tenido una orientación perjudicial, provocó una gran reacción en su receptor, el cual, inmediatamente, trató de desmentir lo que su adversario estaba diciendo. En cambio, en las formuladas por los DPGs, el 67'2% (45 / 67) de ellas fue claramente beneficiosa para el receptor y, análogamente, también suscitó una fuerte reacción en el receptor, el cual, en este caso, se apresuró a consolidar esa aseveración. Sin embargo, un 32'8% de las preguntas realizadas por los DPGs tuvieron una orientación "no perjudicial". La explicación se encontró en la defensa de los intereses que cada representante político del Gobierno debía a su

circunscripción. A veces, estos intereses no coincidían plenamente con los del Gobierno y la pregunta no podía ser presentada como beneficiosa y lo fue como “no perjudicial”.

Una vez quedó claro que estas preguntas eran realmente capaces de llamar la atención del individuo y hacerle más manifiesta su postura sobre un asunto determinado, entonces nos preguntamos ¿y fue capaz de provocar el cambio deseado? Es decir, ¿siguieron una **ruta 3, 4, 5, 6 ó 7?**.

Para poder contestar a estas preguntas, lo primero en lo que se indagó fue en la naturaleza de los esquemas referenciales del receptor con relación a la idea o postura que se presentaba. Como se recordará, si éstos estaban fuertemente consolidados y la idea que se presentaba entraba en contradicción, resultaría muy difícil que se produjera un cambio.

Con relación a LAS PREGUNTAS PRODUCIDAS POR LA OPOSICIÓN, si se tiene en cuenta la solidez de los esquemas referenciales de un diputado miembro del partido del gobierno, las posibilidades no podían ser más escasas. Sería bastante improbable que un DPG adoptara la postura de la Oposición y rechazara la de su propio partido. Por tanto, lo más probable era que esta estrategia siguiera una **ruta 4** (i.e. no se ha producido cambio pero la intención del emisor era producir un cambio). Pero esta solución no nos pareció plenamente satisfactoria puesto que ¿sería la Oposición tan poco astuta como para utilizar (¡y con una frecuencia de un 31'4% (72 / 229)!) una estrategia que casi con seguridad le iba a conducir al fracaso? Como se recordará, las preguntas presentadas desde la Oposición recibieron un desacuerdo en un 47'2% de los casos, y una no-contestación en un 41'7%. Según clasificaciones puramente sociales, éstas eran respuestas aparentemente “no-preferidas”. Sin embargo, tal y como apuntaba Pomerantz (1984a), para saber si realmente era una segunda parte (no)preferida del par, había que estudiar la orientación de la primera parte del par o enjuiciamiento previo. Puesto que el 83'3% (60 / 72) de las preguntas presentadas por la Oposición tuvo una orientación perjudicial para el receptor, era evidente que lo que se buscaba y se esperaba del receptor era un desacuerdo, y por tanto, este desacuerdo era la segunda parte preferida del par. De esta manera, estaba claro que lo que se buscaba y se esperaba del receptor era un desacuerdo. Así pues, dada (1) la poca eficacia de esta estrategia si se tienen en cuenta las características del receptor, y (2) la voluntad constatada de no buscar su acuerdo, nos preguntamos por la utilidad de esta estrategia. En este sentido, resultó tener una doble finalidad.

Puesto que un individuo discute menos si la información no contradice su propia información (Wyer, 1977), era evidente que, con esta actitud, el DO pretendía: (a) provocar una discusión y, con ello, (b) poner a prueba públicamente la calidad de su adversario. Y, para suscitar esta discusión, nada mejor que hacerlo mediante una fuerte aserción perjudicial para el receptor en la forma de una pregunta retórica y preferentemente en forma negativa. De ahí que el 67'4% (29 / 43) de las preguntas negativas realizadas tuvieran como emisor a un diputado de la Oposición.

Por tanto, las conclusiones eran evidentes: de cara al receptor directo del intercambio (i.e. el representante ministerial del Gobierno), éste no era un comportamiento estratégicamente persuasivo. Todo indica que no era a este receptor al que se pretendía persuadir, esta finalidad iba dirigida a la audiencia. Así, estas preguntas intentaban provocar un cambio en la audiencia con una doble táctica: por una parte, le hacía más consciente de su postura ante un determinado asunto por medio de este tipo de pregunta, a la vez que presentaba la del contrincante de manera desfavorable gracias al carácter retórico de las preguntas; y por otra, desacreditaba al contrincante al ponerle a prueba en sus habilidades para contra-argumentar. Una vez más, habría que indagar en la solidez de los esquemas referenciales de la audiencia sobre el asunto presentado para saber si este comportamiento estratégico finalizó con éxito o no. Si los esquemas de la audiencia no eran muy sólidos (caso probable de la audiencia externa), casi seguro que el diputado de la Oposición logró el cambio deseado (**ruta 5**). Si por contra, los esquemas eran sólidos (caso más probable del resto de los miembros del Gobierno presentes en la Cámara) no había muchas posibilidades de generar cambio (comportamiento estratégico sin éxito, **ruta 4**). Además, con este tipo de estrategia, la Oposición se arriesgaba a que su contrincante ofreciera una respuesta aguda e ingeniosa y, como consecuencia, generara un cambio en su audiencia pero totalmente distinto al que deseaba (comportamiento estratégico sin éxito, **ruta 6**).

En cuanto a LAS PREGUNTAS PRODUCIDAS POR DIPUTADOS DEL PARTIDO DEL GOBIERNO, el primer factor que llamó la atención era que el 76'1% (51 / 67) obtuvo un acuerdo por respuesta y tan sólo se encontraron 4 desacuerdos. Este comportamiento era de esperar si se tenía en cuenta que un 67'2% de las preguntas tuvo orientación de beneficio y un 32'8% de no perjuicio. Por tanto, el segundo par preferido del turno en este caso sí fue el acuerdo. En este punto nos preguntamos: ¿tendría realmente el emisor intención de cambiar la postura de B y, a

la vez, estar realizando una fuerte aserción -puesto que eran mayoritariamente retóricas- enalteciendo sus actuaciones? Cuando el esquema referencial del individuo era extenso y relativamente completo, una idea que no era contraria servía para reforzarlo (Bettinghaus, 1973). Por tanto, los efectos de unos enjuiciamientos positivos sobre la Reforma realizados a los representantes ministeriales (que fueron quienes la propusieron) servían para reforzar sus esquemas pero nunca para cambiarlos. Así, ¿se trataba de un comportamiento estratégicamente persuasivo sin éxito (**ruta 4**) porque no lograron el cambio? En este sentido, era absurdo pretender provocar algún cambio en sus colegas del Gobierno con ese comportamiento ¿pero y en aquellos individuos cuyos esquemas mentales eran reducidos e incompletos? Una información nueva contraria a un esquema servía para aumentar la entropía o el grado de incertidumbre del receptor. Aunque esta nueva información no implicase la desaparición de tal esquema, sin embargo, nunca sería utilizada como referente a la hora de tomar futuras decisiones. Y una información nueva no contraria a un esquema servía para disminuir la entropía o incertidumbre del receptor. De esta forma, esta información nueva sirvió para completar el esquema referencial y, por tanto, tenerlo en cuenta como referente a la hora de tomar futuras decisiones.

Por tanto, aunque con medios diferentes y por razones distintas, llegamos a la misma conclusión que en el caso anterior (i.e. el comportamiento de la Oposición): que los fines persuasivos de este comportamiento no iban orientados a su receptor inmediato sino a la audiencia. En el caso del sector de la audiencia compuesto por los diputados de la Oposición, si éstos tenían un esquema referencial extenso y relativamente completo, una nueva información contraria a tal esquema apenas fue capaz de producir cambios apreciables en el comportamiento (**ruta 4**). Sin embargo, en ese sector de la audiencia cuyos esquemas no estaban muy definidos (público externo a la Cámara), sí existían bastantes posibilidades de concluir con éxito (**ruta 5**).

Con relación al 40'3% de las preguntas retóricas no orientadas a buscar (des)acuerdo, tanto Zillman (1972) como Cockcroft y Cockcroft (1992) resaltaron los efectos persuasores de este tipo de pregunta. Al igual que las que buscaban (des)acuerdo, éstas también hacían manifiesto (o más manifiesto) al receptor la postura del emisor sobre un determinado asunto de una manera activa al verse obligado a proporcionar una respuesta -aunque fuera interior. Lo importante era que estas preguntas hacían al receptor más consciente de su postura y, de esta manera,

esta reflexión le conducía a una serie de preguntas internas que ponían en tela de juicio lo acertado de su posición.

Quienes utilizaron mayoritariamente este tipo de pregunta fueron los DOs (un 70'3%), y también fueron los que utilizaron el 100% de las preguntas negativas. Además, (1) el 82'8% tuvo orientación perjudicial para el receptor; (2) el 60'9% recibió como respuesta una no-contestación; y (3) tan sólo se hallaron tres contestaciones explícitas (4'7%). Por contra, los DPGs: (1) utilizaron este tipo de preguntas en menor grado (el 29'7% restante); (2) el 55'6% de ellas tuvo orientación de beneficio y el 44'4% no perjudicial para el receptor; (3) tan sólo un 33'3% recibió como respuesta una no contestación; y (4) el 25'9% fueron contestaciones explícitas (i.e. casi seis veces más que en el caso de las presentadas por la Oposición).

Al comparar estos resultados con los de las preguntas retóricas orientadas a buscar (des)acuerdo, la conclusión más evidente era que mientras los DPGs prefirieron utilizar la búsqueda del (des)acuerdo sobre el carácter retórico en las preguntas, los DOs se inclinaron más por el carácter retórico. Además, esto también explicó por qué, tanto en las preguntas retóricas que buscaban (des)acuerdo como en las que no estaban orientadas a este fin, fueron los diputados de la Oposición quienes usaron mayoritariamente las preguntas negativas. Es decir, el principal objetivo de la Oposición hacia su contrincante no era tanto buscar su (des)acuerdo como hacer explícita, de la forma más directa y agresiva posible, una determinada declaración. Esto no era de extrañar si, tal y como se señaló anteriormente, las posibilidades de conseguir un acuerdo con el adversario eran mínimas. Este factor venía también apoyado por el número tan bajo de contestaciones explícitas conseguidas. El diputado de la Oposición no esperaba una contestación de su contrincante, no formuló la pregunta con ese fin. Por tanto, la segunda parte preferida y esperada del par era el que le corresponde a una pregunta retórica por definición: la no contestación. Lo que realmente le interesaba era que el mensaje llegara de la forma más impactante posible a su receptor e hiciera temblar el contenido de sus esquemas referenciales.

Sin embargo, el DPG sí esperaba en cierta medida una contestación. Es decir, éste le estaba brindando a su receptor la oportunidad de desarrollar un tema que hiciera propaganda política al Gobierno. Por tanto, quedaba muy lejos la posibilidad de pensar que la pregunta iba orientada a cambiar los esquemas de su receptor. Más

bien estaba enfocada a hacer públicos unos logros del Gobierno y de esta forma poder llegar a introducir algún cambio favorable en los esquemas de la audiencia.

En resumen, aunque tanto las preguntas retóricas orientadas a buscar (des)acuerdo como las que carecen de esta finalidad demostraron ser comportamientos claramente estratégicos, tanto la finalidad inmediata de estas estrategias (i.e. cortesía vs. persuasión), como su dirección (i.e. a quién van dirigidas) venían determinadas tanto por las características concretas del contexto situacional como por las intenciones de su emisor. Así, aunque se demostró que en el entorno parlamentario, el fin inmediato no era otro sino el de la persuasión, no podíamos dejar sin especificar a quién iba dirigida esta estrategia. Si hubiéramos dejado de hacerlo y tan sólo nos hubiésemos centrado en el receptor inmediato, hubieran pasado como estrategias sin éxito en el caso de las producidas por la Oposición (**rutas 4 ó 6**) o como casos de reforzamiento de ideas en el de los DPGs. Sin embargo, puesto que tuvimos en cuenta al resto de la audiencia (i.e. los ciudadanos británicos, los habitantes de la circunscripción de un diputado, los representantes de la prensa, y en menor medida el resto de la comunidad parlamentaria), las posibilidades de éxito aumentaron considerablemente.

CONCLUSIONES FINALES

Tal y como se anunció en la introducción, la aplicación práctica del modelo integrador que aquí se ha presentado y defendido ha revelado importantes conclusiones.

En primer lugar, gracias al sistema de análisis comparativo que aquí se ha seguido⁴⁶¹ se ha demostrado que un estudio basado en tan sólo un enfoque nos puede llevar a conclusiones no sólo poco convincentes sino incluso esquizofrénicas.

En segundo lugar, también se ha probado que el lenguaje no es una caja de herramientas donde cada uno de sus componentes tiene una función prescrita previamente asignada. Por el contrario, tanto la selección que cada individuo hace cuando pretende comunicar algún mensaje como su interpretación, siempre estará determinada por el conjunto de supuestos sobre el contexto situacional. Es decir, por

⁴⁶¹ Se recuerda que cada una de las secciones del capítulo cinco (i.e. aplicación del modelo) fue dividida en dos: una mostraba una interpretación de los resultados siguiendo un enfoque únicamente social y la segunda el modelo integrador que aquí se propone.

todos los componentes que hacen que una determinada situación comunicativa sea única: un emisor concreto en un lugar concreto y con un receptor concreto. Según el momento y el lugar en el que se encuentre un individuo, así éste (1) hará una selección y no otra a la hora de "confeccionar su mensaje" (i.e. producción), y (2) dará mayor o menor importancia a determinados constituyentes del mensaje que está recibiendo (i.e. interpretación). De esta manera, un mismo comportamiento puede considerarse un comportamiento estratégico o no estratégico o puede que concluya con éxito o fracaso según su situación de emisión. De hecho, **en el corpus concreto que aquí se ha estudiado** se pudo comprobar que las denominadas "estrategias de cortesía" no tenían como finalidad inmediata la comunicación de la cortesía⁴⁶². Si nos limitásemos a atribuirles esta única función social, las conclusiones nos llevarían a situaciones incomprensibles. Las necesidades inmediatas de los individuos que han centrado este estudio (i.e. diputados parlamentarios) han hecho que la función de sus comportamientos lingüísticos esté orientada a la persuasión. Por tanto, la función estratégica de cualquier comportamiento lingüístico siempre vendrá determinada por (1) las intenciones del emisor, (2) las características de su/s receptor/es, y (3) la singularidad de su entorno de emisión.

Y en tercer lugar, se ha confirmado que la cognición y la percepción humana ocupan un lugar singular en el procesamiento e interpretación del lenguaje. Gracias a la consideración de estos factores se han logrado comprender comportamientos que de otra manera hubieran permanecido sin explicar. Con todo esto no quiero caer en el mismo error que aquí se ha censurado y ofrecer una visión sesgada del ser humano. Un individuo no es un ordenador que produce y recibe mensajes y tampoco una marioneta que tan sólo vive para mejorar (o incluso deteriorar) su relación social con el resto de la comunidad. El hombre dirigirá su comportamiento de acuerdo con todas sus necesidades inmediatas y será su sistema cognitivo y el de la percepción quienes controlen su funcionamiento. Con esta afirmación me refiero al sentido más amplio de "comportamiento humano" y, por tanto, también incluyo al comportamiento lingüístico. Aquí se ha demostrado que los factores sensoriales relativos a la percepción no están en un terreno distinto al lingüístico. Como se acaba de señalar, estos factores controlan en buena medida el sistema cognitivo humano y, por tanto, también la producción e interpretación de mensajes verbales. Por medio de

⁴⁶² Por tanto, con esto no quiero decir que no lo sean en otras situaciones.

este trabajo de investigación espero que, por fin, esta idea pase a ser una realidad y, con ello, lingüística y percepción acorten sus distancias.

Finalmente, y de cara a futuros trabajos de investigación, me gustaría hacer algunas matizaciones:

1. Por cuestiones de espacio han quedado fuera de este trabajo el estudio de aspectos paralingüísticos que van desde factores suprasegmentales como la entonación, la acentuación o cambios en la calidad de la voz, hasta componentes kinésicos como los movimientos y gestos corporales. Sin lugar a dudas, hallazgos realizados en esta área enriquecerían enormemente los resultados que aquí se han mostrado.
2. El estudio que aquí se ha realizado ha sido capaz de demostrar que comportamientos anteriormente calificados como "estrategias de cortesía" en otras situaciones comunicativas dejaron de serlo en el entorno parlamentario. El foro parlamentario ha sido descrito como una microsociedad con un conjunto de reglas de procedimientos bien establecidas y donde el comportamiento de cada participante ha sido cuidadosamente estudiado. De esta manera, se ha podido conocer hasta dónde nos encontramos ante "comportamientos políticos" o "comportamientos estratégicos". Pensando en futuros trabajos de investigación, sería muy interesante abordar otras situaciones (o microsociedades), de tal forma que se pudieran contrastar resultados para ver hasta qué punto la naturaleza de las estrategias viene determinada por las características concretas de su entorno.

BIBLIOGRAFÍA

- Aarts, B. (1997) *English Syntax and Argumentation*. London: MacMillan Press.
- Alba, J.W. y L. Hasher (1983) "Is Memory Schematic?" en *Psychological Bulletin*, 93(2), pp. 203-231
- Anderson, J. R. (1983) *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass: HUP.
- (1995) *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: W.H. Freeman & Company. (4ª edición).
- (1999) *Learning and Memory: An Integrated Approach*. Chichester: Wiley, John & Sons.
- Anderson, J.R. y G.H. Bower (1973) *Human Associative Memory*. Washington, D.C.: W. H. Winston & Sons. [Edición en español (1977), México: Limusa]
- Anderson, J.R. y S.M. Kosslyn (1984) (eds) *Tutorials in Learning Memory*. New York: Freeman.
- Anderson, R.C.; R.J. Spiro; W.E. Montague (1977) (eds) *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Allwood, J. (1976) *Linguistic Communication in Action and Co-operation: A Study in Pragmatics*. Gothenberg Monographs in Linguistics. University of Gothenberg, Department of Linguistics.
- Álvarez, G., J. Comesaña, A. Dawson, F. Garrudo y M. Martínez (1996) *Diccionario Sintáctico del Verbo Inglés. L-Z*. Barcelona: Ariel.
- Amable, A. (1991) *Manual de las Buenas Maneras*. (7ª edición). Madrid: Pirámide.
- Anzilotti, G. I. (1982) "The Rhetorical Question as an Indirect Speech Device in English and Italian". En *Canadian Modern Language Review*, 38:290-302.
- Argyle, M. (1975) *Bodily Communication*. London: Methuen y Co. Ltd.
- Ariel, M. (1990) *Accessing Noun-Phrase Antecedents*. Routledge: London.
- Atkinson, J. M. y J. Heritage (eds.) (1984) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: CUP.
- Atlas, J. (1989) *Philosophy without Ambiguity*. Oxford: Clarendon Press.
- Austin, J. L. (1962) *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- (1970) *Philosophical Papers*. Oxford: Oxford University Press.
- (1976) *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bach, K. (1994a) "Semantic slack: What is Said and More". En Tsohatzidis 1994: 267-91.
- (1994b) "Conversational Implicature". *Mind and Language*, 9: 124-62.
- Bach, K. y R. Harnish (1979) *Linguistic Communication and Speech Acts*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Badia, P. y R. H. Defran (1970) "Orienting Responses and GSR Conditioning: A Dilemma" en *Psychological Review*, 77, pp. 171-181.
- Ballesteros Jiménez, S. (1996) *Psicología General: Un Enfoque Cognitivo*. Madrid: Universitas.
- Bally, C. (1913) *Le Langage et la Vie*. Genève/Heidelberg: Klincksieck.

- (1927) "La Contrainte Sociale dans le Langage" en *Revue Internationale de Sociologie*, 35: 209-217.
- Barone, D. F.; J. E. Maddux; y C. R. Snyder (1997) *Social Cognitive Psychology. History and Current Domains*. New York: Plenum Press.
- Barsalou, L. W. (1992) *Scientists Cognitive Psychology: An Overview for Cognitive*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bartlett, F. C. (1932) *Remembering*. London: CUP.
- Bartlett, J. (1927) *Familiar Quotations*. London: Macmillan.
- Bash, L. (1989) "Education Does to Market" en L. Bash & D. Coulby, pp. 19-30.
- Bash, L. y D. Coulby (1989) *The Education Reform Act. Competition and Control*. London: Cassell.
- Bayo Margalef, J. (1987) *Percepción, Desarrollo Cognitivo y Artes Visuales*. Barcelona: Antropos.
- Beaugrande, R. de y W. Dressler (1981) *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Bedoyere, Q. De la (1992) *Influencia, Poder y Persuasión en los Negocios*. Barcelona: Granica. [Original: 1990, Gower Publishing Company Ltd. *How to Get your Own Way in Business*. Trad: Ofelia Castillo.]
- Beinhauer, W. (1930) *Spanische Umgangssprache*. Bonn: Dümmler.
- Bem, D. (1970) *Beliefs, Attitudes and Human Affairs*. Belmont, California: Brooks / Cole Publishing Co.
- Bennett, A. (1982) "Strategies and Counterstrategies in the Use of Yes-No Questions in Discourse" en J. J. Gumperz (ed.), pp. 95-107.
- Benson, J. D., y W. S. Greaves (eds.) (1985) *Systemic Perspectives on Discourse*, vol. 1. Norwood, N. J.: Ablex.
- (1988) *Systemic Functional Approaches to Discourse: Selected Papers from the 12th International Systemic Workshop*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Berkowitz, L. (1978) (ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol II. New Yor: Academic Press.
- Berlyne, D. E. (1960) *Conflict, Arousal and Curiosity*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Berio, J. (1983) *Teoría Social de la Persuasión*. Barcelona: Mitre.
- Berry, Margaret (1981) "Systemic linguistics and discourse analysis: a multi-layered approach to exchange structure" en M. Coulthard y M. Montgomery (eds.), pp. 120-145.
- Bettinghaus, E. P. (1973) *Persuasive Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 2ª edición.
- Biffen, J. (1996) *Inside Westminster: Behind the Scenes at the House of Commons*. London: Andre Deutsch.
- Blakemore, D. (1992) *Understanding Utterances*. Oxford: Basil Blackwell.
- Blass, R. (1986) "Cohesion, Coherence and Relevance". *Notes on Linguistics*, 34: 41-64.
- (1990) *Relevance Relations in Discourse*. Cambridge: CUP.
- Blum-Kulka, S. (1987) "Indirectness and Politeness in Requests: Same or Different?" en *Journal of Pragmatics*, 11: 31-146.
- (1989) "Playing it Safe: The Role of Conventionality in Indirect Requests" en S. Blum-Kulka, J. House y G. Kasper (eds.), pp. 37-70.
- Blum-Kulka, S., J. House y G. Kasper (eds.) (1989) *Cross-Cultural Pragmatics*. Norwood, N.J.: Ablex.

- Bolinger, D. (1957) "Interrogative Structures of American English". *En Publication of the American Dialect Society*, 8. University of Alabama: University of Alabama.
- Boulton, C.J. (ed.) (1989) *Erskine May's: Treatise on the Law, Privileges, Proceedings and Usage of Parliament*. London: Butterworths.
- Brathwaite, R. (1641) *The English Gentleman*. London: impreso por Iohn Dawson.
- Brewster Smith, M. (1975) "Cambio de Actitudes" en D. Sills (ed.).
- Broadbent, D. E. (1958) *Perception and Communication*. New York: Pergamon. Traducción al español (1983), Madrid: Editorial Debate.
- Bromhead, P. (1956) *Private Members Bills in the House of Commons*. London.
- Brown, G. y A. Gilman (1960) "The Pronouns of Power and Solidarity". En T.A. Sebeok (ed.) *Style in Language*, pp. 253-76.
- Brown, G. y G. Yule (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. A. C. (1995) *Técnicas de Persuasión. De la Propaganda al Lavado de Cerebro*. Madrid: Alianza Editorial. [Orig.: *Techniques of Persuasion. From Propaganda to Brainwashing*. 1963. Middlesex: Penguin. Trad.: Rafael Mazarrasa]
- Brown, P. y S. C. Levinson (1978) "Universals in Language Use: Politeness Phenomena". En E. Goody (ed.) *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge: CUP, pp. 56-311.
- (1987) *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: CUP.
- Brunot, F. (1922) *La Pensée et la Langue*. Paris: Masson.
- Bull, P. (1994) "On Identifying Questions, Replies, and Non-Replies in Political Interviews". En *Journal of Language and Social Psychology*, 13: 2, pp. 115-131.
- Bull, P. y K. Mayer (1993) "How not to Reply to Questions in Political Interviews". En *Political Psychology*, 14: 651-666.
- Burnstein, E. y Y. Schul (1982) "The Cognitive Analysis of a Persuasive Argument" en J. P. Codol y J. P. Leyens, pp. 87-113.
- Burnstein, E. y A. Vinokur (1975) "What a Person Thinks upon Learning He has Chosen Differently from Others. Nice Evidence for the Persuasive-Arguments Explanation of the Choice Shift." en *Journal of Experimental and Social Psychology*, 11, pp. 412-428.
- Capioppo, J. T. y R. E. Petty (1982) "Language Variables, Attitudes, and Persuasion". En E. B. Ryan y H. Giles (eds.).
- Carston, R. (1988) "Implicature, Explicature and Truth-Theoretic Semantics". En Kempson (1988): 155-81. Reimprimido en Davis 1991: 33-51.
- (1993) "Conjunction, Explanation and Relevance". *Lingua*, 90, 1/2: 27-48.
- Castiglione, B. (1854) *Il Libro del Cortegiano*. Firenze: F. Le Monnier.
- Chafe, W. (1984) "Cognitive Constraints on Information Flow". *Berkeley Cognitive Science Report*, 6. Berkeley: University of California.
- Charolles, M. (1990) *Le Discours: Representations et Interpretations*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Cherry, R. D. (1988) "Politeness in Written Persuasion" en *Journal of Pragmatics*, 12: 63-81.
- Chester, D.N. y N. Bowring (1962) *Questions in Parliament*. Oxford: Clarendon Press.

- Clancy, P. M. (1986) "The Acquisition of Communicative Style in Japanese" en B. B. Shieffelin y E. Ochs (eds.) pp. 213-250.
- Clark, B. (1994) "Social Function of Language: Insults and Politeness" Paper presented at the LAGB Meeting (September, 1994) Middlesex University.
- Clough, N.; V. Lee; I. Menter; T. Trodd y G. Whitty (1989) "Restructuring the Education System?" en Bash & Coulby, pp. 31-53
- Coates, J. (1983) *The Semantics of the Modal Auxiliaries*. London: Croom Helm.
- Cockcroft, R. y S. M. Cockcroft (1992) *Persuading People: An Introduction to Rhetoric*. London: MacMillan Press Ltd.
- Codol, J. P. y J. P. Leyens (1982) *Cognitive Analysis of Social Behavior*. The Hague: Martinus Publishers.
- Cole, P. (ed.) (1978) "Pragmatics" en la serie *Syntax and Semantics*, vol. 9. New York: Academic Press.
- Cole, P. y Morgan, J. (eds) (1975) *Syntax and Semantics*, III. New York: Academic Press.
- Cole, M. e I. Maltzman (eds) (1969) *A Handbook of Contemporary Soviet Psychology*. Nueva York: Basic Books.
- Comte, A. (1836) *Cours de Philosophie Positive*. Selecciones de esta obra en *The Essential Comte* (1974), editado por S. Andreski y traducido por M. Clarke. London: Croom Helm.
- Corso, J. F. (1963) "A theoretico-historical view of threshold concept" *Psychological Bulletin*, 60, pp. 356-370.
- Coulby, D. (1989a) "From Educational Partnership to Central Control" en L. Bash and D. Coulby, pp. 3-18.
- (1989b) "The National Curriculum" en L. Bash and D. Coulby, pp. 54-71.
- (1989c) "The Ideological Contradictions of Educational Reform" en L. Bash y D. Coulby, pp. 110-121.
- (1989d) "Higher Education and Enterprise Culture" en L. Bash y D. Coulby, pp. 100 -109
- Coulthard, M. y M. Montgomery (eds.) (1981) *Studies in Discourse Analysis*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Crystal, D. (1991 ed.) *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. (3er edition). Oxford: Blackwell.
- Dale, H.E. (1941) *The Higher Civil Service of Great Britain*. London.
- Dascal, M. (1977) "Conversational Relevance" en *Journal of Pragmatics*, 4, pp. 309-28
- Davidson, D. y G.H. Harman (eds.) (1972) *Semantics of Natural Language*. Dordrecht: Reidel.
- Davis, S. (ed) (1991) *Pragmatics: A Reader*. Oxford: Oxford University Press.
- Dember, W.N. y J.S. Warm (1990) *Psicología de la Percepción*. Madrid: Alianza Editorial. [Título original: *Psychology of Perception*, 1979, 2ª edición (1ª: 1960). Editado por: Rinehart & Winston. Traducido por Celia González]
- DES (1987) *Consultation Paper on Financial Delegation*. London: DES.
- DES (1988) *Draft Consultative Document on Financial Delegation to Schools*. London: DES.
- Deutsch, J. A. y D. Deutsch (1963) "Attention: Some Theoretical Considerations" *Psychological Review*, 70, pp. 80-90.

- Dil, A. (ed.) (1971) *Language in Social Groups*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Dillon, G.L., L. Coleman, J. Fahnestock y M. Agar (1985) "Review Article" en *Language*, 61: 2, pp. 446-60.
- Downing, A. y P. Locke (1992) *A University Course in English Grammar*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Durkheim, E. (1895) *The Rules of Sociological Method*. New York: Free Press.
- (1898) "Représentations Individuelles et Représentations Collectives" en *Revue Métaphysique et Moral*.
- (1911) "Juicios de Realidad y Juicios de Valor" ["Judgements de Realite et Judgements de Valeurs"] en *Revue Métaphysique et Moral*, 19, pp. 438 y ss.
- (1915) *The Elementary Forms of Religious Life: A Study in Religious Sociology*. London: Allen & Unwin.
- Echeverría, M. A. (1995) *Creatividad y Comunicación. Una Mecánica Operativa para la Creación de Ideas de Transmisión en los Procesos de Comunicación Persuasiva*. Madrid: GTE editoria.
- Edwards, D. (1997) *Discourse and Cognition*. London: Sage Publications.
- (2000) *Discursive Psychology*. London: Sage Publications.
- Ehlich, K. (1992) "On the Historicity of Politeness" en R. J. Watts, S. Ide y K. Ehlich (eds.), pp. 71-107.
- Ervin-Tripp, S. (1976) "Is Sybil there? The Structure of Some American English Directives" en *Language in Society*, 5: 25-66.
- Escandell Vidal, M^a V. (1993) *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Anthropos-UNED.
- (1996) "Towards a Cognitive Approach to Politeness" en *Journal of Pragmatics*, 18: 3-4, pp. 629-650.
- Factsheet n^o 46: Questions*. Public Information Office. House of Commons. London. Revised June 1996.
- Fawcett, R., M.A.K. Halliday y A. Makkai (eds.) (1984) *The Semiotics of Language and Culture*, vol. 2. London: Frances Pinter.
- Fawcett, R. y D. Young (eds.) (1988) *New Developments in Systemic Linguistics*, vol. 2. London: Frances Pinter.
- Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. London: Longman.
- Fechner, G. T. (1860) *Elemente der Psychophysik*. Leipzig: Breitkopf and Härtel.
- Fillmore, C.J. y D.T. Langendoen (eds.) (1971) *Studies in Linguistic Semantics*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Firth, J. R. (1957) *Papers in Linguistics*. Oxford: O.U.P.
- Fishman, J. A. (1968) *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton.
- Fodor, J. A. (1982) *Representations*. Cambridge, MA: MIT Press.
- (1983) *Modularity of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Forgas, J. P. (1981) (ed.) *Social Cognition. Perspectives on Everyday Understanding*. London: Academic Press.
- Forget, D. (1989) "La: Un Marqueur de Pertinence Discursive". *Revue Québécoise de Linguistique*, 18.1: 57-83.
- Foster-Cohen, S. (1994) "Exploring the Boundary between Syntax and Pragmatics: Relevance and the Binding of Pronouns". *Journal of Child Language*, 21: 237-55.

- Franck, D. (1981) "Seven Sins of Pragmatics: Theses about Speech Act Theory, Conversational Analysis, Linguistics and Rhetoric" en H. Parret, M. Sbisà y J. Vershueren (eds), pp. 225-236.
- Frank, J. (1990) "You Call that a Rhetorical Question?: Forms and Functions of Rhetorical Questions in Conversation". En *Journal of Pragmatics*, 14:5, pp. 723-738.
- Franklin, M. (1970) "Voice of the Backbench: Patterns of Behaviour in the British House of Commons". Cornell University, Ph.D.
- Franklin, M. y P. Norton (1993) *Parliamentary Questions*. Oxford: Clarendon Press.
- Fraser, B. (1990) "Perspectives on Politeness". *Journal of Pragmatics*, 14:2, 219-36.
- Fraser, B. y W. Nolen (1981) "The Association of Deference with Linguistic Form" en *International Journal of the Sociology of Language*, 27: 93-109.
- Friedland, S. J.; W. M. Crockett y J. D. Laird (1973) "The Effects of Role and Sex on the Perception of Others" en *Journal of Social Psychology*, 91, pp. 273-283.
- Garrudo, F. (1991) *Diccionario Sintáctico del Verbo Inglés. A-K*. Barcelona: Ariel.
- Gazdar, G. (1977) *Implicature, Presupposition and Logical Form*. Indiana: Indiana Linguistic Club.
- Gibbs, R. (1994) *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giglioli, P. P. (de.) (1972) *Language and Social Context*. Harmondsworth, Middx: Penguin Books.
- Gladwin, T. y W. C. Sturtevant (eds.) (1962) *Anthropology and Human Behaviour*. Washington, D.C.: Anthropological Society of Washington.
- Goatly, A. (1994) "Register and the Redemption of relevance Theory: The Case of Metaphor". *Journal of the International Pragmatics Association*, 4.2: 139-81.
- Goffman, E. (1953) "Communication Conduct in an Island Community". Ph.D. dissertation, University of Chicago.
- (1967) *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*. New York:Pantheon Books.
- (1969) *Strategic Interaction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- (1974) *Frame Analysis*. New York: Harper and Row.
- (1981) *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goody, E. (ed.) (1978) *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge: CUP.
- Green, G. M. (1989) *Pragmatics and Natural Language Understanding*. Hillsdale, N.J.: Laurence Erlbaum Associates.
- Grice, H. P. (1967) "Logic and Conversation". Unpublished MS, from the William James Lectures 1967. (Chapter 3 is published separately: see Grice 1975).
- (1975) "Logic and Conversation". En Cole, P. y Morgan, J. (eds) (1975).
- (1989) *Studies in the Ways of Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Groefsema, M. (1995) "Can, May, Must and Should: A Relevance Theoretic Account" en *Journal of Linguistics*, 31: 53-79.
- Grundy, P. (1995) *Doing Pragmatics*. London: Edward Arnold.
- Gu, Y. (1990) "Politeness Phenomena in Modern Chinese" en *Journal of Pragmatics*, 14: 2, pp. 237-257.
- Gumperz, J. J. (1982a) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

- (ed.) (1982b) *Language and Social Identity*. Cambridge: C.U.P.
- Gutiérrez Calvo, M. (1992) "Comprensión y Memoria de Textos" en J. Mayor y J. L. Pinillos (eds), pp. 147-196.
- Halliday, M. A. K. (1970) "Clause Types and Structural Functions" en Lyons, J. (ed.), pp. 140-65.
- (1973) *Explorations in the Functions of Language*. London : Edward Arnold.
- (1984) "Language as a code and language as behaviour: a systemic functional interpretation of the nature and ontogenesis of dialogue" en R. Fawcett, M.A.K. Halliday, y A. Makkai (eds.), pp. 3-35.
- Hancher, M. (1979) "The Cassification of Co-operative Illocutionary Acts" en *Language in Society*, 8:1, pp. 1-14.
- Hasan, Ruqaiya (1981) "What's going on: a dynamic view of context" en *Seventh LACUM Forum*, Columbia, S.C.: Hornbeam Press, pp. 106-121.
- Haverkate, H. (1994) *La Cortesía Verbal. Estudio Pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- Haviland, J. (1988) (de.) *Take Care Mr. Baker! The Advice on Education Reform Which the Government Collected But Withheld*. London: Fourth Estate.
- Herbat, J. F. (1824) *Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet Auferfahrung, Metaphysik, und Mathematik*. Königsberg, Germany: Unzer.
- Herreros, M. (1989) *Teoría y Práctica de la Propaganda Electoral*. Barcelona: PPU.
- Hickey, L. e I. Vázquez Orta (1994) "Politeness as Deference: A Pragmatic View" en *Pragmalingüística*, 2: 267-86.
- Hill, B., S. Ide, s. Ikuta, A. Kawasaki y T. Ogino (1986) "Universals of Linguistic Politeness. Quantitative Evidence from Japanese and American English" en *Journal of Pragmatics*, 10: 347-71.
- Holland, L.H.; K.J. Holyoak; R.E. Nisbett; y P. Thagard (1986) *Induction: Processes of Inference, Learning, and Discovery*. Cambridge, M.A.: MIT Press.
- Holmes, (1984) "Women's Language: A Functional Approach" en *General Linguistics*, 24: 149-178.
- Horn, L. R. (1984) "Toward a New Taxonomy for Pragmatic Inference: Q-Based and R-Based Implicature" en D. Schiffrin (ed.), pp. 11-42.
- Hu, H. C. (1944) "The Chinese Concepts of `Face'" en *American Anthropologist*, 46: 45-64.
- Huici Módenes, A. (1996) *Estrategias de la Persuasión. Mito y Propaganda*. Sevilla: Alfar.
- Hymes, D. (1962) "The ethnography of speaking" en T. Gladwin y W. C. Sturtevant (eds.). En Fishman (1968).
- (1964) "Towards ethnographies of communication: The analysis of communicative events" en *American Anthropoligist*, 66 (6:2): pp. 1-34. En P. P. Giglioli (ed.) (1972).
- (1974) "Ways of Speaking" en R. Bauman y J. Sherzer (eds.) *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge: CUP. pp. 433-451.
- Ide, S. (1989) "Formal Forms and Discernment: Two Neglected Aspects of Linguistic Politeness" en *Multilingua*, 8: 223-248.
- Íñigo Mora, Isabel M. (1997) "Universal or Specific Politeness Strategies? A Case Study in English/Spanish Political Speech". Comunicación presentada en el *I Congreso Internacional de Estudios Ingleses: Pasado, Presente y Futuro*. Almería, 19-25 de Octubre.
- Jackendoff, R. (1992) *Languages of the Mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Jackson, J. A. (ed.) (1968) *Social Stratification*. Cambridge: C.U.P.
- Jackson, S. y S. Jacobs (1981) "The Collaborative Production of Proposals in Conversational Argument and Persuasion: A Study of Disagreement Regulation". En *Journal of the American Forensic Association*, 18:2, pp. 77-90.
- Jáñez Escalada, L. (1992) "Psicofísica" en J. Mayor y J. L. Pinillos (ed.), pp. 1-44.
- Jary, M. (1995) "Communicating Politeness: A Relevance-Theoretic Reappraisal"
Unpublished paper. SOAS, London
- (1998a) "Relevance Theory and the Communication of Politeness" en *Journal of Pragmatics*, 30: 1-19.
- (1998b) "Is Relevance Theory Asocial?" en *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 11: 157-169
- Johansen, J. D. y H. Sonne (eds.) (1986) *Pragmatics and Linguistics*. Festschrift for Jacob Mey. Odense: Odense University Press.
- Jones, C. (1989) "The Break-up of the ILEA" en L. Bash y D. Coulby, pp. 85-99.
- Jucker, A. H. (1988) "The Relevance of Politeness" en *Multilingua*, 7: 375-384.
- Jucker, J. (1986) *News Interviews: A Pragmalinguistic Analysis*. Amsterdam: Gieben.
- Kasher, A. (1986) "Politeness and Rationality" en J. D. Johansen y H. Sonne (eds.), pp. 103-114.
- Kasper, G. (1990) "Linguistic Politeness: Current Research Issues" en *Journal of Pragmatics*, 14: 2, pp. 193-218.
- Keenan, E. L. (1971) "Two Kinds of Presupposition in Natural Language" en C.J. Fillmore y D.T. Langendoen (eds.).
- Kempson, R. (ed) (1975) *Presupposition and the Delimitation of Semantics*. Cambridge: C.U.P.
- (1988a) *Mental Representations: the Interface between Language and Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1988b) "Grammar and Conversational Principles" en F. J. Newmeyer (de.). Vol. 2, pp. 139-163
- Khomskaja, E. D. (1982) *Brain and Activation*. New York: Pergamon.
- Kiefer, F. (1979) "What do Conversational Maxims Explain?" en *Linguisticae Investigationes*, 3:1, pp. 57-74.
- Kiparsky, P. y C. Kiparsky (1971) "Fact" en D. Steinberg y L. A. Jakobovits (eds.), pp. 345-369.
- Kreuz, R. y S. Glucksberg (1989) "How to be Sarcastic: The Echoic Reminder Theory of Verbal Irony". *Journal of Experimental Psychology: General* 118:374-86.
- Labov, W. y D. Fanshel (1977) *Therapeutic Discourse*. New York: Academic Press.
- Lakoff, R. (1973) "The Logic of Politeness, or Minding your P's and Q's". *Proceedings of the Ninth Regional Meeting of the Chicago Society*, 345-56.
- (1975) *Language and Woman's Place*. New York: Harper & Row.
- Larousse Diccionario de Filosofía* (1996). D. Julia. Barcelona: Larousse Planeta.
- Larousse Diccionario de Psicología* (1996). N. Sillamy. Barcelona: Larousse Planeta.
- Leech, G. (1983) *Principles of Pragmatics*. London: Longman.

- Leech, G. y J. Svartvik (1975) *A Communicative Grammar of English*. Singapore: Longman.
- Lerch, E. (1933) *Französische Sprache und Wesensart*. Frankfurt: Diesterweg.
- Levinson, S. C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1987) "Minimization and Conversational Inference". En Verschueren y Vertucelli-Papi, 1987: 61-129.
- Lewis, D. (1969) *Convention*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (1972) "General Semantics" en D. Davidson y G. H. Harman (eds.)
- Lidderdale, Sir David (ed.) (1976) *Erskine May's: Treatise on the Law, Privileges, Proceedings and Usage of Parliament*. London: Butterworths.
- Lillo Jover, J. (1993) *Psicología de la Percepción*. Madrid: Debate.
- Locke, J. S. (1872) *Ladies' Book of Etiquette and Manual of Politeness*. Boston.
- López, C. (1995a) *El Libro del Saber Estar*. Barcelona: Plaza & Janes.
- (1995b) *El Libro del Saber Estar II: La Urbanidad y los Usos Sociales*. Barcelona: Círculo de Lectores, D.L.
- Luria, A. R. (1987) *Atención y Memoria*. Barcelona: Martínez Roca. 3ª edición. [Título original: *Vnimanie y Pamiat*, 1975, Moscú: Ediciones de la Universidad de Moscú. Traducido por Pedro Mateo Merino.]
- Lynn, R. (1966) *Attention, Arousal and the Orientation Reaction*. Nueva York: Pergamon.
- Lyons, J. (ed.) (1970) *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- (1977) *Semantics*, vols 1 y 2. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackworth, J. F. (1969) *Vigilance and Habituation*. Baltimore: Penguin.
- Malinowski, B. (1923) "The problem of meaning in primitive languages" en Supplement I de C. K. Ogden y I. A. Richards (1959).
- (1935) "An ethnographic theory of language". Part IV de *Coral Gardens and Their Magic 2*. London: Allen & Unwin.
- Martin, James R. (1985) "Text and process: two aspects of human semiosis" en J.D. Benson y W.S. Greaves, pp. 248-274.
- (1988) "Hypotactic recursive systems in English: towards a functional interpretation" en J. D. Benson y W. S. Greaves (eds.).
- (1992) *English Text: System and Structure*. Philadelphia & Amsterdam: John Benjamins.
- Matsumoto, Y. (1988) "Reexamination of the Universality of Face: Politeness Phenomena in Japanese" en *Journal of Pragmatics*, 12: 403-426.
- (1989) "Politeness and Conversational Universals -Observations from Japanese" en *Multilingua*, 8: 207-221.
- Mayor, J. y A. Moñivas (1992) "Representación e Imágenes Mentales: I. La Representación Mental" en J. Mayor y J. L. Pinillos (eds.), pp. 409-529.
- Mayor, J. y J. L. Pinillos (1992a) (eds.) *Tratado de Psicología General 3. Atención y Percepción*. Coordinadores: J. L. Fernández Trespalacios y P. Tudela. Madrid: Alianza Longam.
- (1992b) (eds.) *Tratado de Psicología General 2. Memoria y Representación*. Madrid: Alhambra Longman.
- McDowall, D. (1989) *An Illustrated History of Britain*. Singapore: Longman.
- Mead, G. H. (1934) *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

- Mey, J. L. (1985) *Whose Language? A Study in Linguistic Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mey, J. L. y M. Talbot (1988) "Computation and the Soul" en *Journal of Pragmatics*, 12: 5/6, pp. 743-789.
- (1989) "Computation and the Soul" en *Semiotica*, 72: 291-339.
- Miller, G. A. (1953) "What is information about?" *American Psychologist*, 8, pp. 3-11.
- Minsky, M. (1975) "A Framework for Representing Knowledge" en P.H. Winston (ed.) *The Psychology of Computer Vision*. New York: McGraw-Hill. pp. 211-277.
- (1986) *The Society of Mind*. New York: Simon & Schuster.
- Mitchell, T. F. (1957) "The language of buying and selling in Cyrenaica: a situational statement" en *Hesperis*, 44: 31-71.
- Moody, E. (1715) *School of Good Manners*. New London, Conn.: impreso por T. Green.
- Moody, G.C. (1964) *The Government of Great Britain*. University Paperbacks.
- Moscovici, S. (1981) "On Social Representations" en J. P. Forgas (ed.) pp. 181-209.
- Myers, T., K. Brown y B. McGonigle (eds.) (1986) *Reasoning and Discourse Processes*. London. Academic Press.
- Neale, S. (1992) "Paul Grice and the Philosophy of Language". *Linguistics and Philosophy*, 15:5:509-59
- Newmeyer, F. J. (ed.) (1988) *Linguistics: The Cambridge Survey*. Vol. 2. Cambridge: C.U.P.
- Norman, D. A. (1968) "Toward a Theory of Memory and Attention" *Psychological Review*, 75, 522-536.
- Nothstine, W. L. (1992) *Cómo Influir en los Demás. Estrategias Exitosas para una Comunicación Persuasiva*. México: Granica. [Orig.: *Influencing Others*. USA, Los Altos, CA: Crisp Publications]
- Nwoye, O. G. (1989) "Linguistic Politeness in Igbo" en *Multilingua*, 8: 259-275.
- (1992) "Linguistic Politeness and Socio-Cultural Variations of the Notion of Face" en *Journal of Pragmatics*, 18: 4, pp. 309-328
- Ochs Keenan, E. (1976) "The Universality of Conversational Postulates" en *Language in Society*, vol. 5:1; pp. 67-80.
- O'Donnell, Michael (1990) "A dynamic model of exchange" en *Word*, 41: 3, pp. 293-327.
- (1994) *Sentence Analysis and Generation -A Systemic Perspective*. Tesis Doctoral, Dep. de Lingüística, University of Sydney
- (1996) "The syntagmatic nature of context", comunicación presentada en el 8th Euro-International Systemic Functional Workshop, Nottingham-Trent University.
- O'Donnell, M. y P. Sefton (1992) "Modelling interaction", comunicación presentada en el 19th International Systemic Functional Conference, Macquarie University.
- (1995) "Modelling telephoning interaction. a dynamic approach" en *Interface: Journal of Applied Linguistics*, 10: 1, pp. 63-78.
- O'Driscoll, J. (1996) "About Face: A Deference and Elaboration of Universal Dualism" en *Journal of Pragmatics*, 25: 1, pp. 1-32.
- Ogden, C. K. y Y. A. Richards (1959) *The Meaning of Meaning*. New York, N. Y.: Harcourt Brace & World.

- O'Neill, J. (1988/9) "Relevance and Pragmatic Inference" en *Theoretical Linguistics*, 15, pp. 241-61.
- Owen, M. (1983) *Apologies and Remedial Interchanges: A Study of Language Use in Social Interaction*. Berlin: Mouton Publishers.
- Paivio, A. (1971) *Imagery and Verbal Processes*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- (1986) *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. New York: O.U.P.
- Palmer, F.R. (1979) *Modality and the English Modals*. London: Longman.
- (1986) *Mood and Modality*. Cambridge: C.U.P.
- Parret, H., M. Sbisà y J. Verschueren (eds) (1981) *Possibilities and Limitations of Pragmatics: Proceedings of the Conference on Pragmatics at Urbino, July 8-14, 1979*. Amsterdam: Benjamins.
- Pérez de Ayala Becerril, S. (1996) "Question Time: Cortesía Lingüística en la Cámara de los Comunes". Tesis doctoral presentada en la Universidad Complutense de Madrid.
- Petty, R. E.; J. T. Capioppo y M. Heesacker (1981) "Effects of Rhetorical Questions on Persuasion: A Cognitive Response Analysis". En *Journal of Personality and Social Psychology*, 40:432-440.
- Pike, K. (1967) *Language in Relation to a Unified Theory of Human Behavior*. The Hague: Mouton.
- Pomerantz, A. (1984a) "Agreeing and Disagreeing with Assessments: Some Features of Preferred / Dispreferred Turn Shapes" en J. M. Atkinson y J. Heritage, pp. 57-101.
- (1984b) "Pursuing a Response" en J. M. Atkinson y J. Heritage, pp. 152-163.
- Portolés, J. (1994a) "Pertinencia y Pragmática" en *Revista de Occidente*, 154, pp. 55-66.
- (1994b) "Algunos Comentarios sobre la Teoría de la Pertinencia" en *Pragmalingüística*, 2, pp. 407-432.
- Preisler, B. (1986) *Linguistic Sex Roles in Conversation: Social Variation in the Expression of Tentativeness in English*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Pribram, K. H. (1967) "The Limbic Systems, Efferent Control of Neural Inhibition and Behaviour" en *Progress in Brain Research*, 27, pp. 318-336
- Psathas, G. (1995) *Conversation Analysis: The Study of Talk-in-Interaction*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Quillian, M. R. (1966) *Semantic Memory*. Cambridge, MA: Bolt, Beranak and Newman.
- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech y J. Svartik (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Récanati, F. (1987) *Meaning and Force: The Pragmatics of Performative Utterances*. Cambridge: C.U.P.
- (1989) "The Pragmatics of What is Said". *Mind and Language*, 4.4: 295-329. Reimprimido en Davis, 1991: 97-120.
- Reglamento de la Cámara de los Comunes de Gran Bretaña. Boletín de Legislación Extranjera* (enero, 1985: nº40). Editado por las Cortes generales. Traducido por el Letrado de las Cortes Generales Mariano Daranas Peláez.
- Ricarte, J. M. (1998). *Barcelona Creatividad y Comunicación Persuasiva*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona, Aldea Global; 4.
- Rock, I. (1985) *La Percepción*. Barcelona: Labor, prensa científica. [Edición original: 1984, por Scientific American Books. Traducidos por José Manuel García de la Mora]

- Roiz, M. (1994) *Técnicas Modernas de Persuasión*. Madrid: Eudema.
- Rokeach, M. (1960) *The Open and Closed Mind*. New York: Basic Books, Inc.
- (1968) *Beliefs, Attitudes and Values*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Roosevelt, E. (1962) *Book of Common Sense Etiquette*. New York: Macmillan.
- Rumelhart, D.E. (1975) "Notes on a Schema for Stories" en D.G. Bobrow y A.M. Collins (eds.) *Representation and Understanding*. New York: Academic Press. pp. 211-236.
- Rumelhart, D.E. y A. Ortony (1977) "The Representation of Knowledge in Memory" en R. C. Anderson et alii. (eds), pp. 99-135)
- Ryan, E. B. y H. Giles (eds.) (1982) *Attitudes towards Language Variation*. London: Edward Arnold.
- Sacks, H., E. A. Schegloff y G. Jefferson (1974) "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation". En *Language*, 50:4, pp. 696-735.
- Sadock, J. M. (1978) "On Testing for Conventional Implicatures" en *Syntax and Semantics IX*, pp. 281-297.
- Sainz Sánchez, J. y J. González-Marqués (1990) "Esquemas y Guiones" en J. Mayor y J.L. Pinillos (eds), pp. 307-374.
- Sanford, A. y S. Garrot (1981) *Understanding Written Language: Exploration in Comprehension beyond the Sentence*. Chichester: John Wiley.
- Schank, R. y R. Abelson (1977) *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale: Erlbaum.
- Schramm, W. (1982) *Hombre, Mensaje y Medios: Una Perspectiva de la Comunicación*. Madrid: Forja. [Traducción de Alberto Villalba].
- Scollon, R. y S.W. Scollon (1995) *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Oxford: Blackwell.
- Schank, R.C. y R. Abelson (1977) *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Schegloff, E. (1984) [1976] "On Some Questions and Ambiguities in Conversation" en J. M. Atkinson y J. Heritage (eds.), 28-52.
- Schegloff, E. y H. Sacks (1973) "Opening up Closings" en *Semiotica*, 8: 289-327.
- Schieffelin, B. B. y E. Ochs (eds.) (1986) *Language Socialization Across Cultures*. New York: C.U.P.
- Schiffer, S. (1972) *Meaning*. Oxford: Clarendon Press.
- Schiffrin, (ed.) (1984) *Meaning, Form and Use in Context: Linguistic Applications*. Washington: Georgetown University Press.
- (1987) *Discourse Markers*. Cambridge: C.U.P.
- (1994) *Approaches to Discourse*. Oxford: O.U.P.
- Schmidt, R. A. (1975) "A Schema Theory of Discrete Motor Skill Learning" en *Psychological Review*, 82, 151-57.
- Schmidt, R. W. (1980) "Review of Esther Goody, ed., Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction" en *RELC Journal*, 11: 100-114.
- Scollon, R. y S. W. Scollon (1995) *Intercultural Communication*. Oxford: Blackwell.
- Searle, J. R. (1969) *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (ed.) (1971) *Philosophy of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- (1979) *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. New York: Cambridge University Press.

- Sebeok, T.A. (ed.) (1960) *Style in Language*. Cambridge, Mass.: CUP.
- Sherif, M.; B.J. White y O.J. Harvey (1955) "Status in Experimentally Produced Groups" en *American Journal of Sociology*, 60, 370-379.
- Shils, E. (1968) "Deference" en J. A. Jackson (ed.), pp. 104-132.
- Silk, P. (1989) *How Parliament Works*. 2ª edición. London: Longman.
- Sillamy, N. (1996) *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Larousse Planeta.
- Sills, D. (1975) (ed.) *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar.
- Slobin, D. I. (1975a) "The more it changes on understanding language by watching it moving through time." *Papers and Reports on Child Language Development*. University of California, Berkeley, September, 1975, pp. 1-30.
- (1975b) "Language Change in Childhood and in History". En *Language Behavior Research Laboratory, Working Paper*, 41. Berkeley: University of California.
- Smith-Hefner, N. J. (1988) "Women and Politeness: The Javanese Example" en *Language in Society*, 17: 535-554.
- Sokolov, Y. N. (1960) "Neural Models and the Orienting Reflexes" En M. A. Brazier (ed.) *The Central Nervous System and Behaviour*. New York: J. Macy.
- (1963) *Perception and the Conditioned Reflex*. New York: MacMillan.
- (1969) "The Modeling Properties of the Nervous System" en M. Cole e I. Maltzman (eds).
- Sperber, D y D. Wilson (1986) *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell. (1ª edición).
- (1994.) *La Relevancia*. Madrid: Visor.
- (1995) *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell. (2ª edición)
- Spiro, R. (1980) "Accommodative Reconstruction in Prose Recall" en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, pp. 89-95.
- Spitzer, L. (1922) *Italienische Umgangssprache*. Bonn: Schröder.
- Stalnaker, R. C. (1978) "Assertion" en P. Cole (ed.), pp. 315-332.
- Steinberg, D y L. A. Jakobovits (eds.) (1971) *Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology*. Cambridge: C.U.P.
- Strawson, P. F. (1950) "On Referring" en *Mind*, 59:320-44.
- (1952) *Introduction to Logical Theory*. London: Methuen.
- (1964) "Intention and Convention in Speech Acts" en *Philosophical Review*, 73, 439-60. (Reimprimido en Searle, 1971:23-389).
- Streeck, J. (1983) "Konversationsanalyse. Ein Reparaturversuch" en *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 2: 72-104.
- Table nº 41. Public Information Office. House of Commons. London. 1972-73.
- Tajfel, H. y J. P. Forgas (1981) "Social Categorization: Cognitions, Values and Groups" en J. P. Forgas (ed.) pp. 113-140.
- Talbot, M. (1993) "Relevance Theory" *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press.
- Tannen, D. (1989) *Talking Voices: Repetition, Dialogue and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge: C.U.P.
- (1994) *Gender and Discourse*. Oxford: O.U.P.
- Tesser, A. (1978) "Self-Generated Attitude Change" en L. Berkowitz (ed.)
- Thatcher, M. (1987) "Speech to the Conservative Party Conference"

- Thomas, J. (1986) "The Dynamics of Discourse: A Pragmatic Analysis of Confrontational Interaction". Unpublished PhD Thesis, Lancaster University.
- (1995) *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London: Longman.
- Thorndyke, P. W. (1984) "Applications of Schema Theory in Cognitive Research" en J. R. Anderson y S. M. Kosslyn (eds).
- Treisman, A. M. (1964) "Monitoring and Storage of Irrelevant Messages in Selective Attention" *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 3, pp. 449-459.
- Tsohatzidis, S. (1994) *Foundations of Speech Act Theory: Philosophical and Linguistic Perspectives*. London: Routledge.
- Tsui, A. B. M. (1994) *English Conversation*. Oxford: O.U.P.
- Tyler, S. (1978) *The Said and The Unsaid*. New York: Academic Press.
- Ussía, A. (1996) *Tratado de las Buenas Maneras*. Madrid: Planeta.
- Van Dijk, Teun A. (ed.) (1985) *Handbook of Discourse Analysis*. London: Academic Press.
- Ventola, Eija (1987) *The Structure of Social Interaction: A Systemic Approach to the Semiotics of Service Encounters*. London: Frances Pinter.
- Verba, S. (1966) *Small Group and Political Behaviour: A Study of Leadership*. Princeton: P.U.P.
- Verschueren, J. y M. Bertuccelli-Papi (eds) (1987) *The Pragmatic Perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Villegas, J. F. (1989) "Decisiones sobre las Personas: Un Análisis Psicosocial de los Procesos Clasificatorios" en *Revista de Psicología Social*, 4(1), pp. 25-34.
- Walker, R. C. S. (1989) "Review of Relevance" en *Mind and Language*, 4: 151-159
- Walton, D. N. (1991) "Critical Faults and Fallacies of Questioning". En *Journal of Pragmatics*, 15:4, pp. 337-366.
- Wardhaugh, R. (1992) *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell (2ª edición)
- Watts, R. J. (1989) "Relevance and Relational Work: Linguistic Politeness as Politic Behavior" en *Multilingua*, 8: 2-3, pp. 131-166.
- (1992) "Linguistic Politeness and Politic Behavior: Reconsidering Claims for Universality" en R. J. Watts, S. Ide y K. Ehlich, eds., 43-69.
- Watts, R. J., S. Ide y K. Ehlich (eds.) (1992) *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Watts, W. A. y L. E. Holt (1979) "Persistence of Opinion Change under Conditions of Forewarning and Distraction" en *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 778-798.
- Weber, E. G. (1993) *Varieties of Questions in English Conversation*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Werkhofer, K. T. (1992) "Traditional and Modern Views: The Social Constitution and the Power of Politeness" en R. J. Watts, S. Ide y K. Ehlich (eds.), pp. 155-199.
- Wertsch, J. V. (1988) *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona: Paidós. [Título original: *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Mass.: H.U.P., 1985. Trad. por Javier Zanón y Montserrat Cortés]
- Wheeler, M. W. (1994) "Politeness', Sociolinguistic Theory and Language Change" en *Folia Linguistica Historica*, 15: 1/2, pp. 149-74.

- Wierzbicka, A. (1985) "Different Cultures, Different Languages, Different Speech Acts" en *Journal of Pragmatics*, 9: 147-178.
- Wilks, Y. (1986) "Relevance and Beliefs" en T. Myers, K. Brown y B. McGonigle (eds.).
- Wilson, J. (1990) *Politically Speaking: The Pragmatic Analysis of Political Language*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Woodworth, R. S. y H. Schlosberg (1954) *Experimental Psychology*. Nueva York: Rinehart & Winston.
- Wyer, R. S. (1977) "Attitudes, Beliefs, and Information Acquisition" en R. C. Anderson et alii. (eds), pp. 259-288.
- Wyer, R.S. y S.E. Gordon (1984) "The Cognitive Representation of Social Information" en R. S. Wyer y T. K. Srull (eds), vol. 2.
- Wyer, R.S. y T.K. Srull (1984) (eds) *Handbook of Social Cognition*. Vol. 2. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Yngve, V. (1970) "On Getting in a word edgewise". Paper presented at Sixth Regional Meeting of The Chicago Linguistic Society.
- Žegarac, V. y B. Clark (1999) "Phatic Interpretations and Phatic Communication" en *Journal of Linguistics*, 35, 321-346.
- Zillman, D. (1972) "Rhetorical Elicitation of Agreement in Persuasion". En *Journal of Personality and Social Psychology*, 21:2, pp. 159-165.

ANEXO I

En este primer anexo se van a incluir todas las figuras que se han ido mencionando en el primer volumen de esta tesis doctoral. Para facilitar la localización de cada uno de ellos, se irán ofreciendo cronológicamente teniendo en cuenta tanto el capítulo como la sección de donde procede.

- **CAPÍTULO 2: Marco teórico / Modelos de raíces filosóficas y cognitivas / La Teoría de los Actos de Habla: J. L. Austin y J. R. Searle / J. L. Austin:**

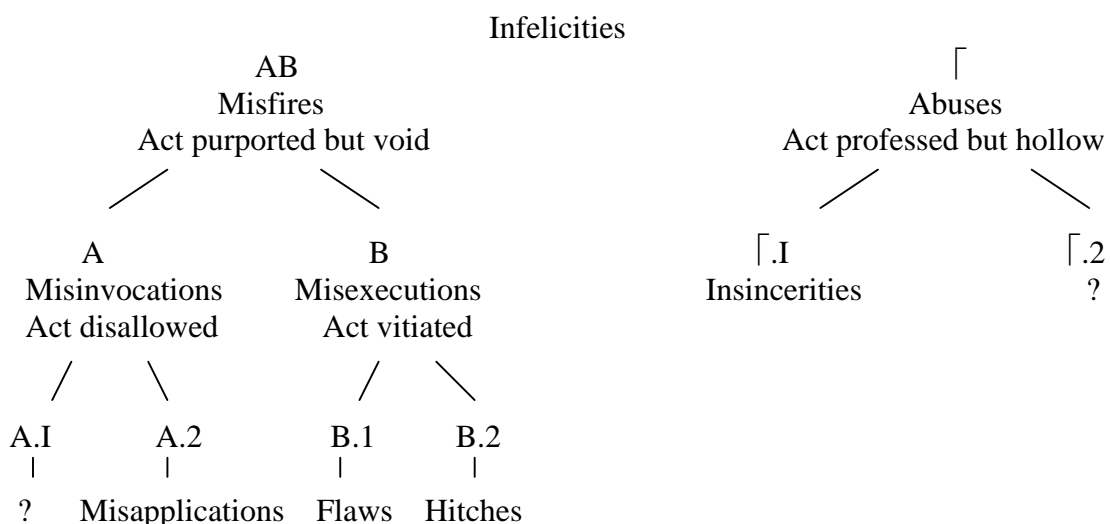


FIGURA 1: Austin (1976:18)

- **CAPÍTULO 2: Marco teórico / Modelos de raíces filosóficas y cognitivas / La Teoría de los Actos de Habla: J. L. Austin y J. R. Searle / J. L. Austin:**

Explicit Performative	Not pure (half descriptive)	Descriptive
I apologize	I am sorry	I repent
I criticize	I blame	I am disgusted by
I censure		
I approve	I approve of	I feel approval of
I bid you welcome	I welcome you	

FIGURA 2: Austin (1976:83)

• **CAPÍTULO 2: Marco teórico / Modelos de raíces filosóficas y cognitivas / La Teoría de los Actos de Habla: J. L. Austin y J. R. Searle / J.R.Searle:**

TYPES OF ILLOCUTIONARY ACT ⁴⁶³					
	Propositional Content	Preparatory	Sincerity	Essential	COMMENTS
Request	Future act A of H.	1. H is able to do A. S believes H is able to do A. 2. It is not obvious to both S and H that H will do A in the normal course of the events of his own accord.	S wants H to do A.	Counts as an attempt to get H to do A.	<i>Order</i> and <i>command</i> have the additional preparatory rule that S must be in a position of authority over H. <i>Command</i> probably does not have the 'pragmatic' condition requiring non-obviousness. Furthermore in both, the authority relationship infects the essential condition because the utterance counts as an attempt to get H to do A <i>in virtue of the authority of S over H</i> .
Assert, state (that), affirm	Any proposition p.	1. S has evidence (reasons, etc.) for the truth of p. 2. It is not obvious to both S and H that H knows (does not need to be reminded of, etc.) p.	S believes p.	Counts as an undertaking to the effect that p represents an actual state of affairs.	Unlike <i>argue</i> these do not seem to be essentially tied to attempting to convince. Thus "I am simply stating that p and not attempting to convince you" is acceptable, but "I am arguing that p and not attempting to convince you" sounds inconsistent.
Question ⁴⁶⁴	Any proposition or propositional function.	1. S does not know 'the answer', i.e. does not know if the proposition is true, or, in the case of the propositional function, does not know the information needed to complete the proposition truly. 2. It is not obvious to both S and H that H will provide the information at that time without being asked.	S wants this information.	Counts as an attempt to elicit this information from H.	There are two kinds of questions, (a) real questions, (b) exam questions. In real questions S wants to know (find out) the answer; in exam questions, S wants to know if H knows.

⁴⁶³ S simboliza "speaker", T "sentence", H "hearer", A "act", p "propositional content".

⁴⁶⁴ En el sentido de 'realizar una pregunta', no en el de 'dudar'.

Thank (for)	Past act A done by H.	A benefits S and S believes A benefits S.	S feels grateful or appreciative for A.	Counts as an expression of gratitude or appreciation.	Sincerity and essential rules overlap. Thanking is just expressing gratitude in a way that, e.g., promising is not just expressing an intention.
Advise	Future act A of H.	1. S has some reason to believe A will benefit H. 2. It is not obvious to both S and H that H will do A in the normal course of events.	S believes A will benefit H.	Counts as an undertaking to the effect that A is in H's best interest.	Contrary to what one might suppose advice is not a species of requesting. It is interesting to compare "advise" with "urge", "advocate" and "recommend". Advising you is not trying to get you to do something in the sense that requesting is. Advising is more like telling you what is best for you.
Warn	Future event or state, etc., E.	1. H has reason to believe E will occur and is not in H's interest. 2. It is not obvious to both S and H that E will occur.	S believes E is not in H's best interest.	Counts as an undertaking to the effect that E is not in H's best interest.	Warning is like advising, rather than requesting. It is not, I think, necessarily an attempt to get you to take evasive action. Notice that the above account is of categorical not hypothetical warnings. Most warnings are probably hypothetical: "If you do not do X then Y will occur".
Greet	None.	S has just encountered (or been introduced to, etc.) H.	None.	Counts as courteous recognition of H by S.	
Congratulate	Some event, act, etc., E related to H.	E is in H's interest and S believes E is in H's interest.	S is pleased at E.	Counts as an expression of pleasure at E.	"Congratulate" is similar to "thank" in that it is an expression of its sincerity condition.

FIGURA 3: Adaptación de Searle (1969:66-7)

• **CAPÍTULO 2: Marco teórico / Modelos de raíces filosóficas y cognitivas / La Teoría de los Actos de Habla: J. L. Austin y J. R. Searle / J.R.Searle:**

	Representación simbólica ⁴⁶⁵	Definición	Caracterización sintáctica
Aseverativos	$\vdash \downarrow B (p)$	El propósito de los miembros de este grupo es comprometer al hablante con la verdad de la proposición que está expresando.	<i>I verb (that) + S</i>
Directivos	$! \uparrow W (H \text{ does } A)$	El propósito de los miembros de este grupo consiste en el hecho de que estos son intentos por parte del hablante por conseguir que el receptor realice algo.	<i>I verb you + you Fut Vol Verb (NP) (Adv)</i>
De Compromisos	$C \uparrow I (S \text{ does } A)$	El propósito de estos actos consiste en comprometer al hablante a realizar una determinada acción en el futuro.	<i>I verb (you) + I Fut Vol Verb (NP) (Adv)</i>
Expresivos	$E \emptyset (P) (S/H + \text{property})$	El propósito de estos actos consiste en expresar el estado psicológico (especificado en la condición de sinceridad) de los asuntos establecidos en el contenido proposicional.	<i>I verb you + I/you VP \Rightarrow gerundive nom.</i>
Declaraciones	$D ; \emptyset (p)$ $D_a \uparrow ; B (p)$ ⁴⁶⁶	La característica que define a esta clase de actos es que la realización con éxito de uno de sus miembros trae como consecuencia la correspondencia entre el contenido proposicional y la realidad. La realización exitosa garantiza la correspondencia entre el contenido proposicional y el mundo.	<i>I verb NP₁ + NP₁ be pred..</i>

FIGURA 4: Adaptación de Searle (1979)

⁴⁶⁵ La flecha indica la dirección de la adecuación palabras/mundo: \uparrow indica que será del mundo a las palabras y \downarrow justo el recorrido inverso. La letra B de los aseverativos es una abreviatura de la palabra inglesa “belief” (creencia). La letra W en los directivos es una abreviatura de “want” (deseo o voluntad). Las demás letras se corresponden con las mismas que se emplean para designar la categoría del acto ilocutivo.

⁴⁶⁶ Para las declaraciones asertivas.

- **CAPÍTULO 2: Marco teórico / Modelos de raíces sociales / Teorías de la Cortesía: R. Lakoff, P. Brown y Levinson, G. Leech y B. Fraser / Brown y Levinson:**

Circumstances determining choice of strategy:

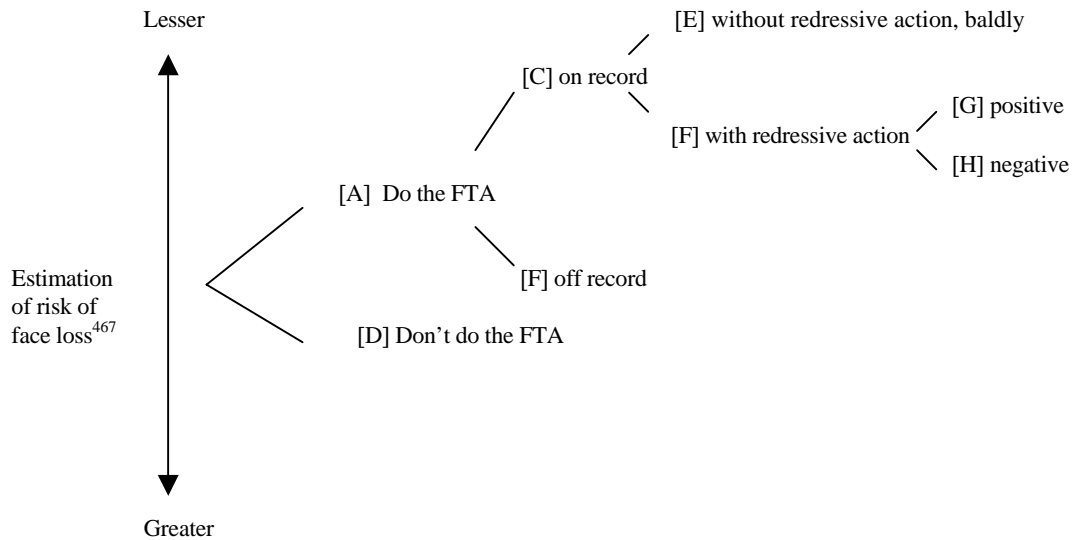


FIGURA 5: Brown y Levinson (1987:60)

⁴⁶⁷ El proceso que S seguiría para elegir una u otra estrategia está directamente relacionado con el grado del riesgo que tal acción supone para la imagen. Así, el proceso queda presentado de la siguiente manera (1987:91):

“Having chosen a strategy that provides an appropriate opportunity for minimization of face risk, S then rationally chooses the linguistic (or extralinguistic) means that will satisfy his strategic end. Each strategy provides internally a range of degrees of politeness (or face-risk minimization), so S will bear in mind the degree of face threat in choosing appropriate linguistic realizations and in constructing and compounding verbal minimizing expressions.”

- **CAPÍTULO 2: Marco teórico / Modelos de raíces sociales / Teorías de la Cortesía: R. Lakoff, P. Brown y Levinson, G. Leech y B. Fraser / G. Leech:**

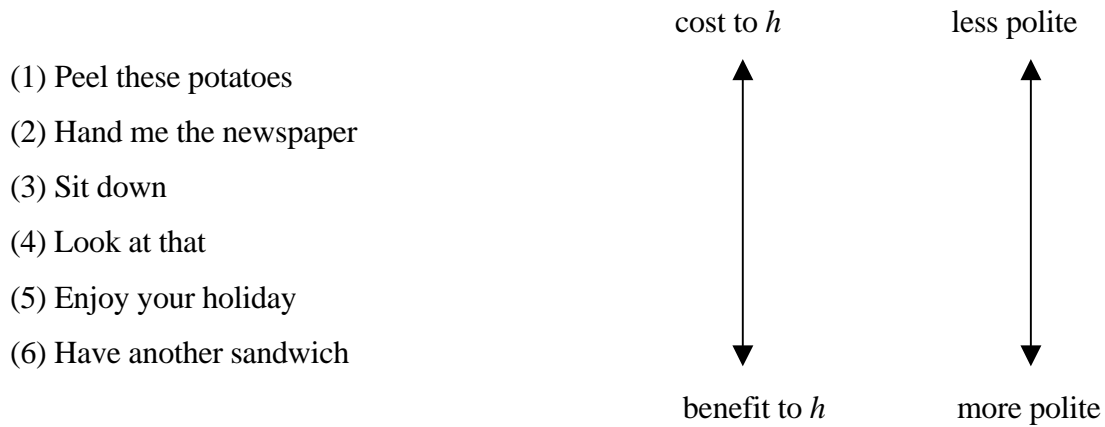


FIGURA 6: G. Leech (1983:107)

- **CAPÍTULO 2: Marco teórico / Modelos de raíces sociales / Teorías de la Cortesía: R. Lakoff, P. Brown y Levinson, G. Leech y B. Fraser / G. Leech:**

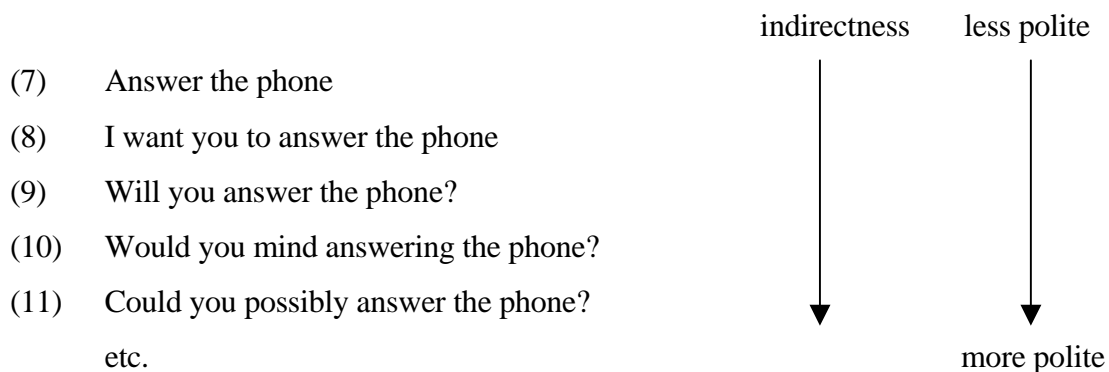


FIGURA 7: G. Leech (1983:108)

- **CAPÍTULO 2: Marco teórico / Modelos de raíces sociales / Teorías de la Cortesía: R. Lakoff, P. Brown y Levinson, G. Leech y B. Fraser / G. Leech:**

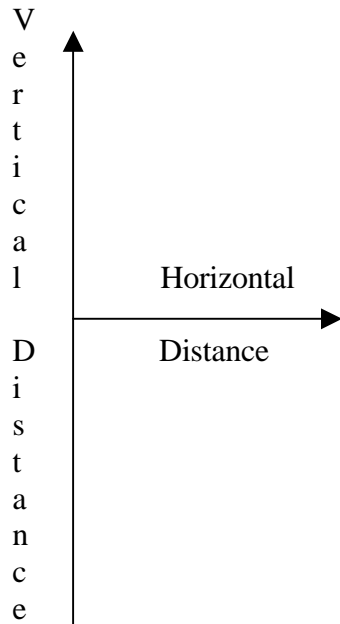


FIGURA 8: G. Leech (1983:126)

- **CAPÍTULO 2: Marco teórico / Modelos de raíces sociales / Teorías de la Cortesía: R. Lakoff, P. Brown y Levinson, G. Leech y B. Fraser / G. Leech:**

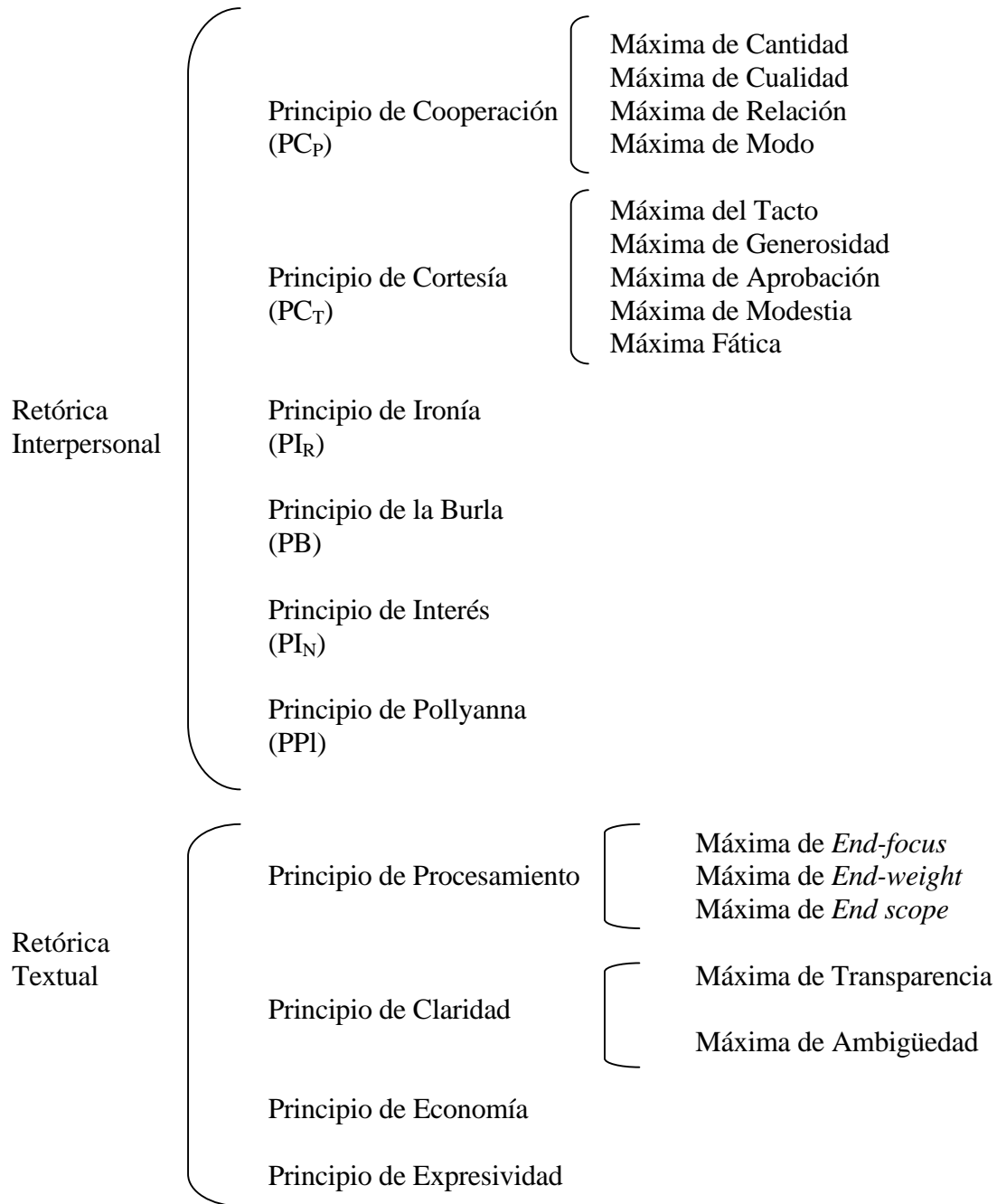


FIGURA 9: Adaptación de G. Leech (1983:16)

- **CAPÍTULO 3: Presentación del modelo / Ideas preliminares / El modelo integrador social-cognitivo de M. Jary:**

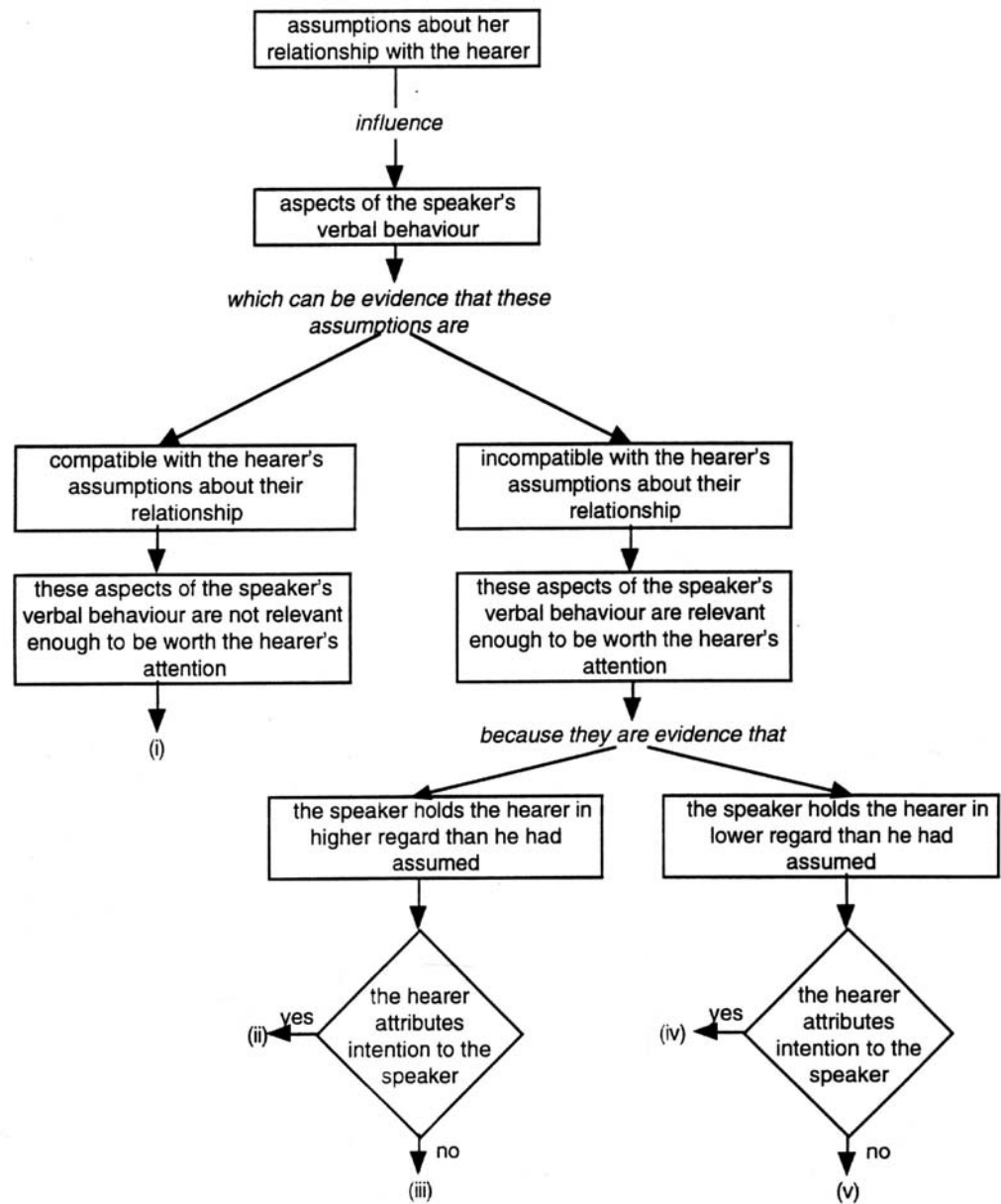


FIGURA 10: M. Jary (1998a:9)

- **CAPÍTULO 3: Presentación del modelo / Ideas preliminares / El comportamiento estratégico vs. el comportamiento político:**

Siendo Z = provocar algún efecto X en un individuo B.

Siendo I = una determinada intención de un individuo A por conseguir Z.

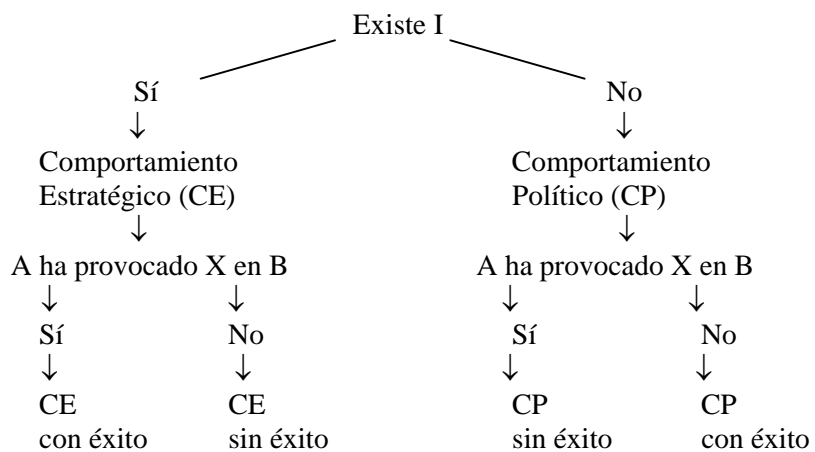
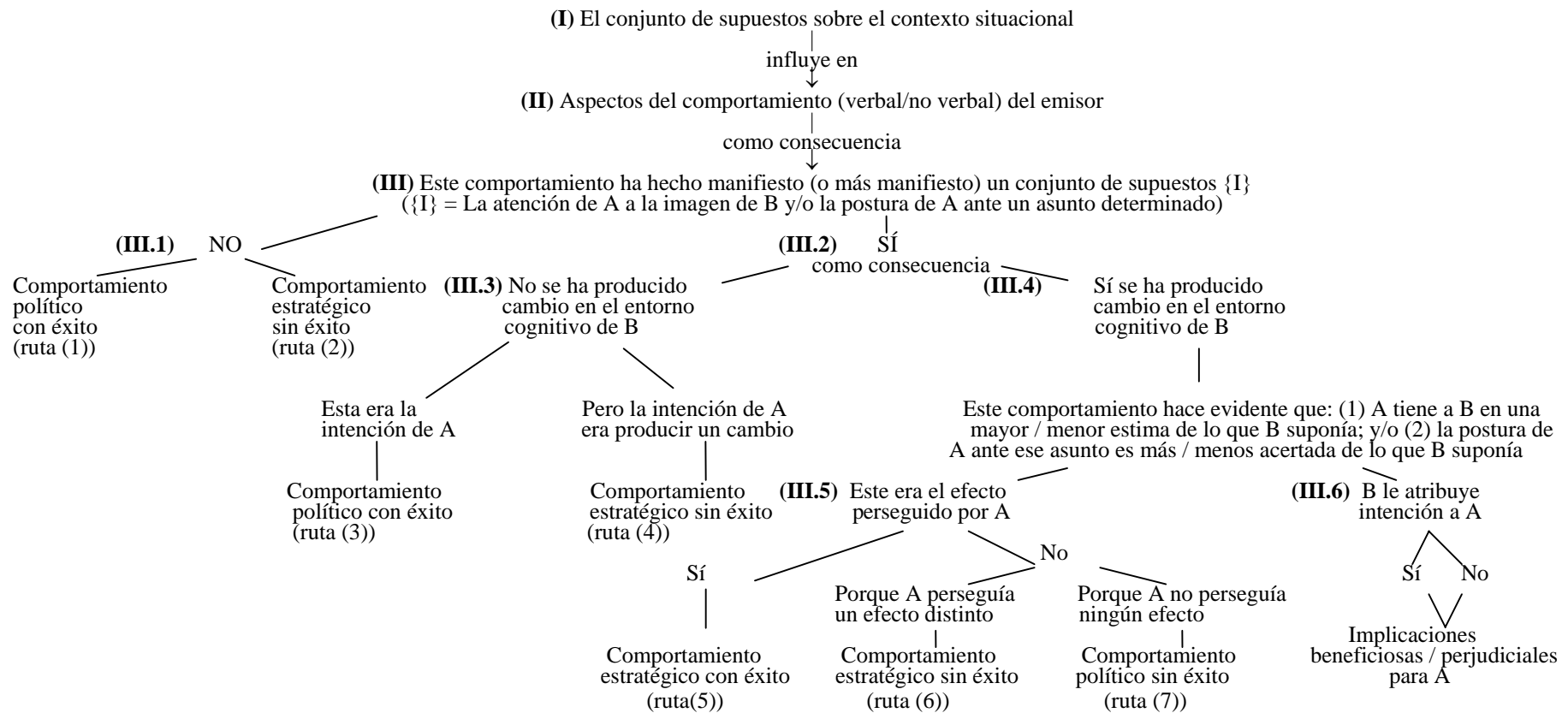
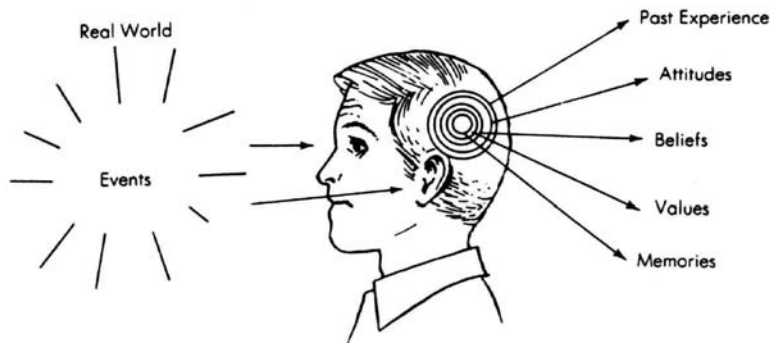


FIGURA 11

• **CAPÍTULO 3: Presentación del modelo / Ideas preliminares / Un modelo integrador: FIGURA 12:**



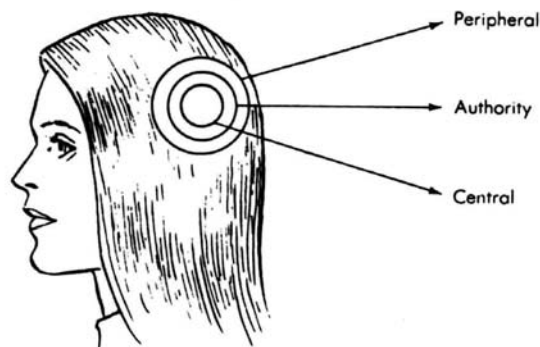
- **CAPÍTULO 3:** Presentación del modelo / Descripción / Primer paso / El funcionamiento de la mente humana y la persuasión:



The Formation of Reference Frames

FIGURA 13: Bettinghaus (1973:31)

- **CAPÍTULO 3:** Presentación del modelo / Descripción / Primer paso / El funcionamiento de la mente humana y la persuasión:



Belief System

FIGURA 14: Bettinghaus (1973:59)

- **CAPÍTULO 4: Descripción del conjunto de supuestos sobre el contexto situacional / Los recursos lingüísticos: estudio formal-funcional de las preguntas / Taxonomías / Taxonomía tradicional:**

FORMA		TAXONOMÍA TRADICIONAL: PREGUNTAS SÍ/NO
POSITIVAS vs. NEGATIVAS		<p>Operador delante del sujeto y entonación ascendente. También la entonación descendente es común.</p> <p>POSITIVAS: (a) Con polaridad neutra (i.e. no predisponen a un tipo de respuesta) se utilizan formas no aseverativas como <i>any</i> o <i>ever</i>. (b) Pregunta conducente (i.e. están orientadas a un tipo de respuesta específica): si la orientación es positiva contendrá formas como <i>someone</i>, <i>already</i>, <i>somewhere</i> . . . y si es negativa: <i>really</i>.</p> <p>NEGATIVAS: Siempre será conducente, ya sea para recibir una respuesta negativa -utilizando formas negativas como <i>never</i>, <i>nobody</i> o en operador en su forma negativa- o positiva con expresiones como: <i>someone</i>, <i>already</i>, o <i>too</i>.</p>
LAS COLE-TILLAS	Forma	Van adjuntas a una oración declarativa. Su orden es operador -el mismo que el de la oración declarativa- más sujeto (deber ser un pronombre que repita o sea correferencial con el sujeto de la oración declarativa). El núcleo tonal está en el auxiliar. Son los casos más típicos de preguntas conducentes.
	Tipos	<p>(a) Oración declarativa positiva + coletilla negativa (orientación positiva).</p> <p>(b) Oración declarativa negativa + coletilla positiva (orientación negativa).</p> <p>(c) Oración declarativa positiva + coletilla positiva: suele ir precedido de <i>so</i> o <i>oh</i> y se produce tras la realización de una inferencia. Normalmente va acompañado de tono sarcástico.</p> <p>(d) Coletilla en tono ascendente: invita a una verificación.</p> <p>(e) Coletilla en tono descendente: es más parecido a una exclamación que a una pregunta real.</p>
	Precedidas de imperativas o exclamativas	<p>DE IMPERATIVAS: Solicitan el consentimiento del interlocutor.</p> <p>DE EXCLAMATIVAS: Se invita al receptor al acuerdo.</p>
	Invariables	Siempre tienen la misma forma -ya sea la oración previa positiva o negativa- y tienen tono ascendente (aunque existe la posibilidad de un tono descendente, siendo éste más insistente). Ejemplos: <i>Am I right?</i> , <i>Isn't that so?</i> , <i>Don't you think?</i> , <i>wouldn't you say?</i> , <i>Right?</i> , <i>Eh?</i> etc.
DECLARATIVAS		Tienen la forma de una oración declarativa (i.e. no hay inversión sujeto/operador). Tienen el tono ascendente propio de las preguntas sí/no. Pueden tener un tono descendente cuando van seguidas de una cláusula de comentario. Su uso es coloquial. Tienen carácter conducente.
CON MODALES		<p>MUST, HAVE TO, MAY, CAN: Suponen la autoridad del receptor en las preguntas.</p> <p>SHALL: Implican la voluntad del receptor. La respuesta que se espera es el acuerdo o una imperativa en segunda persona en caso de haber utilizado un <i>we</i> exclusivo en la pregunta, o en primera persona en caso de haber usado uno inclusivo.</p> <p>CAN/COULD: Para expresar posibilidad.</p> <p>MIGHT (permiso), WOULD (volición), COULD (volición): En usos hipotéticos que generalmente expresan cortesía.</p> <p>NEED: Equivalente a <i>do have to</i>, sus formas declarativas correspondientes serían: <i>must</i>, <i>have to</i>, <i>need to</i>.</p>

FIGURA 15: Adaptación de Quirk *et alii* (1985:807-16)

- **CAPÍTULO 4: Descripción del conjunto de supuestos sobre el contexto situacional / Los recursos lingüísticos: estudio formal-funcional de las preguntas / Taxonomías / Taxonomía tradicional:**

TAXONOMÍA TRADICIONAL: PREGUNTAS WH-	
FORMA	Contienen alguna/s de las palabras interrogativas: <i>whom, who, whose, what, which, when, where, how, why</i> . La inversión sujeto-operador es la norma, excepto cuando el elemento <i>wh-</i> es el sujeto. Tienen típicamente entonación descendente. La palabra <i>wh-</i> suele ocupar el primer lugar dentro del elemento <i>wh</i> (y además en la oración)- excepto cuando está dentro de un complemento preposicional. En este caso, pueden suceder dos cosas: (1) en un estilo formal la preposición precede a la palabra <i>wh-</i> , y (2) en un estilo informal, la preposición ocupa la última posición en la oración ⁴⁶⁸ . Además, también en un estilo informal, las palabras pueden ir modificadas por el intensificador <i>ever</i> ⁴⁶⁹ : "What ever are you doing?"
FUNCIONES DE WH-	Dentro de la oración, puede funcionar como: Sujeto, Objeto Directo o Indirecto, Complemento del Sujeto, y Adverbial (de tiempo, lugar, razón, duración, frecuencia, de proceso e intensificador).
POSITIVAS vs. NEGATIVAS	POSITIVAS: A cada pregunta le suele corresponder una declaración denominada su presuposición. Ésta contiene una expresión indefinida como <i>some(body)</i> en lugar del elemento <i>wh-</i> . En algunos casos no existen presuposiciones razonables ("How does he feel?" ⁴⁷⁰). Sin embargo, si en la pregunta hubiera algún elemento no aseverativo (<i>any, ever</i>) pudiera no haber presuposición ("Who will we ever win a prize?": pregunta conducente con orientación negativa). En preguntas como "Why do/did you . . .?" nos encontraríamos con: (1) en presente tendría la fuerza ilocutiva de un directivo y con orientación negativa; (2) en el pasado no tendría la fuerza de un directivo (i.e. estaría buscando información) pero seguiría teniendo orientación negativa. NEGATIVAS: El elemento desconocido de la presuposición estaría fuera del campo de la negación. Las que comienzan con "Why don't you . . .?" se usan para realizar sugerencias (i.e. tiene fuerza de directivo).
ELEMENTO WH-SUBORDINADO	El elemento <i>wh-</i> funciona como parte de un elemento clausal: (1) como complemento preposicional dentro de un sintagma nominal: "Which country is Caracas the capital of?"; (2) como elemento en una cláusula nominal con <i>that</i> o en cláusulas con <i>to</i> o con verbo en <i>-ing</i> : "How long did he tell you (that) he waited?"; (3) como complemento proposicional dentro de un sintagma nominal -que a su vez funciona como elemento de una cláusula nominal: "Who did the textbook say (that) Queen Elizabeth was the daughter of?"
MÁS DE UN ELEMENTO WH-	Esta posibilidad tiene sus limitaciones: (1) si uno de los elementos <i>wh-</i> , éste debe ir en posición inicial; (2) normalmente, tan sólo se frontaliza un elemento <i>wh-</i> , pero <i>wh-</i> adverbiales pueden ir coordinados; (3) el segundo elemento <i>wh-</i> coordinado puede ir adjunto a la oración ("When did they meet, and where?"); (4) existen dudas acerca de la posibilidad de coordinar un <i>wh-</i> adverbial y otro objeto directo: "?What and where does she teach?"

FIGURA 16: Adaptación de Quirk *et alii* (1985:807-16)

⁴⁶⁸ Aunque también nos encontramos con ejemplos como: "What for are you doing this?"

⁴⁶⁹ Dejando a un lado el caso de las nominalizaciones como : "Tell me whatever you want"

⁴⁷⁰ Cuya presuposición sería algo así como: "*He feels somehow or other?"

- **CAPÍTULO 4: Descripción del conjunto de supuestos sobre el contexto situacional / Los recursos lingüísticos: estudio formal-funcional de las preguntas / Taxonomías / Taxonomía tradicional:**

TAXONOMÍA TRADICIONAL: PREGUNTAS ALTERNATIVAS	
FORMA	Una pregunta alternativa presupone la veracidad de tan sólo una de las presuposiciones: "Are you a doctor or a teacher?", presupone: "You are a doctor or a teacher"
TIPOS	(1) Tipo sí/no: A diferencia de las preguntas sí/no habituales, éstas tendrán un grupo tonal ascendente para cada opción ofrecida, excepto el último que lo tiene descendente para indicar que el listado ha finalizado. (2) Tipo <i>wh-</i> : Se compone de dos preguntas: una pregunta <i>wh-</i> seguida de una pregunta alternativa elíptica: "Which dress would you like? red, yellow or blue?"

FIGURA 17: Adaptación de Quirk *et alii* (1985:807-16)

- **CAPÍTULO 4: Descripción del conjunto de supuestos sobre el contexto situacional / Los recursos lingüísticos: estudio formal-funcional de las preguntas / Taxonomías / Taxonomía tradicional:**

TAXONOMÍA TRADICIONAL: TIPOS MENORES DE PREGUNTAS	
EXCLAMATIVAS	Estructuralmente son interrogativas pero tienen la fuerza ilocutiva de una exclamación. Son típicamente negativas ⁴⁷¹ (aunque su significado literal es totalmente positivo) con tono final descendente. De esta forma, invitan al receptor al acuerdo.
RETÓRICAS	Estructuralmente son interrogativas pero tienen la fuerza ilocutiva de una fuerte aserción y generalmente no esperan respuesta. (1) Tipo sí/no: Las positivas equivalen a una aserción negativa, y las negativas a una positiva. Tienen tono ascendente. (2) Tipo <i>wh-</i> : Las positivas equivalen a un enunciado en el que el elemento <i>wh-</i> es sustituido por un elemento negativo ("Who knows?" = "Nobody knows"). Las negativas -menos comunes- el elemento <i>wh-</i> es sustituido por un elemento positivo. Tienen tono ascendente-descendente, y también, pero menos común, uno simplemente descendente. Pueden ser respuestas a una pregunta previamente formulada. Y existe el denominado "tipo racional" en el cual uno se dirige a sí mismo.

FIGURA 18: Adaptación de Quirk *et alii* (1985:807-16)

⁴⁷¹ Aunque con bastante menor frecuencia, también se pueden expresar con una forma positiva: "Has she grown!". Al contrario de las negativas, las positivas no apelan al acuerdo puesto que se supone que lo que se está diciendo es evidente, y por tanto, queda fuera de lugar la expresión del acuerdo.

- **CAPÍTULO 4: Descripción del conjunto de supuestos sobre el contexto situacional / Los recursos lingüísticos: estudio formal-funcional de las preguntas / Taxonomías / Taxonomía de Weber:**

TAXONOMÍA DE WEBER: PREGUNTAS DECLARATIVAS					
SIN MARCADOR	Componentes:	ENTONACIÓN: Existe una tendencia bastante generalizada a reconocer una pregunta en una oración declarativa producida con un tono ascendente; GESTOS; y ACCESIBILIDAD DE LA INFORMACIÓN: La respuesta ofrecida por el receptor indicará la interpretación que éste le dio al enunciado. Así, si contesta con un sí o un no, el receptor lo habría tomado como una pregunta del tipo sí/no. Esta idea está tomada de Labov y Fanshel (1977).			
MARCADAS	El marcador está inmerso en la oración declarativa como:	Elemento léxico	Tentadores	Es decir, marcadores que subrayan la presunción de la afirmación: Verbos hipotéticos (<i>suppose, hope</i>), y de rumor (<i>understand, be told, hear</i>), adverbios inferenciales (<i>then, so</i>) o que implican certeza (<i>doubtless, of course</i>), o potencialidad (<i>perhaps, probably</i>), y expresiones impersonales (<i>it is certain that, it is to be expected</i>).	
			Imputadores	Son marcadores que implican supuestos: verbos que implican convicciones (<i>claim, think, imagine</i>).	
		Palabra wh-	Sin el orden asociado a una oración interrogativa: "You've got a lot of what?"		
	El marcador tiene lugar antes de la producción de la oración declarativa:	Previo a la cláusula declarativa	Previo a la cláusula se emite un enunciado que sugiere pregunta: <i>don't know</i> .		
		Previas formas interrogativas	Después de haber realizado una pregunta-y sin una pausa a continuación-, el mismo emisor produce una oración declarativa. Ésta tiene dos funciones: (1) contesta a la primera pregunta, y (2) solicita una confirmación a esa contestación. Así, este comportamiento es interpretado como si se tratara de dos preguntas: una más general y otra más particular.		
		Auto-corrección	Un individuo comienza con una oración interrogativa, pero en el transcurso de ésta cambia a una estructura declarativa. Como resultado, la interrogativa corregida ha proyectado su función en la declarativa.		
		Con marcador discursivo previo	Pueden ser conjunciones, adverbios, o partículas discursivas como <i>but, then well, oh</i> . Según D. Schiffrin (1987) este <i>oh</i> , podría interpretarse como una petición de aclaración o repetición.		
		Con marcador discursivo posterior a la oración declarativa	Es lo que Quirk <i>et alii</i> (1985:814) denominan "coletillas". Puede ser, por ejemplo, <i>right</i> dicho con tono ascendente.		

FIGURA 19: Adaptación de Weber (1993)

- **CAPÍTULO 4: Descripción del conjunto de supuestos sobre el contexto situacional / Los recursos lingüísticos: estudio formal-funcional de las preguntas / Taxonomías / Taxonomía de Weber:**

TAXONOMÍA DE WEBER: PREGUNTAS NO CLAUSALES	
SIN MARCADOR	Se puede utilizar un sintagma de cualquier tipo (por ejemplo preposicional) que: esté pidiendo algún tipo de confirmación. Se utilizarían los mismos recursos que en preguntas declarativas (i.e. entonación, gestos, y accesibilidad de la información).
MARCADAS	El marcador está inmerso en la estructura no clausal.
	El marcador tiene lugar antes que la estructura no clausal.
	El marcador es posterior a la estructura no clausal.

FIGURA 20: Adaptación de Weber (1993)

- **CAPÍTULO 4: Descripción del conjunto de supuestos sobre el contexto situacional / Los recursos lingüísticos: estudio formal-funcional de las preguntas / La expresión del (des)acuerdo en las preguntas:**

LA EXPRESIÓN DEL (DES)ACUERDO SEGÚN POMERANTZ		
SE PREFIERE EL ACUERDO Y SE PRODUCE UN:	ACUERDO	(1) Con un acuerdo super-valorado mediante:(a) un evaluador más fuerte que el anterior; o (b) un intensificador que modifique el evaluador anterior (2) Repitiéndola misma evaluación (si se tiene en cuenta que este recurso también se utiliza en el desacuerdo, este tipo de acuerdo se suele denominar “acuerdo débil”): por ejemplo utilizando <i>too</i> o con una repetición referencial: (3) Con un acuerdo desvalorizado. Este tipo de enjuiciamientos posteriores van seguidos de un desacuerdo que normalmente adquiere la forma de una reafirmación de la posición inicial (por este motivo, al igual que en el caso anterior, también suelen denominarse “acuerdos débiles”).
	DESACUERDO	(1) Dejando un intervalo de silencio. (2) Solicitando repetición o aclaración. Por ejemplo con expresiones como <i>What?</i> o <i>Hm?</i> . (3) Dentro de un mismo turno, un individuo también puede retrasar la expresión de un desacuerdo comenzando con expresiones como <i>Uh’s</i> , <i>Well’s</i> que de alguna forma muestran reticencia a expresarlo. (4) Otra manera de introducir el desacuerdo es expresando un previo acuerdo. Cuando forman parte del mismo turno, el desacuerdo va normalmente introducido por <i>but</i> . En cualquier caso, este tipo de acuerdos previos no son sino acuerdos débiles que pueden ser (al igual que el tipo de desacuerdo que introducen, serán desacuerdos débiles): (a) acuerdos simbólicos, (b) acuerdos declarados, o (c) acuerdos débiles y/o limitados.
NO SE PREFIERE EL ACUERDO Y SE PRODUCE UN:	DESACUERDO	(1) Con repeticiones parciales que de alguna manera desafían la auto-desaprobación realizada por su interlocutor. Además, estas repeticiones van acompañadas -ya sea en ese mismo turno o en turnos posteriores- por otros componentes de desacuerdo. (2) Con negaciones como por ejemplo <i>no</i> , <i>hm-mh</i> , <i>not</i> . (3) Con cumplidos que normalmente incluyen evaluadores. (4) Acompañando el desacuerdo con enjuiciamientos que indican que él mismo también tiene acceso a la autocrítica que se está emitiendo. (5) Emitiendo juicios de valor sobre lo dicho. (6) Reformulando o recalificando el enjuiciamiento previo de auto-desaprobación y así se invalida de alguna manera la anterior. (7) Infravalorando la auto-desaprobación previa al indicar que es producto de una actividad incorrecta.
	ACUERDO	(1) Formulando otra auto-desaprobación en el enjuiciamiento posterior; incluso aumentándolo (o supervalorándolo). (2) Confirmando el enjuiciamiento inicial, aunque de manera débil utilizando recursos hipotéticos entre otros. Sin embargo, también existe la posibilidad de responder a una auto-desaprobación con un tipo de enjuiciamiento que no sería ni un acuerdo ni un desacuerdo. Dos recursos frecuentes serían: (1) Con silencio. Después de éste pudiera venir un acuerdo por parte del receptor o bien el mismo emisor pudiera reanudar la conversación. (2) Con reconocimientos como <i>uh huh</i> , <i>mm hm</i> . Un reconocimiento es distinto a un acuerdo. En un reconocimiento, su emisor no admite vínculo alguno con el enjuiciamiento previo, o lo que es lo mismo, no retoma los referentes anteriores. No obstante, si a lo largo del resto de la conversación, el interlocutor no profiere ninguna expresión de desacuerdo, el emisor habrá terminado interpretando todos estos recursos como un acuerdo.

FIGURA 21: Adaptación de Pomerantz (1984a)

• **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Fórmulas de tratamiento / Resultados obtenidos:**

FÓRMULAS DE TRATAMIENTO											
SESIÓN		we/us/our	the Minister	the Secretary of State for ...	my hon. Friend	my right hon. Friend	my hon. Friend the Member for	the hon. Gentleman / Lady	the right hon. Gentleman	he / him /his /she / her	TOTAL
1	DPG a/de DMG	27	2	9	32	7	1	0	0	38	116
	DO a DMG	7	15	10	0	0	0	0	5	41	78
	DMG a DO	23	0	0	0	0	0	16	0	6	45
	TOTAL	57	17	19	32	7	1	16	5	85	239
2	DPG a/de DMG	16	0	3	11	8	0	0	0	12	50
	DO a DMG	6	7	11	0	0	0	0	0	16	40
	DMG a DO	14	0	0	0	0	0	13	0	6	33
	TOTAL	36	7	14	11	8	0	13	0	34	123
3	DPG a/de DMG	26	0	5	28	9	0	0	0	19	87
	DO a DMG	12	17	13	0	0	0	0	1	36	79
	DMG a DO	12	0	0	0	0	0	15	0	6	33
	TOTAL	50	17	18	28	9	0	15	1	61	199
4	DPG a/de DMG	30	0	8	31	7	0	0	0	34	110
	DO a DMG	8	14	8	0	0	0	2	1	33	66
	DMG a DO	17	0	0	0	0	0	13	0	14	44
	TOTAL	55	14	16	31	7	0	15	1	81	220
5	DPG a/de DMG	17	0	4	34	7	0	0	0	31	93
	DO a DMG	6	10	17	0	0	0	2	0	36	71
	DMG a DO	26	0	0	0	0	0	15	0	12	53
	TOTAL	49	10	21	34	7	0	17	0	79	217
TOTAL		247	65	88	136	38	1	76	7	340	998
751											

FIGURA 22

• **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Fórmulas de tratamiento / Resultados obtenidos:**

FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN PORCENTAJES											
SESIÓN		we/us/our	the Minister	the Secretary of State for ...	my hon. Friend	my right hon. Friend	my hon. Friend the Member for	the hon. Gentleman / Lady	the right hon. Gentleman	he / him / his /she / her	TOTAL
1	DPG a/de DMG	23'27%	2	9	32	7	1	0	0	32'76%	116
	DO a DMG	8'97%	15	10	0	0	0	0	5	52'56%	78
	DMG a DO	51'1%	0	0	0	0	0	16	0	13'33%	45
	TOTAL	23'85%	17	19	32	7	1	16	5	35'56%	239
2	DPG a/de DMG	32%	0	3	11	8	0	0	0	24%	50
	DO a DMG	15%	7	11	0	0	0	0	0	40%	40
	DMG a DO	42'42%	0	0	0	0	0	13	0	18'18%	33
	TOTAL	29'27%	7	14	11	8	0	13	0	27'64%	123
3	DPG a/de DMG	29'88%	0	5	28	9	0	0	0	21'84%	87
	DO a DMG	15'19%	17	13	0	0	0	0	1	45'57%	79
	DMG a DO	36'36%	0	0	0	0	0	15	0	18'18%	33
	TOTAL	25'12%	17	18	28	9	0	15	1	30'65%	199
4	DPG a/de DMG	27'27%	0	8	31	7	0	0	0	30'91%	110
	DO a DMG	12'12%	14	8	0	0	0	2	1	50%	66
	DMG a DO	38'64%	0	0	0	0	0	13	0	31'82%	44
	TOTAL	25%	14	16	31	7	0	15	1	36'82%	220
5	DPG a/de DMG	18'28%	0	4	34	7	0	0	0	33'33%	93
	DO a DMG	8'45%	10	17	0	0	0	2	0	50'7%	71
	DMG a DO	49'06%	0	0	0	0	0	15	0	22'64%	53
	TOTAL	22'58%	10	21	34	7	0	17	0	36'4%	217
TOTAL		24'75%	65	88	136	38	1	76	7	34'1%	998
75'25%											

FIGURA 23

• **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Fórmulas de tratamiento / Interpretación de los resultados / Siguiendo un enfoque únicamente social:**

“WE/OUR/US”		1ª SES.	2ª SES.	3ª SES.	4ª SES.	5ª SES.	TOTAL	
INCLUSIVO	DPG a/de DMG	9	3	7	7	2	28	36
	DO a DMG	0	0	0	0	0	0	
	DMG a DO	1	1	0	6	0	8	
	Total	10	4	7	13	2	36	
EXCLUSIVO	DPG a/de DMG	9	11	13	15	11	59	132
	DO a DMG	1	0	0	2	0	3	
	DMG a DO	21	10	11	7	21	70	
	Total	31	21	24	24	32	132	
GENERALI- ZADOR	DPG a/de DMG	3	2	4	7	3	19	48
	DO a DMG	1	6	8	3	3	21	
	DMG a DO	1	2	0	4	1	8	
	Total	5	10	12	14	7	48	
COMUN. PARLAM.	DPG a/de DMG	6	0	3	1	1	11	31
	DO a DMG	5	0	3	3	3	14	
	DMG a DO	0	1	1	0	4	6	
	Total	11	1	7	4	8	31	
TOTAL		57	36	50	55	49	247	
GLOBAL	DPG a/de DMG	27	16	27	30	17	117	
	DO a DMG	7	6	11	8	6	38	
	DMG a DO	23	14	12	17	26	92	

FIGURA 24

- **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Fórmulas de tratamiento / Interpretación de los resultados / Siguiendo un enfoque únicamente social:**

"WE/OUR/US"		TOTAL	
INCL.	DPG a/de DMG	28=77'8% de 36	36=14'6% de 247
	DO a DMG	0=0% de 36	
	DMG a DO	8=22'2% de 36	
	Total	36	
EXCL.	DPG a/de DMG	59=44'7% de 132	132=53'4% de 247
	DO a DMG	3=2'3% de 132	
	DMG a DO	70=53% de 132	
	Total	132	
GEN.	DPG a/de DMG	19=39'6% de 48	48=19'4% de 247
	DO a DMG	21=43'7% de 48	
	DMG a DO	8=16'7% de 48	
	Total	48	
COM. PAR.	DPG a/de DMG	11=35'5% de 31	31=12'5% de 247
	DO a DMG	14=45'2% de 31	
	DMG a DO	7=19'3% de 31	
	Total	31	
TOTAL		247	

FIGURA 25

- **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Fórmulas de tratamiento / Interpretación de los resultados / Siguiendo un enfoque únicamente social:**

“WE/OUR/US”		1ª SES.	2ª SES.	3ª SES.	4ª SES.	5ª SES.	TOTAL
INCL.	DPG a/de DMG	9=33'3% de 27	3=18'7% de 16	7=25'9% de 27	7=23'3% de 30	2=11'8% de 17	28
	DO a DMG	0=0% de 7	0=0% de 6	0=0% de 11	0=0% de 8	0=0% de 6	0
	DMG a DO	1=4'3% de 23	1=17'1% de 14	0=0% de 12	6=35'3% de 17	0=0% de 26	8
	Total	10	4	7	13	2	36
EXCL.	DPG a/de DMG	9=33'3% de 27	11=68'7% de 16	13=48'1% de 27	15=50% de 30	11=64'7% de 17	59
	DO a DMG	1=14'3% de 7	0=0% de 6	0=0% de 11	2=25% de 8	0=0% de 6	3
	DMG a DO	21=91'3% de 23	10=71'4% de 14	11=91'6% de 12	7=41'2% de 17	21=80'8% de 26	70
	Total	31	21	24	24	32	132
GEN.	DPG a/de DMG	3=11'1% de 27	2=12'5% de 16	4=14'8% de 27	7=23'3% de 30	3=17'6% de 17	19
	DO a DMG	1=14'3% de 7	6=100% de 6	8=72'7% de 11	3=37'5% de 8	3=50% de 6	21
	DMG a DO	1=4'3% de 23	2=14'2% de 14	0=0% de 12	4=23'3% de 17	1=3'8% de 26	8
	Total	5	10	12	14	7	48
COM. PAR.	DPG a/de DMG	6=22'2% de 27	0=0% de 16	3=11'1% de 27	1=3'3% de 30	1=5'9% de 17	11
	DO a DMG	5=71'4% de 7	0=0% de 6	3=27'3% de 11	3=37'5% de 8	3=50% de 6	14
	DMG a DO	0=0% de 23	1=7'1% de 14	1=8'3% de 12	0=0% de 17	4=15'4% de 26	6
	Total	11	1	7	4	8	31
TOTAL POR SESIO- NES	DPG a/de DMG	27	16	27	30	17	117
	DO a DMG	7	6	11	8	6	38
	DMG a DO	23	14	12	17	26	92
	Total	57	36	50	55	49	247

FIGURA 26

- **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Fórmulas de tratamiento / Interpretación de los resultados / Siguiendo un enfoque únicamente social:**

“WE/OUR/US”		TOTAL	GLOBAL
INCL.	DPG a/de DMG	28= 23'9% de 117	117
	DO a DMG	0= 0% de 38	38
	DMG a DO	8= 8'7% de 92	92
	Total	36= 14'5% de 247	247
EXCL.	DPG a/de DMG	59= 50'4% de 117	117
	DO a DMG	3= 7'7% de 38	38
	DMG a DO	70= 76'1% de 92	92
	Total	132= 53'4% de 247	247
GEN.	DPG a/de DMG	19= 16'2% de 117	117
	DO a DMG	21= 55'3% de 38	38
	DMG a DO	8= 8'7% de 92	92
	Total	48= 19'4% de 247	247
COM. PAR.	DPG a/de DMG	11= 9'4% de 117	117
	DO a DMG	14= 36'8% de 38	38
	DMG a DO	6= 6'5% de 92	92
	Total	31= 12'5% de 247	247

FIGURA 27

• **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Preguntas / Resultados obtenidos:**

NÚMERO DE PREGUNTAS REALIZADAS: 1ª,2ª,3ª,4ª y 5ª SESIÓN															
		Syntaxis interrogativa						sin modo	Syntaxis no interrogativa					TOTAL	
		sí/no	wh-	disyun- -tivas	indirectas				indirectas						declara- tivas
					sí/no	wh-	disy.		sí/no	wh-	wh-+sí/no	sí/no+sí/no	wh-+wh-		
DPG a DMG	Preguntas presentadas	0	0	0	0	0	0	<i>to ask</i>	6	20	4	3	1	0	34
	Turnos de suplementarias	32	2	0	13	1	2		1	0	0	0	0	1	52
	Preguntas contenidas en turnos de suplementarias	72	8	1	19	4	0		0	0	0	0	0	1	105
	TOTAL	104	10	1	32	5	2		7	20	4	3	1	2	191
DO a DMG	Preguntas presentadas	0	0	0	0	0	0	<i>to ask</i>	7	8	8	2	2	0	27
	Turnos de suplementarias	19	9	0	10	2	0		0	0	0	0	0	2	42
	Preguntas contenidas en turnos de suplementarias	103	25	7	17	8	0		0	0	0	0	0	0	160
	TOTAL	122	34	7	27	10	0		7	8	8	2	2	2	229
TOTAL	226	44	8	59	15	2		14	28	12	5	3	4	420	

FIGURA 28

• **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Preguntas / Resultados obtenidos:**

NÚMERO DE PREGUNTAS REALIZADAS: 1ª, 2ª, 3ª, 4ª y 5ª SESIÓN															
		Sintaxis interrogativa						Sintaxis no interrogativa						TOTAL	
		sí/no	wh-	disyun- -tivas	indirectas			sin modo	indirectas				declara- tivas		
					sí/no	wh-	disy.		sí/no	wh-	wh-+sí/no	sí/no+sí/no			wh-+wh-
DPG a DMG	Preguntas presentadas	0	0	0	0	0	0	<i>to ask</i>	6	20	4	3	1	0	34
	Turnos de suplementarias	32	2	0	13	1	2		1	0	0	0	0	1	52
	Preguntas contenidas en turnos de suplementarias	72	8	1	19	4	0		0	0	0	0	0	1	105
	TOTAL	54'4%	5'2%	0'5%	16'7%	2'6%	1%			3'7%	10'5%	2'1%	0'6%	0'5%	1%
DO a DMG	Preguntas presentadas	0	0	0	0	0	0	<i>to ask</i>	7	8	8	2	2	0	27
	Turnos de suplementarias	19	9	0	10	2	0		0	0	0	0	0	2	42
	Preguntas contenidas en turnos de suplementarias	103	25	7	17	8	0		0	0	0	0	0	0	160
	TOTAL	53'3%	14'8%	3%	11'8%	4'4%	0%			3%	3'5%	3'5%	0'9%	0'9%	0'9%
TOTAL		53'8%	10'5%	1'9%	14%	3'6%	0'5%		3'3%	6'6%	2'8%	1'2%	0'7%	0'9%	420

FIGURA 29

- **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Preguntas / Interpretación de los resultados / Siguiendo un enfoque únicamente social:**

1ª,2ª,3ª,4ª y 5ª SESIÓN				
	INTERROGATIVAS IRREALES			GLOBAL
	Retóricas	Peticiones	TOTAL	
DPG a DMG	91	28+[12] ⁴⁷²	119	191
DO a DMG	135	32+[6]	167	229
TOTAL	226	60+[18]	286	420
1ª,2ª,3ª,4ª y 5ª SESIÓN				
	INTERROGATIVAS IRREALES			GLOBAL
	Retóricas	Peticiones	TOTAL	
DPG a DMG	91	28+[12]	62'3%	191
DO a DMG	135	32+[6]	72'9%	229
TOTAL	226	60+[18]	68'1%	420

FIGURA 30

⁴⁷² Los números entre corchetes serían peticiones con valor retórico y por tanto ya se han sumado al número de las retóricas.

• **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Preguntas buscando (des)acuerdo / Resultados obtenidos:**

PREGUNTAS BUSCANDO EL (DES)ACUERDO			RESPUESTAS EXPRESANDO (DES)ACUERDO				
			Acuerdo		Desacuerdo		No Contestación
			Implícito	Explícito	Implícito	Explícito	
Orientación	Dirección	Sesiones					
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DPG a DMG	1ª	3a(A).		7e(A)-8b(A).		7e(B,C)-15a(A)-9a.
		2ª					6e(A,B)-9a(B)-6a(A).
		3ª	3b(A)-10a(A).	1c(A)		3b(B)	
		4ª	9c(B)	7c			9c(A)
		5ª		5b(A)	8a(A)		9a(A)-5b(B)
	DO a DMG	1ª	16d				8d(D)
		2ª	4b-8c(C)				
		3ª					
		4ª	9b-7d(A)		2a	2c	1b
		5ª	4a(A)				8d(A).
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DPG a DMG	1ª					
		2ª					
		3ª					
		4ª					
		5ª					
	DO a DMG	1ª			3d(A)-11b.	7d-2c(A)-8a(B).	4a(A)-2a(B) 8d(E).
		2ª			6f(A)-5d-6f(B)-8a(A)		2a(A,C)-6b(B,C)-8a(B)-4f(B).
		3ª		6b	6d(B)-11c-3c(A,B,C,D)-3e(A)-9c-11g(A,C)-12a(B)-9a(B)	10d(A)-10f(A,C)	10d(B)-8a(C)-10d(C)-17a.
		4ª			5b(B)-11a(B,C)		5b(A,C)-7d(B)

		5 ^a			2c(A)-5a(B)-4b(C)-6b(B)-9b(A)		1a(A,B)-2c(C)-6b(A)-9b(B)-3a(B)-1c(A)-9d(C,D)-4b(A)-5a(A).
Beneficiosa para A y para B	DPG a DMG	1 ^a		12a-6a(A,B)-6e-7b(B)-1b-2b-11a			
		2 ^a	6c(B)-5c(A,B)-4a-4e-6c(A)	4c(A)			
		3 ^a	2d	10c(B)-2b(B)-10c(A)-9b-2b(A)-6a(A)-10e-11b			3f(A)
		4 ^a	1b(A,B)-14a(A)	11b-9a(A,B)-12a(B)-13a-1a-4a-4e-5a-13b			
		5 ^a	1d(C)-3c-7a(A)-9a(B)-6c	6d-5f			
	DO a DMG	1 ^a		8d(A)			
		2 ^a					
		3 ^a					
		4 ^a					
		5 ^a					

FIGURA 31

• **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Preguntas buscando (des)acuerdo / Resultados obtenidos:**

PREGUNTAS BUSCANDO EL (DES)ACUERDO		RESPUESTAS EXPRESANDO (DES)ACUERDO						TOTAL	GLOBAL ⁴⁷³
		Acuerdo		Desacuerdo		No Contestación			
		Implícito	Explícito	Implícito	Explícito				
Orientación	Dirección								
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DPG a DMG	4	3	3	1	11	22	191	
	DO a DMG	6	0	1	1	3	11	229	
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DPG a DMG	0	0	0	0	0	0	191	
	DO a DMG	0	1	26	6	27	60	229	
Beneficiosa para A y para B	DPG a DMG	15	29	0	0	1	45	191	
	DO a DMG	0	1	0	0	0	1	229	
TOTAL		25	34	30	8	42	139	420	
PREGUNTAS BUSCANDO EL (DES)ACUERDO		RESPUESTAS EXPRESANDO (DES)ACUERDO						TOTAL	GLOBAL
		Acuerdo		Desacuerdo		No Contestación			
		Implícito	Explícito	Implícito	Explícito				
Orientación	Dirección								
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DPG a DMG	17'4%	13%	13%	4'3%	50%	11'5%	191	
	DO a DMG	60%	0%	10%	10%	27'3%	4'8%	229	
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DPG a DMG	0%	0%	0%	0%	0%	0%	191	
	DO a DMG	0%	1'7%	44'1%	10'2%	45%	26'2%	229	
Beneficiosa para A y para B	DPG a DMG	32'6%	64'4%	0%	0%	2'2%	23'6%	191	
	DO a DMG	0%	100%	0%	0%	0%	0'4%	229	
TOTAL		18%	24'5%	21'6%	5'7%	30'2%	33'1%	420	

FIGURA 32

⁴⁷³ Hace referencia al número global de preguntas halladas y especificadas en la sección anterior.

• **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Preguntas buscando (des)acuerdo / Resultados obtenidos:**

PREGUNTAS BUSCANDO EL (DES)ACUERDO EXPLÍCITAMENTE ("TO AGREE")			RESPUESTAS EXPRESANDO (DES)ACUERDO				
			Acuerdo		Desacuerdo		No Contestación
			Implícito	Explícito	Implícito	Explícito	
Orientación	Dirección	Sesiones					
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DPG a DMG	1ª					
		2ª					6a(A)
		3ª	10a(A)	1c(A)			
		4ª					9c(A)
		5ª		5b(A)	8a(A)		5b(B)
	DO a DMG	1ª					
		2ª					
		3ª					
		4ª	7d(A)			2c	
		5ª	4a(A)				
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DPG a DMG	1ª					
		2ª					
		3ª					
		4ª					
		5ª					
	DO a DMG	1ª			11b		
		2ª			8a(A)		
		3ª			9a(B)-11g(C)		17a
		4ª					
		5ª			4b(C)-6b(B)-9b(A)		4b(A)-5a(A)
Beneficiosa para A y para B	DPG a DMG	1ª		2b-11a			
		2ª	4a-4e-6c(A)				
		3ª		2b(A)-6a(A)-10e-11b			3f(A)
		4ª	14a(A)	11b-1a-4a-4e-5a-13b			
		5ª	9a(B)				
	DO a DMG	1ª		8d(A)			
		2ª					
		3ª					
		4ª					
		5ª					

FIGURA 33

• **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Preguntas buscando (des)acuerdo / Resultados obtenidos:**

PREGUNTAS BUSCANDO EL (DES)ACUERDO EXPLÍCITAMENTE ("TO AGREE")		RESPUESTAS EXPRESANDO (DES)ACUERDO						
		Acuerdo		Desacuerdo		No Contestación	TOTAL1	TOTAL2
		Implícito	Explícito	Implícito	Explícito			
Orientación	Dirección							
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DPG a DMG	1	2	1	0	3	7	22
	DO a DMG	2	0	0	1	0	3	11
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DPG a DMG	0	0	0	0	0	0	0
	DO a DMG	0	0	7	0	3	10	60
Beneficiosa para A y para B	DPG a DMG	5	12	0	0	1	18	45
	DO a DMG	0	1	0	0	0	1	1
TOTAL		8	15	8	1	7	39	139
PREGUNTAS BUSCANDO EL (DES)ACUERDO EXPLÍCITAMENTE ("TO AGREE")		RESPUESTAS EXPRESANDO (DES)ACUERDO						
		Acuerdo		Desacuerdo		No Contestación	TOTAL1	TOTAL2
		Implícito	Explícito	Implícito	Explícito			
Orientación	Dirección							
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DPG a DMG	14'3%	28'6%	14'3%	0%	42'8%	31'8%	22
	DO a DMG	66'6%	0%	0%	33'3%	0%	27'3%	11
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DPG a DMG	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0
	DO a DMG	0%	0%	70%	0%	30%	16'7%	60
Beneficiosa para A y para B	DPG a DMG	26'3%	66'6%	0%	0%	5'3%	40%	45
	DO a DMG	0%	100%	0%	0%	0%	100%	1
TOTAL		20'5%	38'5%	20'5%	2'6%	18%	28%	139

FIGURA 34

• **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Preguntas buscando (des)acuerdo / Resultados obtenidos:**

PREGUNTAS NEGATIVAS BUSCANDO EL (DES)ACUERDO			RESPUESTAS EXPRESANDO (DES)ACUERDO				
			Acuerdo		Desacuerdo		No Contestación
			Implícito	Explícito	Implícito	Explícito	
Orientación	Dirección	Sesiones					
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DPG a DMG	1ª					7e(B,C)
		2ª					6e(A)
		3ª	3b(A)			3b(B)	
		4ª					
		5ª					
	DO a DMG	1ª					8d(D)
		2ª	4b-8c(C)				
		3ª					1b
		4ª					
		5ª					
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DPG a DMG	1ª					
		2ª					
		3ª					
		4ª					
		5ª					
	DO a DMG	1ª				7d-2c(A)	
		2ª					2a(A,C)-6b(B,C)
		3ª			6d(B)-11c-3c(A,C,D)	10d(A)-10f(A)	10d(B)-8a(C)-10d(C)
		4ª			5b(B)		5b(A,C)
		5ª					1a(A,B)-2c(C)-
Beneficiosa para A y para B	DPG a DMG	1ª		12a			
		2ª	6c(B)	4c(A)			
		3ª		10c(B)-2b(B)-10c(A)			
		4ª		11b			
		5ª	1d(C)	6d			
	DO a DMG	1ª					
		2ª					
		3ª					
		4ª					
		5ª					

FIGURA 35

• **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Preguntas buscando (des)acuerdo / Resultados obtenidos:**

PREGUNTAS NEGATIVAS BUSCANDO EL (DES)ACUERDO		RESPUESTAS EXPRESANDO (DES)ACUERDO						
		Acuerdo		Desacuerdo		No Contestación	TOTAL1	TOTAL 2
		Implícito	Explícito	Implícito	Explícito			
Orientación	Dirección							
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DPG a DMG	1	0	0	1	3	5	22
	DO a DMG	2	0	0	0	2	4	11
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DPG a DMG	0	0	0	0	0	0	0
	DO a DMG	0	0	6	4	15	25	60
Beneficiosa para A y para B	DPG a DMG	2	7	0	0	0	9	45
	DO a DMG	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL		5	7	6	5	20	43	139
PREGUNTAS NEGATIVAS BUSCANDO EL (DES)ACUERDO		RESPUESTAS EXPRESANDO (DES)ACUERDO						
		Acuerdo		Desacuerdo		No Contestación	TOTAL1	TOTAL 2
		Implícito	Explícito	Implícito	Explícito			
Orientación	Dirección							
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DPG a DMG	1	0	0	1	3	22'7%	22
	DO a DMG	2	0	0	0	2	36'4%	11
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DPG a DMG	0	0	0	0	0	0%	0
	DO a DMG	0	0	6	4	15	41'7%	60
Beneficiosa para A y para B	DPG a DMG	2	7	0	0	0	20%	45
	DO a DMG	0	0	0	0	0	0%	1
TOTAL		11'6%	16'3%	13'9%	11'6%	46'5%	30'9%	139

FIGURA 36

• **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Preguntas buscando (des)acuerdo / Resultados obtenidos:**

RESPUESTAS EXPRESANDO (DES)ACUERDO SIN UNA PREGUNTA QUE INVITE A ELLO							
			Acuerdo		Desacuerdo		
Orientación	Dirección	Sesiones	Implícito	Explícito	Implícito	Explícito	
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DMG a DPG	1 ^a					
		2 ^a					
		3 ^a			1a		
		4 ^a					
		5 ^a					
	DO a DMG	1 ^a					
		2 ^a					
		3 ^a					
		4 ^a					
		5 ^a					
	DMG a DO	1 ^a					1a
		2 ^a					
		3 ^a					
		4 ^a			10a(A)		
		5 ^a					
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DMG a DPG	1 ^a					
		2 ^a					
		3 ^a					
		4 ^a					
		5 ^a					
	DO a DMG	1 ^a					
		2 ^a					
		3 ^a					
		4 ^a					
		5 ^a					

	DMG a DO	1 ^a				6b-16b
		2 ^a				
		3 ^a				2c
		4 ^a				1c
		5 ^a				2e-9d
Beneficiosa para A y para B	DMG a DPG	1 ^a		17a		
		2 ^a				
		3 ^a				
		4 ^a				
		5 ^a		8c-9c-10a		
	DO a DMG	1 ^a				
		2 ^a				
		3 ^a		11e ⁴⁷⁴		
		4 ^a				
		5 ^a				
	DMG a DO	1 ^a				
		2 ^a				
		3 ^a				
		4 ^a				
		5 ^a				

FIGURA 37

⁴⁷⁴ En la pregunta.

• **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Preguntas buscando (des)acuerdo / Resultados obtenidos:**

RESPUESTAS EXPRESANDO (DES)ACUERDO SIN UNA PREGUNTA QUE INVITE A ELLO						
		Acuerdo		Desacuerdo		TOTAL
		Implícito	Explícito	Implícito	Explícito	
Orientación	Dirección					
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DMG a DPG		1			1
	DO a DMG					0
	DMG a DO		1		1	2
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DMG a DPG					0
	DO a DMG					0
	DMG a DO				6	6
Beneficiosa para A y para B	DMG a DPG		4			4
	DO a DMG		1 ⁴⁷⁵			1
	DMG a DO					0
TOTAL		0	7	0	7	14

FIGURA 38

⁴⁷⁵ En la pregunta.

• **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Preguntas retóricas / Resultados obtenidos:**

PREGUNTAS RETÓRICAS			RESPUESTAS						
Orientación	Dirección	Sesiones	Contestación	No-Contestación	Por Implicación	Medias Contestaciones			Contestación Interrumpida
						Parcial	Fraccio-naria	Media Respuesta	
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DPG a DMG	1ª		5b-15a(B,C,D)		3e(A,B)-9c(A)			
		2ª	9a(A)						
		3ª		11d(A)	14a(B ₂)				
		4ª				12c			
		5ª			3e(A)				
	DO a DMG	1ª				9b			
		2ª		8c(A,B)-5b(B)-6b(A)					8c
		3ª		7b(A)-9a(C)					
		4ª	12d(A)	11c(A)					
		5ª			5c				
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DPG a DMG	1ª							
		2ª							
		3ª							
		4ª							
		5ª							
	DO a DMG	1ª		2c(B,C,D)-3b(A,C)-1a(A)-7a(B)	6d-7c	2c(A)-16b(A,B)			
		2ª							
		3ª		3c(B)-8a(B)-3a(A,B,C)-6d(A)-11g(B)-12a(A)		11a(B)-2a(A)-2c(B)-7a-8a(A)-9a(A)			2a

		4 ^a	11c(B,C)	5d(B)-1c-4d(A,B)- 4f(A,B)-5d(A)-6a(A)- 10a(B)-11a(A)-12b(A)- 16a(B,C)-14b		10a(A)-10b(B)				
		5 ^a		8b(A)-9d(A)-2e(B)	3a(A)-1a(C)- 1c(C)	2e(A)-9d(B)				
Beneficiosa para A y para B	DPG a DMG	1 ^a	17a							
		2 ^a					4c(B)			
		3 ^a	11f-11h(B)- 6a(B)	6c(A)	14a(B ₁)- 11h(A)					
		4 ^a	12a(A)	7a(A,C)	7a(B)					
		5 ^a	3b(A)	1d(A)	3b(B)				1d	
	DO a DMG	1 ^a								
		2 ^a								
		3 ^a								
		4 ^a								
		5 ^a								

FIGURA 39

• **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Preguntas retóricas / Resultados obtenidos:**

PREGUNTAS RETÓRICAS		RESPUESTAS								FINAL	GLOBAL ⁴⁷⁶
		Contestación	No-Contestación	Medias Contestaciones				Contestación Interrumpida			
Orientación	Dirección			Por Implicación	Contestación Incompleta		Media Respuesta				
		Parcial	Fraccio-naria								
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DPG a DMG	1	5	2	4	0	0	0	12	191	
	DO a DMG	1	7	2	0	0	0	1	11	229	
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DPG a DMG	0	0	0	0	0	0	0	0	191	
	DO a DMG	2	32	5	13	0	0	1	53	229	
Beneficiosa para A y para B	DPG a DMG	6	4	4	0	0	0	1	15	191	
	DO a DMG	0	0	0	0	0	0	0	0	229	
FINAL		10	48	13	17	0	0	3	91	420	
Orientación	Dirección	Contestación	No-Contestación	Por Implicación	Contestación Incompleta		Contestación Interrumpida	FINAL	GLOBAL		
					Parcial	Fraccio-naria					
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DPG a DMG	8'3%	41'6%	16'6%	33'3%	0%	0%	0%	6'3%	191	
	DO a DMG	9'1%	63'6%	18'2%	0%	0%	0%	9'1%	4'8%	229	
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DPG a DMG	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	191	
	DO a DMG	3'8%	60'4%	9'4%	24'5%	0%	0%	1'9%	23'1%	229	
Beneficiosa para A y para B	DPG a DMG	40%	26'7%	26'7%	0%	0%	0%	1'9%	7'8%	191	
	DO a DMG	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	229	
FINAL		11%	52'7%	14'3%	18'7%	0%	0%	3'3%	21'6%	420	

FIGURA 40

⁴⁷⁶ En esta columna se muestra el global de todas las preguntas halladas en el corpus.

• **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Preguntas retóricas / Resultados obtenidos:**

PREGUNTAS RETÓRICAS BUSCANDO EL (DES)ACUERDO			RESPUESTAS EXPRESANDO (DES)ACUERDO				No Contestación
			Acuerdo		Desacuerdo		
Orientación	Dirección	Sesiones	Implícito	Explícito	Implícito	Explícito	
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DPG a DMG	1ª	3a(A).		7e(A)-8b(A).		7e(B,C)-15a(A)
		2ª					6e(A,B)-9a(B)-6a(A).
		3ª	3b(A)-10a(A).	1c(A)		3b(B)	
		4ª	9c(B)	7c			9c(A)
		5ª		5b(A)	8a(A)		9a(A)-5b(B)
	DO a DMG	1ª					8d(D)
		2ª	4b-8c(C)				
		3ª					
		4ª	9b-7d(A)		2a	2c	1b
		5ª	4a(A)				8d(A).
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DPG a DMG	1ª					
		2ª					
		3ª					
		4ª					
		5ª					
	DO a DMG	1ª			3d(A)-11b.	7d-2c(A)-8a(B).	4a(A)-2a(B)-8d(E).
		2ª			6f(A)-5d-6f(B)-8a(A)		2a(A,C)-6b(B,C)-8a(B)-4f(B).
		3ª		6b	6d(B)-11c-3c(A,B,C,D)-3e(A)-9c-11g(A,C)-12a(B)-9a(B)	10d(A)-10f(A,C)	10d(B)-8a(C)-10d(C)-17a.
		4ª			5b(B)-11a(B,C)		5b(A,C)-7d(B)

		5 ^a			2c(A)-5a(B)-4b(C)- 6b(B)-9b(A)		1a(A,B)-2c(C)- 6b(A)-9b(B)-3a(B)- 1c(A)-9d(C,D)- 4b(A)-5a(A).
Beneficiosa para A y para B	DPG a DMG	1 ^a		12a-6a(A,B)-6e-7b(B)- 1b-2b-11a			
		2 ^a	6c(B)-5c(A,B)-4a-4e- 6c(A)	4c(A)			
		3 ^a	2d	10c(B)-2b(B)-10c(A)- 9b-2b(A)-6a(A)-10e- 11b			3f(A)
		4 ^a	1b(A,B)-14a(A)	11b-9a(A,B)-12a(B)- 13a-1a-4a-4e-5a-13b			
		5 ^a	1d(C)-3c-7a(A)-9a(B)	6d			
	DO a DMG	1 ^a		8d(A)			
		2 ^a					
		3 ^a					
		4 ^a					
		5 ^a					

FIGURA 41

• **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Preguntas retóricas / Resultados obtenidos:**

PREGUNTAS RETÓRICAS BUSCANDO EL (DES)ACUERDO		RESPUESTAS EXPRESANDO (DES)ACUERDO						
		Acuerdo		Desacuerdo		No Contestación	TOTAL	TOTAL P. ACUERDO ⁴⁷⁷
		Implícito	Explícito	Implícito	Explícito			
Orientación	Dirección							
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DPG a DMG	4	3	3	1	10	21	22
	DO a DMG	5	0	1	1	3	10	11
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DPG a DMG	0	0	0	0	0	0	0
	DO a DMG	0	1	26	6	27	60	60
Beneficiosa para A y para B	DPG a DMG	14	28	0	0	1	43	45
	DO a DMG	0	1	0	0	0	1	1
TOTAL		23	33	30	8	40	135	139
PREGUNTAS RETÓRICAS BUSCANDO EL (DES)ACUERDO		Acuerdo		Desacuerdo		No Contestación	TOTAL	TOTAL P. ACUERDO
		Implícito	Explícito	Implícito	Explícito			
		Orientación	Dirección					
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DPG a DMG	18'2%	13'6%	13'6%	4'5%	47'6%	95'4%	22
	DO a DMG	55'5%	0%	11'1%	11'1%	30%	90'9%	11
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DPG a DMG	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0
	DO a DMG	0%	1'7%	44'1%	10'2%	45%	100%	60
Beneficiosa para A y para B	DPG a DMG	31'9%	65'1%	0%	0%	2'3%	95'5%	45
	DO a DMG	0%	100%	0%	0%	0%	100%	1
TOTAL		17'2%	24'6%	22'4%	6%	29'8%	97'1%	139

FIGURA 42

⁴⁷⁷ En esta columna se muestra el total de todas las preguntas orientadas a buscar el (des)acuerdo.

• **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Preguntas retóricas / Resultados obtenidos:**

TODAS LAS PREGUNTAS RETÓRICAS					
Orientación	Dirección	P. RETÓRICAS	P. RETÓRICAS BUSCANDO EL (DES)ACUERDO	TOTAL	GLOBAL ⁴⁷⁸
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DPG a DMG	12	21	33	191
	DO a DMG	11	10	21	229
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DPG a DMG	0	0	0	191
	DO a DMG	53	60	113	229
Beneficiosa para A y para B	DPG a DMG	15	43	58	191
	DO a DMG	0	1	1	229
FINAL		91	135	226	420

TODAS LAS PREGUNTAS RETÓRICAS					
Orientación	Dirección	P. RETÓRICAS	P. RETÓRICAS BUSCANDO EL (DES)ACUERDO	TOTAL	GLOBAL
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DPG a DMG	35'3%	63'6%	17'3%	191
	DO a DMG	55%	47'6%	9'2%	229
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DPG a DMG	0%	0%	0%	191
	DO a DMG	47'3%	53'1%	49'3%	229
Beneficiosa para A y para B	DPG a DMG	25'4%	74'1%	30'4%	191
	DO a DMG	0%	100%	0'4%	229
FINAL		40'4%	59'7%	53'8%	420

FIGURA 43

⁴⁷⁸ En esta columna se muestra el global de todas las preguntas halladas en el corpus.

• **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Preguntas retóricas / Resultados obtenidos:**

PREGUNTAS NEGATIVAS RETÓRICAS			RESPUESTAS					
Orientación	Dirección	Sesiones	Contestación	No-Contestación	Por Implicación	Medias Contestaciones		
						Contestación Incompleta	Contestación Intensiva	Media
						Parcial	Fraccio-	Media
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DPG a DMG	1 ^a						
		2 ^a						
		3 ^a						
		4 ^a						
		5 ^a						
	DO a DMG	1 ^a						
		2 ^a						
		3 ^a						
		4 ^a						
		5 ^a						
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DPG a DMG	1 ^a						
		2 ^a						
		3 ^a						
		4 ^a						
		5 ^a						
	DO a DMG	1 ^a		2c(B,D)-3b(C)		2c(A)		
		2 ^a						
		3 ^a						
		4 ^a		5d(B)		10a(A)-10b(B)		
		5 ^a						
Beneficiosa para A y para B	DPG a DMG	1 ^a						
		2 ^a						
		3 ^a						
		4 ^a						
		5 ^a						
	DO a DMG	1 ^a						
		2 ^a						
		3 ^a						
		4 ^a						
		5 ^a						

FIGURA 44

• **CAPÍTULO 5: Aplicación del modelo / Preguntas retóricas / Resultados obtenidos:**

PREGUNTAS NEGATIVAS RETÓRICAS		RESPUESTAS								FINAL1	FINAL2 ⁴⁷⁹
		Contestación	No-Contestación	Por Implicación	Medias Contestaciones			Contestación Interrumpida			
Orientación	Dirección				Parcial	Fraccio-naria	Media Respuesta				
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DPG a DMG	0	0	0	0	0	0	0	0	12	
	DO a DMG	0	0	0	0	0	0	0	0	11	
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DPG a DMG	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	DO a DMG	0	4	0	3	0	0	0	7	53	
Beneficiosa para A y para B	DPG a DMG	0	0	0	0	0	0	0	0	15	
	DO a DMG	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FINAL		0	4	0	3	0	0	0	0	91	
Orientación	Dirección	Contestación	No-Contestación	Por Implicación	Contestación Incompleta			Contestación Interrumpida	FINAL1	FINAL2	
Beneficiosa para A y no perjudicial para B	DPG a DMG	0	0	0	0	0	0	0	0%	12	
	DO a DMG	0	0	0	0	0	0	0	0%	11	
Beneficiosa para A y perjudicial para B	DPG a DMG	0	0	0	0	0	0	0	0%	0	
	DO a DMG	0	4	0	3	0	0	0	13'2%	53	
Beneficiosa para A y para B	DPG a DMG	0	0	0	0	0	0	0	0%	15	
	DO a DMG	0	0	0	0	0	0	0	0%	0	
FINAL		0%	57'1%	0%	42'9%	0%	0%	0%	7'7%	91	

FIGURA 45

⁴⁷⁹ Esta columna incluye el número total de preguntas retóricas (sin incluir las que buscan el (des)acuerdo).

ANEXO II

En este segundo anexo se van a incluir las transcripciones de las cinco sesiones parlamentarias bajo análisis. Como se recordará, este estudio se va a centrar en el período de tiempo dedicado a las Preguntas Orales que se realizaron en las siguientes fechas: (1ª) 1 de diciembre de 1987; (2ª) 19 de enero de 1988; (3ª) 16 de febrero de 1988; (4ª) 15 de marzo de 1988; y (5ª) 19 de abril de 1988.

Conviene aquí realizar algunas matizaciones relativas al formato de las mismas. En primer lugar, señalar que, aunque se ha respetado la presentación original de estas actas, se han introducido algunos cambios para facilitar la localización de cada una de las intervenciones parlamentarias. Estas son:

1. A continuación del nombre del parlamentario, se ha escrito entre corchetes y en letra cursiva⁴⁸⁰ la afiliación política del mismo. Aunque esta información estaba ausente en la versión original de los textos, se consultaron unos boletines que se publican con cada nueva legislatura donde se especifica el nombre y apellido de cada miembro del parlamento, su afiliación política y la circunscripción a la que representa.

Por motivos de espacio se han utilizado las siguientes abreviaturas:

Con: Conservative;	UU: Ulster Unionists;
Lab: Labour;	UDUP: Ulster Democratic Unionist Party;
Lib: Liberal;	UPUP: Ulster Popular Unionist Party;
SDP: Social Democratic Party;	SF: Sinn Fein;
SNP: Scottish National Party;	SDLP: Social Democratic and Labour
PC: Plaid Cymru;	Party.

2. Cada pregunta suplementaria lleva anotado delante, entre corchetes y con letra cursiva, un tipo de identificación. Esta consiste en el número de la pregunta⁴⁸¹ de

⁴⁸⁰ En las versiones originales, los encargados de transcribir los textos también han escrito entre corchetes y con letra cursiva las aclaraciones adicionales. Ejemplos: (1) [*Interruption*] cuando el discurso del parlamentario ha sido interrumpido; o (2) tablas con información complementaria que no ha sido leída por el diputado.

⁴⁸¹ Todas las preguntas presentadas (i.e. que han sido entregadas previamente a la Mesa) llevan delante un número identificativo: 1, 2, 3, etc.

la cual es suplementaria y a continuación una letra en minúscula que indica su orden entre las suplementarias. Ejemplo:

[1.a] **Mr. Fearn**⁴⁸² *[Lib.]*: "Is the Secretary of State . . .?"

Ésta sería la primera suplementaria a la pregunta número 1. Y Mr. Fearn pertenece al partido Liberal.

3. Hay ocasiones en las que un diputado no se limita a presentar una única pregunta en su turno. De esta manera nos podemos encontrar dos, tres o incluso más preguntas dentro de un mismo turno. Para poder diferenciarlas, se ha escrito delante de cada una, una letra mayúscula en letra cursiva y entre corchetes que indica su orden. Ejemplo:

[1.a] **Mr. Fearn** *[Lib.]*: *[A]* Is the Secretary of State aware that 87 per cent. of our schools -24,000 in all- have fallen into a state of disrepair and need exceptional repairs to put them back in order? As one who is entirely honest, because he went to the same school as I did, *[B]* can the right hon. Gentleman tell us that his financial delegation will cure the backlog of repairs?

Finalmente, añadir que hay ocasiones en las que los números de las preguntas presentadas no aparecen en orden cronológico. Esto obedece fundamentalmente a dos cuestiones: la ejecución de las mismas y/o la labor de los letrados de la Cámara. El primero de estos dos casos se debe a que, en algunas circunstancias, alguno de los implicados en el proceso de pregunta/respuesta no se encuentre presente en ese momento y por tanto la pregunta sea eliminada. Y el segundo caso lo encontramos normalmente cuando los letrados de la Cámara estimaron que dos (o más) de las preguntas presentadas a la Mesa son bastante similares y por tanto se pronuncian a la misma vez y reciben una única respuesta. En cualquier caso, la enumeración de las preguntas se ha respetado y aparece exactamente igual a la de su texto original.

⁴⁸² Los nombres de los diputados en posesión de la palabra vienen en letra negrita en el texto original.

- **PRIMERA SESIÓN**

PARLIAMENTARY DEBATES
(HANSARD)

SIXTH SERIES - VOLUME 123

HOUSE OF COMMONS
OFFICIAL REPORT

FIRST SESSION OF THE FIFTIETH PARLIAMENT OF THE UNITED KINGDOM OF GREAT
BRITAIN AND NORTHERN IRELAND THIRTY-SIXTH YEAR OF THE REIGN OF HER
MAJESTY QUEEN ELIZABETH II

SESSION 1987-88

COMPRISING PERIOD
23 NOVEMBER - 4 DECEMBER 1987

LONDON
HER MAJESTY'S STATIONERY OFFICE

House of Commons

Tuesday 1 December 1987

The House met at half-past Two o'clock

PRAYERS

[MR. SPEAKER *in the Chair*]

PRIVATE BUSINESS

GREATER MANCHESTER (LIGHT RAPID TRANSIT SYSTEM) BILL [*Lords*]

GREATER MANCHESTER (LIGHT RAPID TRANSIT SYSTE) (NO. 2) BILL [*Lords*]

Orders for consideration, as amended, read. To be considered on Thursday 3 December.

Oral Answers to Questions

EDUCATION AND SCIENCE

EDUCATION REFORM

1. **Mr. Fearn** [*Lib.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science what representations he has received regarding his proposals for financial delegation to schools and colleges.

The Secretary of State for Education and Science (Mr. Kenneth Baker): There have been over 700 responses to the consultation paper on financial delegation to schools, find some 350 responses to the paper on further education.

[*1.a*] **Mr. Fearn** [*Lib.*]: [*A*] Is the Secretary of State aware that 87 per cent. of our schools - 24,000 in all - have fallen into a state of disrepair and need exceptional repairs to put them back in order? As one who is entirely honest, because he went to the same school as I did, [*B*] can the right hon. Gentleman tell us that his financial delegation will cure the backlog of repairs?

Mr. Baker: I believe that the building that the hon. Gentleman and I shared as schoolboys has fallen down. To be more precise, it sank into the sands of Southport, and has been partly, indeed substantially, rebuilt. That is rather wide of the question, but the hon. Gentleman will know that I have secured for next year, in the financial settlement, a substantial increase in the capital allocations for schools, amounting to an increase of some 22 per cent. in the capital allocations over this year.

[*1.b*] **Mr. Pawsey** [*Con.*]: Does my right hon. Friend accept that delegations to schools will allow for the more efficient use of resources? It will allow parents, teachers and governing bodies to decide for themselves the priority of the school, which must be to the considerable advantage of education.

Mr. Baker: I agree with my hon. Friend. It is probably agreed on both sides of the House that the delegation of budgets to governing bodies and heads should go ahead. Indeed, it is going ahead very strongly at present. Practice will anticipate the provisions of the Bill in this respect.

2. **Mr. McAllion [Lab.]:** To ask the Secretary of State for Education and Science if he will outline his plans for the future of comprehensive education in England and Wales.

Mr. Kenneth Baker: It is for local education authorities to consider how to organise school provision in their areas. Where proposals for changes in the existing pattern come to me for decision, I shall continue to consider them on their individual meets.

[2.a] **Mr. McAllion [Lab.]:** The Secretary of State will be aware of the recent Edinburgh university study which was commissioned by the Scottish Office and which welcomed the improvement in the standards of Scottish education, brought about by the introduction of comprehensive schools. In particular, it welcomed the increase in the number of pupils staying on beyond the statutory school leaving age and the substantial increase in the number of pupils obtaining ordinary and higher grade qualifications.

[A] Will the right hon. Gentleman therefore undertake to arrange for a similar study to be conducted for England and Wales? [B] Does he accept that if he did so his time would be far better spent than it is now in trying to dismantle the comprehensive system south of the border through his great education reform Bill?

Mr. Baker: The study to which the hon. Gentleman refers by no means shows a causal link between comprehensive reorganisation and examination success. However, as the hon. Gentleman has asked me to consider setting up a study in England and Wales, he should be aware of the Welsh study, published early this year, of a community where education was comprehensive in half the area and selective in the other half. The authors found that the selective schools were superior in a range of outcomes, including reading scores and examination results. Comprehensives failed most with pupils of average and below average ability.

[2.b] **Mr. Baldry [Con.]:** Does my right hon. Friend agree that our proposals for comprehensive schools are entirely in keeping with the findings of the second Vatican council, which concluded that parents who have the primary and inalienable right and duty to educate their children should have true liberty in their choice of schools?

Mr. Baker: I am very glad to have support from the second Vatican council. I am encouraged to believe that it has pointed out in a clear way the importance of parental choice in education, which has appeared in the statute law of this country for several centuries. That is one of the main thrusts of the Bill that we shall be discussing later.

[2.c] **Mr. Flannery [Lab.]:** [A] Is it not a fact that although the Minister is asked about his future plans for comprehensive education, in fact his main plan is to utterly destroy it? [B] Why does he not say so? [C] Why is he waging a vendetta against it? [D] Does he not realise that if he compares selective schools and comprehensive schools within a certain area, the so-called comprehensive schools cannot possibly be comprehensive if they are at the side of a selective system?

Mr. Baker: The hon. Gentleman should refer to the Welsh study. It drew considerable comment when it was published earlier this year. It is not our intention to destroy comprehensive schools. There are many fine comprehensive schools which serve their communities and their children very well.

3. **Mr. Leigh** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science what proposals will be confined in the Education Reform Bill to promote greater choice in education in rural areas.

The Parliamentary Under-Secretary of State for Education and Science (Mr. Bob Dunn): The Education Reform Bill will increase the scope for informed choice in education among all parents. It will help to raise standards in all schools, wherever they may be located.

[3.a] **Mr. Leigh** [*Con.*]: [A] Does my hon. Friend agree that the ability of parents to choose in rural areas is limited, not just by artificial limits set on the size of schools -that situation will be rectified by clause 17 of the Education Reform Bill- but by the cost of travel to a favoured school, which in an area such as Lincolnshire can be as far as 10 miles away? [B] Will my hon. Friend consider the creation of rural travel education vouchers to extend freedom of choice to parents?

Mr. Dunn: My hon. Friend will have to accept, as I do, that parental choice inevitably has to operate within the context of the area in which the school is situated. Even where there is only one school, for example, parents will still be able to apply to the Secretary of State for it to be withdrawn from local authority control. The advantages of the national curriculum and financial delegation will still obtain.

[3.b] **Mr. Ashdown** [*Lib.*]: [A] Does the Minister recall that the Audit Commission, in its response to the Government's proposals about open enrolment, said that unless the Government instituted a system to extend home-school transport costs in rural areas poorer families would effectively be inhibited from having a choice because they would not be able to meet transport costs? [B] What does he intend to do about that, [C] or are poorer families not supposed to have a choice?

Mr. Dunn: Whether a school is in a town or the country, positive improvement in achievement will result once the Bill, to be voted upon later today, becomes law. Many provisions will bite on the school to its advantage. The dark days of poor performance against international competition are over. Nothing is going to be the same again.

[3.c] **Mr. Haselhurst** [*Con.*]: Will my hon. Friend pay close attention to the problems of transport? It is a real difficulty if genuine choice is to be maintained. The choice may be between schools that are four miles or seven miles away. Parents feel strongly about that and I hope that my hon. Friend will give the House an assurance that he will look carefully at the problem.

Mr. Dunn: The provision of school transport is a matter for the local education authority. Current arrangements are not affected by the Bill, except that local education authorities will have to treat pupils equally, whether they attend local education authority or grant-maintained schools

[3.d] **Ms. Armstrong** [*Lib.*]: [A] Does the Minister recognise that some of the proposals contained in his Bill will mean that some rural schools will be under threat of closure because, to date, they have been supported by additional resources from local education authorities and that LEA planning has kept numbers at a viable level? [B] Will he tell the House whether he will put money into those schools to ensure that they are able to be retained in those areas?

Mr. Dunn: The Government recognise that many small village schools have to be retained because of the geographical isolation of the communities they serve, especially where the alternative schools would necessitate unacceptably long journeys for young

children. For some years we have had the sparsity factor in the allocation of grants from Government.

[3.e] **Mrs. Kellett-Bowman** [Con.]: [A] Is my hon. Friend aware that Lancashire county council is wickedly proposing to try to close five rural schools near me? [B] Is he further aware of the volume of opposition, which is growing hourly?

Mr. Dunn: My hon. Friend misses no opportunity to bring to the House the case of her constituents. I can assure her that when the Lancashire education authority proposes to close schools she will be given every opportunity to bring to me and to my right hon. Friend the Secretary of State her views and those of her constituents on the proposals for closure.

UNIVERSITY DENTAL SCHOOLS

4. **Mr. Pike** [Lab.]: To ask the Secretary of State for Education and Science whether there are any plans to reorganise university dental schools; and if he will make a statement.

The Parliamentary Under-Secretary of State for Education and Science (Mr. Robert Jackson): A review of dental education by the University Grants Committee is now under way.

[4.a] **Mr. Pike** [Lab.]: [A] Will the Minister recognise that the review is causing concern among those involved in dental care? [B] Will he give an assurance that there will be no closure or enforced merger of existing dental schools?

Mr. Jackson: I cannot anticipate the result of the report. It will have to take into account the fact that several dental schools are already at or below the minimum size that enables the curriculum to be adequately covered by economic staffing levels. The hon. Gentleman knows that the dental manpower review has recommended a 10 per cent. cut in intake.

[4.b] **Mr. Holt** [Con.]: Would my hon. Friend care to speak to his colleagues about the number of dentists in training in Southern Ireland to see whether, under the Anglo-Irish Agreement, he can achieve a cut in the numbers in training in Ireland, just as the number training in this country was cut from 4,000 to 2,600? Ultimately, all our dentists could be Irish if something is not done about this.

Mr. Jackson: We have no jurisdiction in the Republic of Ireland, but I promise my hon. Friend that I shall inquire into the matter.

ILEA (SOUTH-WEST QUADRANT REVIEW)

5. **Mr. Simon Hughes** [*Lib.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science what representations he has received concerning the Inner London education authority's south-west quadrant review.

Mr. Dunn: Representations have been received from three hon. Members and a number of parents. Since the Inner London education authority has not yet published statutory proposals for schools in the south-west quadrant, the matter remains one for the authority.

[5.a] **Mr. Hughes** [*Lib.*]: The Minister will be aware that the education committee and the authority have now made their decision and that it is on the way to his Department. Included in that decision is the proposal to amalgamate and thus end the life of the London Nautical school in my constituency. Parents, local hon. Members and, indeed, some members of the majority group in ILEA are greatly concerned that the London Nautical school might disappear. Will the Minister undertake that the decision whether to implement or to change the proposals of the education authority will be made speedily and that the London Nautical school in particular will receive favourable consideration from him and his colleagues?

Mr. Dunn: Given the size of the proposals, which I have yet to receive, it may be some time before we can adjudicate upon them. However, I assure the hon. Gentleman that the Government attach considerable importance to increasing parental choice and that the extent of local support or opposition is a relevant factor in our consideration of proposals.

[5.b] **Mr. Gerald Bowden** [*Con.*]: I note with pleasure my hon. Friend's response and I note, too, that he has rejected ILEA's proposals in relation to the north-east quadrant. Will he take note that many parents in my constituency, and parents of children who go to school in my constituency, do not believe that tertiary education is the only way in which to deal with 16 to 19-year-olds? There is a place for sixth forms and for schools such as the London Nautical school and the William Penn school, both of which are matters of great concern.

Mr. Dunn: I note my hon. Friend's fervour on the matter. I remind the House that my right hon. Friend the Secretary of State considers each proposal on its merits. In the case referred to by my hon. Friend the Member for Dulwich (Mr. Bowden), my right hon. Friend was not satisfied that the proposal relating to Hackney, Tower Hamlets and Islington offered good value for the considerable capital costs involved, or that it did enough to tackle the problem of surplus capacity in secondary schools in those areas.

PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

6. **Mr. Anthony Coombs** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science how much money is being spent per pupil in 1987 in primary and secondary schools, as compared with the sum spent in January 1979.

Mr. Dunn: Based on a provisional distribution by sector of estimated total current spending by local authorities, an average of £1,115 was spent on each primary and secondary pupil in England in 1986-87, which is 30 per cent. more in real terms than in 1978-79.

[6.a] **Mr. Coombs [Con.]:** I warmly welcome those figures. However, *[A]* will my hon. Friend confirm that international experience, recent independent research, Her Majesty's inspectors reports and the experience in some parts of ILEA have all confirmed the falsehood of the assertion that there is an automatic relationship between spending more money and achieving higher educational standards? *[B]* Will he also confirm that what is really important is a national curriculum, with unequivocal benchmarks, which are sensitively assessed, which give parents the confidence that they need in the educational system and make that system more responsive?

Mr. Dunn: I answer yes on all counts. For too long the debate on the future of education in this country has been focused solely on what goes into a school. Our proposals in the Education Reform Bill will focus on what comes out of a school. Therefore, quality control will be an important vehicle in measuring delivery.

[6.b] **Mr. Win Griffiths [Lab.]:** Would the Minister care to comment on certain figures that I obtained from the Library? During 1979-80, using 1986 prices, over £9 billion was spent. It was not until 1986-87 that more money was spent. In 1978-79 the average amount spent per pupil was over £1,100. It was not until 1986-87 that the figure went up to £1,300. That per pupil increase can be accounted for by falling rolls. There was no real increase in education spending until 1986-87.

Mr. Dunn: I completely reject what the hon. Gentleman has said. Conservative and Labour authorities are spending more. We must establish whether expenditure is gaining results and reflects value for money.

[6.c] **Mr. John Townend [Con.]:** *[A]* How much money per pupil is spent by ILEA on secondary education? *[B]* How does it compare with what is spent by shire counties? *[C]* Does my hon. Friend consider that the quality of education in London justifies the differential?

Mr. Dunn: No, I do not. I note that an article in today's Daily Mail states:

“It costs more to educate a teenager at an inner London comprehensive school than the fees at some of the city's private schools.”

That statement challenges the Opposition to do Something about spending in inner London.

[6.d] **Mr. Straw [Lab.]:** The Prime Minister herself has boasted of an increase in spending per pupil between 1979 and 1986. How does the Under-Secretary of State square that boast with the fact that, in real terms, the Government have cut their Exchequer contribution to the nation's education by 20 per cent. over those eight years?

Mr. Dunn: The financing of local government through the rate support grant settlement is designed to make local authorities more accountable for their spending on service generally. It ill-behoves Opposition Members to condemn what we have done when we have achieved so much more in education in the past few years.

[6.e] **Mr. John Marshall [Con.]:** Will my hon. Friend confirm that Barnet has the best A-level results of any authority in the country and that ILEA, which spends much more than Barnet, has among the worst results?

Mr. Dunn: I confirm what my hon. Friend said. By comparison, Barnet makes other authorities seem so much worse.

CITY TECHNOLOGY COLLEGES

7. **Mr. Fisher** [*Lab.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science whether he will make a further statement on the progress towards establishing city technology colleges.

The Minister of State, Department of Education and Science (Mrs. Angela Rumbold): Sponsorships for four city technology colleges have already been announced. The Kingshurst CTC will open next year, and the Nottingham CTC in 1989. We are making good progress in discussions with a number of other prospective sponsor.

[7.a] **Mr. Fisher** [*Lab.*]: [A] How does the Minister account for the fact that, after such a long time, she can produce only such a microscopically small list of achievements? [B] Does she attribute that to the unpopularity of the idea with business and parents, or to its total irrelevance?

Mrs. Rumbold: It may disappoint the hon. Gentleman, but the initiative was announced just over a year ago by my right hon. Friend the Secretary of State. We have four city technology colleges on the stocks. More city technology colleges will be commenced in the near future. We shall certainly make announcements about them in the not too distant future.

[7.b] **Mr. Nicholas Bennett** [*Con.*]: [A] Did my hon. Friend see the article in last Friday's edition of *The Times* by Dr. John Rae, a former headmaster of Westminster school? He said that there were some disturbing implications in the sort of syllabus that would be in order at Kingshurst CTC. [B] Will she confirm that we are looking for high standards at that school?

Mrs. Rumbold: We are most certainly looking for high standards at Kingshurst and, with the appointment of Mrs. Valerie Bragg, I am confident that we shall achieve them.

[7.c] **Mr. George Howarth** [*Lab.*]: Is the Minister aware that any attempt to establish a CTC in Knowsley by scurrying around with officials like thieves in the night would be extremely ill-received by the population at large, teaching staff and parents in the area?

Mrs. Rumbold: The hon. Gentleman clearly does not know that the local education authority approached the Department to see whether it would be possible for us to visit the area to help set up a CTC.

[7.d] **Mr. Ashdown** [*Lib.*]: The Minister will know that the Government have deliberately excluded their pet CTCs from the state curriculum. Do they not have even that much faith in their own convictions?

Mrs. Rumbold: The hon. Gentleman is mistaken. CTCs will be encouraged to follow the national curriculum, but they will have time allocated to them to pursue technology and science, which is what we expect from them.

[7.e] **Mr. Tim Smith** [*Con.*]: [A] Does my hon. Friend agree that the term "city technology college" is rather ambiguous? [B] Might it not equally be used to describe Eton college, which teaches the technology of the City to would-be market makers and commodity dealers? [C] Could that not be what the Old Etonian who tabled the question had in mind?

Mrs. Rumbold: Sadly, I am unable to read the mind of the hon. Member for Stoke-on-Trent, Central (Mr. Fisher). I believe that the name city technology college is excellent and that it will attract many parents, as is the case at Kingshurst.

[7.f] **Mr. Fatchett [Lab.]:** Now that it is clear that the Government have failed to sail the scheme to industrialists, [A] will the Minister say what criteria will be used in the only CTC that is off the ground and running—that in Solihull—to assess parents? We know that they are to be tested if their children are to gain a place there. [B] What will happen if the child passes the test and the parents fail? [C] Does the Department have a view about whether the parent or the child should attend the college?

Mrs. Rumbold: The hon. Gentleman displays much ignorance. A substantial number of industrialists -more since June- have expressed an interest in the idea of CTCs. It is with confidence that we shall establish the full 20 CTCs in the not too distant future. Children in comprehensive schools are being interviewed with their parents, as we have always made it clear that we want commitment from both. They should attend because CTCs provide the type of education that they want. At Solihull we now have more than 300 applicants for 180 places.

HIGHER EDUCATION

8. **Mr. Archer [Lab.]:** To ask the Secretary of State for Education and Science if he will place in the Library copies of the representations which he has received in response to the White Paper “Higher Education-Meeting the Challenge”.

Mr. Jackson: There have been wide-ranging discussions surrounding the White Paper since its publication in April and there is no simple record. However, copies of organisations' responses to the three associated consultative documents are already in the Library.

[8.a] **Mr. Archer [Lab.]:** I am grateful to the Minister for his kindness. As the proposed criteria for the Polytechnics and Colleges Funding Council funding include a requirement that at least 55 per cent. of a college's students should be in the advanced further education category, and since many major mixed economy colleges will not qualify because of policies which they have deliberately pursued and have been encouraged to pursue, [A] can the Minister assure the House that they will continue to receive adequate local authority funding, [B] or does he intend that higher education should be hived off and become academically isolated and privatised?

Mr. Jackson: It is certainly not the intention that higher education should be hived off. We believe that it is desirable that there should continue to be mixed economy colleges, and we shall look to local authorities to continue to support them.

[8.b] **Dr. Hampson [Con.]:** [A] Does my hon. Friend agree that there are a great many people in higher education who do not see the point of creating two funding bodies -one for polytechnics and colleges and one for universities- which match each other? [B] Can we not reconsider and have one funding body for the whole of higher education?

Mr. Jackson: My hon. Friend asks a fundamental question. We must go back to the speech by the Secretary of State for Education and Science in 1966 about the different missions of the different institutions in the so-called binary system. We do not believe that it

is right at this stage, when polytechnics and colleges are emerging into a new sector, to terminate the arrangement.

[8.c] **Dr. Thomas [PC.]:** Is the Minister satisfied with the efficient management of the higher education system in Wales as it applies to his Department? The Welsh Office is in charge of higher education -with the exception of the University of Wales- but no structure exists within the proposed Universities Funding Council system for separate consideration of the funding of the University of Wales. Such a structure exists in Northern Ireland and Scotland.

Mr. Jackson: The representation of Welsh higher education institutions within the structure of the UFC is under consideration. I hope that my right hon. Friend the Secretary of State for Wales will be able to say something about it in due course.

[8.d] **Mr. Andrew F. Bennett [Lab.]:** [A] Does the Minister agree that one of the best parts of the White Paper was the Government's commitment to greater access to education for adults? [B] Will he say how much money the Government will put up to make it easier for adults to gain access to education? [C] How will he co-ordinate the provision for adults returning to education between FE and HE colleges, polytechnics and universities? [D] Do we not need a national co-ordinating body to allocate resources and courses for adults returning to education, [E] or is it the Government's intention to apply competition so that these institutions compete for students and resources?

Mr. Jackson: The Government's commitment to this matter is plain. There has been an increase of 160,000 students in the system since 1979, an 8 per cent. increase in UGC funding- following a 10.2 increase last year- and a 9 per cent. increase in funding for polytechnics and colleges this year. That is ample evidence of the Government's commitment to achieving their target.

EDUCATION REFORM

9. **Mr. Harry Greenway [Con.]:** To ask the Secretary of State for Education and Science for how long he will be prepared to receive representations about the proposed Education Reform Bill; and if he will make a statement.

Mr. Kenneth Baker: The consultation process that we embarked on in the summer was designed to inform the drafting of the Education Reform Bill. We shall continue to take account of comments received during the Bill's passage through Parliament, and after that as we get to its detailed implementation.

[9.a] **Mr. Greenway [Con.]:** I congratulate my right hon. Friend on stimulating a long and unprecedented consultation and debate on the Education Reform Bill proposals before and during the general election, throughout the teachers' holidays -which are intended not only for teacher relaxation but for study- and throughout the autumn. For the benefit of Opposition Members, will he confirm that that consultation and debate will continue until the Bill becomes law and thereafter?

Mr. Baker : I first spoke of the national curriculum over a year ago, and I spoke to the Select Committee in April of this year. These issues have been before the country for some considerable time, and during the formal period of consultation we received 17,000 responses to the various consultation documents, including 8,500 on the national curriculum.

[9.b] **Mr. James Lamond** [Lab.]: Is the Secretary of State aware that representations are coming in practically every day -certainly in my constituency- including one this morning from the elected board of governors of Fitton Hill junior school, who are saying that the speed at which he is trying to implement so many drastic changes in education is likely to cause instability in the education service?

Mr. Baker: Throughout the centuries complaint has been made of many of my predecessors when they have tried to instigate education reform. We intend to take into account the various representations that are made as the Bill goes through the House. Many of the details of the Bill will depend on secondary legislation, and there will be further consultation on that as well.

[9.c] **Mr. Boswell** [Con.]: [A] Has my right hon. Friend learnt from representations that have been made on behalf of the classics, home economics and many other subjects the importance of non-foundation subjects in differentiating individual schools? [B] Will he consider bringing forward proposals so that individual schools may emphasise their distinctive and different educational interests and attainments?

Mr. Baker: Some representations that we received on the national curriculum dealt specifically with this point and wanted greater flexibility in the curriculum. I can assure the House that that is what we shall have. I shall be setting out our proposals in that regard in my speech later this afternoon..

[9.d] **Mr. Madden** [Lab.]: If the Education Reform Bill becomes law, what opportunities will be afforded to independent schools to opt into the maintained sector?

Mr. Baker: On independent schools, may I make it clear that they are to be registered and when inspectors inspect them they will want to see that they conform broadly to the national curriculum. Many independent schools already have a curriculum very close to the national curriculum.

STUDENT GRANTS

10. **Mr. Marlow** [Con.]: To ask the Secretary of State for Education and Science what plans he has to replace the system of parental contribution in higher education.

Mr. Jackson: The Government are currently reviewing the whole system of financial support for undergraduate students and plans to publish their proposals by the middle of next year.

[10.a] **Mr. Marlow** [Con.]: I am sure my hon. Friend will agree that it is quite wrong that the grant payable to an adult student somewhat past the age of majority should be dependent on his pedigree rather than on his personal circumstances. [A] Will my hon. Friend join any individual or institution who would wish to take this injustice to the European Court of Human Rights? I know that my hon. Friend is a committed and enthusiastic European, so if not, [B] will he say why not?

Mr. Jackson: I thank my hon. Friend for that question. I am afraid that I could not personally associate myself with such an initiative.

[10.b] **Mr. Andrew F. Bennett** [Lab.]: Can the Minister guarantee that students starting next September and the September after that will not have loans imposed on them?

Mr. Jackson: I am afraid that I cannot anticipate in any way the results of the review. If we were to introduce any system of loans it would be necessary to introduce legislation. That would have certain effects on timing.

EDUCATION REFORM

11. **Mr. David Evans** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science how many representations he has received on the subject of the opting out proposals in the Education Bill.

Mr. Kenneth Baker: I have received over 900 written responses to my recent consultation paper, from a wide range of sources, together with a variety of less formal representations.

[11.a] **Mr. Evans** [*Con.*]: The representations are encouraging. Does my right hon. Friend agree that when the Bill becomes law the inquiries will increase substantially and, furthermore, that pupils will at last be educated according to the wishes of their parents?

Mr. Baker: I agree with my hon. Friend. I think that this will prove to be a very popular measure and will implement the very phrase in his question, which he drew from the Education Act 1944.

[11.b] **Mrs. Rosie Barnes** [*SDP.*]: Does the Secretary of State agree that the main objection to the opting-out proposals is not that they will increase parental choice or break the local education authority monopoly on education, but that they will reintroduce the possibility of selection by ability?

Mr. Baker: I want to make it clear to the hon. Lady that when schools decide to opt out the Bill makes it clear that the character of the school will have to remain the same and the admissions policy will have to be agreed. The policy which the remnants of her party are putting forward represent a considerable extension of opting out. I think that the three of them in that party have now become experts in opting out.

SCHOOLS (LOCAL FIRMS)

12. **Mr. Favell** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science if he has any further plans to encourage commercially run industrial firms to maintain a close interest in schools in their locality; and if he will make a statement.

Mrs. Rumbold: My colleagues and I miss no opportunity to encourage these links. A particularly valuable opening arises from the requirement on most schools from next September to have representation of the business community on their governing bodies. I hope that people will seize it.

[12.a] **Mr. Favell** [*Con.*]: After years of bemoaning, with justification, the way in which young people are equipped for commerce and industry, is it not true that my right hon. Friend is presenting business with a great opportunity to do something about this?

Mrs. Rumbold: It is absolutely true that my right hon. Friend is doing precisely that. It is also true that last month at its conference the CBI announced the creation of a new education task force that will look at ways of developing links between schools and industry. I hope that both initiatives will prove very successful.

CITY TECHNOLOGY COLLEGES

14. **Mr. Holt** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science when it is anticipated that a date will be announced for the opening of the Teesside city technology college in Langbaugh.

Mrs. Rumbold: There has been considerable interest in the establishment of a CTC on Teesside. A number of possible sites have been suggested and are being examined. It is too soon to announce the date of opening.

[14.a] **Mr. Holt** [*Con.*]: This is very disappointing, because the site at Langbaugh was earmarked first. If the Government are putting CTCs in areas of greatest need in order to improve inner cities, Solihill does not seem to me to have quite the same priority as Langbaugh. I hope that my hon. Friend will review her answer and come back with an early date.

Mrs. Rumbold: I am sure that my hon. Friend will know that we are doing our best to make sure that Teesside has a CTC as soon as possible, so that his constituency and the parents of children there will be able to benefit from it.

[14.b] **Miss Mowlam** [*Lab.*]: In response to an earlier question about CTCs the Minister told us that she was keen that they should follow the national curriculum. If she is so keen, why was that not put in the Bill?

Mrs. Rumbold: For the hon. Lady's information, the recommendation is that all the CTCs should follow the broad plans of the national curriculum and have plenty of opportunity within the time that is not so allocated to pursue those parts of technology and science that are important to them. They will have greater scope in their freedom to do that.

SCHOOL CLOSURES

15. **Mr. Knox** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science whether he has any plans to change the procedures concerning school closures; and if he will make a statement.

Mr. Dunn: My right hon. Friend has no such plans.

[15.a] **Mr. Knox** [*Con.*]: [A] Does my hon. Friend think it right that some schools should be under almost continuous threat of closure? [B] Is he aware that Waterhouses and Warslow middle schools in my constituency, both of which were opened a mere seven years ago, are under threat of closure for the second time? [C] Is that fair? [D] What chance have those schools ever had?

Mr. Dunn: How a local education authority reacts to a situation in which it may have to take schools out of use is a matter for the local education authority. My hon. Friend can make his point during the objection process to proposals that affect the future of a school or schools.

[15.b] **Mr. Skinner [Lab.]:** Will schools that are threatened with closure be able to opt out?

Mr. Dunn: A school that is threatened with closure can apply to be considered for grant-maintained status alongside the proposals to close. We shall, of course, consider the application to opt out first before we decide on the second course.

EDUCATION REFORM

16. **Mr. Hayes [Con.]:** To ask the Secretary of State for Education and Science how many representations he has received about his proposal to allow schools to opt out of local education authorities' jurisdiction.

Mr. Kenneth Baker: I refer my hon. Friend to the answer I gave earlier to my hon. Friend the Member for Welwyn Hatfield (Mr. Evans).

[16.a] **Mr. Hayes [Con.]:** When considering whether a school should be grant-maintained, will my right hon. Friend take into account the effect of that on other schools, which may be efficient and popular, in the same area?

Mr. Baker: In the process of opting out there will be time for the publication and advertisement of details, and the procedures under sections 12 and 13 of the Education Act 1980 will have to be followed. I have no doubt that the other schools in the area, and the LEA, will make representations to me or the holder of my office.

[16.b] **Mr. Heffer [Lab.]:** [A] Is the right hon. Gentleman aware that some of us think that the schools that will opt out will be those in the posher areas, and perhaps those that are concerned with racial prejudice? [B] Is he also aware that some of us who had no choice at any time in our education consider that we were fortunate when we look over on the other side of the House?

Mr. Baker: I do not know how much further the hon. Gentleman would have gone if his parents had had greater choice in his education. I would only say to him that he is wrong to believe that it is only the schools in what he describes as the posher areas that will be interested in grant-maintained status. I think that all schools will be interested, and schools in our inner cities will welcome the opportunity, which they do not have now, for the parents and governing bodies, if they are so interested, to have a greater say in determining the education of their children, and, in many cases, improving it substantially.

[16.c] **Mr. Gow [Con.]:** During the consultation period on opting out, what representation did my right hon. Friend receive from his right hon. Friend the Member for Old Bexley and Sidcup (Mr. Heath)?

Mr. Baker: I do not recall receiving any representations from my right hon. Friend on these matters. I know that he follows education matters closely and I am sure that we look forward to his contribution later today.

[16.d] **Mr. Straw** [*Lab.*]: The Secretary of State knows all about that, because he was the right hon. Gentleman's Parliamentary Private Secretary.

Will the right hon. Gentleman confirm that the governors of a formerly comprehensive school which has opted out will be able to apply for a change in character of their school and so become selective?

Mr. Baker: From the word go I have clearly said that when a school opts out and becomes grant-maintained, for five years from the date of application there will be no change in its admission policy, but after that time, if a school wishes to change its character, it can submit proposals under the procedures in sections 12 and 13 of the 1980 Act. However, the hon. Gentleman is mistaken if he thinks that comprehensive schools will necessarily want to become grammar schools. A grammar school may well want to become a comprehensive school and a comprehensive may well want to move closer to being a CTC.

17. **Mr. Yeo** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science what recent representations he has received regarding his proposals for a national curriculum.

Mrs. Rumbold: The most recent count informs me that as at 27 November we had received 9,300 responses dealing with the national curriculum, out of a total of some 18,500 for all the consultative papers. Of the 9,300, about 5,000 had been received by 30 September.

[17.a] **Mr. Yeo** [*Con.*]: Is my hon. Friend aware that in addition to these organisations, such as trade unions, which are very quick to make representations, there exists a huge silent majority of parents who may not have made representations but who are passionately concerned with the quality of education in our schools, and that it is the existence of that silent majority that ensures that the Government's proposals for a national curriculum will be very widely welcomed?

Mrs. Rumbold: It is perfectly true, as my hon. Friend has observed, that there are large numbers of people who do not write in response to consultation documents. There are many people who have spoken to me and to my right hon. and hon. Friends in wide and general support of our proposals for a national curriculum because they see it as an opportunity to improve educational choice and to procure the advancement of their children in schools.

- **SEGUNDA SESIÓN**

PARLIAMENTARY DEBATES
(HANSARD)

SIXTH SERIES - VOLUME 125

HOUSE OF COMMONS
OFFICIAL REPORT

FIRST SESSION OF THE FIFTIETH PARLIAMENT OF THE UNITED
KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND THIRTY-SIXTH
YEAR OF THE REIGN OF HER MAJESTY QUEEN ELIZABETH II

SESSION 1987-88

COMPRISING PERIOD
11 JANUARY – 22 JANUARY 1988

LONDON
HER MAJESTY'S STATIONERY OFFICE

NURSERY EDUCATION

2. **Mr. Steinberg** [*Lab.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science what plans he has to increase the level of nursery provision; and if he will make a statement.

The Parliamentary Under-Secretary of State for Education and Science (Mr. Bob Dunn): None. My right hon. Friend has very recently restated the Government's policy on the education of under-fives in his memorandum on the report of the Education, Science and Arts Committee in the previous Session, which the House will remember was entitled "Achievement in Primary Schools".

[2.a] **Mr. Steinberg** [*Lab.*]: I am sure that the majority of hon. Members appreciate the importance of nursery provision to future education and social development. [A] Is it not deplorable that only 23 per cent. of our children get nursery provision? [B] Will the Minister explain what provision he intends to make, bearing in mind that in 1972 the Prime Minister promised that by 1982 there would be nursery provision for 90 per cent. of our children? [C] Is it not deplorable also that the Government hide behind the record of Labour local authorities that provide nursery provision [HON. MEMBERS: "Too long".]- Not long enough. The 10 best performers are Labour-controlled local authorities and the worst 10 are Tory-controlled.

Mr. Speaker: I ask for brief questions.

Mr. Dunn: I remind the hon. Gentleman that provision and demand in the nursery sector are discretionary. Nevertheless, most education authorities are gradually increasing provision. At present there are 272,000 children in nursery schools or classes, and that is the highest number ever reached.

UNIVERSITY OF WALES

3. **Mr. Ieuan Wyn Jones** [*PC.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science what recent representations he has received concerning the funding of the University of Wales colleges; and if he will make a statement.

Mr. Jackson: About 500 letters have been received since the middle of last year, concerning principally the rationalisation of provision at Bangor and Cardiff. Apart from additional special allowances made for Welsh medium teaching and for the University Registry, the Welsh colleges are funded on precisely the same basis as all other university institutions in Great Britain.

[3.a] **Mr. Jones** [*PC.*]: Although there is a general welcome for the establishment of a Welsh committee of the University Funding Council, there is concern that the University of Wales is suffering worse cuts than universities in other parts of the United Kingdom. Will the Minister assure the House that that funding imbalance will be borne in mind when the allocation of resources is made to the University of Wales, bearing in mind the special needs

arising from, first, the teaching through the medium of the Welsh language, secondly, the federal nature of universities in Wales and, thirdly, that departments tend to be smaller because of the nature of the colleges?

Mr. Jackson: I have already mentioned the special factors that are taken into account by the UGC in its allocation to Wales. It is the policy of the Government, and indeed of most parties in the House -I know it is not the policy of Plaid Cymru, of which the hon. Gentleman is a member- that there should be a United Kingdom national policy for our universities. The University of Wales and its constituent colleges are treated in exactly the same way by the UGC as all the other university institutions in the country. The hon. Gentleman does no service to the University of Wales by asking for special pleading, especially when the University of Wales Institute of Service and Technology, Lampeter and the College of Medicine are rated above the average.

[3.b] **Mr. Win Griffiths [Lab.]:** The proposal to close the education department at University college, Cardiff has absolutely nothing to do with education, but rather with Government cost cutting. Indeed, a report from the Minister's Department gave it an extremely good rating.

Mr. Jackson: The hon. Gentleman must understand that the Secretary of State fixes the number of students required for initial teacher training, but the distribution among the universities is determined by the UGC. One of the paradoxes of the situation is that the Government are accused of taking centralising powers by the very people who constantly press us to intervene to direct the universities.

SCHOOL PUPILS (LITERACY)

4. **Mr. Stern [Con.]:** To ask the Secretary of State for Education and Science if he will list in the *Official Report* information available to him on those developed countries that do not test school pupils for literacy at some stage before the completion of compulsory schooling.

The Secretary of State for Education and Science (Mr. Kenneth Baker): All developed countries have school leaving examinations which reflect literacy skills. The assessment and testing arrangements to be established within the national curriculum will monitor pupils' language attainments at the key educational stages.

[4.a] **Mr. Stern [Con.]:** Does my right hon. Friend agree that the combination of that answer and the recent publication of the report of the Task Group on Assessment and Testing -the TGAT report- shows the spurious nature of the campaign that is being carried on by the Opposition parties and the teachers' unions in attacking the concept of testing, which is recognised throughout the rest of the world as an essential part of the educational process?

Mr. Baker: I am grateful to my hon. Friend for his support of the TGAT report - Professor Black's report- published last week. That report recommended assessment and testing at the key ages of 7, 11, 14 and 16. Our proposals on testing and assessment were supported in that report, and I wish to emphasise the importance of tests to determine a child's ability at those ages. If one cannot determine whether a child has literacy skills and can decipher a page of writing when he is seven, he is likely to suffer throughout his education.

[4.b] **Mr. Rees [Lab.]:** Is it not the case that in other developed countries pupils at independent schools are also tested?

Mr. Baker: The right hon. Gentleman will know that the independent schools' courses are very close to the national curriculum and that these schools usually have tests and examinations on a much wider scale than we envisage for state-maintained schools.

[4.c] **Mr. Dickens [Con.]:** [A] Is it not right that all parents should be able to expect their children at least to be able to read, write and do basic mathematics when they leave school? [B] How can we be sure that teachers are on their toes and that children are making progress towards that end unless we test?

Mr. Baker: My hon. Friend is right in saying that we want children to be able to do all those things. Let me say a bit more about the subject. Those are the basic skills which represent the core subjects in our national curriculum. It is true that children have to be assessed and tested, which is exactly what the TGAT report says.

[4.d] **Mr. Bernie Grant [Lab.]:** Will the Secretary of State tell us what measures he will take to guard against cultural bias in the tests?

Mr. Baker: The Black report refers to these matters. I am sure that the hon. Gentleman has seen the ILEA report of research undertaken before Christmas relating to the achievements of black Afro-Caribbean children in London. One thing that was discovered - and this comes as no surprise- is that many of the black Afro-Caribbean children were much more motivated to do well at school than many of the white children. They got lower grades because they lacked basic skills, and that is one of the reasons why we have put basic skills right at the heart of the national curriculum.

[4.e] **Mr. Sackville [Con.]:** Does my right hon. Friend agree that if a child is not achieving basic standards of literacy his parents have a right and a duty to find that out? Politicians and others who would stand in the way of that process do a grave disservice to children, parents and, indeed, the future of the country.

Mr. Baker: The report makes it clear that information about the assessments and tests should be made available to the child concerned -although the results should not be published so as to identify the child- to the teachers and to the child's parents, so that the necessary action can be taken. The right of a parent to know precisely how his or her child is doing is a fundamental necessity of education.

[4.f] **Mr. Fatchett [Lab.]:** Given that TGAT, under the chairmanship of Professor Black, casts doubts on the validity of publishing assessment results of children aged seven, [A] will the Secretary of State give a categorical assurance that the Government will not enact legislation to force schools to publish the results of such assessments, [B] or are we to have a totally divisive and competitive system?

Mr. Baker: The hon. Gentleman will know from our debates in Committee that we broadly welcome the report, whom proposals are out to consultation. Professor Black's team made the point that there should be assessment and testing at the age of seven. It also said that to publish results as a judgement upon the school would not be entirely fair, and I acknowledge that there is some strength in that argument. However, it is important that the results of the tests and assessments at the age of seven should be made available to parents so that they may know how their child is doing in relation to national standards.

EDUCATION REFORM

5. Mr. Yeo [Con.]: To ask the Secretary of State for Education and Science what recent representations he has received regarding the national curriculum

The Minister or State, Department of Education and Science (Mrs. Angela Rumbold): When the Education Reform Bill received its Second Reading, we had received a total of 9,300 letters on our national curriculum proposals. Since then we have received about 660 letters from individuals and organisations on the same subject.

[5.a] **Mr. Yeo [Con.]:** Will my hon. Friend inform the House of the number of representations that have been in favour of the national curriculum?

Mrs. Rumbold: It is difficult to say how many have been in favour. However, our statistics can point out the way in which some of the responses were opposed. For example, we analysed the 1,312 responses from organisations on a simple basis and, in principle, only 94 were opposed. My hon. Friend will be happy to know that of the 11,790 individual responses only 1,536 were opposed in principle.

[5.b] **Mr. Fisher [Lab.]:** *[A]* Has the Minister had an opportunity to read the new clause that has been tabled to the Education Reform Bill, which asks the Government to set up an Arts Education Council to promote the arts in education as part of the national curriculum? *[B]* Is she aware of the great concern felt by parents, educationists and artists about the position of the arts in the national curriculum? *[C]* Will she look again at the new clause and see it as a constructive way forward for promoting the arts in the curriculum?

Mrs. Rumbold: We have not yet had time to consider the proposed new clause to which the hon. Gentleman referred. However, he will know that art and music form part of the foundation curriculum that we are proposing.

[5.c] **Mr. Pawsey [Con.]:** *[A]* Does my hon. Friend accept that the proposals for the national curriculum will be welcomed widely by parents, who will see them as having particular relevance to the world of work? *[B]* Does she further accept that many employers will welcome them because the national curriculum will help to bridge some of the gaps that have shown up in education and caused problems in industry when young people have entered business and commerce?

Mrs. Rumbold: I am grateful to my hon. Friend for that question. Many parents are anxious to know how their children are doing. The national curriculum will assist them in that process throughout a child's school career.

Many employers have complained that some of the young people who have left school at the age of 16 and gone straight to work have not covered sufficient subjects during their education as it stands at present. The national curriculum will go a long way towards remedying that situation.

[5.d] **Mr. Hardy [Lab.]:** Having grossly underfunded the introduction of the new general certificate of secondary education, will there be a similar denial of resources to schools to accompany the introduction of the national curriculum?

Mrs. Rumbold: I must advise the hon. Gentleman that the GCSE is one of the best resourced examinations ever to be introduced in this country. It was supported on a continuous basis through its pilot schemes, and when it was first introduced by several

millions of pounds, so the hon. Gentleman's accusation is unacceptable. The national curriculum proposals are being looked at as a pilot programme.

[5.e] **Sir John Biggs-Davison** [Con.]: Are Ministers succeeding in removing the anxieties of religious bodies and individuals, who fear that religious instruction may be squeezed and suffer when the core curriculum is introduced?

Mrs. Rumbold: My hon. Friend knows that we are taking great care to respond to the concern of many people about the place of religion instruction in schools. Therefore, we have taken steps in our national curriculum proposals to strengthen the place of religious education in the school curriculum by strengthening the methods by which parent may have redress if they feel that religious instruction is not taking place as it was intended it should in the Education Act 1944.

6. **Mr. Rowe** [Con.]: To ask the Secretary of State for Education and Science how many representations he has now received on his proposals for schools to opt out of local education authority control.

Mr. Kenneth Baker: I have received well over 900 written responses to my consultation paper from a wide range of sources, together with a variety of less formal representations.

[6.a] **Mr. Rowe** [Con.]: [A] Does my right hon. Friend agree that a balance must be struck between providing parents with the type of school that they want for their children and the creation of establishment, the outcome of which may well be further fragmentation of society -for example, a Scientology school? [B] Will my right hon. Friend assure the House that he will take account of such dangers in reviewing opted-out schools?

Mr. Baker: My hon. Friend will know that grant-maintained schools will not initially be allowed to change their character. We intend to table amendments to the Bill to ensure that any proposal to change the religious ethos of a school is equivalent to a significant change in character, and such a change would be subject to full public procedures.

[6.b] **Mr. Flannery** [Lab.]: [A] Is the Secretary of State aware that there is deep worry throughout the education community, and well beyond it -among parents- about the opting-out process? [B] Is it not seen by many to be a blow struck at the local education authorities, which have been built up by a process of democracy over 100 years? [C] Is it not an attempt by the Government to introduce private education by the back door?

Mr. Baker: The hon. Gentleman knows, because he is a member of the Standing Committee on the Bill and we are just reaching the relevant clauses, that the proposal for grant-maintained schools is designed to increase the choice available to parents. Many parents, I believe, will want to exercise that choice. There is nothing compulsory about it, and if parents and governors wish to come together and persuade the Secretary of State that a school should be grant-maintained, I see no reason why that should not be allowed.

[6.c] **Mr. Harry Greenway** [Con.]: [A] Does my right hon. Friend agree that it was a tragic day for education when Mrs. Shirley Williams, then a member of the Labour Government, got rid of direct-grant schools? [B] Will not the opt-out system restore that principle, not only for bright children, but for a wide educational and social range?

Mr. Baker: I think that many issues will be laid at the door of the right hon. Lady, who was one of my predecessors when a member of the Labour Government. Not only did she destroy the direct-grant schools, but she tried to legislate to destroy the grammar schools. We stopped that in 1980.

Grant-maintained schools will not be directly analogous to direct-grant schools, but they will provide a wider variety and choice for parents. That is the choice that we want -for comprehensive, grammar, secondary modern, Church and independent schools, and now for city technology colleges and grant-maintained schools as well.

[6.d] **Mr. Ashdown** [*Lib.*]: The Secretary of State will know that there is deep concern that, while the decision to opt out will be made by a majority of parents voting, that could nevertheless represent a very small minority of parents in the school. Will he say how many representations he has received from his own Back Benches, and what he intends to do about it?

Mr. Baker: I know that the whole House is waiting with bated breath to know exactly what the new Liberal policy is on these matters. Until the last week or so the hon. Member for Caithness and Sutherland (Mr. MacLennan) was putting forward a policy in favour of schools opting in, and he has also said that he wants them to opt out. We should like to know the answer.

When it comes to the proportion of parents voting, 51 per cent. is indeed a high hurdle. No Government since the war have been elected with such a high vote.

[6.e] **Mr. Madel** [*Con.*]: [A] Is not one of the causes for a school to consider opting out the proposal by a local education authority to close a popular school whose numbers have been artificially restricted and which has been deliberately underfunded by that authority? Although my right hon. Friend cannot comment on such proposals until they reach his desk, [B] can he confirm that he is naturally sympathetic to such schools?

Mr. Baker: I know what is behind my hon. Friend's question, and I certainly cannot comment upon it. However, if popular schools have been underfunded, other measures in the Bill will improve that as well. It is absurd to have empty desks in popular schools, and our open enrolment clauses will put paid to that practice. Obviously many different types of school in many different circumstances will want to consider grant-maintained status, and my hon. Friend may well have identified one such circumstance.

[6.f] **Mr. Straw** [*Lab.*]: [A] Will the Secretary of State confirm that the overwhelming majority of the 900 responses that he has received have been opposed to the opting-out proposal and anything like it? [B] Is the weight of opposition to the proposal the reason why the Secretary of State is rigging the balloting arrangements, so that a very small minority of parents can determine the long-term future of a school?

Mr. Baker: A figure of 51 per cent. of those voting is indeed a very high hurdle in any ballot. If the hon. Gentleman is saying that our proposals are not popular, he should recall that a Gallup poll last October indicated that 1 in 5 parents are interested in opting out. According to the most recent poll, that has risen to 1 in 3.

[6.g] **Mr. Haselhurst** [*Con.*]: Can my right hon. Friend say [A] whether there will be established criteria for opting out, [B] or whether each case will be looked at entirely on its merits, much as a section 12 notice?

Mr. Baker: I envisage each one being looked at on its merits.

ACADEMIC RESEARCH

8. **Dr. Thomas [PC.]**: To ask the Secretary of State for Education and Science if he will make a statement on the state of academic research in United Kingdom universities.

Mr Kenneth Baker: The volume and influence of Britain's academic research is second only to that of the United States of America with its vastly larger resources. We are currently reviewing our policies for the science base so as to ensure that this national strength is maintained and enhanced into the 1990s and beyond.

[8.a] **Dr. Thomas [PC.]**: [A] Does the Secretary of State agree that this is unacceptable in view of the role of the University of Wales in the Welsh economy, with Wales getting only 1.8 per cent. of research council spending, although it has 5 per cent. of the population of the United Kingdom? [B] Will he accept that already, to make up for the deficit in research spending in Wales additional expenditure of at least £20 million is required? [C] Will he address the subject as the Minister responsible for higher education and for the research councils?

Mr. Baker: The hon. Gentleman should not be so disparaging about the quality of research in Welsh universities. In the UGC's survey Cardiff was considered to be outstanding in research in mathematics and mechanical engineering. The university nearest to his constituency, Bangor, was above average in oceanography and biomolecular electronics. The amount of research money that is devoted to individual departments depends upon their excellence. The excellent ones will attract more. That is really the whole thrust of the recent change in research funding.

[8.b] **Mr. Summerson [Con.]**: Will my right hon. Friend ensure that there is proper co-ordination between the universities that are doing research into the atmosphere and the ozone layer?

Mr. Baker: Yes. Important work is being done in individual university departments on these matters. The National Environmental Research Council also has programmes in these matters and has to some extent a co-ordinating role in them.

[8.c] **Mr. Andrew F. Bennett [Lab.]**: [A] Can the Secretary of State explain why the morale of so many academics who are doing such excellent research is so low? [B] Why do the Government seem only to approve of research only if it confirms their economic and political prejudices? [C] Is it not essential that the Government pay full tribute to all our academics and build up their morale? because successful research is essential for the intellectual development of the nation.

Mr. Baker: I have tried to show my support for British science by securing an increase above the rate of inflation for next year of 6.2 per cent., from £658 million to £699 million. There were three reports on the brain drain last year which all showed that the brain drain had not worsened in 1987. I was glad to see that. By concentrating research in greater centres of excellence, which is a generally agreed policy, I think that we will get better research and more satisfied researchers. [Interruption.]

Mr. Speaker: I ask hon. Members to listen to the questions and the answers. Please let us have both brief questions and answers.

HIGHER EDUCATION

9. **Mr. Watts** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science whether he proposes to make any changes in the funding of places for part-time students in colleges of higher education.

Mr. Jackson: The allocations of recurrent funding to polytechnics and colleges in 1988-89, announced by my right hon. Friend on 18 December, provided enhanced funding for students enrolled on certain evening courses. If the Education Reform Bill becomes law in the current Session, decisions about the funding of part-time students in polytechnics and colleges in 1989-90 and beyond will be a matter for the new Polytechnics and Colleges Funding Council.

[9.a] **Mr. Watts** [*Con.*]: In view of what my hon. Friend has said about the freedom of the new funding body to determine appropriate multipliers, [A] why have the existing inadequate multipliers been enshrined in schedule 7 to the Education Reform Bill? [B] Does that represent the Government's assessment of an appropriate level of funding?

Mr. Jackson: There has been some misunderstanding of the point. This is a welcome opportunity to make it clear. The Bill sets up the Polytechnics and Colleges Funding Council. It is required, therefore, to set criteria for the entry into the new sector of institutions. Among those are criteria relating to student numbers. When computing numbers, the question is how to count part-time numbers. That is the simply function of schedule 7, and it has no other function.

[9.b] **Ms. Armstrong** [*Lab.*]: I had looked for a more hopeful answer from the Minister. Encouraging more people, particularly women, back into education demands a funding system that enables them to afford to do it. Will the Minister commit himself to working out ways in which more of our adults, particularly women, will be able to enter higher education?

Mr. Jackson: There was a review last year of part-time students by the National Advisory Body. It is likely that the new Polytechnics and Colleges Funding Council will wish to review the matter. Meanwhile, may I say to the hon. Lady that the proportion of women in full-time university or higher education rose from 1979 to 1986 from 38 to 42 per cent.

[9.c] **Rev. Martin Smyth** [*UU.*]: Will the Minister re-examine help to part-time students, bearing in mind that over the past year some people have used their time profitably to study, but that under the new social security regulations, it is not likely that they will get grants for study?

Mr. Jackson: The Government attach great importance to part-time study, and I shall certainly look at the point made by the hon. Gentleman.

- **TERCERA SESIÓN**

PARLIAMENTARY DEBATES
(HANSARD)

SIXTH SERIES - VOLUME 127

HOUSE OF COMMONS
OFFICIAL REPORT

FIRST SESSION OF THE FIFTIETH PARLIAMENT OF THE UNITED
KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND THIRTY-SIXTH
YEAR OF THE REIGN OF HER MAJESTY QUEEN ELIZABETH II

SESSION 1987-88

COMPRISING PERIOD
8 FEBRUARY - 19 FEBRUARY 1988

LONDON
HER MAJESTY'S STATIONERY OFFICE

House of Commons

Tuesday 16 February 1988

The House met at half-past Two o'clock

PRAYERS

[MR. SPEAKER *in the Chair*]

Oral Answers to Questions

EDUCATION AND SCIENCE

SCHOOL LEAVERS (ILLITERACY)

1. **Mr. Butler** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science what information he has on the illiteracy rate among school leavers.

The Minister of State, Department of Education and Science (Mrs. Angela Rumbold): Evidence collected by my Department's assessment of performance unit suggests that very few 15-year-olds are unable to read or write a single word, but that some have difficulty with fairly simple reading and writing tasks. The national curriculum will help to raise standards of literacy at all levels, through the introduction of attainment targets in English. The national assessment arrangements will in due course provide information on the language capabilities of 16-year-olds.

[1.a] **Mr. Butler** [*Con.*]: I thank my hon. Friend for her reply and for the improvement that we expect through the use of assessment and the national curriculum. However, what is my hon. Friend's response to the many personnel managers who are dissatisfied with the current level of literacy among school leavers?

Mrs. Rumbold: We accept that there are still some inadequacies in literacy attainment, which is one of the very good reasons why my right hon. Friend the Secretary of State has introduced a national curriculum to tackle immediately the problem confronting some employers.

[1.b] **Mr. Boyes** [*Lab.*]: Should we not have more teachers with special responsibilities for dealing with such children? That would need cash. It is clear from the written answer given by the Secretary of State on 8 February -it appears in columns 51-2 of Hansard- that he plans cuts in cash for special and secondary schools to the end of the decade and that there will be only about 1 per cent. growth in the sums available for primary schools. Given that the Secretary of State will not put the necessary money into the service, it is no wonder that some of our children leave school illiterate.

Mrs. Rumbold: The hon. Gentleman is clearly not aware that the grant given to the adult and literacy skills unit has been increased from £0.5 million in 1980-81 to more than £2 million in the current financial year. That is a substantial increase, which will contribute to solving literacy problems.

[1.c] **Mr. Pawsey** [Con.]: [A] Does my hon. Friend agree that there is a direct relationship between indiscipline in schools and illiteracy? [B] What action might she be able to take to improve discipline in our schools, particularly in the light of the recent Professional Association of Teachers survey showing that violence and indiscipline have been growing substantially?

Mrs. Rumbold : Clearly, if we are to tackle the literacy problem in our schools in the long term, we must work towards breaking the cycle affecting a proportion of the weaker pupils with literacy difficulties. It is, indeed, an inadequate foundation, which catches some of the children least able to withstand indiscipline in school. Therefore, the PAT report was of great importance. We must establish discipline in the classroom so that weaker children can learn and therefore benefit from the introduction of the national curriculum.

EDUCATION REFORM

2. **Mr. Fearn** [Lib.]: To ask the Secretary of State for Education and Science when he intends to publish his proposed amendments to the Education Reform Bill regarding charges for school activities.

The Secretary of State for Education and Science (Mr. Kenneth Baker): I shall be announcing the outcome of our consultations later this week, and would hope to table new clauses next week.

[2.a] **Mr. Fearn** [Lib.]: [A] Is the Secretary of State aware that extra charges would fall particularly heavily on one-parent families, especially charges for field courses and arts and music courses? In his reply, [B] will he dwell on the city technology colleges, which will find it extremely difficult to give their pupils what they need?

Mr. Baker: The Government will not be imposing charges but will allow schools to charge for extras if they wish. [Interruption.] This problem was brought to our attention by the local education authorities, which asked us to find a way through and particularly to protect them in their present practices. Before Opposition Members laugh too much, I remind them that many authorities controlled by the Labour party and the alliance charge for extras at the moment.

[2.b] **Mr. Harry Greenway** [Con.]: [A] Does my right hon. Friend agree that schools have always charged for certain activities, such as home economics, field trips and materials for woodwork and handicraft, as well as for skiing trips and so on? [B] Is it not now necessary to make that practice legal, and is that not what Labour Liberal and Conservative authorities want?

Mr. Baker: That is exactly the position and I believe that my proposals, which will be published later this week -we have already discussed them with local authority associations- will be widely welcomed. I can confirm that, as my hon. Friend said, since the 1944 Act it has been the practice for authorities to charge for certain extra activities.

[2.c] **Mr. Fatchett** [Lab.]: [A] When the Minister of State said in the Standing Committee on the Education Reform Bill on 28 January that opt-out schools would be able to use parental contributions to employ additional teachers, was that a clear statement of Government policy? If so, [B] does the Secretary of State realise that those contributions will become less and less voluntary and that opt-out schools will become fee-paying schools, which will be even more divisive than the Government's current proposals?

Mr. Baker: The hon. Gentleman is talking rubbish. We have made it clear in Committee, as the hon. Gentleman knows, that grant-maintained schools will not be allowed to charge fees. They can certainly attract voluntary contributions, as can, and do, schools in the state-maintained sector. I should emphasise that our objectives in clarifying this policy are to preserve the principle of free education, to clarify the law and to safeguard current valuable provision.

[2.d] **Mr. Chapman [Con.]:** Will my right hon. Friend confirm that the need for an early statement -which I would welcome- arose because it was hoped that the Government would make it clear that parents on income support and family credit will be exempt from such voluntary charges, particularly for held trips and so on?

Mr. Baker: My hon. Friend will see, when I announce the changes later this week, that we shall be covering that matter specifically. Should schools wish to continue to make charges for field trips, there must be remission arrangements for children whose parents are on family support.

COMMITTEE OF VICE CHANCELLORS AND PRINCIPALS

3. **Mr. Darling [Lab.]:** To ask the Secretary of State for Education and Science when he last met the Committee of Vice Chancellors and of Principals; and what subjects he discussed.

The Parliamentary Under-Secretary of State for Education and Science (Mr. Robert Jackson): My right hon. Friend addressed the Committee on 30 October on matters concerned with the Government's higher education policy.

[3.a] **Mr. Darling [Lab.]:** [A] Did the Minister discuss the 20 per cent. reduction in funding for Scottish universities over the past four years compared with a reduction of only 13 per cent. for England? [B] Did he discuss the implications of that on the ability of universities to contract to provide courses under the new system of funding? More important, [C] did he discuss the future viability of the four-year honours degree in Scotland, which is the envy of the academic world? [D] What will he do about this attack on Scottish education?

Mr. Jackson: As the hon. Gentleman knows, the University Grants Committee is a national organisation and it pursues a policy at arm's length from the Government. The distribution of funds between the different institutions in the United Kingdom is a matter to be determined by the University Grants Committee. Last year we increased expenditure on universities at the central level by 10 per cent., and this year it will increase by 8.2 per cent.

[3.b] **Mr. Rhodes James [Con.]:** I congratulate my hon. Friend on the proposed amendments by my right hon. Friend the Secretary of State relating to higher education. [A] Does this not show the value of consultation? [B] Is it not nice to know that occasionally sanity can prevail?

Mr. Jackson: Sanity has always prevailed. The Government listen to what is said during debates in the Standing Committee and outside, and they respond to that. We have

responded with amendments to other parts of the Bill, and we are so responding in respect of the clauses that will be debated this afternoon.

[3.c] **Mr. Ashdown** [Lib.]: The amendments -details of which have not yet been announced- may deal with academic freedom. The Government claim that they are not increasing their powers, but, under the present proposals, [A] are they not abolishing a 70-year-old convention not to intervene and replacing it with specific powers to intervene on a day-by-day basis? [B] How can the Minister square that with the claim that the Education Reform Bill is about freedom? [C] Is it not about the iron fist of central control? [D] Is it not about the imposition of control on universities, which is a constitutional violation?

Mr. Jackson: This is an important matter. The hon. Gentleman is offering us a travesty of the true position, which is that, with regard to the balance of power between central Government and the institutions, the proposals contained in the Education Reform Bill make no difference in substance between what is already established in the case of the UGC and what is proposed for the Universities Funding Council. There is no impact, either positive or negative, on that balance; it merely sustains the old arrangements on a new footing.

[3.d] **Dame Elaine Kellett-Bowman** [Con.]: [A] Has my hon. Friend had an opportunity to discuss in Committee the subject of the money raised by the universities? [B] Will he make it abundantly clear that universities such as the University of Lancaster, which has raised up to £3 million of its own funding, will not find my hon. Friend or any of his successors being able to dictate what they do with such money? [C] Will that be clearly expressed in the Bill?

Mr. Jackson: The University of Lancaster and all universities are to be congratulated on their successful efforts to diversify funding. It has never been the Government's intention that the universities should be held to account for the money that they have raised under their own steam. My right hon. Friend will make a statement this afternoon in which he will say that the Government intend to make that clear beyond doubt in the legislation.

[3.e] **Mr. Andrew F. Bennett** [Lab.]: [A] Does the Minister accept that there is considerable concern in all Scottish universities that have four-year degrees, in places such as Keele in England and in other colleges of higher education that have four-year degrees, that they will lose as a result of the new method of bidding for funding? [B] Will he give a categorical assurance that the Government do not intend any of those four-year degree courses to lose out?

Mr. Jackson: The hon. Gentleman knows perfectly well that the Government have no views or policy on the academic policy of institutions. The four-year degree in Scotland is to be decided by the Scottish universities and the UGC. Expenditure on students in Scotland is one third higher than the level in England and Wales. That is the extent to which we recognise the importance and value of the four-year degree in Scotland.

[3.f] **Mr. Hill** [Con.]: [A] Does my hon. Friend agree that the University of Southampton has done well in co-operating with industry on research and development? At the moment all seems calm, [B] but people who have written to me from the university -several times- have expressed three fears. They are concerned, first, about the Secretary of State's ability to appoint the Universities Funding Council, secondly, about the interest charges on spending, and thirdly -we must kill this fear- that they will lose some of their independence.

Mr. Jackson: We do not believe that the proposals in the Bill compromise the independence of universities or polytechnics, rather, they enhance the independence of the polytechnics. For universities, the position is neutral as between the existing arrangements

and the proposed ones. Appointments to the Universities Funding Council will be made by the Secretary of State in exactly the same way as he appoints members of the UGC now.

As regards possible interest charges and repayments, the basic principle underlying the Government's thinking is that money is provided by the Universities Funding Council to the institutions to do certain things. If it becomes apparent that the resources have been misallocated, the issue of what should be done about that will arise, and the Government are thinking seriously about it.

PRIMARY SCHOOLS (PUPIL COSTS)

6. **Mr. Knox** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science how much was spent per pupil in primary schools (a) in England as a whole and (b) in Staffordshire in the most recent year for which figures are available; and what were the comparable figures in 1978-79, at constant prices.

The Parliamentary Under-Secretary of State for Education and Science (Mr. Bob Dunn): Local education authorities in England spent an average of £690 per primary pupil in 1978-79 and £815 per primary pupil in 1985-86. The comparable figures for Staffordshire are £695 and £815.

[6.a] **Mr. Knox** [*Con.*]: [A] Does my hon. Friend agree that those figures show an impressive increase in expenditure per pupil in primary schools in Staffordshire and the whole of England since the Government came to office? [B] How can the Labour party justify claims of cuts in education under this Government, either in Staffordshire or in the rest of the country?

Mr. Dunn: My hon. Friend is right. Between 1978-79 and 1985-86 expenditure per pupil rose nationally by 19 per cent. and is currently at its best ever level. Opposition Members never acknowledge that improvement.

[6.b] **Mr. Fisher** [*Lab.*]: Will the Under-Secretary acknowledge that it is a Labour authority that has provided those good educational standards despite restraints on spending by central Government?

Mr. Dunn: I acknowledge that it is a Labour authority—I wish it were not. I remind the House that Government plans for local authorities current expenditure in 1988-89 represent an increase in cash of nearly 8 per cent. over the plans for the current year I am extremely proud of that.

[6.c] **Mr. Gerald Howarth** [*Con.*]: [A] Is my hon. Friend aware that that Labour-controlled authority is reorganising primary education in Burntwood in my constituency? Before my hon. Friend approves any of those proposals, [B] will he ensure that he is satisfied that the complaints of the parents that the accommodation proposed by Staffordshire county council is inadequate will be taken into account?

Mr. Dunn: My right hon. Friend the Secretary of State has a legal duty to examine the proposals for closure and the arguments for and against. I am grateful for the fact that in the past my hon. Friend has brought deputations to see me. Their views, as well as those of the authority, will be carefully taken into account before my right hon. Friend makes a decision.

[6.d] **Mrs. Clwyd** [*Lab.*]: [A] Why do the Minister and his colleagues continue to deceive us? [B] Is it not a fact that since 1979 central Government spending has been cut by 20 per

cent. in real terms, and that in that time it is the much maligned local authorities that have increased their spending by 8 per cent.? It is those authorities, not the Secretary of State and the Government. that have protected our schools.

Mr. Dunn: That question was much laboured, if I might use that word. The Government's strong record is supported, not only in cash terms, but by other objective standards. For example, the overall pupil-teacher ratio on January 1987 was 17.3:1 compared to 18.9:1 in January 1979. Average class sizes have been improving in primary and secondary schools and there are now far fewer classes with more than 30 pupils.

[6.e] **Mr. John Marshall [Con.]:** [A] Will my hon. Friend tell the House how the figures for Staffordshire and England as a whole compare with those for ILEA? [B] Would my hon. Friend care to comment on the effectiveness of the last figure?

Mr. Dunn: I do not have all day to do that, but my hon. Friend is right to point out the massive difference between expenditure levels in ILEA and even the more extreme Labour authorities out in the country. The reasons for abolition are quite clear.

FIRST DIVISION ASSOCIATION

7. **Ms. Armstrong [Lab.]:** To ask the Secretary of State for Education and Science whether he has any plans to meet representatives of the First Division Association branch of his Department.

Mrs. Rumbold: No, Sir.

[7.a] **Ms. Armstrong [Lab.]:** I am pleased that that answer suggests that the Government have got over their slight problem with First Division Association on the stand at the Ideal Home exhibition. Is the Minister aware that parents in my constituency will not benefit from any of that wonderful information -I understand that it will cost at least £30,000- because they will not be able to afford to go to the Ideal Home exhibition? They would much rather see that sort of expense put into the schools to ensure that their children have books. If the Minister is interested, I could give her many more effective and cheaper ways to communicate with parents.

Mrs. Rumbold: We hope that parents who have access to the Ideal Home exhibition will benefit from the information that will be disseminated there. I should make it perfectly clear that that information about the rights of parent governors is to do with the Education (No. 2) Act 1986. Parents in the hon. Lady's constituency will also receive information and leaflets, which will be distributed to all parents at all the schools.

[7.b] **Mr. Spearing [Lab.]:** [A] Is the Minister aware that concern has been expressed among the members of the FDA about the so-called efficiency payments that are now paid in the Department to high education officials? [B] Can she tell the House who decides to whom those payment will be made, and how does she distinguish them from straight political patronage?

Mrs. Rumbold: There is no question of political patronage. These matters are properly decided within the association and its general negotiating circumstances. It does not come anywhere near Ministers.

SECONDARY EDUCATION (CUMBRIA)

8. **Mr. Campbell-Savours** [*Lab.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science whether he has received proposals for the reorganisation of secondary education in the county of Cumbria.

Mr. Dunn: No, Sir.

[8.a] **Mr. Campbell-Savours** [*Lab.*]: [A] Is the Minister aware that the future of secondary education, particularly Catholic secondary education, in my constituency is now being prejudiced directly as a result of the cuts that the Government are imposing on Cumbria county council's education budget? [B] Does the Minister understand that people are getting angry? [C] Is it not true that the Government are pressing the Minister of State, Ministry of Agriculture, Fisheries and Food to make attacks on the clergy as part of a campaign to undermine the truly independent position of the Church in Britain?

Mr. Dunn: I thought that the question was about secondary education in Cumbria. I remind the hon. Gentleman that Cumbria received a prescribed capital allocation for schools of £4.651 million in 1988-89. That was a generous allocation and represented 83.3 per cent. of the county councils plans, compared with the national average of 47.2 per cent. That is rough treatment indeed.

POSTGRADUATE TRAINING AND RESEARCH

9. **Mr. Maxton** [*Lab.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science what study he has made of the trends in the number of British students of high ability wishing to do postgraduate training and research; and in what subjects he sees cause for concern because of poor career prospects.

Mr. Jackson: Institutions are responsible for the provision of and recruitment to postgraduate courses. Overall, however, the recruitment of British students in 1986 compared with 1980 was 6.6 per cent. higher on full-time courses and almost 28 per cent. higher on part-time courses.

[9.a] **Mr. Maxton** [*Lab.*]: [A] Is the Minister aware that despite his answer, there are many young outstanding scientists in Britain who are deterred from undertaking postgraduate research or who go abroad to do that research because of the poor career prospects in Britain? [B] Does he agree with Sir David Philips, chairman of the Advisory Board for the Research Councils, that we are in great danger of falling behind our foreign competitors in terms of industrial development because of the Government's failure properly to invest in civil research? [C] Will the Government ever understand the close connection between Government-backed investment and industrial development?

Mr. Jackson: I have to point out to the hon. Gentleman that the numbers of postgraduates in science have increased by one third since 1979. As for his observations about Government expenditure on civil research and development, an examination of the

proportion of the national product invested in civil research and development by Governments makes it clear that we spend more than the United States and Japan.

[9.b] **Mr. Roger King** [Con.]: Will my hon. Friend confirm that as our economy picks up and our manufacturing industry expands throughout Britain the opportunities for student to move into engineering and manufacturing disciplines have never been better?

Mr. Jackson: My hon. Friend is absolutely right. The recruitment of graduates and postgraduates into a wide range of occupations is flourishing. That is confirmed by all the statistics relating to graduate and postgraduate recruitment.

[9.c] **Mr. Andrew F. Bennett** [Lab.]: Will the Minister confirm that the proportion of well-qualified students with first-class honours and good second-class honours who are failing to get research funds has steadily increased during the past few years?

Mr. Jackson: I shall have to look into the figures that the hon. Gentleman quoted, and I shall certainly come back to him on that point. The resources made available by central Government for science have risen by 15 per cent. in real terms since 1979 and by 1.5 per cent. in the past year.

EDUCATION REFORM

10. **Mr. John Greenway** [Con.]: To ask the Secretary of State for Education and Science what representations he has received on the cost implications of the Education Reform Bill.

Mr. Kenneth Baker: Many of the responses we have received have commented on the resource aspects. All representations, except those from individuals are deposited in the Library.

[10.a] **Mr. Greenway** [Con.]: I recognise that spending per pupil has increased considerably under the Government and that we have substantial resources for the implementation of the GCSE, but [A] does my right hon. Friend agree that the success of the Government education initiatives will depend on adequate resources being made available for the national curriculum and for the selection of school budgets? [B] Will he assure the House and parents that those popular policies will be properly financed?

Mr. Baker: Yes. I can give my hon. Friend that assurance. The Government are providing £150 million over the next three years specifically to help to implement the national curriculum proposed in the Education Reform Bill, which is now being considered in the Committee, and to introduce CTCs. Substantial resources are also available for education support grants. It is important that such reforms should be financed properly. I am sure my hon. Friend will appreciate that the national curriculum will be phased in over a number of years.

[10.b] **Mr. Madden** [Lab.]: What particular aspects of the Education Reform Bill does the Secretary of State think will benefit schools in places such as inner-city Bradford?

Mr. Baker: Specifically, the national curriculum. There is no doubt about that. The emphasis on basic skills in the national curriculum, the delegation of budgets to school heads, and the greater responsibility for head teachers and governors are all policies that are

not only popular, but are to be supported by all the hon. Gentleman's Front-Bench colleagues upstairs.

[10.c] **Mr. Baldry** [Con.]: [A] Is not the key part of the Education Reform Bill its proposals for local financial management, and have not these proposals been welcomed by every major teachers union? [B] Will they not ensure that money is spent more cost-effectively and responsibly, according to the wishes of head teachers, parents and governors?

Mr. Baker: Yes, my hon. Friend is right. In those schools which already have delegated budgets the general pattern has been that money has been spent more effectively. Money has been saved and spent on the sharp end of teaching on extra facilities of one sort or another. These proposals are fundamental and important and will be introduced in the course of the next three or four years. They will certainly lead to greater efficiency and more cost-effectiveness.

[10.d] **Mr. Ron Brown** [Lab.]: [A] Is it not a disgrace that Edinburgh university -as revealed by the former admissions officer, Mrs. Ann McGuckin- discriminates against Scottish working-class youngsters in favour of deadbeats from English public schools with inferior qualifications? Is that not something that the Minister should consider? We speak about Victorian values, but [B] is that not unacceptable to the majority of Scottish people?

Mr. Baker: I know of no discrimination against Scottish applicants going to Scottish universities. I should have thought that the hon. Gentleman would welcome applications from English children. I am sure that many English children will benefit enormously from a Scottish education.

[10.e] **Mr. Harry Greenway** [Con.]: Does my right hon. Friend agree that a national curriculum will lead to curriculum-led staffing and the removal of the previous system whereby teachers were produced for non-existent subjects, and that that will itself lead to the saving of cash and the better deployment of teachers?

Mr. Baker: Certainly there will be a need to retrain some teachers. A concentration of subjects is implicit within the national curriculum and there will be some need to redeploy and retrain teachers in the foundation subjects. I agree that that will lead to the better redeployment of many teachers in our schools.

[10.f] **Mr. Fatchett** [Lab.]: [A] Is it not the case that over the next three years, according to DES figures, only £67 million will be spent as a direct result of the Education Reform Bill, and that money will be spent on developing assessment procedures and the work of the Schools Council in terms of the national curriculum? [B] How much money will be spent in the classroom and on each individual child? [C] Or will the Government's reforms simply be paid for by local authorities so that, yet again, the Government will not foot the bill for our children's education?

Mr. Baker: No. Schemes of assessment and testing, and their moderation, will be paid for from Government funds. We are providing £9 million to help polytechnics to become independent, and another substantial sum for the CTCs, which are part of the Education Reform Bill.

[10.g] **Mr. Salmond** [SNP.]: Do we take it from the Secretary of State's apparent denial that there is bias against Scottish-qualified applicants to Edinburgh university that he has read the allegations referred to by the hon. Member for Edinburgh, Leith (Mr. Brown)?

Mr. Baker: I have seen the allegations, but there is little in them. The Government do not influence the admission procedure of various universities. They are a matter for the

universities. It does little good to besmirch the reputation of such a great university as Edinburgh.

CHILDREN (ASSESSMENT TESTS)

11. **Mrs. Mahon** [*Lab.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science whether it is the Government's intention to publish the results of assessment tests for children aged seven years; and if he will make a statement.

Mr. Baker: The task group on assessment and testing has recommended that schools should not be required to publish aggregated national assessment results for seven-year-old pupils, but should be allowed to do so if they wish. I shall be considering this in the consultations that will be taking place on the task group's report.

[11.a] **Mrs. Mahon** [*Lab.*]: I am glad that the Minister is considering further the testing of seven-year-olds, but [*A*] could he also consider further the testing of 11 and 14-year-olds? [*B*] Does he not realise how divisive this is, and that for seven-year-olds particularly it will lead to cramming and competition in schools, quite unnecessarily?

Mr. Baker: I shall send the hon. Lady a copy of the report, because it simply does not bear out what she says about assessment and testing at the ages between 11 and 14 being divisive. It recommends a system of assessment and testing at ages seven, 11, 14 and 16 and that at 11, 14 and 16 the results should be published so that parents and the whole of the local community may know how the schools are doing. I do not believe that that is divisive. I think that it will improve standards

[11.b] **Mr. Nicholas Bennett** [*Con.*]: Does my right hon. Friend agree that the protests against assessment and testing are rather bogus, as teachers have been doing this at every age ever since teaching started, and that it is vitally necessary if we are to have a correct diagnosis of children's problems?

Mr. Baker: My hon. Friend, who I believe was a teacher, is absolutely right. There is a great deal of testing and assessment going on in schools, because one has to assess and test the ability of children at certain ages to know what should be their next course of studies. This has been well established and practised. We intend in the future to regularise it and make it a much more open process.

[11.c] **Mr. Flannery** [*Lab.*]: Does the Minister not realise that the mentality of "Friday morning is test morning" has long since disappeared, because it was useless, and that in our primary schools, especially with young children, a continuous assessment programme goes on all the time? The children are thoroughly assessed, and this is a crude intrusion coming from the most backward of the Right wing of the Tory Government.

Mr. Baker: The hon. Gentleman could not have been in a school recently. If he had, he would know that already about 75 per cent. of primary schoolchildren are tested in English. There are five or six well-established tests. In mathematics, there are about nine established tests. The hon. Gentleman really ought to find out what is happening in the schools.

[11.d] **Dr. Hampson** [*Con.*]: [*A*] Does my right hon. Friend understand that there is considerable anxiety in the schools as to how rigid this process is going to be? [*B*] Can he say that there will be a distinction between the assessment that will be required in the core

subjects of English, mathematics and science and what I hope will be the broader approach to the rest of the national curriculum?

Mr. Baker: I cannot quite give that undertaking to my hon. Friend, because the whole purpose of the national curriculum is to establish attainment targets for the whole range of academic subjects, beyond English, mathematics and science -foreign languages, history, geography and technology. Technology is particularly important. One of the important changes that we are making is that in future every boy and girl will have to take science and technology up to the age of 16. That must be right.

[11.e] **Mr. Ashdown [Lib.]:** The right hon. Gentleman has said that the public have a right to know how the schools are doing. I agree with him. In order to achieve that, his junior Minister promised in Committee that the Government would consider the proposal that when tests were published social and economic factors would be taken into account. Will he now give an undertaking that the Government, in putting forward their proposals for publishing tests, will require social and economic factors to be taken into account?

Mr. Baker: The task group recommended that the assessments and tests should be published as they appear, undoctored, but that at the same time there should be for each school a statement about its socio-economic background so that those who studied the results could take into account the social mix of the children. It did not recommend that the assessments and results should be doctored in some way. Various universities try to do that, but it does not work at all well.

[11.f] **Mr. Wells [Con.]:** Is my right hon. Friend aware that if the tests at age seven are diagnostic they will be widely welcomed by parents, particularly if he undertakes to provide the additional resources to make certain that the results of the diagnosis are applied to the children in their subsequent education, so that those with disabilities get more attention and those with great gifts get the right attention?

Mr. Baker: I would say yes to my hon. Friend. One of the purposes of assessments and tests is to diagnose how a child is doing, to determine whether a child of seven can decipher a page of writing. If a child of seven cannot decipher a page of writing, he will be in some problem. By determining that, one can determine the next course of study. As I have already said, we are making substantial resources available in the education system to ensure that this can take place. The increase in expenditure this year is 8.2 per cent.

[11.g] **Mrs. Clwyd [Lab.]:** [A] Will the Secretary of State confirm that the view of Professor Black and other authorities is that publishing results of seven-year-olds' assessments is highly undesirable? [B] Why does he refuse to support that view? [C] Does he agree with the punitive approach recommended by his right hon. Friend the Member for Brent, North (Sir R. Boyson) that failures, even at the age of seven, should spend their summer holidays at school?

Mr. Baker: It is no purpose of the system of assessment and testing to stigmatise failure at an early age -none whatsoever. I can assure the hon. Lady of what I have said. We shall consider the recommendation very carefully. Professor Black said, "Do not publish, but schools can be allowed to publish." That might be a suitable way of dealing with it.

[11.h] **Mr. Andrew MacKay [Con.]:** [A] Does my right hon. Friend recall that during the Second Reading of the Education Reform Bill, in response to an intervention by our hon. Friend the Member for Chichester (Mr. Nelson), he made it clear that schools would not be forced to publish the results of assessments of seven-year-olds? [B] In the light of that does my right hon. Friend think that the hon. Member for Halifax (Mrs. Mahon) should read *Hansard* before putting questions on the Order Paper?

Mr. Baker: I hope that all hon. Members avidly read *Hansard* all the time. I think that it is an excellent thing to do. It is very clear that we find some favour in Professor Black's proposal. Perhaps I should emphasise that we have been talking about the publication of results, which does not involve the individual results of children. In no way will it be possible to find out how a particular child is doing. That information will be restricted to the teacher, the parents and the child.

CHILDREN (SPECIAL EDUCATION NEEDS)

12. **Mr. Fisher** [*Lab.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science whether he has any plans to increase the number of people training to teach children with special education needs; and if he will make a statement.

Mr. Dunn: Our policy is to maintain the supply of specialist teachers of children with special education needs.

[12.a] **Mr. Fisher** [*Lab.*]: [A] Why does special education merit only one clause of three lines in the Education Reform Bill? [B] Is that an indication of how seriously the Government take children with special education needs? [C] If the Minister cares about special education, what additional resources and staff will he provide to address the important special education needs of children?

Mr. Dunn: If the hon. Member bother to read the proceedings of the Committee, he would notice that the Committee has spent a great deal of time dealing with the children with special education needs. The Government have accepted a number of changes that will improve the position of such children under the Education Reform Bill.

[12.b] **Rev. Martin Smyth** [*UU.*]: Will the Minister consult his colleagues in the Northern Ireland Office to ensure that there is adequate provision for children with special education needs, because our teachers are trained in England?

Mr. Dunn: I thank the hon. Member for that helpful point.

EDUCATION REFORM

13. **Mr. Haselhurst** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science what representations he has received from rural areas about open enrolment; and if he will make a statement.

Mrs. Rumbold: A number of the responses to the Department's consultation document, "Admission of Pupils to Maintained Schools", and some of the letters received from groups and individuals, have raised issues relating to education in rural areas.

[13.a] **Mr. Haselhurst** [Con.]: Can my hon. Friend offer an assurance to parents living in a village which has a popular school that their child will be able to go to that school, even though it may attract pupils from other parts of the district?

Mrs. Rumbold: The criteria for admission to schools will remain very much as they are at present. That is to say, they will relate to where the children live, whether there are brothers and sisters in that school, and the distances to be travelled, so I think I can offer my hon.

Friend the assurance he requires.

STATE SCHOOLS (RURAL AREAS)

14. **Mr. Bellingham** [Con.]: To ask the Secretary of State for Education and Science if he will make a further statement of his policy towards state schools in rural areas.

Mrs. Rumbold: It is the responsibility of local education authorities to provide a proper service to rural as well as to other areas. My right hon. Friend is currently supporting a number of projects, including some in Norfolk, designed to identify ways of enriching the curriculum of rural primary schools. Any proposal for the closure of a rural school which comes before my right hon. Friend is considered very carefully in the light of the criteria set out in the Department's circular 3/87, which makes it clear that size alone is not a criterion for closure

[14.a] **Sir. Bellingham** [Con.]: I am grateful for that reply. [A] Will my hon. Friend reiterate her support for small rural schools and, above all, for the crucial role that they play in conserving the fabric of many rural communities? [B] Is she also aware that some rural schools would like to opt out under the Secretary of State's proposals and that it would be unfortunate if they were precluded from doing so by too high a limit being set?

Mrs. Rumbold: I thank my hon. Friend for those words. Of course, the Government are anxious to preserve those schools which are excellent, particularly those in small rural areas. We are well aware of the role that they play. However, we have to consider other criteria besides the fondness of parents for small schools, and these include education criteria.

EDUCATION REFORM

17. **Mr. Martlew** [Lab.]: To ask the Secretary of State for Education and Science what effect the Education Reform Bill will have on units concerned with special education attached to county and voluntary schools; and if he will make a statement.

Mr. Dunn: There is no specific provision in the Bill relating to such units.

[17.a] **Mr. Martlew** [Lab.]: Does the Minister agree that, due to the opting-out possibility included in the Education Reform Bill, special units will suffer because education authorities will not take the risk of those schools opting out and will not put resources into those particular units?

Mr. Dunn: When my right hon. Friend the Secretary of State comes to consider any applications for schools to become grant maintained schools and to have grant-maintained status he will consider all the arguments for and against such opting out.

- **CUARTA SESIÓN**

PARLIAMENTARY DEBATES
(HANSARD)

SIXTH SERIES - VOLUME 129

HOUSE OF COMMONS
OFFICIAL REPORT

FIRST SESSION OF THE FIFTIETH PARLIAMENT OF THE UNITED
KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND THIRTY-SIXTH
YEAR OF THE REIGN OF HER MAJESTY QUEEN ELIZABETH II

SESSION 1987-88

COMPRISING PERIOD
7 MARCH - 18 MARCH 1988

LONDON
HER MAJESTY'S STATIONERY OFFICE

House of Commons

Tuesday 15 March 1988

The House met at half-past Two o'clock

PRAYERS

[MR. SPEAKER *in the Chair*]

Oral Answers to Questions

EDUCATION AND SCIENCE

EDUCATION REFORM

1. **Mr. Ian Bruce** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science what estimate he has made of the effect of the proposed national curriculum on the percentage of students who go on to university.

The Secretary of State for Education and Science (Mr. Kenneth Baker): The national curriculum aims to improve the quality of education for all our pupils and we expect more to go on to college, polytechnic and university.

[1.a] **Mr. Bruce** [*Con.*]: Does my right hon. Friend agree that as Britain is seventh in the league table of nations sending their students on to university, and with approximately 15 per cent. of the student population going forward at the moment, compared with 44 per cent. in the United States, one of the main aims of the Education Reform Bill should be to get more students into university?

Mr. Baker: Yes. I have already set the ambitious target of increasing the number of students by 50,000 in the lifetime of this Parliament. Since we have been in office we have increased the number of students in higher education by more than 160,000. My hon. Friend is correct; the level has increased from one in eight to one in seven. Our aim is that by the end of the century one in five school leavers will go on to higher education.

[1.b] **Mr. Colvin** [*Con.*]: [A] Will my right hon. Friend confirm that a national curriculum is no use without proper tests? [B] Will he also confirm that the emphasis will be on proper written tests and not on some form of airy-fairy assessment which may be far from consistent between one local education authority and another?

Mr. Baker: I shall be pleased to send my hon. Friend a copy of Professor Black's report, which recommends that there should be assessment and testing at the ages of 7, 11, 14 and 16. He specifically refers to pencil and paper tests and gives examples of those. My hon. Friend will be glad to know that Professor Black also recommends that the results of the tests should be published -not the names of the individual children-, so that parents can assess the performance of schools.

[1.c] **Mr. Straw** [Lab.]: Has the Secretary of State explained to the Prime Minister that her desire for crude pass-fail tests in the national curriculum would not only lower educational standards but would require a vast army of external examiners and invigilators, which would cost a great deal more than Professor Black's proposals? I assure the Secretary of State that so long as he fights hard against the Prime Minister and the other forces of darkness in this area, he has our full support.

Mr. Baker: I do not think that I want that sort of support. As the hon. Gentleman knows, debates on such matters are vigorous and robust, and now sometimes public. However, all decisions taken on such matters are collective decisions.

I am glad that in Committee the Labour party did not vote against any of the clauses on the national curriculum or on financial delegation, and it virtually approved open enrolment. The fact is that the hon. Gentleman did his duty, but basically he knows that we are right.

FUNDING COUNCILS

2. **Ms. Quin** [Lab.]: To ask the Secretary of State for Education and Science if he will take steps to ensure that women are represented on (a) the Universities Funding Council and (b) the Polytechnics and Colleges Funding Council.

The Minister of State, Department of Education and Science (Mrs. Angela Rumbold): The desirability of securing a reasonable proportion of women members is certainly a factor that my right hon. Friend will be considering in making appointments to the higher education funding councils.

[2.a] **Ms. Quin** [Lab.]: I am glad to hear that reply. At the moment the proportion of undergraduates who are women is encouragingly high, but does the Minister accept that the presence of women on the funding councils would help to secure a better representation of women undergraduates on the courses on which, up to now, they have been very much under-represented?

Mrs. Rumbold: Members will be appointed for their individual contributions and not because they belong to any particular representative group. It is upon that basis that my right hon. Friend will be making his recommendations.

[2.b] **Dame Elaine Kellett-Bowman** [Con.]: Will my hon. Friend ensure that colleges with a religious basis, such as St. Martin's in my constituency, are enabled, within the fund, to maintain their ethos and religious basis?

Mrs. Rumbold: We are extremely concerned to ensure that voluntary colleges will have representation that will reflect their wishes and encapsulate what they want within those colleges.

[2.c] **Mrs. Clwyd** [Lab.]: As 44 per cent. of all students in full-time higher education now are women, surely it would be more representative if the Minister agreed that half the membership of the funding councils should be women, so that their interests are properly represented?

Mrs. Rumbold: No, that would be quite improper. It is absolutely essential that the membership of the funding councils should comprise people who are best qualified to be representatives. If those people happen to be women -certainly my right hon. Friend will be

anxious to ensure that there is proper representation of women on the funding councils- that will be most satisfactory from all our points of view.

[2.d] **Mr. Marlow** [Con.]: [A] Does my hon. Friend owe her position on the Front Bench to her ability, or to the fact that she is a woman? If the former, [B] will she make sure that, when she appoints people to the funding councils, they also owe their positions to ability, irrespective of gender?

Mrs. Rumbold: Modesty prevents me from answering that question.

HERIOT- WATT UNIVERSITY

3. **Mr. Dalyell** [Lab.]: To ask the Secretary of State for Education and Science, pursuant to his statement on 29 February, *Official Report*, 722, what representations he has received from Professor Des Smith FRS, head of the department of optical and laser physics at Heriot-Watt university, about the impact on that university of the new selective criteria for funding research.

The Parliamentary Under-Secretary, of State for Education and Science (Mr. Robert Jackson): I discussed this matter with Professor Smith when I visited Heriot-Watt university last October, and he subsequently sent me the university's comments on the ABRC document, "A Strategy for the Science Base". Professor Smith and I exchanged further letters on the ABRC's proposals last month.

[3.a] **Mr. Dalyell** [Lab.]: What is the future for the improving departments of a small university?

Mr. Jackson: The hon. Gentleman is referring to the question of how the principle of selectivity and concentration on scientific research should be carried through into the universities. Professor Smith supports that principle. There is an argument about the means and whether it should be done by university, by department or by subject area. That, of course, is a matter upon which the Government have yet to make a decision.

[3.b] **Dr. Bray** [Lab.]: What support is being given specifically to Professor Smith's work in optical computing? That work opens up new technology that simply does not fit in with the Government's scheme of things.

Mr. Jackson: I shall hate to come back to the hon. Gentleman about the specific question of opto-electronic technology. I have been to see Professor Smith's work, but I do not recall the exact figure of allocation. The allocation of funds to universities by research councils is a matter for the universities and the research councils.

STUDENT GRANTS

4. **Mr. Quentin Davies** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science when he now expects his review of higher education student funding to be completed; and if he will make a statement.

8. **Mr. Stern** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science when he now expects to publish a consultation document on the matter financial support to students in higher education.

Mr. Kenneth Baker: The work of the student support review is expected to be completed by the middle of this year.

[4.a] **Mr. Davies** [*Con.*]: Does my right hon. Friend agree that one of the most important things about the review is that nothing is done to discourage the participation in higher education of students from lower-income families, and that nothing is done that would create a particular obstacle to graduates who wish to pursue careers in less well remunerated professions?

Mr. Baker: I agree with my hon. Friend. In the review that we are undertaking the point of access is very important. I made it clear earlier that we want to increase the possibility of access for many of our young people. Compared to other countries, we are not doing well enough in that regard. It is noticeable that for a long time in most of those countries which have had a system of loans working with grants such a system has not discouraged access.

[4.b] **Mr. Stern** [*Con.*]: Does my right hon. Friend have any evidence about the proportion of students who do not receive their full, assessed parental contribution?

Mr. Baker: This matter is of considerable concern to many students. A survey commissioned by my Department on undergraduate income and expenditure -to be published shortly- has shown that, in 1986-87, 40 per cent. of dependent students failed to receive the full assessed contribution due from their parents. That is an area where a loan system could help considerably.

[4.c] **Mrs Margaret Ewing** [*SNP.*]: Can the Secretary of State advise us whether the review took into account the implications of the poll tax for students?

Mr. Baker: The review is considering the whole range of expenditure by students and their sources of income. The survey upon which I have just commented covers the whole range of income and expenditure.

[4.d] **Mr. Skinner** [*Lab.*]: [A] Does the Secretary of State recall that a few years ago the Tory Government decided to meddle with student grants and the net result was that literally thousands of students, many from middle-class families, came to Westminster to protest? They blocked Westminster bridge, without any provocation from people such as myself, and the net result was that the Tory Government had to back off. [B] Is he aware that if he starts the process again, not only will those students come down to Westminster to lobby, but they will carry out the same exercise and we on the Opposition Benches will support them to the hill?

Mr. Baker: I am glad to see the hon. Gentleman putting himself at the head of a middle-class march. The proposals upon which we are working in the review of student

support will bear particularly upon the parental contribution and one of the advantages of loans is that they may substantially reduce the contribution that parents have to make.

[4.e] **Mr. Favell** [Con.]: Whatever my right hon. Friend's decision, does he agree that higher education is a great privilege that brings great opportunities later in life?

Mr. Baker: I would agree with that. It is a considerable advantage to go to one of our universities, polytechnics or colleges. There is a growing recognition supported by the practice in other countries, that students benefit considerably from higher education, so it is reasonable and fair to require them to make some contribution to it.

[4.f] **Mr. Straw** [Lab.]: [A] Is the Secretary of State aware that coming on top of all the testing times that he has had with the Prime Minister, it is a crying shame that there should be more reports of Cabinet rows and defeats for him, this time on the issue of student loans? However, if he presses ahead with his scheme to replace grants with loans and to cut student grants, that is bound to deny educational opportunity and access to thousands of students from less well off homes, and it will be fought tooth and nail inside and outside the House. Now that he has been rolled over by his colleagues on ILEA and on student loans, [B] will he tell the House when was the last time that he succeeded in Cabinet Committee?

Mr. Baker: The review is being conducted by my hon. Friend the Under-Secretary of State, the Member for Wantage (Mr. Jackson) -previously by my hon. Friend the Member for Buckingham (Mr. Walden)- and myself, and any decision will be collective. I can assure the hon. Gentleman that in other countries, where there is a combination of grants and loans, a higher proportion of young people go to universities, polytechnics and colleges. The review will be published in the summer, and I have a lively expectation that it will be possible to find time for the early implementation of such an important policy.

PUPIL COSTS

5. **Mr. Hayward** [Con.]: To ask the Secretary of State for Education and Science what increase has been made in real terms in the spending per pupil in primary schools in each year since 1979.

The Parliamentary Under-Secretary of State for Education and Science (Mr. Bob Dunn): Between 1979-80 and 1986-87 spending per pupil in primary schools in England increased, in real terms, by 26 per cent. I shall arrange for the full details to be published in the *Official Report*.

[5.a] **Mr. Hayward** [Con.]: I thank my hon. Friend for that answer. Will he confirm not only that we are improving spending per pupil, but that pupil-teacher ratios in the same schools are also improving dramatically?

Mr. Dunn: My hon. Friend is right. The Government's strong record is supported by other objective measures. Overall, pupil-teacher ratios in January 1987 were 17.3:1 compared with 18.9:1 in January 1979, and as a result average class sizes have been improving in primary and secondary schools.

[5.b] **Mr. Ashdown** [Lib.] [A] Has not spending on primary schools taken place despite, rather than because of, Government spending? [B] Do not the figures show that Government expenditure on primary schools has dropped one fifth, while local government expenditure, frequently in defiance of Government policy, has increased by 50 per cent.? [C] Is it not

cynical and disreputable of the Government to seek to claim the credit for expenditure which they have not made and which they frequently opposed?

Mr. Dunn: The hon. Member ought to look at the facts. He ought to be aware that we have increased spending by £1.3 billion in the next financial year. If he looked at the facts he would realise that these changes have been brought about over nine years in succession.

[5.c] **Mr. Pawsey [Con.]:** [A] Can my hon. Friend say how much is being spent in primary schools on books and equipment, and how that compares with previous years? [B] Will he tell us what his forecast is for the next financial year?

Mr. Dunn: My hon. Friend's question is quite appropriate. The Government's plans for increased spending of £1 billion in cash provides scope for local authorities to increase their spending per pupil on books and equipment by nearly 40 per cent. in cash compared with actual spending in 1985-86.

Several Hon. Members *rose*—

Mr. Speaker: Order. May I ask hon. Members to listen to questions and answers and not to carry on private conversations

[5.d] **Mr. Flannery [Lab.]:** [A] Does the Minister realise that, despite what he has said about an increase, which is totally insufficient, there are not enough books in the primary sector? Schools are using dog-eared books. When the members of the Select Committee went to the plushy, leafy areas in the south they found that parents could treble the capitation allowance by adding their own money to it. Rate-capped councils in downtown areas of east Sheffield could not possibly do that. [B] Why does the Minister not admit the truth -that there is insufficient money to educate our children properly in the primary sector?

Mr. Dunn: I thought that the hon. Gentleman was becoming moderate as time went on, but clearly that is not the case. He ought to know that how local authorities spend their money is for them to decide. They have to compare the priorities that they have to meet.

[5.e] **Mr. Marland [Con.]:** Is my hon. Friend able to give any indication of how administrative costs in education may have risen over the same period?

Mr. Dunn: All authorities owe it to their ratepayers to offer the best value for the substantial investment in education. They need to review their policies from time to time, first, to remove surplus school places, secondly, to cut the cost of school meals, caretaking and cleaning and, finally, to keep a tight rein on the cost of administration and bureaucracy.

Following is the information:

*Net Institutional Recurrent Expenditure Per Pupil⁴⁸³
Primary Schools-England*

<i>Year</i>	<i>Expenditure Per Pupil⁴⁸⁴</i>	<i>Year on Year Increases</i>	
		<i>£</i>	<i>Percentage</i>
1979-80	710	-	-
1980-81	765	55	7.7
1981-82	790	25	3.3
1982-83	810	20	2.5
1983-84	830	20	2.5
1984-85	835	5	0.6
1985-86	840	5	0.6
1986-87	895	55	6.6

PEN TOPS (SAFETY)

6. **Mr. Janner** [*Lab.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science what representations he has received concerning the implications for safety in schools of the current state of pen top safety.

Mr. Dunn: In addition to the hon. and learned Gentleman's own representations, I have received, and replied to, a letter from my hon. Friend the Parliamentary Under-Secretary of State for Industry and Consumer Affairs on the subject. My Department has also answered correspondence from Mr. and Mrs. Walker, who are the hon. and learned Member's constituents, and whose son, Billy, tragically died last October after accidentals swallowing a pen top at his school.

[6.a] **Mr. Janner** [*Lab.*]: [A] Is the Minister aware that the Walker family, and thousands of people who have signed a petition calling on the Government to take action, consider that unless and until pen tops are banned from schools so that no more children unnecessarily die, as Billy did, and no more children are operated on in hospital, as so many are, there can be no hope for greater safety? [B] What steps is the Minister proposing to take at least to encourage schools to take this basically simple safety measure?

Mr. Dunn: I can tell the hon. and learned Member that my Department is preparing a letter giving advice to all local education authorities in the light of expert comments received on a draft consultative document. It is likely to recommend that any pens with detachable tops that are issued for use in our schools should have the tops removed before being issued to pupils, and that authorities may wish to give early consideration to changing either to pens with tops that cannot normally cause asphyxiation if swallowed or to one-piece pens that do not carry this safety risk. I undertake to keep the hon. and learned Gentleman informed of developments as they emerge.

⁴⁸³ *Net institutional recurrent expenditure covers the cost of salaries and wages, premises and certain supplies and services. It does not include the cost of school meals, central administration and inspection, debt charges or revenue contributions to capital outlay.*

⁴⁸⁴ *The cash prices for the earlier years have been repriced to 1986-87 prices using the gross domestic product (market prices) deflator.*

EQUAL OPPORTUNITIES

7. **Mr. Riddick** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science what recommendations his Department has made to local education authorities to promote equal opportunities in primary and secondary schools.

Mrs. Rumbold: No specific recommendations have been issued to local authorities to promote equal opportunities in schools. Local authorities are bound by the provisions of the Sex Discrimination Act 1975, and the Government are firmly committed to equality of opportunity in education, as in other fields

[7.a] **Mr. Riddick** [*Con.*]: I am grateful to my hon. Friend for that reply. [A] Is she concerned that equal opportunities policies are being abused by some Left-wing councils? [B] Is she aware that a poll conducted last year among parents in Brent showed that parents felt that the council believed that its sex and race policies were more important than its teaching? [C] Is she happy that the appalling abuses of the so-called race snoopers, so graphically shown on the BBC "Panorama" programme last year, have now been brought to an end?

Mrs. Rumbold: Brent's development programme for race equality is currently the subject of an independent assessment by Sir David Lane. That assessment was commissioned by my right hon. Friend the Home Secretary to help him to determine whether the local authority should receive grant under section 11 of the Local Government Act 1986 towards the salary costs of the programme. At the same time, HMI has been conducting an inspection of the work of the development programme for race equality in Brent schools. Reports from both Sir David Lane and HMI should be available after Easter. I hope that that answers my hon. Friend's query.

Mr. Speaker: Order. I appeal to hon. Members sitting below the Gangway not to carry on conversations across the Chamber. It makes it very difficult to hear.

[7.b] **Ms. Armstrong** [*Lab.*]: I am very disappointed at the Government's responses. They are not making any commitments on what they will do to ensure that in future girls, and those from racial minorities, receive an equal chance in schools. What are the Government going to do to ensure that the national curriculum and testing are operated in a way that will enable those groups to have a fair chance?

Mrs. Rumbold: In the remit letters to the working groups on the subjects for the national curriculum we have asked for special attention to be paid to the importance of ensuring that girls are offered exactly the same opportunities and choices in subjects as boys, to make certain that the future work force -both girls and boys- receives suitable opportunities.

[7.c] **Mr. Harry Greenway** [*Con.*]: Does my hon. Friend accept that much more research is required? In some subjects, such as handicraft, metal and wood, girls do as well as boys, and they also apply themselves in other subjects such as home economics. However, although boys enjoy cooking and eating the food that they produce, they take no interest in diet and do not follow the subject to a suitable academic level.

Mrs. Rumbold: My hon. Friend is right. We still need to make some progress to ensure that there are equal opportunities for boys and girls in all subjects offered in schools. Equality is very important, particularly for girls. They should be encouraged to take up subjects such as engineering. We have taken particular care to examine the recommendations of organisations such as the Equal Opportunities Commission.

[7.d] **Mrs. Clwyd [Lab.]:** [A] Does the Minister agree that equal access to the same curriculum must be supported by in-service equal opportunities training if the Government's declared objectives are to be met? [B] Or are the Government ready to be hauled yet again before the European Court of Justice because of breaches of the Sex Discrimination Act 1975?

Mrs. Rumbold: The hon. Lady knows that teaching Institutions are required to follow the equal opportunities legislation, and also not to practise any kind of sex discrimination in their courses.

HIGHER EDUCATION

9. **Mr. Hind [Con.]:** To ask the Secretary of State for Education and Science what plans he has for increasing the number of places available to students in higher education; and if he will make a statement.

Mr. Jackson: The Government remain committed to the principle that places should be available for all who have the necessary intellectual competence, motivation and maturity to benefit from higher education and who wish to do so. We are confident that our expenditure plans provide for institutions to meet this demand.

[9.a] **Mr. Hind [Con.]:** [A] Will my hon. Friend confirm that it is a major pillar of his Department's policy that higher education should be made widely available to every 18-year-old or other person who wishes to seek it? [B] Will he also confirm that major progress is being made towards the commitment to increase the numbers in higher education by 50,000 by 1990?

Mr. Jackson: My hon. Friend is absolutely right. Important progress is being made. I have some interesting figures on student numbers and participation rates under the present Government compared with what happened under their predecessors. Between 1975 and 1979, participation fell by 9.5 per cent. and numbers rose only 4.3 per cent. Between 1979 and 1986 participation rose by 12.9 per cent. and numbers rose by 18.9 per cent. under this Government.

[9.b] **Rev. Martin Smyth [UU.]:** Will the Minister confirm that if the growing numbers of students from outside the United Kingdom want to take advantage of further education in the United Kingdom under the EEC directive, students in the United Kingdom will not be penalised and there will be enough places for them if they are qualified?

Mr. Jackson: There is room within our system for people to come from other countries of the European Community and we benefit from reciprocal arrangements with those countries. At the moment the traffic is more or less equal.

[9.c] **Mr. Rowe [Con.]:** [A] Does my hon. Friend agree that there is considerable evidence that people entering higher education at a much later age than 18 frequently get more out of it than 18-year-olds? If he does, [B] will he confirm that he will do everything in his power

to make it easier for such people to achieve access to higher education, which is so important?

Mr. Jackson: My hon. Friend has touched on an important theme. By the middle of the next decade there will be a reduction by a third in the number of 18-year-olds in our population and it will be necessary, as well as desirable -as my hon. Friend said- to increase participation by mature people and part-time students.

[9.d] **Mr. Andrew F. Bennett [Lab.]:** [A] Will the Minister tell us what the Government are doing to attract mature students and make it easier for them to get into higher education, instead of leaking stories about student loans, which would clearly make it difficult for them? [B] What will he do to develop access courses and provide proper grants for mature students so as to attract them and to fulfil his policy of making a larger proportion of the student population consist of mature students?

Mr. Jackson: I have already described the enormous expansion of higher education under the Government. On the point that the hon. Gentleman makes about loans, it is interesting to make international comparisons. They are difficult to make -[*Interruption*]- but, comparing the United Kingdom with the Federal Republic of Germany, we see that the average value of a loan paid to a student is £2,000 a year, and roughly 15 per cent. of new entrants to universities are from manual working class backgrounds, whereas in Britain, which has no loans and the most generous grant provision in the world, only 6 per cent. come from manual working-class backgrounds -[*Interruption*]-

Mr. Speaker: Order. I appeal to the House once again to listen to Question Time. These are important matters of great concern to hon. Members and to people outside.

AIDS

10. **Mrs Fyfe [Lab.]:** To ask the Secretary of State for Education and Science what support he is giving to the Medical Research Council for research into AIDS-related dementia.

Mr. Jackson: The Medical Research Council has two sources of Government funds for AIDS research. It receives earmarked funding, starting with £3.5 million in 1987-88 and rising to £8 million in 1989-90. It supports additional AIDS research from its general grant.

[10.a] **Mrs. Fyfe [Lab.]:** The Minister's answer means not a lot. [A] Does he realise that advances in areas such as this would be less likely to be made were it not for pure research, which the Government are curtailing? [B] Does he realise that this is the unglamorous end of the research market, which is less likely to receive funds from voluntary bodies? The Government must therefore do much more about it.

Mr. Jackson: The hon. Lady is absolutely right about the importance of pure research as the basis for the good work that is being done by our scientists in this and other fields. As she will know, the matter was debated in the House last week, and I am sorry that she was not able to participate in that debate. If she reads it she will find the answer to her question contained in the speeches made by my right hon. Friend and myself.

[10.b] **Mr. Galbraith [Lab.]:** Developing the point on basic pure research, [A] will the Minister inquire into the three-year project grants of the Medical Research Council? [B] Why is the number of such grants that are approved but not funded increasing over the years,

despite the fact that the level for approval is also rising? [C] Will the Minister inquire into that? As he realises, this is the seedcorn of basic scientific research and it is being hampered under this Government, so [D] may we have an inquiry into this issue within the Medical Research Council?

Mr. Jackson: I shall certainly write to the hon. Gentleman after having inquired, but the administration of its funds is a matter for the Medical Research Council. It cannot be a principle that all projects for which funding is requested will be funded. The council must make some judgment and exercise discrimination.

CITY TECHNOLOGY COLLEGES

11. **Mr. Allen [Lab.]:** To ask the Secretary of State for Education and Science how much it will cost to build the city technology college in Nottingham; how much of the cost will be met by the Government, and if he will make a statement.

Mrs. Rumbold: The cash limit for capital expenditure on the Nottingham city technology college is £9.05 million. This covers the cost of land, fixed furniture, equipment and professional fees as well as the cost of building. My right hon. Friend has agreed, exceptionally, to underwrite up to 85 per cent. of this figure. He is confident that the Nottingham CTC trust will contribute more than its minimum share of the capital costs through additional sponsorship.

[11.a] **Mr. Allen [Lab.]:** [A] Is the hon. Lady aware that there are 565 schools in Nottinghamshire which have a capital programme now of £2.7 million as a result of the cuts instituted by the Government, and that more than £9 million is to be spent on imposing a CTC on the city of Nottingham? [B] Is that because the hon. Lady cannot do her arithmetic, [C] or is it because she is pulling one college above the educational needs of all the children of Nottinghamshire?

Mrs. Rumbold: The advantages that the city technology college will bring to the city of Nottingham and its environs are immeasurable. It will produce a large number of opportunities for good education for children who apparently are not able to receive that education at present. I suggest to the hon. Gentleman that the expenditure is well justified.

[11.b] **Mr. Hanley [Con.]:** Does my hon. Friend not agree that, with 20,000 unemployed in Nottingham, it will be a small price to pay for the children's future?

Mrs. Rumbold: I certainly agree with my hon. Friend that the education that will be received in the CTC will greatly improve the opportunities for employment for all the young people who are fortunate enough to participate in the education there.

[11.c] **Mr. Fatchett [Lab.]:** [A] Does the Minister recall the DES document that launched the CTC initiative, which said that the promoters would meet all or a substantial part of capital costs? [B] Why, then, in the case of Nottingham is there such a shift in policy? [C] Why are the Government meeting 85 per cent. of capital costs?

Mrs. Rumbold: Sadly, it is because the local authority refused point blank to be co-operative in the matter of a building. In those local authorities where there has been co-operation in the matter of a building for the technology college, it has been perfectly possible for the Secretary of State to adhere to the original proposals.

EDUCATION REFORM

12. **Dr. Michael Clark** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science what representations he has received on the proposed national curriculum and the feasibility of implementing and maintaining it.

Mr. Kenneth Baker: We have received over 10,000 responses to our proposals. A number of these raised questions about the implementation of the national curriculum. Our decisions on the phasing of its introduction will take account of all relevant factors.

[12.a] **Dr. Clark** [*Con.*]: [A] Is my right hon. Friend aware that the proposed introduction of a national curriculum, particularly the inclusion of science as a core subject, is being widely welcomed? I acknowledge that we are producing more science graduates now than we have for many years but [B] is my right hon. Friend confident that there will be enough science teachers to ensure that science is properly taught as a core subject?

Mr. Baker: My hon. Friend is right. There are about 30,000 more students studying science in our polytechnics and universities than when we took office. But I am concerned about the shortage of science teachers, particularly in physics. We have a bursary scheme of an extra £1,250 a year for those who want to study physics teaching, and I am glad to say that there was a sharp increase in the number of students for that scheme last year -an increase of 40 per cent. We need several years like that.

[12.b] **Mr. Ashdown** [*Lib.*]: [A] Does the right hon. Gentleman recall that in Committee the Minister of State, his hon. Friend the Member for Mitcham and Borden (Mrs. Rumbold), undertook to provide for me the details of the teachers who would be required in each of the disciplines in order to implement the national curriculum? [B] Will he tell me when I may expect to receive that information?

Mr. Baker: We have in hand a review of this and we shall have the figures later this year.

[12.c] **Mr. Haselhurst** [*Con.*]: Is my right hon. Friend aware of the concern felt by some head teachers that in the preparation of pupils for scholarship at the university entrance the time taken by the core curriculum might leave too little time for some of the other specialist subjects?

Mr. Baker: I am concerned that the foundation core curriculum should not take up too much time and exclude such important subjects as a second foreign language, a second and third science, and religious education. That is why we are not being prescriptive and saying that the curriculum should take up a particular amount of time. We think, broadly, that it will take up about 70 per cent. That leaves a day and a half a week for the other subjects.

[12.d] **Mr. Win Griffiths** [*Lab.*]: [A] Is the Secretary of State aware that in foreign language teaching -and in craft design and technology- there is likely to be a shortfall of teachers? [B] Does he propose to increase funding in those areas to make sure that we have not just teachers, but suitably trained teachers, to make sure that these very difficult subjects are taught adequately to our children?

Mr. Baker: Courses are also available for student teachers in craft and design technology. I am also concerned with the potential shortfall in foreign language teachers.

Over the next two or three years we shall be using education support grants, together with our in-service training grates, to deal with some of these problems.

13. **Mr. Robert G. Hughes** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science what representations he has received on the religious education provisions of the Education Reform Bill; and if he will make a statement.

Mrs. Rumbold: My right hon. Friend and I have received many representations from hon. Members, Church leaders and others about religious education and the Education Reform Bill. The Bill reinforces the existing law on religious education, reflecting the Government determination to sustain the position of religious in the school curriculum.

[13.a] **Mr. Hughes** [*Con.*]: I thank my hon. Friend for that answer. Will she confirm that the provisions of the Bill, as well as strengthen religious instruction in our schools will make it easier for parents to protect the Church voluntary aided day schools in *** ***,⁴⁸⁵ which are under attack from councils controlled by the Opposition?

Mrs. Rumbold: My hon. Friend is quite right. The Education Reform Bill contains provisions substantially to strengthen the position of parents and will enable their voice to be heard when local authorities propose to take action against voluntary aided schools.

[13.b] **Mr. Stokes** [*Con.*]: Does my hon. Friend agree that in the last resort, the effectiveness of religious education depends on the commitment of the teachers?

Mrs. Rumbold: My hon. Friend is perfectly correct in saying that the effectiveness of religious education depends very much upon the effectiveness of the teachers. I can assure him that the place of religious education is very secure under the provisions of the Education Reform Bill, because it continues to be a compulsory subject for all children to study.

ASSISTED PLACES SCHEME

14. **Mr. Nicholas Bennett** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science what was the total number of assisted places in (a) 1980-81 and (b) 1987-88.

Mr. Dunn: In the academic year 1981-82, when the assisted places scheme was first introduced, a total of 5,596 places were available in England and Wales for pupils entering the scheme at the various ages of entry. In 1987-88 there is a total of 34,005 places available for take-up in the scheme throughout the secondary age range.

[14.a] **Mr. Bennett** [*Con.*]: [A] Does my hon. Friend agree that those figures show just how much the Government have done for parental choice in allowing children to go to schools where they will be able to have the education that they need? [B] Will he say how many children have been given the opportunity to go to schools where they can be given special opportunities to study ballet and music?

Mr. Dunn: I welcome my hon. Friend's endorsement of the excellent scheme. Since September 1987 some 499 pupils have gained places under the aided pupils scheme. This scheme deals with music and ballet, in which my hon. Friend is interested.

⁴⁸⁵ No se pueden adivinar las dos palabras que aparecen en el texto.

[14.b] **Mr. Fatchett** [Lab.]: How, when the Government are prepared to spend £4,000 per year on some children for some assisted places, can they regard the expenditure of 60 per cent. of that sum in ILEA schools to be overspending?

Mr. Dunn: The comment is entirely worthy of the hon. Gentleman. It is because of the ideological hatred of the scheme that we are determined to make it work and see it extended over a period of time.

STUDENT GRANTS

16. **Mr. Canavan** [Lab.]: To ask the Secretary of State for Education and Science what adjustment will be made to the level of student grants, in view of the Government's poll tax proposals.

Mr. Jackson: Students' liability to pay 20 per cent of the community charge will be taken into account in reaching decisions on the future level of student support from public funds. Grant rates for the 1988-89 academic year have already been announced and the Government have no plans to make any adjustment to them.

[16.a] **Mr. Canavan** [Lab.]: Since students will be liable to pay at least 20 per cent. of the poll tax, which in some areas will amount to more than £100 a year, [A] will the Minister give an absolute guarantee that students will be fully recompensed by an appropriate increase in their grants? [B] Is he aware that, otherwise, many students will respond to the poll tax demand simply by telling the Government, "We can't pay, so we won't pay"? [C] Who could blame them for refusing to stump up for a blatantly unjust tax which is an attack on the living standards of students and most other people in Britain?

Mr. Jackson: The decision to extend an 80 per cent. relief to all students for their share of expenditure from which they benefit has already been made. The question whether there should be compensation for the 20 per cent. obligation is one that remains to be dealt with. Meanwhile, in Scotland, for one term, it will be necessary for students to pay their contribution to the community charge.

EDUCATION REFORM

18. **Mr. Yeo** [Con.]: To ask the Secretary of State for Education and Science what representations he has received regarding the impact of the Education Reform Bill upon Catholic schools.

Mr. Dunn: A substantial proportion of the correspondence which my right hon. Friend has received about the Education Reform Bill has mentioned the possible impact of the Bill upon Catholic schools.

[18.a] **Mr. Yeo** [Con.]: Can my hon. Friend clarify the position on open enrolment in Catholic schools, about which some concern has been expressed?

Mr. Dunn: I am happy to do just that. The Education Act 1980 relieved the governors of a voluntary aided school from the requirement to admit pupils whose parents wanted them

to attend the school, if such admissions would run counter to agreed arrangements designed to safeguard the school's denominational character. The Education Reform Bill does not change that position.

- **QUINTA SESIÓN**

PARLIAMENTARY DEBATES

(HANSARD)

SIXTH SERIES - VOLUME 131

HOUSE OF COMMONS

OFFICIAL REPORT

FIRST SESSION OF THE FIFTIETH PARLIAMENT OF THE UNITED
KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND THIRTY-SIXTH
YEAR OF THE REIGN OF HER MAJESTY QUEEN ELIZABETH II

SESSION 1987-88

COMPRISING PERIOD
12 APRIL - 22 APRIL 1988

LONDON
HER MAJESTY'S STATIONERY OFFICE

House of Commons

Tuesday 19 April 1988

The House met at half-past Two o'clock

PRAYERS

[MR. SPEAKER *in the Chair*]

Oral Answers to Questions

EDUCATION AND SCIENCE

SCHOOL BUILDINGS

1. **Mr. Pike** [*Lab.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science what recent assessment his Department has made of the effect on educational standards of sub-standard school buildings.

The Parliamentary Under-Secretary of State for Education and Science (Mr. Bob Dunn): Many factors may affect the educational standards achieved in schools and there is no reliable means of identifying the contribution made by any one in particular. Local education authorities are responsible for ensuring that school buildings are maintained at an appropriate standard.

[1.a] **Mr. Pike** [*Lab.*]: [A] Is it not a fact that the Department's own inspectors have said that sub-standard buildings often have an adverse effect on the working conditions and education of our children? [B] Is it not a fact also that the Department's own survey showed that £2 billion is needed by 1991 to put our schools in accessible order? [C] When will the Government tackle this problem and put it right?

Mr. Dunn: I may point out to the hon. Gentleman that £319 million was allocated for capital works in schools in 1988-89 -26 per cent. more than in 1987-88. Taking account of capital receipts and other flexibilities, authorities' total national spending power in 1988-89 was £3.6 billion, which should enable many to start getting to grips with the problems to which the hon. Gentleman has referred.

[1.b] **Mr. Pawsey** [*Con.*]: My hon. Friend's interest in this matter is considerable, and it is understandable and genuine. [A] Can he tell the House whether he has had any success in persuading his colleagues to make more funds available to voluntary-aided schools to improve their buildings? I remind my hon. Friend of a visit that he made to my constituency and to St. Austin's and St. Marie's schools, and he may recall the condition of those schools. [B] Can he hold out any hope of improving their condition reasonably soon?

Mr. Dunn: I'm grateful to my hon. Friend for his question. I remember with great clarity and affection the visit that I made to his constituency.

In response to the first part of his question I can tell him and the House that allocations to voluntary-aided schools for capital projects totalled £55.3 million in 1988-89 -an increase of 38 per cent. over the figure for 1987-88. As a result, 32 major improvement and replacement projects are due to start.

[1.c] **Mr. Ashdown [Lib.]:** The Government recognise the implications of sub-standard buildings; hence the 1981 building regulations. However, unhappily they prevent local education authorities from doing anything about the situation by limiting their funds and loading other legal requirement on to them. I understand that if Somerset county council, for instance, were to fulfil its legal obligations for special needs, it would not be able to spend any more on decent school buildings. [A] Does the Minister recognise that probably not one LEA in the country can meet the requirements of the 1981 building regulations by the time limits set? [B] What will the Government do? [C] Will they simply wash their hands and say, "It is nothing to do with us"?

Mr. Dunn: I am grateful to the hon. Member for the moderate way in which he phrased his question. I remind him that it is for local education authorities to ensure that schools are properly maintained. The Government have made additional resources available to local education authorities -a fact which I am sure the hon. Member for Yeovil (Mr. Ashdown) will welcome.

[1.d] **Mr. Batiste [Con.]:** On the subject of the fabric of schools, [A] does my hon. Friend recall the concern that I expressed in Committee on the Education Reform Bill about the incompetence of the Leeds education authority? [B] Has he had a chance to read the letter from Councillor John Illingworth that I gave him this week? [C] Does that letter not confirm my fears, [D] and will my hon. Friend ask the schools inspectorate to launch an efficiency audit into the running of the authority?

Mr. Dunn: I am sure that my hon. Friends point will be noted by the schools inspectorate. I have received a copy of the letter sent by Councillor John Illingworth to his colleague, another Labour councillor, Councillor B. Walker. Councillor Illingworth had this to say:

"Faced with this situation -that is, school repairs and refurbishment- "the Group seems to have three stock responses:

7. Blame Mrs. Thatcher.
8. Blame the Officers.
9. Blame George Mudie.

I am not sure in which order! I would like to suggest a fourth alternative: that the Group and the Party as a whole are collectively responsible for a situation which, even if it cannot be completely cured, could at least be made substantially better than it is at the moment."

The councillor goes on to say:

"I do not believe" -[*Interruption.*]

Mr. Speaker: Order. I appeal for brief questions and briefer answers today.

EDUCATION REFORM

2. **Mr. Allan Roberts** [*Lab.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science when he expects to publish in full the details of his proposed national curriculum; and if he will make a statement.

The Minister of State, Department of Education and Science (Mrs. Angela Rumbold): The Government's proposals are set out in the Education Reform Bill now before Parliament.

[2.a] **Mr. Roberts** [*Lab.*]: When the Secretary of State publishes his proposed national curriculum, [A] will he take account of the views expressed yesterday in the other place by Lord Joseph, that the present proposals represent too tight a straitjacket and that teachers will be testing Pupils on too many subjects, which will not allow time for other important subjects in the curriculum? If the Secretary of State cannot convince the Prime Minister of his view on the matter, [B] is she likely to listen to the person whom protégée she was?

Mrs. Rumbold: I listened very carefully to the words of my right hon. and noble Friend in the other place yesterday afternoon, and I noted his concern about those children who fall into categories of lower attainment than the high fliers. I am certain, however, that as the debate proceeds in the other place and my right hon. and noble Friend learns the details proposed by my right hon. Friend the Secretary of State, he will find and respond to the breadth and balance proposed in the national curriculum, and note the differentiation proposed by my right hon. Friend in the testing and attainment targets.

[2.b] **Sir Peter Emery** [*Con.*]: When my hon. Friend publishes the national curriculum, will she draw the attention of school authorities to the desire of many people that schools should start the day in assembly or class, with a short Christian service -such as we have in the House of Commons, perhaps- featuring a prayer, a Bible reading, the Lord's Prayer and, if possible, the singing of a hymn?

Mr. Rumbold: I welcome my hon. Friend's comments and note his views. There has been considerable consultation and discussion with the Churches and with all the local authorities and others involved on the whole issue of school assembly. As far as possible, the Churches and the schools were agreed that some form of assembly should take place in schools. It is not always possible for such an assembly to start at the beginning of the day, however desirable that might be, but I am sure that those schools that can do so will take note of my hon. Friend's comments.

[2.c] **Mr. Beggs** [*UU.*]: [A] Does the Minister recognise that attainment testing of children of seven, eight, 11, 14 and 16 will place an increasing burden on classroom teachers? [B] Will she endeavour to reduce the class contact hours worked by those teachers, to ensure that there is proper time not only for marking attainment tests but for preparing adequate pupil profile records? Finally, [C] is it not time that more emphasis was placed on diagnostic testing throughout a pupil's school career, with the necessary remedial teaching?

Mrs. Rumbold: I would commend to the hon. Gentleman Professor Paul Black's initial and interim report on testing and attainment target. If and when he reads it, he will see that the report speaks extensively about the importance of testing. He will also note that much of what is being suggested is practice that is already being carried out with children in the

classroom. The work being done on attainment targets will satisfy many people's queries and concerns about it.

We are anxious that the work on records and profiles of achievement, which has been initiated in the schools should continue and that teachers should find ample time to do it.

[2.d] **Mr. Raison** [*Con.*]: Bearing in mind the admirable interest of my right hon. Friend the Secretary of State in English history, will my hon. Friend give an undertaking that if there is a move in another place to promote history to join the three core subjects in the curriculum, the Government will respond sympathetically to it?

Mrs. Rumbold: I have no doubt that my right hon. Friend has also read Lord Joseph's speech, in which he made a special plea for British history, but I must leave these matters to my right hon. Friend the Secretary of State. I assure hon. Members on both sides of the House that we shall expect the working group on history to look at British history and give due weight and attention to it when it comes to setting up attainment targets.

[2.e] **Mr. Straw** [*Lab.*]: [A] Is the Minister aware that her arrogant dismissal of Lord Joseph's view, coming from one who lacks understanding, will do no more for the reputation of Ministers than yesterday's performance on the poll tax? [B] How will Ministers meet Lord Joseph's view that the national curriculum is a straitjacket and too prescriptive?

Mrs. Rumbold: The hon. Gentleman is much mistaken. Far from being arrogant about my noble Friend's remarks in another place yesterday, I listened to them with care and attention and got no impression that he was anything but highly supportive of the Government's proposals in all their measures. He voiced one or two concerns and we shall certainly take note of them.

[2.f] **Mr. Harry Greenway** [*Con.*]: [A] Will my hon. Friend reassure Lord Joseph that children are stressed by tests only if they are excessively formally conducted and unrelated to work that they have been doing? [B] Will she also assure the House and Lord Joseph that tests for children will be closely related to their curriculum and conducted in an informal atmosphere?

Mrs. Rumbold: Yes, I am confident of that, and I assure my hon. Friend that it will be so.

GENERAL CERTIFICATE OF SECONDARY EDUCATION

3. **Mr. McWilliam** [*Lab.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science what representations he has received on Her Majesty's inspectors' report on the introduction of the general certificate of secondary education; and if he will make a statement.

The Secretary of State for Education and Science (Mr. Kenneth Baker): None, Sir. The report provides reassuring evidence that the GCSE is being successfully introduced and is already leading to better teaching and learning in many schools.

[3.a] **Mr. McWilliam** [*Lab.*]: [A] Is the Secretary of State aware of the great anxiety of many parents who, like me, have children who are guinea pigs in this examination this year, over the level of resourcing for the introduction of the GCSE? If he could not get the money from the Treasury this year that he needed to finance it properly, [B] would it not have been better to phase it in over two or three years with the same resources?

Mr. Baker: I got quite a lot of money out of the Treasury for the GCSE. The amount that was specifically provided in the year that has just ended was £115 million -the estimated amount spent on introducing the examination- and in the current year it amounts to £102 million. That is being spent on teacher training, textbooks and resources of that sort.

[3.b] **Sir Dudley Smith** [*Con.*]: [A] Does my right hon. Friend recall that when the change was made years ago from school certificate and matriculation it was done smoothly and without rancour? [B] Is there any reason why the current change should not go through just as smoothly, allowing for political prejudice?

Mr. Baker: I remember the change. I was one of the last of the cohort who took the old school certificate examinations. I thought that it was a good examination. As I did well in it I was rather attached to it. I understand that a change in an examination system is important. The planning for the GCSE started more than 10 years ago and the decision to go ahead with it was taken four years ago. A great deal of planning has gone into it, and I am glad that the inspectors think that it is settling in smoothly.

[3.c] **Mr. Watts** [*Con.*]: Is my right hon. Friend satisfied that examining boards are making adequate provision for children who suffer from dyslexia, in particular by permitting them to have teachers to read papers to them, without which facility they are placed under a severe handicap?

Mr. Baker: I think that every examining board makes allowance for that. I am specifically asking the working groups on the national curriculum to ensure that they take into account children with special needs.

[3.d] **Mr. Fatchett** [*Lab.*]: The Secretary of State will know that the Labour party has been fulsome in its support in principle for the GCSE examination and that it still holds that position. [A] Will he deal with two matters that are worrying parents? First, they are warned that the additional assessment and case work will impose great strains upon children and lead to a squeeze in the number of subjects that children may wish to take. Secondly, they are worried that the extra work may impose additional burdens upon teachers. There are

suggestions that there is a need for 5,000 additional teachers. Those are real worries. [B] Will the Secretary of State try to put some of them to rest?

Mr. Baker: The hon. Gentleman spoke about extra teachers. This year there has been a continuing improvement in the pupil:teacher ratio, and it is planned to be 17:1 in 1989. That allows some flexibility.

The hon. Gentleman also asked about children being stretched in the assessment work. There is some evidence of this. I am not too worried about children having to work a bit harder for their examinations, but I accept that it is important that they should not be overstretched. The general evidence is that this examination is going very well. One of the interesting things that we have discovered in talking to heads and to children is that, as a result of the type of teaching that goes with the GCSE, more children are now deciding to opt to stay on at school post-16. That is one of the unconvenanted blessings of this examination.

[3.e] **Mr. Nicholas Bennett** [Con.]: [A] Is my right hon. Friend aware of the considerable concern that has been expressed by history teachers about the examination syllabuses and the examinations in the history curriculum? [B] Will he arrange at the end of the first year of the GCSE for Her Majesty's Inspectorate to report on how the examination has gone?

Mr. Baker: I am sure that Her Majesty's Inspectorate will do that. It is for the inspectorate to decide and it will almost certainly decide to do that. I assure my hon. Friend that I am also concerned about a particular aspect of history, and I shall be seeing the joint council of the GCSE examining groups in May to discuss progress.

HIGHER EDUCATION

4. **Mr. Jim Marshall** [Lab.]: To ask the Secretary of State for Education and Science what discussions he has held with local authorities about the provision and resourcing of access courses to higher education; and if he will make a statement.

The Parliamentary Under-Secretary of State for Education and Science (Mr. Robert Jackson): My right hon. Friend has not discussed this issue with local authorities. It is for each authority and for the appropriate institutions to consider how to secure adequate provision of access courses in its area. In this connection I note that the number of access courses has more than trebled over the last three years.

[4.a] **Mr. Marshall** [Lab.]: [A] Does the Minister agree that there will be genuine concern about the future of access courses once the new funding arrangements for polytechnics and colleges of higher education come into being? To encourage people to break the cycle of educational deprivation, particularly among women, older people and ethnic minorities, [B] will he give a categorical assurance that access quotas will continue and that funding will be guaranteed by local authorities and by the Government?

Mr. Jackson: The Government share the hon. Gentleman's desire for the widening of educational opportunity, and we have a good record of success in this sphere. The participation of mature students has increased by 32 per cent. since 1979, and the participation of part-time students in higher education has increased by 31 per cent. since 1979. The proportion of women in higher education has risen from 38 per cent. in 1979 to 42 per cent. in 1986.

[4.b] **Mr. Andrew F. Bennett** [Lab.]: [A] Does the Minister agree that his White Paper of 12 months ago set out the Government's commitment to more access for mature students? [B] What initiatives have the Government taken in the past 12 months to encourage access by mature students? [C] Does he agree that all the talk about loans to students does a great deal to put off mature students from the thought of going into higher education? Many of them are already worried about debts for housing and other things, and they would be completely put off if loans were on the agenda.

Mr. Jackson: As the hon. Gentleman knows, discussion about access quotas and the provision of access is a rising theme in the university and higher education world. The Government are encouraging that in discussions with the Committee of Vice-Chancellors and principals of the Universities of the United Kingdom and with the Committee of Directors of Polytechnics. The hon. Gentleman spoke about loans. The basic fact that we must recognise is that our very expensive system of grants -the most expensive in the Western world- has not delivered very substantial access. Only 6 per cent. of university entrants came from social classes 4 and 5 in 1979, and it rose to only 8.1 per cent. in 1986. That is an increase over the period of office of the Government, but the figure is still low and it suggests that the grants system is not delivering access.

[4.c] **Mr. Ian Bruce** [Con.]: When considering the question of people going forward to higher education, [A] has my hon. Friend considered the A-level syllabuses? The GCSE is taking students very much towards university and the type of study that they would do there. A-levels are now rather out of line with that. [B] Have any studies been made on that?

Mr. Jackson: As my hon. Friend knows, a committee under the chairmanship of the vice chancellor of Southampton university is considering the future of A-levels. Meanwhile, I should draw my hon. Friend's attention to the introduction by the Government of the AS-level, which we hope will be more widely used and will have the beneficial effects for which my hon. Friend hopes.

TEACHERS

5. **Mr. Ashdown** [Lib.]: To ask the Secretary of State for Education and Science if he will make a statement on teacher recruitment in national curriculum core and foundation subjects.

Mr. Kenneth Baker: Recruits to initial teacher training in all subjects, including the national curriculum core and foundation subjects, were well up last year. Allocations to initial teacher training from 1990 and our energetic campaign of recruitment will both focus on the teachers' needs of the national curriculum.

[5.a] **Mr. Ashdown** [Lib.]: [A] Does the Secretary of State agree with the Black report that proper assessment and testing in line with its recommendations, as against the crude snapshot tests preferred and favoured by the Prime Minister, will require more time for training and assessment and therefore, less contact time with pupils? [B] Does he accept that that will have an inevitable consequence for the pupil:teacher ratios required to deliver the national curriculum? [C] Will he undertake to consider that matter fully when producing the figures on the number of teachers required to deliver the national curriculum, which was promised to me by the Minister of State three months ago?

Mr. Baker: A review is being carried out on secondary staffing, but we are broadly satisfied that there are sufficient teachers within the system to deliver the national curriculum, bearing in mind that there will be a drop in secondary pupils of 280,000 over the next three years and that the school population at secondary level will not be up to this year's level again until the year 2000. We believe, therefore, that, with proper retraining and in-service training, we will be able to meet the needs of the national curriculum.

[5.b] **Mr. Anthony Coombs [Con.]:** [A] Does my right hon. Friend agree that teacher recruitment involves meeting a shortage of teachers in some subjects and a surplus in others? [B] Does he also agree with Sir George Porter, president of the Royal Society, who last week said that the way to solve that problem was through a regional form of bargaining, even down to local authority level, for teachers' salaries, rather than through a nationally-based union?

Mr. Baker: That raises very wide questions, but I agree with my hon. Friend that there is a shortage in certain key subjects -mathematics, physics and craft, design and technology. There was a substantial increase last year in the number of teachers training in those shortage subjects. For example, in CDT and business studies there was an increase of 21 and 19 per cent., and there has been an increase in the number of teachers training in mathematics and physics. That is part of our thrust, because they are key subjects.

[5.c] **Mr. Duffy [Lab.]:** Is the Secretary of State aware of the persisting fears, as revealed during the last few days, of the Catholic bishops of England and Wales that his Bill threatens the Catholic schools system? The bishops are especially anxious that the national curriculum should make provision to enable teachers and the governors of voluntary schools to preserve and develop the distinctive ethos and character of their schools.

Mr. Baker: I can give the hon. Gentleman an absolute assurance on that. We want to ensure that the particular ethos of Church schools, whether Catholic, Anglican, Jewish or of other faiths, is preserved. We also want to ensure that religious education is taught in the non-Church schools, and we shall bring forward amendments in the other place to ensure that religious education is part of the basic curriculum, standing alongside the foundation and core subjects, *primus inter pares*.

[5.d] **Mr. Key [Con.]:** When does my right hon. Friend expect to be able to publish the report of the interim advisory committee on teachers' pay?

Mr. Baker: I received the interim advisory committee's report on 31 March. I shall publish it later today, together with my proposals, as a basis for consultation. It is a long, detailed report, and I know that hon. Members will find it very interesting. The next step is to ensure that we enter into the consultations required under the Teachers' Pay and Conditions Act 1987 with the teacher unions, local authority associations and the Churches.

[5.e] **Mrs. Clwyd [Lab.]:** The Secretary of State is being particularly complacent in glossing over the serious difficulties facing schools in the shortage subjects. Why, according to the latest figures obtained yesterday from the central register and clearing house, are there significant shortfalls in applicants for the postgraduate certificate of education course, which starts in the autumn, compared with last year? In mathematics the number of applicants is down by 17 per cent., in physics by 20 per cent., in biology by 18 per cent., and in modern languages by 12 to 13 per cent. Surely that is a very serious situation.

Mr. Baker: We are not in the least complacent. We have not finished computing the cycle of recruiting. We had a large advertising programme in March to encourage people to apply for teaching training, and overall there is an increase of about 3 per cent. in applications over last year -and last year was an exceptionally good year.

[5.f] **Mr. Paice** [Con.]: In view of my right hon. Friend's statement about the shortage of mathematics and some science subject teachers, will he redouble his efforts to draw into the teaching fraternity people who have had a career either in the services or in industry, so that we can add their tremendous experience to the pool of wealth?

Mr. Baker: I support what my hon. Friend has said. We have a scheme to encourage people who have experience in industry, commerce or the services and who wish to change their careers, because they have a great deal to offer. If they have an aptitude for teaching they can draw upon their experience and also upon their maturity, which are valuable assets in a teacher.

TASK GROUP ON ASSESSMENT AND TESTING

6. **Ms. Armstrong** [Lab.]: To ask the Secretary of State for Education and Science when he expects the Task Group on Assessment and Testing to publish its final report; and if he will make a statement.

15. **Mr. Michael** [Lab.]: To ask the Secretary of State for Education and Science when he expects the Task Group on Assessment and Testing to publish its final report, and if he will make a statement.

Mr. Kenneth Baker: My Department has just received the further advice I requested from the task group, and expect to publish it in due course, when I have completed my consideration of it.

[6.a] **Ms. Armstrong** [Lab.]: [A] Will the Secretary of State take this opportunity to clear up a confusion? [B] Is it the Government's view that testing is formative and diagnostic, as the Black report recommends, [C] or is it the Government's view that it is summative, as the Prime Minister suggests?

Mr. Baker: If the hon. Lady reads the Black report, she will note that in some of its paragraphs it is quite scathing about the misuse of diagnostic testing. The very fact that the Black report also recognises that the results of assessment and testing, particularly testing, should be published means that that is a summative use of the results of testing and assessment.

[6.b] **Mr. Michael** [Lab.]: [A] Is not the report of the task force at variance with the crude form of measurement favoured by the Prime Minister? [B] Does the Secretary of State agree with the comments made by Lord Joseph in the other place, and [C] will he reassure us that he will not create a testing industry, which would divert resources from the important task of education?

Mr. Baker: If we have a national curriculum and attainment targets at seven, 11, 14 and 16, which is the system which we shall have, and which has received support from both sides of the House, we shall have to assess and test the children. This is what teachers need to do, what pupils want, and what parents want to know. They want to know the answer to the

question, "How is my child doing at a particular age against national criteria?" that is what we shall provide.

[6.c] **Mr. Latham** [Con.]: I warmly welcome the practical, common sense approach of the Black report, but will my right hon. Friend confirm that it remains his view and that of his Ministers that the results of any testing at seven should be known only to the parents, the head and the class teacher?

Mr. Baker: The Black report made it clear that there should be assessment and testing at seven, but that it would be unfair to the school and the child to publish those results. I have already expressed my considerable sympathy with that approach. Seven is too early an age at which to make judgments, because children come in at different ages and have had different levels of experience of teaching.

[6.d] **Mr. Sackville** [Con.]: Are not some of those teachers who criticise assessment on the grounds that it will expose children of ethnic backgrounds to unfair competition failing to help those children, and even possibly damaging their future prospects?

Mr. Baker: I agree with my hon. Friend. I have been impressed by the number of parents of ethnic children who are insistent that their children are taught the basics and should know exactly where they stand. I look upon that as a reinforcement of basic standards in our schools.

[6.e] **Mr. Straw** [Lab.]: The Secretary of State will recall that in the private letter which the Prime Minister's private secretary sent his private secretary in January, the Prime Minister expressed great concern about the "very large cost" of implementing the Black report. [A] Has the Secretary of State yet reached any views about the total costs of testing? If so, [B] what are they? [C] Do the answers on testing that he has given this afternoon have the support of the Prime Minister?

Mr. Baker: I am quite sure that they do —[*Interruption.*] I might confirm it by letter. The hon. Gentleman knows well that I, too, expressed anxiety in Committee about the complexity of an assessment and testing scheme. It must not be so complex that it bears down on the administration of the school. I am also concerned about the cost. As I have told the hon. Gentleman, we have received further documents from Professor Black's group. We asked him particularly to address these points. I shall publish these documents in due course.

TEACHING AS A SECOND CAREER

7. **Mr. Evennett** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science if he is satisfied with the progress to date of the teaching as a second career campaign.

Mrs. Rumbold: The Department's campaign to improve teacher recruitment, including the most recent initiatives of the teaching as a career unit and the London exhibition, have proved successful. In May we are holding a conference in London between top industrialism and educationalists to see how we can reduce teacher shortages with the help of industry.

[7.a] **Mr. Evennett** [*Con.*]: I thank my hon. Friend for her reply and congratulate the Government on their efforts to get more teachers into schools. However, [A] is my hon. Friend satisfied that there are enough candidates coming forward from industry to go into teaching, particularly those with science or technology talents and skills? [B] Is there anything further that can be done to encourage more people with those backgrounds and interests to go into teaching?

Mrs. Rumbold: We share my hon. Friend's anxiety to get more mature people into the teaching profession, especially those with the skills of science and technology. As a result of the advertising campaign to which my right hon. Friend referred just now we have had a most encouraging respond from about 14,500 people, about half of whom are mature people. We hope that a number of mature entrants with that sort of experience will come into the teaching profession.

[7.b] **Mr. Win Griffiths** [*Lab.*]: Like the Minister, we appreciate the need for this campaign to be successful, but can the hon. Lady assure us that the national curriculum will not be introduced until local authorities have confirmed with the Government that there are sufficient qualified teachers to teach all subjects in the national curriculum?

Mrs. Rumbold: The hon. Gentleman knows that it is very important for us to begin to introduce the national curriculum as soon as possible. It is therefore our intention, once the working groups on mathematics and science have reported, that those reports should be consulted upon and that the process of putting an order before the House should begin. Thereafter, we intend that children in primary schools will start to study mathematics and science under the national curriculum. The same will be true of English and technology, as the working groups are set up.

The hon. Gentleman asked about teacher numbers. He will be very pleased to know that recruitment for primary sector teaching has increased by 10 per cent. this year.

UNIVERSITIES AND POLYTECHNICS

8. **Mr. Cran** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science what priority he attaches to the role of universities and polytechnics in regional development.

Mr. Jackson: As national institutions, our universities, polytechnics and colleges have an important part to play in regional development by providing high quality education and training, by undertaking research and developing close links with industry.

[8.a] **Mr. Cran** [Con.]: In the light of that answer, [A] does my hon. Friend agree that it is indeed a strange decision by the University Grants Committee to recommend the closure of the geology department at the University of Hull, precisely because of the amount of help it gives to industry, attested to by the fact that Yorkshire and Humberside CBI has written to say exactly that? [B] Can my hon. Friend find some inventive way of giving a signal to the UGC that it has taken a wrong decision?

Mr. Jackson: The basic purpose of the subject rationalisation exercises that are being undertaken by the UGC is to strengthen provision nationally for teaching and research. We wish to strengthen it academically by concentrating on centres of excellence, and financially by deploying our resources in the most clearly targeted way. In such a process there will always be gainers and losers, and the losers will always dispute the criteria. Under the constitutional arrangements in this area the criteria are for the UGC to determine. With regard to regional interests, one of the half dozen major earth sciences centres projected by UGC will be in Leeds, which is not far away.

[8.b] **Dr. Thomas** [PC.]: [A] Will the Minister explain why the gainers tend to be in the south-east of England for higher education research as well as for other areas of public policy? [B] Will he ensure that our new university research centres are geographically spread throughout the nations and regions of the United Kingdom?

Mr. Jackson: I am sure that the UGC will rightly wish to continue to pursue a United Kingdom national policy in the allocation of its resources and that it will look for the areas of best advantage in terms of academic quality for the development of its research centres and for the deployment of its research resources.

[8.c] **Mr. Brandon-Bravo** [Con.]: My hon. Friend will know that Nottingham is central to the east midlands region and that the city proudly possesses two distinguished places of higher education, Nottingham university and Trent polytechnic, the latter, of course, looking forward with great eagerness to independence under the coming legislation. Given Trent polytechnic's strong commercial and industrial links and the rapid growth of the science park at Nottingham university, will my hon. Friend bear in mind the role of the Queen of the Midlands in any discussions that his Department has on a regional technology centre?

Mr. Jackson: I am happy to join my hon. Friend in paying tribute to the good work done by Trent polytechnic and Nottingham university and I shall certainly take note of his suggestion.

[8.d] **Mr. Madden** [Lab.]: [A] Will the Minister confirm that Bradford and Ilkley college is making a major contribution to the local and regional economy and enjoys widespread support, including that of local business, [B] and will he find time to visit it before late September or early October? [C] Will he also arrange to make an early statement to remove entirely the college's uncertainty about its long-term funding?

Mr. Jackson: I am undertaking an extensive tour of visits to universities and colleges up and down the land, and only last week I was in that area. I shall certainly take note of the hon. Gentleman's suggestion and look into the possibility of visiting the college.

CHILDREN (SPECIAL NEEDS)

9. **Mr. Amess** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science if he will make a statement on his Department's provision for those children assessed as having special needs.

Mr. Dunn: My right hon. Friend the Secretary of State announced last November that the Government would be providing for local education authorities to spend nearly £13.9 billion on education in 1988-89. Within this figure a sum is being provided for special schools. It is for local education authorities to determine whether children have special educational needs and to secure appropriate provision for them within the terms of the Education Act 1981.

[9.a] **Mr. Amess** [*Con.*]: [A] Does my hon. Friend recognise the anxiety felt by some parents, who believe that their children are not making the sort of progress at school that they would have hoped and that local education authorities also take some time to recognise that fact? [B] Does he agree that provisions in the Education Reform Bill requiring testing will mean that assessment of and assistance for children with special educational needs will be given more quickly?

Mr. Dunn: I understand my hon. Friend's point. Useful pointers may be derived from the way in which a child performs as a result of the application of the national curriculum. Thus, the national curriculum may provide a long stop in the identification of specific learning difficulties.

[9.b] **Mr. Janner** [*Lab.*]: [A] Does the Minister accept that the Department of Education and Science and local education authorities do not have the power to provide children with the special need which many of them require most, which is physiotherapy, and that the Department of Health and Social Security has to be brought in for schools such as the Western Park school in my constituency, where some 50 children need physiotherapy and have the use of one physiotherapist for one hour each week? [B] Is that not a disgrace?

Mr. Dunn: The hon. and learned Gentleman will be pleased to know that all local education authorities are now operating the procedures introduced by the Education Act 1981. He rightly draws attention to a specific concern, but he knows that the employment of physiotherapists is not a matter directly for my Department.

[9.c] **Mrs. Ann Winterton** [*Con.*]: Will my hon. Friend allay the fears of the parents of deaf children and give an assurance that the special needs of their children will be fully met by the proposals in the Education Reform Bill?

Mr. Dunn: We shall be asking for and taking advice from a variety of working groups on children with special needs. My hon. Friend is right to draw attention to the needs of children who suffer from deafness in one form or another.

[9.d] **Mr. Fatchett** [*Lab.*]: [A] Is the Minister aware of the excellent work carried out by the Inner London education authority for children with special educational needs? [B] Is he also aware that last week parents in ILEA expressed overwhelmingly their satisfaction with the authority and their desire that it should continue? [C] Is it the Government's policy to listen to parents only when they say what the Government want? [D] Will they just ignore the strong wishes of Inner London parents?

Mr. Dunn: The hon. Member is incorrect when he says that the ballot last week was of all Inner London education authority parents. It was not. I have every confidence that the London boroughs will continue to provide for children with special educational needs in the future when they become education authorities in their own right.

STUDENT LOANS

10. **Sir John Farr** [*Con.*]: To ask the Secretary of State for Education and Science if he is yet in a position to make a statement on student loans.

Mr. Jackson: No Sir. The Government will determine their policy in the light of the conclusions of the review of student support. They will publish their proposals for the future of student support in due course.

[10.a] **Sir John Farr** [*Con.*]: I am grateful to my hon. Friend for what he has said. Will he look into the possibility of introducing a pilot scheme whereby loans could be made to students whose application for a grant had been turned down by the local education authority?

Mr. Jackson: This is certainly one of the subjects that we shall be looking at in the student support review, and I have considerable personal sympathy with my hon. Friend's suggestion.

ANEXO III

En este tercer anexo se va a reproducir parte de un capítulo del libro *Erskine May's Treatise on the Law, Privileges, Proceedings and Usage of Parliament*⁴⁸⁶ donde se incluyen todas las reglas que gobiernan la forma y el contenido de las preguntas:

- **RULES OF ORDER REGARDING FORM AND CONTENTS OF QUESTIONS**

The purpose of a question is to obtain information or press for action; it should not be framed primarily so as to convey information, or so as to suggest its own answer or convey a particular point of view, and it should not be in effect a short speech. Questions of excessive length have not been permitted.

The content of a question must comply with the general rules which apply to the content of speeches (see pp. 372-384), and is subject to the more detailed limitations set out below.

The Select Committee on Parliamentary Questions of Session 1971-72 expressed its concern that the cumulative effect of previous decisions relating to the orderliness of questions should not be allowed to become unduly restrictive. It therefore recommended that, while the Speaker should continue to have regard to the basic rules concerning the form and content of questions which are set forth in the pages which follow, he should not consider himself bound, when interpreting these rules, to disallow a question solely on the ground that it conflicted with any previous individual ruling.

(i) *Argument and disorderly expressions.* Questions which seek an expression of an opinion, or which contain arguments, expressions of opinion, inferences or imputations, unnecessary epithets, or rhetorical, controversial, ironical or offensive expressions, are not in order.

(ii) *Factual basis.* The facts on which a question is based may be set out as briefly as practicable within the framework of a question, provided that the Member asking it makes himself responsible for their accuracy, but extracts from newspapers or books, and paraphrases of or quotations from speeches, etc, are not admissible. Where the facts are of sufficient moment the Speaker has required prima facie proof of their authenticity.

(iii) *Personal reflections.* It is not in order in a question to reflect the character or

⁴⁸⁶ Se ha utilizado la edición número 21 de 1989 (London: Butterworth's), páginas 287-94.

conduct of those persons whose conduct may only be challenged on a substantive motion (see pp. 325-326), nor is it permissible to reflect on the conduct of other persons otherwise than in their official or public capacity. Moreover, a question introducing names (whether of persons or of bodies) invidiously or for advertisement or in any way not strictly necessary to render the question intelligible is not in order. The Speaker has ruled that questions referring to communications between an individual Member (other than the Member asking the question) and a Minister should not be allowed on the notice paper and that discourteous references to a friendly foreign country, or the head of State of such a country, are inadmissible.

(iv) *Royal Family*. No question can be put which brings the name of the Sovereign or the influence of the Crown directly before Parliament, or which casts reflections upon the Sovereign or the royal family. A question has been altered by the Speaker's direction on the ground that the name of the Sovereign should not be introduced to affect the views of the House.

(v) *Royal Prerogative*. Questions may be asked of the Ministers who are the confidential advisers of the Crown regarding matters relating to those public duties for which the sovereign is responsible. It has been ruled that the Prime Minister cannot be interrogated as to the advice that he may have given to the sovereign with regard to the grant of honours, or the ecclesiastical patronage of the Crown or the appointment and dismissal of Privy Councillors or the dissolution of Parliament.

In any case involving a capital sentence the circumstances on which the exercise of the prerogative of mercy depends should not be made the subject of a question while the sentence is pending nor may the sentence itself be raised in a question while it is pending.

This rule applies to sentences imposed by courts in Colonies as well as those in the United Kingdom. However, the Speaker has allowed a question about the exercise of the Prerogative in the case of death sentences imposed in a Colony whose authorities were in revolt.

(vi) *Statements outside Parliament*. The Prime Minister may be asked whether statements made outside Parliament by Ministers of Cabinet rank or Ministers with specific responsibilities on public occasions represent the policy of the Government, but questions about statements so made by other Ministers are not in order. Questions about proposals or statements made by Ministers or Departmental Representatives attending conferences or negotiations on behalf of the Government should, however, be addressed to the Minister in charge of the Department concerned. Recently, questions have occasionally been allowed when Ministers have made statements elaborating new policies in public speeches outside the House, or in a broadcast or on the texts of such speeches when these have been officially distributed. When the Prime Minister has made a speech on a public occasion outside the House, a question may be asked in the form of asking for a copy of that speech to be placed in the Library; it has been ruled that questions in this particular form are sui generis and not capable of being 'blocked' by an answer of the sort which would normally be interpreted as a refusal to answer further questions.

(vii) *Ministerial responsibility*. Questions to Ministers must relate to matters for which those Ministers are officially responsible. They may be asked for statements of their policy or intentions on such matters, or for administrative or legislative action.

A number of decisions from the Chair have closely defined the interpretation of this rule of Ministerial responsibility. Among them are the following:

(1) Questions asking whether statements in the Press, or of private individuals, or unofficial bodies are accurate or asking for comment on statements made by persons in other countries (unless the statement is a message from another government to Her Majesty's Government) are not in order.

(2) Questions are not admissible which seek information about the internal affairs of foreign countries or an independent Commonwealth country. However, questions are allowed seeking information about the internal affairs of such countries if the information can be obtained by the Government from international organisations of which they are members. The Speaker has ordered the removal from the paper of a question referring to the speech of a Commonwealth Minister. Questions which ask Ministers to assist United Kingdom citizens coming before the courts or being subjected to arrest in foreign countries, or to protect United Kingdom citizens or companies who are being discriminated against by foreign authorities are allowed; but questions about the actions of independent states in refusing entry to United Kingdom citizens have not been allowed.

(3) It is not in order in a question to ask for action to deal with matters under the control of local or other statutory authorities, or of bodies or persons not responsible to the Government such as banks, the Stock Exchange, companies (except where there is a Government shareholding in such companies), employers' organisations and trades unions; or to ask for action regarding or information about the activities of such persons or bodies which Ministers have no power to perform or obtain.

(4) Questions relating to nationalised industries, i.e, industries or services placed by Parliament under the control of statutory bodies, are restricted to those matters for which a Minister is made responsible by the Statute concerned or by other legislation and to those matters in which Ministers are known to be involved. In general Ministers have powers, under the statutes, to make regulations concerning (or otherwise deal with) certain specific matters such as safety and to give directions to the industry, or part of it. They can therefore be asked about the use of these powers.

The statutes also confer on Ministers power to obtain information from the Boards or governing bodies concerned, but successive governments have refused, on grounds of public policy, to answer questions seeking information on the day to day

administration of the industries or on administrative matters contained in the annual reports of the industries. Since the refusal to answer a class of questions prevents further questions dealing with that class of matters (see para. ix on p. 292) most questions asking for information on the working of the Boards are in practice inadmissible. There are however two general exceptions. Ministers have undertaken to answer questions asking for statistical information on a national basis; such questions are therefore in order. The Speaker has also undertaken to allow questions on what might otherwise be called day to day administration provided that they raised matters of urgent public importance such as might in other circumstances fall within the meaning of Standing Order No. 20.

(5) Questions are inadmissible which refer to the evidence of witnesses or other matters before a royal commission or a parliamentary committee, or deal with matters within the jurisdiction of the chairman of a select committee or the authorities of the House. No question can be asked regarding proceedings in a committee which have not been placed before the House by a report from the committee. However, questions are regularly asked about the administrative decisions of the Select Committee on House of Commons (Services).

(6) Questions addressed to a court official or referring to the action of a court official are inadmissible.

(7) A question may not be asked which deals with the action of a Minister for which he is not responsible to Parliament. For example, in 1924 a question asking the Attorney General whether he had communicated with certain Members before deciding to withdraw a prosecution was disallowed privately by the Speaker.

(8) Questions seeking expression of opinion on a question of law, such as the interpretation of a statute, or of an international document, a Minister's own powers, etc., are not in order since the courts rather than Ministers are competent in such matters. Moreover, questions requiring information set forth in accessible documents (such as statutes, treaties, etc.) have not been allowed when the Member concerned could obtain the information of his own accord without difficulty. Ministers may however be asked by what statutory authority they have acted in a particular instance, and the Prime Minister may be asked to define a Minister's responsibilities.

(9) It is not in order to put to a Minister a question for which another Minister is more directly responsible, or ask one Minister to influence the action of another.

(10) Questions are out of order which seek legislation to deal with circumstances of a very restricted or particular character presently outside ministerial powers or responsibilities, and thus evade the rule that questions must relate to matters for which Ministers are officially responsible, as are those which cite individual incidents in relation to which the Minister has no administrative power or responsibilities when asking for general legislation.

(11) Questions which suggest amendments to bills before the House or in committee are inadmissible unless such amendments would only be in order if a financial resolution were first moved by a Minister.

(viii) Parliamentary business. Limitations have been placed on the sort of question which may be asked about the conduct of public business in Parliament for which Ministers are responsible. The Speaker has refused to allow questions as to whether the government proposed by resolution to put a close to a stage of a bill, and as to the time at which a Minister would move the closure; and a question asking a Minister about a motion on the paper when under standing orders that motion must be decided without amendment or debate has been ruled out. Questions anticipating discussion upon an order of the day have also been disallowed. Questions about the day to day progress of the business of the House are not placed on the notice paper; such questions are asked as supplementaries to the weekly private notice question on business which the Leader of the Opposition customarily asks of the Leader of the House (see p. 296).

(ix) Questions already answered, or to which an answer has been refused, or on secret matters. Questions are not in order which renew or repeat in substance questions already answered or to which an answer has been refused or which fall within a class of question which a Minister has refused to answer. Where, however, a Minister has refused to take the action or give the information asked for in a particular question, he may be asked the same question again after an interval of three months; and where successive administrations have consistently refused to answer certain classes of questions, Ministers may be asked once a session whether they will now answer such questions. Similarly, where a Minister answers a question on a matter previously blocked, questions may be asked on that matter. Among the subjects on which successive administrations have refused to answer questions upon grounds of public policy are discussions between Ministers or between Ministers and their official advisers or the proceedings of Cabinet or Cabinet committees; security matters including the operation of the security services; operational defence matters including the location of particular units; and details of arms sales to particular countries. In addition to such classes of questions there are certain matters, of their nature secret, relating to the secret services and to security, and questions on these matters are not in order. A question which one Minister has refused to answer cannot be addressed to another Minister and a question answered by one Minister may not be put to another.

An answer to a question cannot be insisted upon, if the answer be refused by a Minister, and the Speaker has refused to allow supplementary questions in these circumstances. The refusal of a Minister to answer a question on the ground of public interest cannot be raised as a matter of privilege, nor should be sought to move the adjournment of the House under Standing Order No. 20 for this reason.

(x) *Decisions of either House.* Questions which criticise the decisions of either House of Parliament are inadmissible; nor is it in order to refer to debates or questions and answers of the current session other than for the purpose of seeking further clarification of a previous answer. The Speaker has also ruled that questions referring to the time taken by individual speeches may not be asked.

(xi) *Matters sub judice.* By a resolution of the House matters awaiting or under adjudication in a criminal court or a court martial, and matters set down for trial or otherwise brought before a civil court may not be referred to in any debate or question (see pp. 377

379); though the House has further resolved to give the Chair some discretion to allow reference to be made to matters awaiting or under jurisdiction in all civil courts in certain specified circumstances, provided that there is no real and substantial danger of prejudice to the proceedings. The 'sub

judice role' as it is often called, also applies to matters before a coroner's court. If the subject matter of the question is found to be, or becomes, sub judice after notice of the question has been given, the Member is asked to withdraw it, or the Speaker may direct it to be removed from the notice paper or refuse to allow it to be asked if it is on the Order paper.

The rule does not apply to matters which are sub judice in courts of law outside Great Britain and Northern Ireland, nor to matters which are the subject of administrative enquiry.

Questions which reflect on the decision of a court of law are not in order. The Speaker has ruled privately that questions relating to a sentence passed by a judge, and to the circumstances under which rules of court were made and issued by the Lord Chancellor, were inadmissible.

(xii) *Miscellaneous.* Questions are also inadmissible which seek the solution of hypothetical propositions; raise questions of policy too large to be dealt with in an answer to a question; seek information on matters of past history for the purposes of argument; are multiplied with slight variations on the same point; or are trivial, vague or meaningless.”

ANEXO IV

La traducción de la terminología que aquí procede se ha tomado en su mayoría del libro de M^a Victoria Escandell (1993) *Introducción a la Pragmática*. Además, también se han empleado otros términos introducidos en las ediciones traducidas de algunos de los textos que aquí se han utilizado -y que aparecen en la bibliografía⁴⁸⁷. Finalmente, otros corresponderán a una traducción personal y tentativa. No obstante, hay que subrayar que estas últimas, aunque de carácter arbitrario por mi parte, se han mantenido constantes a lo largo de todo este trabajo de investigación.

Con el fin de hacer más práctica y fácil la búsqueda de los términos, se van a ofrecer dos clasificaciones: (1) la primera estará elaborada teniendo en cuenta el apartado donde se introdujo por vez primera el término. Así, el encabezamiento utilizado puede llevar tanto el nombre del autor (o autores) como el del área temática donde se incluyó inicialmente la palabra. (2) La segunda será un simple listado en estricto orden alfabético.

➤ AUSTIN, SEARLE Y GRICE

Act professed but hollow: caso hueco: un abuso.

Act purported but void: acto nulo.

Appropriate: adecuado.

Assertion: aserción.

Assertives: aseverativos.

Behavitives: de conducta.

Cancellability: cancelabilidad.

Commissives: de compromiso.

Constitutive rules: reglas constitutivas.

Declarations: declaraciones.

Exercitives: de ejecución.

Expositives: expositivos.

Expressives: expresivos.

Felicity conditions: condiciones de adecuación.

Flaws: actos viciados.

Flouting a maxim: incumplir una máxima.

Hints: insinuaciones.

Hitches: actos inconclusos.

⁴⁸⁷ Como por ejemplo las ediciones Cátedra (1980) y Visor (1994) de *Actos de Habla* (J. Searle, 1969) y *La Relevancia* (Sperber y Wilson, 1986) respectivamente. Además, en el caso de los libros de Psicología de autores no españoles, también se han consultado sus ediciones traducidas.

Illocutionary act: acto ilocutivo.
Illocutionary point: propósito ilocutivo.
Implicature: implicatura.
Indetermination: indeterminación.
Infringing a maxim: infringir una máxima.
Insincerities: actos insinceros.
Locutionary act: acto locutivo.
Meaning-nn: significado-nn.
Misapplications: malas aplicaciones.
Misexecutions, act vitiated: un caso de mala ejecución del procedimiento.
Misfire: desacierto.
Misinvocations, act disallowed: un caso de mala apelación al procedimiento.
Non logically inferred: no deducibilidad lógica.
Non-conventionality: no convencionalidad.
Non-detachability: no separabilidad.
Opting out of a maxim: no tomar parte en la atención a una máxima.
Performative / Constatative utterances: enunciados performativos / constatativos.
Perlocutionary act: acto perlocutivo.
Principle of expressibility: principio de expresividad.
Propositional act: acto proposicional.
Regulative rules: reglas regulativas.
Request: petición.
Sentence: oración.
Statement: declaración.
Suspending a maxim: suspender una máxima.
The doctrine of the Infelicities: la teoría de los Infortunios.
The maxim of Manner: la máxima de modo.
The maxim of Quality: la máxima de cualidad.
The maxim of Quantity: la máxima de cantidad.
The maxim of Relation: la máxima de relación.
Unhappy (utterance): inadecuado o desafortunado.
Utterance: enunciado.
Utterance act: acto de emisión.
Verdictives: veredictivos.
Violating a maxim: violar una máxima.

➤ RELEVANCIA

Analytic implications: implicaciones analíticas.
Assumptions: supuestos.
Background information/implication: información/implicación de fondo.
Code model: modelo de código.
Cognitive environment: entorno cognitivo.
Common knowledge: conocimiento común.
Contextual effects: efectos contextuales.
Contextual implications: implicaciones contextuales.
Demonstrative inference: inferencia demostrativa.
Explicatures: explicaturas.
Explicitness: explicitud.
Extent conditions: condiciones de grado.
Factual assumptions: supuestos fácticos.

Foreground information/implication: información/implicación de primer plano.
Inference: inferencia.
Inferential model: modelo inferencial.
Input: aducto.
Manifest: manifiesto.
Manifestness: el carácter manifiesto.
Mutual knowledge: conocimiento mutuo.
Ostensive-inferential communication: comunicación ostensiva-inferencial.
Strengthenings: reforzamientos.
Synthetic implications: implicaciones sintéticas.
Trivial implications: implicaciones triviales.

➤ GOFFMAN Y GUMPERZ

Alienative misinvolvement: inhibición.
Back channel signals: señales de apoyo.
Ceremonial rule: regla ceremonial.
Contextual cues: indicadores para la contextualización.
Deference: deferencia.
Demeanor: conducta.
Enforcement system: sistema de ejecución.
Face: imagen.
Face-saving: protección de la imagen.
Face-to-face: cara-a-cara.
Face-work: la labor de la imagen.
Fateful: fatídicos.
Frame: estructura.
Gaining face: adquisición de imagen.
Intrinsic payoff: resultado intrínseco.
Moves: pasos.
Poise: seguridad.
Sang-froid: sangre fría.
Schema: esquema.
Substance: esencia.
Substantive rule: regla esencial.
To be in or maintain a face: estar en posesión de una imagen.
To be in the wrong face: presentar una imagen equivocada.
To be out of face: estar fuera de la imagen.
Token: representante.

➤ LAKOFF, LEECH, BROWN Y LEVINSON, Y FRASER

Absolute ranking (R): grado de imposición (G).
Common ground: afinidades comunes.
Cooperative Principle: principio de cooperación (PC_p).
Expressivity Principle: principio de expresividad.
Face threatening act (FTA): acciones que amenazan la imagen pública (AAIP).
Face-payment: recompensa a la imagen.
Hedges: mitigadores.
Hedging opinions: opiniones mitigadoras.
Indirect Speech Acts (ISA_s): actos de habla indirectos (AHI_s).

Interest Principle: principio de interés (PI_n).
Irony Principle: principio de ironía (PI_r).
Mappings: órdenes.
Negative politeness: cortesía negativa.
Off record: encubiertamente.
On record: abiertamente.
Payoffs: recompensas.
Politeness Principle: principio de cortesía (PC_t).
Pollyanna Principle: principio de pollyanna (PP₁).
Positive politeness: cortesía positiva.
Principle of sanity: principio de cordura.
Processibility Principle: principio de procesamiento.
Pseudo-agreement: pseudo-acuerdo.
Redress: compensación.
Relative power (P): poder relativo (P).
Social distance (D): distancia social (D).
Speech situation: contexto de emisión.
The conversational-contract view: la perspectiva del compromiso conversacional.
The conversational-maxim view: la perspectiva de la máxima conversacional.
The face-saving view: la perspectiva de la protección de la imagen.
The social-norm view: la perspectiva de la norma social.
Weightiness of a FTA (W): riesgo de una AAIP (R).

➤ BETTINGHAUS, COGNICIÓN Y PERCEPCIÓN

Affect: emoción.
Authority beliefs: creencias de autoridad.
Behaviourist: conductista.
Central beliefs: creencias centrales.
Connectionism: conexivo.
Down-top information: información de abajo-arriba.
Empiricism: empirismo.
Frame of reference: esquema referencial.
Information theory: teoría de la información.
Long term aims: objetivos a largo plazo.
Nativism: nativismo o innatismo.
Peripheral beliefs: creencias periféricas.
Reference group: grupo de apelación.
Scripts: guiones.
Short term aims: objetivos a corto plazo.
Top-down information: información de arriba-abajo.

➤ PARLAMENTO

Adjournment motions: mociones de aplazamiento.
Back-bench: escaños de los diputados que no forman parte del Consejo de ministros.
Backbencher: diputado que no es ministro.
Bill of Rights: Declaración de Derechos.
Board Trade: Departamento de Comercio y Exportación.
Cabinet: gabinete.
Chancellor of the Exchequer: Ministro de Hacienda.

Chancellor: canciller y ministro.
Clerk at the Table: letrado de servicio en la Mesa.
Committees: comité o comisión.
Constituency: circunscripción.
Council: consejo y ayuntamiento.
Department of State: Ministerio.
Early day Motions (EDM_s): mociones del día.
Factsheet: hoja informativa.
Front-benches: escaños ocupados por los miembros del Consejo de ministros.
Head of Department: Jefe de Departamento.
House of Commons Library (HOC Library): Biblioteca de la Cámara de los Comunes.
Law: ley.
Lord President of the Council: Lord Presidente del Consejo.
Lord Privy Seal: Lord de Asuntos Secretos.
Member of a Department of State: Diputado Miembro del Gobierno que además forma parte de un Ministerio (DMG). Aunque no sea quien presida el Ministerio, se le denomina de forma más abreviada "Ministro".
Member of Parliament (MP): miembro del parlamento o parlamentario británico.
Member of the House of Commons (Government's supporter but no member of any Department): Diputado (perteneciente al Partido del Gobierno: DPG).
Member of the House of Commons (in the Opposition): Diputado (de la Oposición: DO).
Ministry: Ministerio.
Mr. Speaker: el presidente de la Cámara de los Comunes.
Notice Paper: texto de avisos.
Notices of questions: avisos de preguntas.
Office: Ministerio.
Order Paper: texto reglamentario.
Parliamentary committee: comisión parlamentaria.
Peer group pressure: presión que ejercen los compañeros.
Peer group: grupo paritario.
Peer: par, noble.
Peerage: título nobiliario.
Prime Minister (PM): Primer Ministro.
Prime Minister Question Time: Sesión de Preguntas dirigidas al Primer Ministro.
Public business: asuntos de carácter público.
Public Information Office: oficina de información pública del Parlamento.
Secretary of State: Secretario de Estado.
Senior minister: ministro más antiguo.
Sitting: sesión.
Standing order: norma reglamentaria.
Supplementaries: preguntas suplementarias.
Table Office: Oficina de Secretaría.
To be a life peer: tener un título de nobleza vitalicio.
To be made a peer: adquirir un título de nobleza.
Whips: oficiales encargados de la disciplina.

➤ EDUCACIÓN

1988 Education Act: la Ley Educativa de 1988.

Act: ley.
Bill: proyecto (de ley).
City College: instituto de FP con subvención municipal..
City Technology College (CTC): instituto de tecnologías.
Clause: cláusula o artículo de una proyecto de ley.
College of Higher Education: College (o Universidad) de educación superior.
Core curriculum: programa de estudios obligatorio.
Curriculum Council for Wales: Consejo de Plan de Estudios para Gales.
Curriculum: plan de estudios.
Department of Education and Science (DES): Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).
Draft: anteproyecto (de ley).
Examination board: Consejo Examinador.
Financial delegation: delegación financiera.
Foreign Office: Ministerio de Asuntos Exteriores.
Foundation subjects: asignaturas básicas.
Further education: educación después de los 16 y normalmente en ramas técnicas, una especie de FP.
Grammar School: instituto de enseñanzas secundarias (para alumnos de cierto nivel académico).
Grant-maintained schools: colegios estatales (o públicos) subvencionados por el Ministerio de Educación.
Her Majesty's Inspector (HMI): inspector de su Majestad (encargado de examinar y supervisar los colegios).
Higher education: educación terciaria o superior.
Inner city: barrios céntricos de la ciudad.
Local Education Authorities (LEAs): Autoridades Educativas Locales (AELs).
Major College: instituto de FP mayor que un *City College* y tiene doble subvención: municipal y ministerial.
Major Colleges of Higher Education: Colleges (o universidades) de educación superior más importantes.
National Curriculum Council: Consejo Nacional de Plan de Estudios.
National testing: pruebas nacionales.
Open enrolment: matrícula abierta.
Polytechnics: politécnicos.
School Examinations and Assessment Council: Consejo de Exámenes y Evaluación de Colegios.
Section: artículo de una ley, sección.
Suburban: barrios residenciales.
Syllabus: programa de estudios.
Vocational Studies: estudios profesionales.

➤ WEBER, QUIRK, BROWN Y YULE, GREEN, GRUNDY, BULL, WALTON,

BENNETT Y SINTAXIS EN GENERAL

Adjacency pairs: pares adyacentes.
Alternative questions: preguntas alternativas.
Answer: respuesta.
Assumptiveness: presunción.
Bare to: infinitivo sin *to*.

Base form (of a verb): forma de infinitivo.
Black-and-white question: pregunta dicotómica.
Burden of proof: peso de las pruebas.
Charge: compromiso.
Cleft sentences: cláusulas hendidas.
Comment clause: cláusula comentario.
Conducive question: pregunta conducente.
Conventional presupposition: presuposición convencional.
Covert: encubierto.
Declarative question: pregunta declarativa.
Declarative sentence: oración declarativa.
Directives: directivos.
Disjunctive questions: preguntas disyuntivas.
Double-barrelled question: pregunta doble.
Embedded wh- questions: preguntas *wh-* subordinadas.
Exclamative sentence: oración exclamativa.
Exclamatory questions: preguntas exclamativas.
Exclusive we: nosotros exclusivo.
Factive verb: verbo factivo.
Fractional replies: contestaciones fraccionarias.
Fragmentary sentences: oraciones fragmentarias.
Half answer: media respuesta.
Imperative sentence: oración imperativa.
Imputations: imputadores.
Inclusive we: nosotros inclusivo.
Information question: pregunta informativa.
Intermediate responses/replies: medias contestaciones.
Interrogative sentence: oración interrogativa.
Interrupted replies: contestaciones interrumpidas.
Iteratives: iterativos.
Loaded question: pregunta tendenciosa.
Logical presupposition: presuposición lógica.
Marker: marcador.
Marking: marca.
Moodless questions: preguntas sin modo.
Multi-barrelled question: pregunta múltiple.
Neutral polarity: polaridad neutra.
Non clausal: no clausal.
Nonassertive form: forma no aseverativa.
Non-reply: no-contestación.
Noun phrase: sintagma nominal.
Opponent or respondent: oponente.
Overt: visible.
Partial reply: contestación parcial.
Patterns: modelos.
Phrase: sintagma.
Pragmatic presupposition: presuposición pragmática.
Presumptions: supuestos.
Presupposition trigger: desencadenador de presuposiciones.
Presupposition: presuposición.

Proponent or asker: defensor.
Proposition: proposición.
Pushdown wh- element: elemento *wh-* inmerso.
Questions: preguntas.
Ratiocinative question: pregunta racional.
Reply: contestación.
Self-repaired: auto-corrección.
Single-barrelled question: pregunta simple.
Subject complement: complemento de sujeto.
Tag questions: coletillas.
Tentations: tentadores.
The Principle of Expressivity: el principio de la expresividad.
The scope of negation: campo de la negación.
Topic/comment: tema/rema.
Wh- interrogatives: interrogativas *wh-*.
Wh- word: pregunta *wh-*.
Yes/no interrogatives: interrogativas sí/no.

➤ POMERANTZ Y ANÁLISIS CONVERSACIONAL

(Dis)Agreement: (des)acuerdo.
Asserted agreement: acuerdo declarado.
Assessment: enjuiciamiento.
Assessment pairs: pares de enjuiciamientos.
Challenging move: movimiento de desafío.
Conversational Analysis: Análisis de la Conversación.
Dispreferred next action: acción siguiente no-preferida.
Downgraded agreement: acuerdo desvalorizado.
Evaluative term: evaluador.
First pair part (FPP): primera parte del par.
Follow-up move: movimiento de continuación.
Initial/prior assessment: enjuiciamiento inicial/previo.
Initiating move: movimiento de inicio.
Initiator: iniciador.
Preferred next action: acción siguiente preferida.
Responding move: movimiento de respuesta.
Second assessment: enjuiciamiento posterior.
Second pair part (SPP): segunda parte del par.
Self-deprecating: auto-desaprobación.
Structural preference: preferencia estructural.
To assess: enjuiciar.
Token agreement: acuerdo simbólico.
Turn: turno.
Upgraded agreement: acuerdo supervalorado.
Weak agreement: acuerdo débil.
Weakened and/or qualified agreement assertions: acuerdos débiles y/o limitados.

➤ LISTADO EN ESTRICTO ORDEN ALFABÉTICO

(Dis)Agreement: (des)acuerdo.
1988 Education Act: la Ley Educativa de 1988.
Absolute ranking (R): grado de imposición (G).
Act professed but hollow: caso hueco: un abuso.
Act purported but void: acto nulo.
Act: ley.
Adjacency pairs: pares adyacentes.
Adjournment motions: mociones de aplazamiento.
Affect: emoción.
Alienative misinvolvement: inhibición.
Alternative questions: preguntas alternativas.
Analytic implications: implicaciones analíticas.
Answer: respuesta.
Appropriate: adecuado.
Asserted agreement: acuerdo declarado.
Assertion: aserción.
Assertives: aseverativos.
Assessment pairs: pares de enjuiciamientos.
Assessment: enjuiciamiento.
Assumptions: supuestos.
Assumptiveness: presunción.
Authority beliefs: creencias de autoridad.
Back channel signals: señales de apoyo.
Back-bench: escaños de los diputados que no forman parte del Consejo de ministros.
Backbencher: diputado que no es ministro.
Background information/implication: información/implicación de fondo.
Bare to: infinitivo sin *to*.
Base form (of a verb): forma de infinitivo.
Behaviourist: conductista.
Behavitives: de conducta.
Bill of Rights: Declaración de Derechos.
Bill: proyecto de ley.
Black-and-white question: pregunta dicotómica.
Board Trade: Departamento de Comercio y Exportación.
Burden of proof: peso de las pruebas.
Cabinet: gabinete.
Cancellability: cancelabilidad.
Central beliefs: creencias centrales.
Ceremonial rule: regla ceremonial.
Challenging move: movimiento de desafío.
Chancellor of the Exchequer: Ministro de Hacienda.
Chancellor: canciller y ministro.
Charge: compromiso.
City College: instituto de FP con subvención municipal..
City Technology College (CTC): instituto de tecnologías.
Clause: cláusula o artículo de una proyecto de ley.
Cleft sentences: cáusulas hendidas.
Clerk at the Table: letrado de servicio en la Mesa.
Code model: modelo de código.

Cognitive environment: entorno cognitivo.
College of Higher Education: *College* (o Universidad) de educación superior.
Comment clause: cláusula comentario.
Commissives: de compromiso.
Committees: comité o comisión.
Common ground: afinidades comunes.
Common knowledge: conocimiento común.
Conducive question: pregunta conducente.
Connectionism: conexivo.
Constituency: circunscripción.
Constitutive rules: reglas constitutivas.
Contextual cues: indicadores para la contextualización.
Contextual effects: efectos contextuales.
Contextual implications: implicaciones contextuales.
Conventional presupposition: presuposición convencional.
Conversational Analysis: Análisis de la Conversación.
Cooperative Principle: principio de cooperación (PC_p).
Core curriculum: programa de estudios obligatorio.
Council: consejo y ayuntamiento.
Covert: encubierto.
Curriculum Council for Wales: Consejo de Plan de Estudios para Gales.
Curriculum: plan de estudios.
Declarations: declaraciones.
Declarative question: pregunta declarativa.
Declarative sentence: oración declarativa.
Deference: deferencia.
Demeanor: conducta.
Demonstrative inference: inferencia demostrativa.
Department of Education and Science (DES): Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).
Department of State: Ministerio.
Directives: directivos.
Dispreferred next action: acción siguiente no-preferida.
Disyuntive questions: preguntas disyuntivas.
Double-barrelled question: pregunta doble.
Downgraded agreement: acuerdo desvalorizado.
Down-top information: información de abajo-arriba.
Draft: anteproyecto (de ley).
Early day Motions (EDM_s): mociones del día.
Embedded wh- questions: preguntas *wh-* subordinadas.
Empiricism: empirismo.
Enforcement system: sistema de ejecución.
Evaluative term: evaluador.
Examination board: Consejo Examinador.
Exclamative sentence: oración exclamativa.
Exclamatory questions: preguntas exclamativas.
Exclusive we: nosotros exclusivo.
Exercitives: de ejecución.
Explicatures: explicaturas.
Explicitness: explicitud.

Expositives: expositivos.
Expressives: expresivos.
Expressivity Principle: principio de expresividad.
Extent conditions: condiciones de grado.
Face threatening act (FTA): acciones que amenazan la imagen pública (AAIP).
Face: imagen.
Face-payment: recompensa a la imagen.
Face-saving: protección de la imagen.
Face-to-face: cara-a-cara.
Face-work: la labor de la imagen.
Factive verb: verbo factivo.
Factsheet: hoja informativa.
Factual assumptions: supuestos fácticos.
Fateful: fatídicos.
Felicity conditions: condiciones de adecuación.
Financial delegation: delegación financiera.
First pair part (FPP): primera parte del par.
Flaws: actos viciados.
Flouting a maxim: incumplir una máxima.
Follow-up move: movimiento de continuación.
Foreground information/implication: información/implicación de primer plano.
Foreign Office: Ministerio de Asuntos Exteriores.
Foundation subjects: asignaturas básicas.
Fractional replies: contestaciones fraccionarias.
Fragmentary sentences: oraciones fragmentarias.
Frame of reference: esquema referencial.
Frame: estructura.
Front-benches: escaños ocupados por los miembros del Consejo de ministros.
Further education: educación después de los 16 y normalmente en ramas técnicas, una especie de FP.
Gaining face: adquisición de imagen.
Grammar School: instituto de enseñanzas secundarias (para alumnos de cierto nivel académico).
Grant-maintained schools: colegios estatales (o públicos) subvencionados por el Ministerio de Educación..
Half answer: media respuesta.
Head of Department: Jefe de Departamento.
Hedges: mitigadores.
Hedging opinions: opiniones mitigadoras.
Her Majesty's Inspector (HMI): inspector de su Majestad (encargado de examinar y supervisar los colegios).
Higher education: educación terciaria o superior.
Hints: insinuaciones.
Hitches: actos inconclusos.
House of Commons Library (HOC Library): Biblioteca de la Cámara de los Comunes.
Illocutionary act: acto ilocutivo.
Illocutionary point: propósito ilocutivo.
Imperative sentence: oración imperativa.
Implicature: implicatura.

Imputations: imputadores.
Inclusive we: nosotros inclusivo.
Indetermination: indeterminación.
Indirect Speech Acts (ISA_s): actos de hablas indirectos (AHI_s).
Inference: inferencia.
Inferential model: modelo inferencial.
Information question: pregunta informativa.
Information theory: teoría de la información.
Infringing a maxim: infringir una máxima.
Initial/prior assessment: enjuiciamiento inicial/previo.
Initiating move: movimiento de inicio.
Initiator: iniciador.
Inner city: barrios céntricos de la ciudad.
Input: aducto.
Insincerities: actos insinceros.
Interest Principle: principio de interés (PI_n).
Intermediate responses/replies: medias contestaciones.
Interrogative sentence: oración interrogativa.
Interrupted replies: contestaciones interrumpidas.
Intrinsic payoff: resultado intrínseco.
Irony Principle: principio de ironía (PI_r).
Iteratives: iterativos.
Law: ley.
Loaded question: pregunta tendenciosa.
Local Education Authorities (LEA_s): Autoridades Educativas Locales (AEL_s).
Locutionary act: acto locutivo.
Logical presupposition: presuposición lógica.
Long term aims: oobjetivos a largo plazo.
Lord President of the Council: Lord Presidente del Consejo.
Lord Privy Seal: Lord de Asuntos Secretos.
Major College: instituto de FP mayor que un *City College* y tiene doble subvención: municipal y ministerial.
Major Colleges of Higher Education: *Colleges* (o universidades) de educación superior más importantes.
Manifest: manifiesto.
Manifestness: el carácter manifiesto.
Mappings: órdenes.
Marker: marcador.
Marking: marca.
*Meaning-*nn**: significado-*nn*.
Member of a Department of State: Diputado Miembro del Gobierno que además forma parte de un Ministerio (DMG). Aunque no sea quien presida el Ministerio, se le denomina de forma más abreviada "Ministro".
Member of Parliament (MP): miembro del parlamento o parlamentario británico.
Member of the House of Commons (Government's supporter but no member of any Department): Diputado (perteneciente al Partido del Gobierno: DPG).
Member of the House of Commons (in the Opposition): Diputado (de la Oposición: DO).
Ministry: Ministerio.
Misapplications: malas aplicaciones.

Misexecutions, act vitiated: un caso de mala ejecución del procedimiento.
Misfire: desacierto.
Misinvoations, act disallowed: un caso de mala apelación al procedimiento.
Moodless questions: preguntas sin modo.
Moves: pasos.
Mr. Speaker: el presidente de la Cámara de los Comunes.
Multi-barrelled question: pregunta múltiple.
Mutual knowledge: conocimiento mutuo.
National Curriculum Council: Consejo Nacional de Plan de Estudios.
National testing: pruebas nacionales.
Nativism: nativismo o innatismo.
Negative politeness: cortesía negativa.
Neutral polarity: polaridad neutra.
Non clausal: no clausal.
Non logically inferred: no deducibilidad lógica.
Nonassertive form: forma no aseverativa.
Non-conventionality: no convencionalidad.
Non-detachability: no separabilidad.
Non-reply: no-contestación.
Notice Paper: texto de avisos.
Notices of questions: avisos de preguntas.
Noun phrase: sintagma nominal.
Off record: encubiertamente.
Office: Ministerio.
On record: abiertamente.
Open enrolment: matrícula abierta.
Opponent or respondent: oponente.
Opting out of a maxim: no tomar parte en la atención a una máxima.
Order Paper: texto reglamentario.
Ostensive-inferential communication: comunicación ostensiva-inferencial.
Overt: visible.
Parliamentary committee: comisión parlamentaria.
Partial reply: contestación parcial.
Patterns: modelos.
Payoffs: recompensas.
Peer group pressure: presión que ejercen los compañeros.
Peer group: grupo paritario.
Peer: par, noble.
Peerage: título nobiliario.
Performative / Constatative utterances: enunciados performativos / constatativos.
Peripheral beliefs: creencias periféricas.
Perlocutionary act: acto perlocutivo.
Phrase: sintagma.
Poise: seguridad.
Politeness Principle: principio de cortesía (PC₁).
Pollyanna Principle: principio de pollyanna (PP₁).
Polytechnics: politécnicos.
Positive politeness: cortesía positiva.
Pragmatic presupposition: presuposición pragmática.
Preferred next action: acción siguiente preferida.

Presumptions: supuestos.
Presupposition trigger: desencadenador de presuposiciones.
Presupposition: presuposición.
Prime Minister (PM): Primer Ministro.
Prime Minister Question Time: Sesión de Preguntas dirigidas al Primer Ministro.
Principle of expressibility: principio de expresividad.
Principle of sanity: principio de cordura.
Processibility Principle: principio de procesamiento.
Proponent or asker: defensor.
Proposition: proposición.
Propositional act: acto proposicional.
Pseudo-agreement: pseudo-acuerdo.
Public business: asuntos de carácter público.
Public Information Office: oficina de información pública del Parlamento.
Pushdown wh- element: elemento *wh-* inmerso.
Questions: preguntas.
Ratiocinative question: pregunta racional.
Redress: compensación.
Reference group: grupo de apelación.
Regulative rules: reglas regulativas.
Relative power (P): poder relativo (P).
Reply: contestación.
Request: petición.
Responding move: movimiento de respuesta.
Sang-froid: sangre fría.
Schema: esquema.
School Examinations and Assessment Council: Consejo de Exámenes y Evaluación de Colegios.
Scripts: guiones.
Second assessment: enjuiciamiento posterior.
Second pair part (SPP): segunda parte del par.
Secretary of State: Secretario de Estado.
Section: artículo de una ley, sección.
Self-deprecating: auto-desaprobación.
Self-repaired: auto-corrección.
Senior minister: ministro más antiguo.
Sentence: oración.
Short term aims: objetivos a corto plazo.
Single-barrelled question: pregunta simple.
Sitting: sesión.
Social distance (D): distancia social (D).
Speech situation: contexto de emisión.
Standing order: norma reglamentaria.
Statement: declaración.
Strengthenings: reforzamientos.
Structural preference: preferencia estructural.
Subject complement: complemento de sujeto.
Substance: esencia.
Substantive rule: regla esencial.
Suburban: barrios residenciales.

Supplementaries: preguntas suplementarias.
Suspending a maxim: suspender una máxima.
Syllabus: programa de estudios.
Synthetic implications: implicaciones sintéticas.
Table Office: Oficina de Secretaría.
Tag questions: coletillas.
Tentations: tentadores.
The conversational-contract view: la perspectiva del compromiso conversacional.
The conversational-maxim view: la perspectiva de la máxima conversacional.
The doctrine of the Infelicitities: la teoría de los Infortunios.
The face-saving view: la perspectiva de la protección de la imagen.
The maxim of Manner: la máxima de modo.
The maxim of Quality: la máxima de cualidad.
The maxim of Quantity: la máxima de cantidad.
The maxim of Relation: la máxima de relación.
The Principle of Expressivity: el principio de la expresividad.
The scope of negation: campo de la negación.
The social-norm view: la perspectiva de la norma social.
To assess: enjuiciar.
To be a life peer: tener un título de nobleza vitalicio.
To be in or maintain a face: estar en posesión de una imagen.
To be in the wrong face: presentar una imagen equivocada.
To be made a peer: adquirir un título de nobleza.
To be out of face: estar fuera de la imagen.
Token agreement: acuerdo simbólico.
Token: representante.
Top-down information: información de arriba-abajo.
Topic/comment: tema/rema.
Trivial implications: implicaciones triviales.
Turn: turno.
Unhappy (utterance): inadecuado o desafortunado.
Upgraded agreement: acuerdo supervalorado.
Utterance act: acto de emisión.
Utterance: enunciado.
Veredictives: veredictivos.
Violating a maxim: violar una máxima.
Vocational Studies: estudios profesionales.
Weak agreement: acuerdo débil.
Weakened and/or qualified agreement assertions: acuerdos débiles y/o limitados.
Weightiness of a FTA (W): riesgo de una AAIP (R).
Wh- interrogatives: interrogativas *wh*-.
Wh- word: pregunta *wh*-.
Whips: oficiales encargados de la disciplina.
Yes/no interrogatives: interrogativas sí/no.