

# TEORÍA PRAGMÁTICA Y ANÁLISIS LINGÜÍSTICO EN SECUNDARIA<sup>1</sup>

JESÚS FERNÁNDEZ VALLEJO  
Profesor de Lengua Castellana y Literatura  
I.E.S. "Luis de Lucena". Guadalajara

## RESUMEN

El presente artículo se circunscribe a una de las más recientes y cultivadas orientaciones en investigación lingüística: la pragmática. Nuestro objetivo es presentar al profesor de Lengua -de Secundaria y Universidad especialmente- ocho problemas básicos en teoría pragmática así como unas propuestas de análisis de enunciados con soluciones concretas. Estimamos que su tratamiento en el aula es absolutamente necesario -y plausible- si queremos incorporar aspectos tales como *uso, contexto, situación, elementos extralingüísticos*, etc., en la didáctica de la lengua y de la literatura.

Este artículo es el desarrollo de una investigación llevada a cabo en la Universidad de Alcalá de Henares en uno curso de Teoría Pragmática dirigido por el Dr. Manuel Leonetti. El trabajo presenta una doble faz: se parte de la teoría de los principales autores para cada uno de los problemas y se ofrece una propuesta de soluciones a un cuestionario elaborado por el profesor Leonetti: sólo hemos cambiado algunos aspectos puntuales de redacción de las cuestiones originales y diversos ejemplos.

## PALABRAS CLAVE

Pragmática - Verbos performativos - Actos ilocutivos - Implicaturas - Contenidos implícitos - Actos de Habla indirectos - Teoría de la cortesía - Enunciados interrogativos - Tropos.

1. Comunicación presentada al *Congreso Nacional sobre Lingüística del Texto y Enseñanza de la Lengua (La Coruña, 2, 3 y 4 de noviembre de 1995)* organizado por el Departamento de Filología Española y Latina (Facultad de Humanidades) de la Universidad de La Coruña.

## ABSTRACT

This study is circumscribed to one of the most recent approaches to linguistic research: pragmatics. Our aim is to display eight basic problems in pragmatic theory as well as some analysis proposail of statements with specific solutions for the language teacher -especially in Post-compulsory Secondary Education. We consider that it is absolutely necessary to deal with them in the classroom if we want to incorporate concepts such as use, context, situation, extralinguistic elements, acts of speech, courtesy, etc., in the language and literature didactics. For this reason, we have also included the curriculum proposals of *Ministerio de Educación y Ciencia* about these assignments, and, at the same time, we have analysed their incorporation in the textbooks of Castilian Language and Literature (or Spanish Language in books before the Educational Reform) by proposing, as a last resort, measures and activities about problems of the linguistic use in Secondary Education.

## KEY WORDS

Pragmatics - Performative Verb - Acts of Speech - Implicature - Implicit Contents - Theory of Courtesy - Interrogative Statements - Tropes.

## RÉSUMÉ

Le présent travail se réfère à l'une des plus récents orientations en recherche linguistique: la pragmatique. Notre objectif est de présenter au professeur de langue -particulièrement dans le Secondaire Postobligatoire- huit problèmes de base en théorie pragmatique ainsi que des propositions d'analyse d'énoncés avec des solutions concrètes.

Nous etimons que leur étude en classe est absolument nécessaire si nous voulons intégrer des concepts tels que: usage, contexte, situation, éléments extralinguistiques, actes de parole, la politesse, etc... dans la didactique de la langue et de la littérature. Pour cette raison, nous avons rassemblé également les propositions du *Ministerio de Educación y Ciencia* sur ces tâches et, en même temps, analysé leur intégration dans les manuels de Langue Castellane et Littérature (on Langue Espagnole dans les ouvrages antérieurs à la Réforme) et proposé, en dernier recours, des mesures et des activités sur des problèmes de l'usage linguistique dans le Secondaire.

## MOTS-CLÉ

Pragmatique - Verbe d'action - Actes de paroles - Implications - Contenus implicites - Théorie de la politesse - Enoncés interrogatifs - Figures de style.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se circunscribe a una de las más recientes orientaciones en investigación lingüística: la pragmática. Nuestro objetivo es presentar al profesor de Lengua -de Secundaria Postobligatoria especialmente- ocho problemas básicos en teoría pragmática así como unas propuestas de análisis de enunciados con soluciones concretas. Estimamos que su tratamiento en el aula es absolutamente necesario si queremos incorporar conceptos tales como *uso, contexto, situación, elementos extralingüísticos, actos de habla, la cortesía*. etc., en la didáctica de la lengua y de la literatura. Por esta razón, hemos recogido también las propuestas curriculares del M.E.C. sobre estos cometidos y, al mismo tiempo, hemos analizado su incorporación en los manuales de Lengua Castellana y Literatura (o Lengua Española, en los libros anteriores a la Reforma), proponiendo, en última instancia, medidas y actividades sobre problemas del uso lingüístico en Secundaria.

El informe es un desarrollo de una investigación llevada a cabo en la Universidad de Alcalá de Henares en el marco de un curso de Teoría pragmática impartido por el Dr. D. Manuel Leonetti. Presenta una doble faz: se parte de la teoría de los principales autores para resolver cada uno de los problemas y se ofrecen soluciones a un cuestionario elaborado por el profesor Leonetti; sólo hemos cambiado algunos aspectos puntuales de redacción de las cuestiones originales así como diversos ejemplos. Se entiende que la propuesta de un cuestionario similar o muy parecido al alumnado de Secundaria sólo es posible después de haber dotado a éste de una teoría (sin esa especialización a la que recurriremos en nuestra exposición), aunque también se pueden abordar estos aspectos adoptando una metodología inductiva que permite medir los conocimientos previos. Véanse, en cualquier caso, los resultados de nuestro análisis interpretativo como una especie de solucionario o guía orientadora para el profesor.

## 1. LA TEORÍA PRAGMÁTICA Y EL CURRÍCULO EN SECUNDARIA

El M.E.C. ha revisado por completo el currículo de la asignatura de Lengua Española (a partir de ahora la designaremos con el nombre actual, Lengua Castellana y Literatura o LCL). Las novedades introducidas han sido de muy diversa índole, si bien en algunos casos no queda claro qué es lo que se pretende. Éste es el caso de la pragmática: no

existe una verdadera explicación de los temas sino más bien vaguedades “sobre lo comunicativo”, “lo discursivo”, “lo contextual”, etc.; en algún caso se habla de “actos de habla”, “implicaturas”, contenidos implícitos” y poco más. No encontramos tampoco una estructuración o desarrollo de estos contenidos en los niveles de la E.S.O. y Bachillerato (LOGSE). ¿Qué saben o deben saber pues los alumnos/as sobre pragmática cuando acaban 4º de E.S.O.? ¿En qué aspectos concretos es preciso profundizar en cada curso de Bachillerato? ¿Estos contenidos serán estudiados en sintaxis, en semántica o pueden tener un espacio concreto? En lo que sigue intentaremos responder estas y otras cuestiones apoyándonos en la preceptiva ministerial.

Entre los objetivos generales fijados por el M.E.C. (1992:21) para LCL en la E.S.O. hay uno que alude a la necesidad de “reflexionar sobre los elementos formales y los mecanismos de la lengua en sus planos fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y textual y *sobre las condiciones de producción y recepción de los mensajes en contextos sociales de comunicación*, con el fin de desarrollar la capacidad para regular las propias producciones lingüísticas”. (la cursiva es nuestra.) Este objetivo (o capacidad) se desarrolla con contenidos circunscritos a un bloque temático denominado *Usos y formas de la comunicación oral y escrita*, que, a su vez, se desarrolla en conceptos como “Necesidad de comunicación e intención comunicativa: actos de habla”; “La situación de comunicación y sus elementos”; “Finalidad, situación y contextos de comunicación”; se soslayan los conceptos pragmáticos en el bloque *La lengua como objeto de comunicación*, con la salvedad del concepto de *contexto*. Por último, el M.E.C. (1992:50-57) distribuye este tipo de hechos así: a) en el primer ciclo, la distinción del concepto de *contenido implícito*; b) en el segundo ciclo, la diferenciación entre *contenido explícito* e *implícito* y los actos de habla<sup>2</sup>.

Idéntica vaguedad, falta de sistematicidad e imprecisión terminológica encontramos en el currículo de Bachillerato<sup>3</sup> (Cao Martínez, 1992), si bien ahora se empiezan a oír conceptos nuevos y se profundiza en algunos detalles; además, se observa una novedad: los contenidos pragmáticos ocupan una parte importante del bloque sobre reflexión lingüística. Interesa destacar los dos primeros objetivos: 1. Expresarse oral-

2. Véase un desarrollo de estos contenidos de interés pragmático, en lo que se refiere a la E.S.O. en *Propuestas de Secuencia* (1993).

3. Siempre que hablemos de Bachillerato nos estaremos refiriendo a las nuevas modalidades propuestas por la Reforma.

mente y por escrito mediante discursos coherentes, correctos, creativos y *adecuados a las diversas situaciones de comunicación y a las diferentes finalidades comunicativas*; 2. Comprender discursos orales y escritos, culturales, técnicos, etc., *atendiendo a las peculiaridades comunicativas de cada uno de ellos*. Esta última capacidad -que es la que nos interesa- se puede lograr desde contenidos que se incluyen en los bloques *La variedad de los discursos* y *La reflexión sobre la lengua*; éstos son los temas señalados en cada caso: Comunicación y lenguaje: situación, elementos e intención comunicativa” y “El contexto comunicativo y su relación con las producciones discursivas”. Más concretamente, éste es -junto a “Los procedimientos de cohesión del texto” y “La construcción de oraciones”- uno de los tres *Aspectos gramaticales* de la *Reflexión sobre la lengua*. Ahora, por fin, sí se alude explícitamente a la pragmática (o el estudio del uso de la lengua) en el análisis lingüístico. Merece la pena reproducir esta larga cita del trabajo de Cao Martínez (1992:29-30): (hemos señalado en cursiva los conceptos de pragmática analizados en nuestro cuestionario.)

“En el Bachillerato debe reflexionarse de modo sistemático sobre los *factores pragmáticos* del discurso, sobre los que en la etapa anterior ya se habrán hecho numerosas observaciones. Esta reflexión se puede centrar en los siguientes aspectos:

- la adecuación del uso de determinadas variedades (dialectal/estándar) y registros (familiar/formal), según se trate de situaciones de comunicación formales o informales;
- reglas para el uso satisfactorio de los diversos *actos de habla* (prometer, rogar, explicar...), que permiten interpretar tales actos de acuerdo con la intención del hablante;
- principios reguladores (cooperación para mantener la conversación en determinados términos...) y normas de interacción conversacional (cantidad apropiada de información, carácter verdadero y contrastado, pertinencia, claridad, orden, brevedad, *cortesía*...);
- elementos *implícitos* en la conversación (presuposiciones) y fenómenos de interacción subjetiva;
- manifestación del grado de adhesión del hablante respecto del enunciado (expresión verbal y no verbal de las actitudes de certeza, duda, afirmación...);
- presencia en el discurso de los componentes de la situación enunciativa (interlocutores, contexto espacial y temporal) mediante índices déicticos, diferencias entre lo oral y lo escrito basadas en la existencia o no de un contexto compartido por los interlocutores.”

La organización de contenidos señalada por Cao Martínez (1992:43) prevé abordar básicamente en el primer curso de Bachillerato estos “factores pragmáticos”, dentro de un bloque conceptual denominado *La variedad de los discursos*, dejando para segundo una caracterización general del texto y de distintos tipos de textos<sup>4</sup>. No hay, en todo caso, una exposición detallada de conceptos concretos de teoría pragmática más allá de lo señalado en la cita anterior. Pero no sería justo dejar así las cosas: es preciso aludir a la idea de currículo abierto así como a la necesidad de que sean los Departamentos didácticos y los profesores quienes desarrollen las líneas esbozadas en los currículos oficiales. Se explicaría así la parquedad programática.

## 2. LA PRAGMÁTICA. TEORÍA Y PRÁCTICA

### 2.1. *La pragmática como disciplina lingüística*

En las últimas décadas estamos asistiendo al auge de corrientes funcionales y discursivas entre las cuales la pragmática ocupa un lugar preeminente. Carlos Lomas (1994:15) las ha agrupado en cuatro grandes bloques:

1. La filosofía de lenguaje y la pragmática que abordan el estudio de la actividad lingüística (actos de habla, principio de cooperación, juegos del lenguaje, etc.).

2. La antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, la etnometodología, el interaccionismo lingüístico y la sociolingüística que se ocupan de lengua en relación con los hablantes.

3. Los enfoques discursivos y textuales que basan su objeto de estudio en unidades supraoracionales (lingüística del texto, análisis del discurso, la semiótica textual).

4. La psicología del lenguaje que estudia los procesos que subyacen a la adquisición y al uso de las lenguas.

Ciertamente aún está sin delimitar el objeto concreto de muchas de estas disciplinas, aunque otras se presentan ya muy desarrolladas (especialmente la sociolingüística y la lingüística del texto). Entre las primeras se encuentra la pragmática; Levinson (1989) dedica muchas páginas de su clásico trabajo a recordar la imposibilidad de dar una definición pre-

4. Véase Cervera (1994:200) para el establecimiento de conexiones de los contenidos de Bachillerato con los de la Etapa, Ciclos o Cursos anteriores.

cisa (única) de pragmática y, por ende, la oscilación de los lingüistas entre la asignación de nociones como actos de habla, presuposiciones, actos ilocutivos, implicaciones, etc., a la disciplina. No pretendemos emular a Levinson intentando buscar una definición precisa (allí encontrará el interesado definiciones muy variadas), simplemente queremos incidir en el último hecho: esto es, los conceptos y problemas de pragmática son muy variados. Aquí sólo abordamos ocho, pero no están todos; no obstante, pasan por ser los más importantes.

## 2.2. *Problemas pragmáticos (Soluciones al cuestionario)*

### 2.2.1. Verbos performativos

En su libro de conferencias *How to do things with words*, Austin (1962:45) se sitúa fuera del llamado verificacionalismo, al oponerse a la consideración de que el estudio del significado que se haga excluya aquellas oraciones que no pueden considerarse ni verdaderas ni falsas. Construye así la teoría de los *verbos performativos* (en adelante VP), que, en líneas generales, se definen como un tipo de verbos que no expresan ni describen un estado de cosas, y cuyo simple uso es suficiente para llevar a cabo una acción. Estos verbos se oponen a los *verbos constata-tivos* (en adelante VC), que, por el contrario, sí describen estados de cosas, y, por ende, pueden evaluarse en términos de verdad o falsedad. En lo que sigue atenderemos básicamente a esta distinción austiniana, contrastándola en casos concretos con otras aportaciones de la teoría pragmática<sup>5</sup>.

Para nuestro análisis de los VP tendremos en cuenta únicamente las propiedades externas (de tipo lingüístico), que se han esgrimido en un intento de caracterizarlos, sin entrar, pues, en otro tipo de pormenores como son las condiciones especiales de emisión<sup>6</sup>. En términos de Austin

5. Como es bien sabido Austin modificó sensiblemente su teoría inicial: primero, reconociendo que existía una clase general de performativos, que incluía tanto los performativos explícitos como los implícitos; y, luego, eliminando la dicotomía performativo / constata-tivo, lo que le llevó a construir la conocida teoría de los actos de habla o actos ilocucionarios. Hemos encontrado esta distinción en el manual de López García (1994), el único de los consultados que aborda estos problemas. Véase una explicación más detallada de esta evolución en Escandell (1993:51) y Levinson (1939:221).

6. Véase a este respecto la teoría de los infortunios de Austin (1982: Conferencia II).

(1982:99), el VP es aquél que “[va] en primera persona de singular del presente de indicativo y en voz activa”<sup>7</sup>. Para ver más claramente la distinción VP / VC proponemos los siguientes enunciados:

- 1) ME DISCULPO POR HABER LLEGADO TARDE.
- 2) CREO EN LA POLÍTICA DE IZQUIERDAS.
- 3) DIGO QUE POR EL MOMENTO ESTAIS TODOS DESPEDIDOS.
- 4) AGRADEZCO LA PRESENCIA DEL SEÑOR RECTOR Y DE LAS PERSONALIDADES DEL GOBIERNO.
- 5) TE ASUSTO CON MIS RONQUIDOS.
- 6) ME OLVIDO DEL DAÑO QUE ME HAS HECHO.
- 7) TE NOMBRO CABALLERO DE LA CORTE.
- 8) ME OPONGO A UN JUICIO ILEGAL.
- 9) DUDO DE LA EFICACIA DEL GOBIERNO.
- 10) BROMEO CON MI SOBRINO.

Teniendo en cuenta la definición principal de VP, podemos avanzar que sólo seis de los diez verbos de la primera cuestión son realmente performativos: a saber, *disculparse*, *decir*, *agradecer*, *olvidarse*, *nombrar* y *oponerse*; el resto tiene cabida en el grupo de los VC: *creer*, *asustar*, *dudar* y *bromear*. No pensamos, desde luego, que la distinción VP/VC se pueda mantener tajantemente para determinados verbos, como *decir*, *creer*, *dudar* y *olvidar*. Sólo su aparición en enunciados muy concretos puede resolver el problema.

Hemos dicho que lo peculiar de los VP es que no se emplean tanto para describir situaciones como para *hacer cosas*. En este sentido, se puede afirmar que tras pedir disculpas, comunicar una noticia, expresar un agradecimiento, una determinación o una clara voluntad de oposición, la situación del mundo ha variado sustancialmente. También es verdad que algunos de estos verbos se utilizan en situaciones muy concretas, formando parte de un cierto ritual en la interacción lingüística. En los ejemplos que nos ocupan son básicamente los enunciados 1), 4) y 7). Son los más fácilmente distinguibles. De 1), por ejemplo, no podemos decir que es falso ni tampoco que es cierto, en cambio, en casos como 5) sí se puede hablar de verdadero o falso.

7. Pese a esto, se ha insistido una y otra vez en que sólo con los aspectos puramente gramaticales es difícil mantener esta dicotomía. Para una crítica de esta caracterización, cfr. Escandell (1993), en donde se llega a apuntar hasta un total de seis objeciones, y Rëcanati (1979:103).

No obstante, no todo es tan sencillo como puede parecer a primera vista. Enunciados como 1) suelen ser muy frecuentes; los encontramos en los prolegómenos de actos como conferencias, reuniones, tertulias, etc. Como señala V. Escandell (1993:59), es difícil imaginar una manera de pedir disculpas a alguien que no sea la generalizada "LE PIDO DISCULPAS", o una frase semejante a ésta. En esta misma línea hay que situar los enunciados 4) y 7), que no merecen más comentarios: insistimos, formas de carácter ritual, convencionales, que están ligadas a mecanismos habituales de interacción social, hechos de cortesía, etc. En los enunciados 2) y 9), *creer* y *dudar* no pueden admitirse como VP porque simplemente se limitan a describir creencias<sup>8</sup>. *Asustar* y *bromear* describen situaciones muy concretas como la reconciliación de dos personas, aunque también podemos encontrar algún caso como 6'), que describe una situación habitual muy próxima a la que observamos en 5) y en 10):

6') ME OLVIDO A VECES DE TU NOMBRE.

El caso más problemático a nuestro juicio es *decir*. En el enunciado 3), el verbo parece tener el significado de 'avisar', 'comunicar', 'anunciar o revelar': en este sentido, no parece estar refiriéndose al mundo, sino al enunciado mismo, y por esta razón lo incluimos entre los VP. Ross ya utilizó el verbo *decir* para elaborar su hipótesis performativa<sup>9</sup>; éstos son sus ejemplos:

HERBERT TOLD SUSAN THAT PEOPLE LIKE HERSELF ARE RARE. PEOPLE LIKE YOUR SELF ARE RARE.

Bach y Harnish (1984:209) hablan de una subclase de VP que no son ilocucionarios sino locucionarios<sup>10</sup>: *say, utter, comment, mention, note, remark, add, enumerate*, etc.

8. En este ejemplo seguimos a Hurford y Heasley (1988:247). En enunciados como JE CROIS QU'IL EST VENU, Récanaati (1979:96) señala que no se trata de un verbo propiamente descriptivo. Lo mismo se puede decir para el verbo *dudar* en otros contextos distintos del arriba propuesto: DUDO QUE LUIS HAYA VENIDO.

9. Citado por Levinson (1989:237).

10. Así los definen: "Locutionary performative utterances are true just in case what the speakers says in using them is what he predicates of himself it is well to note that no every performative is an illocutionary verb". A Bach y Harnish (1984:204) les parecen poco acertados algunos de los argumentos esgrimidos por Austin (1982) a la hora de distinguir los VP de los VC.

Ninguno de los autores mencionados dice que este verbo se utilice para describir un hecho. Récenati (1979) señala que al cambiar el indicador explícito *digo* por *se dice* sí es posible interpretarlo como una descripción. Lo podemos ver en el ejemplo 11:

(11) SE DICE QUE ESTÁIS TODOS DESPEDIDOS.

Todo esto se complicaría aún más si consideráramos enunciados como (12), pero esto es algo que escapa al propósito de la primera cuestión:

(12) DIGO QUE CIERRES LA PUERTA.

A Austin (1982:VII,129) no le parece tan claro que *decir* sea un VP y lo incluye en lo que él llama verbos expositivos, esto es, verbos con la forma de un enunciado”, verdaderos o falsos, que funcionan de introductores en el contexto de la conversación. Pero, curiosamente, Austin ya presentó un ejemplo de *revelar* para referirse a los VP, cuyo sentido no parece ser muy distinto del caso propuesto<sup>11</sup>:

POR ESTE MEDIO SE REVELA QUE EL VALOR DE LA PROPIEDAD QUE DEJÓ MARCUS T. BLOOMINGDALE ERA DE 4.785.758 DÓLARES.

Unas palabras de Récenati (1979:117) precisan el problema que ha suscitado el verbo *decir*: “on ne peut plus opposer les énonces qui sont des actes (*promesse, ordre, question... menace*) et les énoncés qui affirment, décrivent ou rapportent des faits, parce que *affirmer quelque chose est un acte*, au même titre que promettre; bien plutôt énonciation, sont des actes, à savoir des actes de discours, et tout sont, à ce titre, performatifs”<sup>12</sup>.

Podemos concluir con Austin (1982:VI) reconociendo que realmente es muy difícil distinguir los VP y VC, “puesto que es muy común que la *misma* oración sea empleada en diferentes oraciones de *ambas* maneras, esto es, de manera realizativa y constatativa”. Sirvan de muestra precisamente los ejemplos 6) y 6’).

11. Citado por Levinson (1989:249).

12. La cursiva es nuestra. Véase también Récenati (1980).

## 2.2.2. Actos ilocutivos

Para la realización de esta segunda cuestión partimos de la idea de que una oración concreta no tiene que identificarse necesariamente con un acto de habla específico en el momento de enunciarla. En otras palabras, una misma oración podrá realizar una gran variedad de actos, dependiendo de distintos factores contextuales, tales como quién habla, dónde, cuánto y por qué (Hurford y Heasley, 1988). Esta postura difiere de la tesis defendida por Searle (1980) según la cual la fuerza ilocucionaria de un enunciado está en íntima conexión con su forma lingüística<sup>13</sup>. En cuanto a la tipología de los llamados actos de habla, es necesario recurrir precisamente a Searle (1979:12), cuya propuesta ha sido recogida y desarrollada por otros autores<sup>14</sup>. Este autor nos habla de cinco tipos de actos ilocutivos<sup>15</sup>: 1. *Assertives*, decimos cómo son las cosas; 2. *Directives*, perseguimos un fin; 3. *Commissives*, nos comprometemos con algo; 4. *Expressives*, expresamos nuestros sentimientos; 5. *Declarations*, para hacer cosas. En cada uno de los ejemplos indicaremos previamente a qué tipo de acto pertenece.

## 2.2.2.1. Acto ilocutivo y oraciones

A) *Recordar a tu mujer que lleve las cartas a Correos.*

CORREOS CIERRA A LAS DOS.

¿CUANDO PIENSAS ECHAR LAS CARTAS QUE TE DEJÉ ESTA MAÑANA ENCIMA DE LA MESA?

LUISA, ECHA LAS CARTAS, NO SE TE OLVIDE.

B) *Ofrecerse para ayudar a alguien a lavar los platos.*

CREO QUE QUIERES QUE TE ECHE UNA MANO.

¿LAVAMOS JUNTOS Y ACABAMOS ANTES?

ANDA, HAZME UN LADO EN LA FREGADERA.

13. Esta identificación tan radical ha tenido consecuencias importantes en el marco de la teoría del lenguaje, y principalmente en el de la pragmática. Vid. Escandell (1993:75).

14. Nos referimos concretamente a Bach y Harnisch (1984:40), que hablan de cuatro categorías: *Constatives*, *Directives*, *Commissives* y *Acknowledgments*.

15. Para una crítica de las clasificaciones de los actos de habla de Austin y Searle, véase Wunderlich (1980:297).

C) *Pedir a un familiar que se dé prisa en el cuarto de baño.*

LLEVAS MÁS DE CINCO HORAS AHÍ METIDO.

¿ACABAS DE UNA VEZ YA?

SAL INMEDIATAMENTE O ECHO LA PUERTA ABAJO.

2.2.2.2. Oraciones y actos ilocutivos.

A) ¿ESTÁ MARÍA?

A.1. Acto directivo. Puede tener carácter transaccional, esto es, de petición de información por parte del emisor, y, en este caso, lo que se espera es una respuesta del oyente del tipo *sí* o *no*. Este matiz de petición se mantiene también en los casos en que alguien va a casa de una amiga y al emitir A), en realidad lo que quiere decir es A<sup>1</sup>):

A<sup>1</sup>) ¿PUEDE AVISAR A MARÍA DE QUE ESTOY AQUÍ?

A.2. Acto asertivo. Se puede considerar también una afirmación negativa o expresión de desaprobación o disconformidad. Imaginemos, por ejemplo, que Luis monta una fiesta de fin de curso e invita a todos sus amigos, incluidos Juan y María, que no se hablan. Esta, desde el primer momento, ha comunicado a Luis que piensa ir, luego está claro que Juan no irá; pero más tarde Juan acude a la fiesta de Luis y éste vuelve a preguntárselo; la respuesta de Juan la interpretamos como si contestara NO:

Luis: ¿TE QUEDAS A LA FIESTA?

Juan: ¿ESTÁ MARÍA?

B) LOS TRABAJOS SE RECOGERÁN LA PRÓXIMA SEMANA.

B.1. Acto directivo. Advertencia y/o orden de un profesor a sus alumnos para que no dejen las cosas para el final, como ha ocurrido otros años.

B.2. Acto asertivo. Puede ser un mero acto de información: en los casos en que dicho enunciado se emite por vez primera, y, por ejemplo, como respuesta a la pregunta de un alumno en un momento determinado: PROFESOR, ¿CUANDO RECOGERÁ USTED LOS TRABAJOS?

C) TENGO MUCHO SUEÑO.

C. 1. Acto directivo. Se puede tratar de una petición: imaginemos a una mujer que emite C) para dirigirse a su marido, que está leyendo con la luz de la mesa de noche encendida; en cierta manera, le está pidiendo que apague la luz.

C.2. Acto asertivo. Puede ser una respuesta negativa: negarse a salir una noche de copas; por ejemplo, la respuesta de un sujeto a otro que le pregunta: ¿SALIMOS ESTA NOCHE?

2.2.3. Implicaturas.

A) ESTA TESIS NO ES BUENA; ES MÁS BIEN MEDIOCRE  
(proposición 1) (proposición 2)

B) ESTA TESIS NO ES BUENA; ES GENIAL.  
(proposición 1') (proposición 2')

La diferencia entre los enunciados A) y B) ilustra el problema de las implicaturas conversacionales afectadas por operadores de negación. La explicación esgrimida en este caso sirve para ver cómo una teoría pragmática puede dar cuenta de este tipo de problemas<sup>16</sup>.

Horn (1990) ha propuesto una solución al problema que permitiría mantener el análisis clásico con implicatura, y, al mismo tiempo, explicar el carácter marcado de ejemplos como B) frente a otros como A). Para la negación del enunciado A) habla de *negación descriptiva*, “un operador veritativo-condicional [que] funciona como la negación en lógica formal”, y reserva el término de *negación metalingüística* para los casos como B): en este caso, la negación “constituye el uso no lógico y no veritativo-condicional y su función [es] la de rechazar el contenido lingüístico de alguna afirmación previa del hablante”.

En A) la proposición 1 indica que la tesis no es de buena calidad y la proposición 2 se presenta como un comentario complementario de la 1, con un tipo de adjetivación más o menos esperable, si recordamos los principios de lo que se ha dado en llamar *implicaturas conversaciona-*

16. Ascombe y Ducrot piensan, a partir de ejemplos muy similares, que una solución pragmática no es correcta y que dichas implicaturas competen a la semántica. Véase Leonetti (1993:26), a quien seguimos en la presentación de las ideas de Horn. Vid. asimismo Horn (1990).

*les generalizadas* escalares<sup>17</sup>. No puede decirse -como veremos en B)- que la aseveración de la proposición 1 quede anulada por el contenido de la 2. En B), en cambio, la negación no es descriptiva: la proposición 1' indica la mala calidad de una tesis, pero la proposición 2' lo califica de "genial"; el resultado es claramente paradójico. Al considerar que la negación no es descriptiva, la paradoja desaparece, ya que B) se interpretaría como el rechazo de una afirmación anterior. En este caso, la afirmación del término fuerte ("genial") impide que la negación se interprete como descriptiva.

Hemos aludido veladamente a las implicaturas escalares: esto es, aquellos predicados de escala o graduables inherentemente limitados por abajo por el significado veritativo-condicional y por arriba por la inferencia pragmática o implicatura. El uso de un predicado más débil sugiere (implica) que éste no pueda sustituirse por un predicado más fuerte en la misma escala. La negación de las predicaciones de escala como A) se interpreta -en términos de Horn (1990,163)- normalmente como negación de los valores unilaterales que son las presuntas formas lógicas de este tipo de oraciones ('no bueno'- 'malo'- pésimo'); las llamadas negaciones paradójicas, como B), deben entenderse como negación de las correspondientes interpretaciones bilaterales: esto es, la negación de 'mediocre', 'genial'.

En resumen, Horn (1990:164-5) defendería que la negación de B) es un operador metalingüístico que no puede asimilarse a la negación ordinaria, postura defendida por Kempson y la llamada Escuela de Londres de la Parsinonia.

#### 2.2.4. Contenidos implícitos

1. LUISA LLEGÓ ACOMPAÑADA DE UN SEÑOR RUBIO.

- *El señor rubio no era su esposo.*

2. A) ¿HAS LEÍDO *SOCIOBIOLOGÍA* DE WILSON?

B) NO LEO CIENCIA-FICCIÓN.

- *No he leído Sociobiología, y ese libro es ciencia-ficción.*

Para resolver la cuestión primera de este apartado recurrimos a la teoría de Grice (1975), especialmente en lo concerniente a su tipologización de los contenidos implícitos.

17. Véase Leonetti (1993:5) y Levinson (1989:23).

El enunciado 1) constituye un ejemplo clásico de *implicatura conversacional generalizada*: el caso de los sintagmas nominales indefinidos con *un*. Siguiendo a Grice podemos decir que 1) surge como implicatura al suponer que el objeto mencionado no está directamente relacionado con los conocimientos del hablante (Leoneffi,1993:2). En estos casos, el contexto no influye para nada en la interpretación del SN “un señor rubio”: la interpretación inmediata será suponer que el señor no era su hermano, ni su hijo, ni -como señala el cuestionario- su marido. Por otro lado, pueden aplicarse algunas de las propiedades características de las implicaturas conversacionales para reconocer su estatus: el enunciado 1) puede cancelarse fácilmente por 1’):

1’) LUISA LLEGÓ CON UN SEÑOR RUBIO: SU MARIDO

Para interpretar la segunda cuestión partimos de las ideas de Sperber y Wilson, quienes -a diferencia de Grice- sí que llegaron a desarrollar una teoría de las implicatorias, basándose para algunos casos en ejemplos de respuesta dispar muy similares a 2).

La réplica B) no es una respuesta directa a la pregunta A), donde -en situaciones normales- se esperaría *si* o *no*, sino absolutamente dispar. Sin embargo, debe ser interpretada como una respuesta que quiere ser coherente con el *principio de relevancia*. Al oyente le corresponde entonces buscar la conexión entre A) y B) a través de diferentes pasos deductivos, lo que supone normalizar una serie de premisas implicadas y una conclusión final. El proceso puede representarse como sigue:

Premisa implicada: EL LIBRO ES PURA CIENCIA FICCIÓN.

Conclusión previa: NO ME GUSTA LA CIENCIA FICCIÓN

Conclusión implicada: NO HE LEIDO *SOCIOBIOLOGÍA*.

Es evidente, pues, que estamos ante casos de implicatura, noción que, en términos de Escandell (1993:65), “permite cubrir la distancia que separa lo que se dice y lo que efectivamente se comunica”. Dicha “distancia” es sin duda mayor en el caso de 2), lo que pone en funcionamiento mayor número de premisas y conclusiones contextuales en el proceso interpretativo del oyente, dada la disparidad de pregunta y respuesta. La implicatura generalizada 1) depende principalmente del significado de las palabras del SN y no tanto del contexto en que se emita ese enunciado.

Pensamos que la diferencia entre 1) y 2) radica en el concepto básico de *contexto*. Para casos como 1) se ha dicho que tienen lugar inde-

pendientemente de cuál sea el contexto en que emitan (Escandell, 1993:101), mientras que para casos como 2) el contexto es el conjunto de presupuestos que necesariamente se ha de utilizar en la interpretación de un enunciado (Escandell, 1993:140)<sup>18</sup>. Si adoptamos el modelo de Sperber y Wilson, y, por ende, la distinción *explicatura / implicatura*, hay que decir que las implicaturas generalizadas están destinadas a desaparecer, o mejor dicho a convertirse en parte de las explicaturas. Se trataría en el caso de 1) de especificar la referencia indeterminada; el SN -o incluso todo el enunciado- no precisa de manera clara cuál es la relación exacta entre “Luisa” y “el señor rubio”. Si quien habla realmente conoce a Luisa y a su esposo, es más que probable que el contenido implícito sea ése. Pero si quien lo hace no conoce a su marido, ¿hasta qué punto podemos decir que ese señor rubio era su marido? Horn (1990:168) consideraría el enunciado 1) como *implicación Q* de que el hombre no era su marido, pues si lo fuese lo habría dicho. En cualquier caso, implicaturas conversacionales generalizadas también.

#### 2.2.5. Actos de habla indirectos

A) ME GUSTARÍA TOMAR CAFÉ.

B) USTED SERÍA LA PERSONA MÁS INDICADA PARA DECÍRSELO.

El planteamiento inicial del que partiremos en la cuestión séptima puede, en principio, ser válido para el problema que nos ocupa ahora: es obvio que no todas las oraciones interrogativas (en este caso, desiderativa y declarativa) se usan para preguntar (o para expresar un deseo o afirmar algo, para A) y B)). Efectivamente, como señala Escandell (1993:23), “hay muchos usos en los que el hablante quiere decir algo ligeramente distinto de lo que realmente expresa: estos usos reciben el nombre de actos de habla indirectos” (en adelante AHI)<sup>19</sup>.

En estos casos estamos ante una oración asertiva-desiderativa y otra asertiva, sin más; a pesar de esto, en ninguno de los contextos en que A) y B) pueden aparecer significará ‘deseo’ o ‘afirmación’. Más bien, en una interpretación correcta, se concluiría que se trata de una petición en

18. Para la propuesta de la noción de *contexto* por Sperber y Wilson, Brown y Yule, Levinson y Lyons, véase Escandell (1993:140).

19. Una vez más se pone de manifiesto la imposibilidad de mantener la relación entre fuerza ilocutiva y estructura oracional de manera directa, en el sentido originario de Searle. Véase una buena exposición de estos problemas en López García (1994).

A) y de una orden-mandato en B); desde luego, la petición en el último caso sería muy marcada.

Las ideas de Searle pueden servir en última instancia para explicar qué pasos o mecanismos nos han llevado a inferir que A) es una petición y B) una orden<sup>20</sup>. Proponemos una explicación del fenómeno de inferencia cifrada en los siguientes pasos<sup>21</sup>:

I) A final de la comida, un sujeto (A), invitado a comer por otro sujeto (B), dice que le apetece tomar café (es posible que B ni siquiera le haya ofrecido tomar nada). En el caso de B), imaginamos una reunión entre un director (A') y el jefe de personal (B') en la que se habla de la necesidad de despedir a un obrero. (A') piensa que por su condición, él no está obligado a comunicar esta desagradable noticia y concluye que (B') es la persona más indicada (resultaría claramente impropio que fuera (B') quien se dirigiera a (A') en estos términos, al estar situado por debajo de él en la escala laboral).

II) Los oyentes (B) y (B') suponen que el comportamiento de (A) y (A'), respectivamente, es operativo y que su enunciado responde a una intención concreta.

III) (B) piensa que A) no debe de ser una simple "explosión" interior de emoción, ni (B') que B) es una aserción a modo de cumplido, sino que probablemente tienen una finalidad ilocutiva más específica. De lo contrario, (B) y (B') podrían emitir enunciados como A') y B'), muy poco probables:

A') AH ¿SÍ?  
¡QUE BIEN!  
ME ALEGRO.

B') GRACIAS POR SU CUMPLIDO.  
NO SABE CUANTO ME ALEGRO.

Parece más lógico que aparezcan intercambios como A'') y B''), siempre que (B) y (B') hayan entendido los mensajes de (A) y (A'):

A'') ME PONGO ENSEGUIDA A HACERLO.  
B'') COMO USTED ORDENE.  
NO SE PREOCUPE SEÑOR.

20. Seguimos a Escandell (1993: 86-87).

21. Aunque hemos optado por la teoría de Searle, no conviene olvidar la no menos interesante explicación que Levinson (1989:256) formula acerca de los AHI, autor que rebate teorías anteriores mantenidas por Sadock, Gordon, Lakoff y Searle.

IV) Un aspecto básico en la teoría de la inferencia es el de los conocimientos culturales compartidos. En este sentido, sabemos que después de comer se suele tomar café, y que en una empresa el personal se estructura jerárquicamente, que los superiores ordenan y que los subordinados acatan<sup>22</sup>.

V) Y, por fin, en ausencia de ninguna otra finalidad ilocutiva plausible, (B) y (B') entienden que A) y B) constituyen una petición y una orden-mandato, respectivamente.

En la literatura especializada en estos problemas pragmáticos hemos podido encontrar ejemplos muy similares. Bach y Harnish (1984:72) han esgrimido en su explicación de los AHI un ejemplo que parece estar muy cerca de A):

MY MOUTH IS PARCHED (usado para requerir una bebida)

Mientras tanto, la distinción que hace Wunderlich (1980:296) entre "actos que proceden directamente de cualquier caso de interacción" y "actos institucionales" serviría de colofón a la explicación de un caso como B), enunciado que, en nuestra opinión, se circunscribe a este segundo tipo de actos:

"By an institution I mean an organized system of social life wich results from the social division of labor, and wich is determined to fulfil the specific reeds of society. Examples are school-instruction, courtroom-investigation, political debate, commercial advertesing".

La vida cotidiana nos ofrece multitud de casos de AHI de esta índole, y desde luego puede decirse que la comunicación en la mayoría de los casos resulta exitosa.

#### 2.2.6. La teoría de la cortesía

En la sexta cuestión seguiremos la teoría desarrollada por Brown y Levinson que puede ser calificada como el intento más serio y elabora-

22. Es cierto que en estos casos pudiera pensarse que se trata de expresiones de cortesía muy frecuentes en la interacción verbal: nada desdeñable resulta, en este sentido, la teoría propuesta por Brown y Levinson para dar cuenta no tanto de la distinción significado / fuerza ilocucionaria como de los componentes formales utilizados. Para resolver la inferencia de B) se podría tener en cuenta la presencia de hechos de cortesía, y más concretamente la influencia de factores de [+Poder] y [+Solidaridad] en la ejecución de actos verbales y no verbales. Para ordenar se debe dar la condición preparatoria inicial de que A' esté en posición de [+Poder] sobre B'): (B') cree entonces que comunicar esa noticia no es competencia de (A').

do de explicación de los hechos de cortesía. La cortesía -según Graciela Reyes (1990:24)- “determina en gran parte fenómenos aparentemente desconectados entre sí, como la entonación, la elección de tiempos verbales, las formas de tratamiento, ciertas técnicas narrativas”. Nuestra pretensión se cifra únicamente en determinar qué estrategias se han seguido a la hora de emitir los distintos enunciados, de qué elementos gramaticales se sirve el emisor, en definitiva<sup>23</sup>.

#### A) BUENO, HAY GENTE QUE CREE QUE LA COSA FUE ASÍ.

Se trata de un tipo de *estrategia encubierta* en la que el emisor pretende “en cierto modo, enmascarar o disimular su verdadera intención. El emisor quiere evitar que le sea atribuida la responsabilidad de un acto amenazador” (Escandell, 1993:180).

El hecho de que el emisor no comparta cierta idea se concluye de la aparición del elemento introductor *bueno*, que, en líneas generales, sirve de cabecera a oraciones que indican -entre otras muchas posibilidades- una postura distinta de una inmediatamente anterior, y parafraseable a *Bueno sí, pero*. Para Levinson (1989,29:153) corresponde a un tipo de palabras “cuya especificación semántica sólo pueden obtenerse haciendo referencia a contextos de uso”. Y según Lakoff, la forma *well* estaría dando cuenta de que el hablante es consciente de que no puede cumplir completamente los requisitos de la máxima de cantidad (Levinson, 1989: 52).

En este caso, además, el emisor para no comprometerse con la aserción utiliza una estrategia basada en la opinión generalizada / anónima (“hay gente”, forma verbal en tercera persona). El emisor pretende contrarrestar posiblemente algún suceso, que de manera más directa y abierta vendría a decir algo así como PIENSO QUE NO LLEVAS RAZÓN: LA COSA OCURRIÓ DE OTRA MANERA, por ejemplo. El efecto mitigativo se refuerza, además, con el SN “la cosa”, que muy posiblemente puede estar haciendo alusión a un hecho problemático.

#### B) AHORA VAMOS A COMENTAR EL PÁRRAFO PRIMERO DE *CIEN AÑOS DE SOLEDAD*...

23. A partir de la exposición de Escandell (1993:174). Sólo entraremos en la definición de aquellos tipos de estrategias que tienen que ver con los ejemplos analizados: una explicación mayor excedería los límites y el propósito del trabajo.

Este enunciado responde a un tipo de *estrategia abierta, indirecta y con cortesía positiva*, que se basa “en la expresión de aprecio hacia el destinatario y sus deseos, y en la similitud de estos deseos con los del emisor” (Escandell, 1993:178). Varios procedimientos formales son empleados: primero, la muestra de solidaridad y familiaridad que conlleva el uso del plural mayestático, a modo de ofrecimiento, como si se tratara de un ejercicio colectivo. Y, segundo, la reciprocidad, que puede ofrecer más confianza e interés al alumnado.

C) SIENTO TENER QUE MOLESTARLE CON ESTA TONTERÍA, Y EN OTRAS CIRCUNSTANCIAS NO LE HARÍA PERDER EL TIEMPO CON ESTO PORQUE SE QUE ESTÁ MUY OCUPADO, PERO ES QUE...

D) QUERÍA UNOS 200 GRAMOS DE JAMÓN DE YORK.

Ambos enunciados son ejemplos de lo que se ha llamado *estrategia abierta, indirecta y con cortesía negativa*, que se basa “en la expresión de que el acto no pretende limitar la libertad de acción del destinatario. Es el ejemplo de lo que consideramos cortesía, y su carácter respetuoso la hace adecuada a las situaciones en que no hay familiaridad” (Escandell, 1993:179).

Para el primero de los casos podemos apreciar una serie de elementos básicos:

a) El reconocimiento explícito de molestia del hablante.

b) El carácter despectivo y el escaso calor que se concede al problema del hablante; encontramos sustantivos tan marcados como “tontería”, el deíctico “esto”, pero en ningún caso refiriéndose a ello de manera puntual.

c) Sobrevalorar de manera insistente la ocupación del oyente, en contraste con la escasa importancia de su problema.

d) La voluntad de no interferir en dicha ocupación.

Menos claro parece ser, en principio, el enunciado D). Imaginemos un ejemplo ligeramente distinto como D’):

D’) QUIERO 200 GRAMOS DE JAMÓN DE YORK

Si cotejamos los dos enunciados vemos que en D’) está claro que el deseo del emisor es hacer partícipe al oyente de su intención/deseo sin ocultarlo: esto es, se expresa literalmente, resulte o no descortés; en cambio, en el enunciado D), pese a ser una petición muy clara, se pre-

sentan elementos que lo harían clasificable en las estrategias indirectas y de cortesía negativa:

a) Principalmente, el uso del imperfecto, que parece mitigar la fuerza de la petición.

b) El uso del artículo indeterminado plural masculino frente a su ausencia. En el primer caso tendría el sentido de ‘alrededor, aproximadamente’, y, por tanto, no se impone una cantidad determinada; su ausencia en D’) parece estar indicando tajantemente esa cantidad y sólo esa. Es evidente que la petición D) tiene menor carga expresiva.

Nótese que en el uso del imperfecto el hablante se separa del valor o significado referencial: expresar tiempo pasado en transcurso. Reyes (1990a:106) ha señalado la posibilidad de que se pueda hacer uso del imperfecto con valor de presente por “razones retóricas”: por ejemplo, para hacer un cumplido, para expresar afecto o aprobación, para ser cortés. En este mismo trabajo, Reyes (1990a:53) ofrece ideas muy ilustrativas acerca del sentido pragmático del imperfecto. Señala que el hablante, con este uso, “presenta lo que quiere como un relato de algo que quiso antes, de modo que, por una parte, no impone a su interlocutor tanto como le impondría si usara actos de habla directos, y por otra parte se protege a sí mismo de salir malparado si recibe una negativa. (...) Este tipo de enunciados con imperfectos pueden ser fruto de preguntas como ¿Qué deseaba?, pronunciada por el empleado de una tienda, que parece excusarse por no saber que queremos. Se trata de un caso de cortesía negativa, en cualquier caso”.

### 2.2.7. Los enunciados interrogativos

A) ¿TE GUSTA LA SOPA?

B) ¿NO TE GUSTA LA SOPA?

A lo largo del trabajo hemos repetido *ad nauseam* la dificultad que entraña admitir la identificación que hace Searle entre forma lingüística y fuerza ilocucionaria. No anda muy lejos del problema la R.A.E. cuando define las oraciones interrogativas en español: “Cuando nos dirigimos a uno o varios oyentes para que nos resuelvan una duda o nos digan algo que ignoramos, formulamos oraciones interrogativas directas, caracterizadas por su entonación inconfluyente”<sup>24</sup>. Sin embargo, sabemos que esto no es del todo cierto: así es, algunas oraciones interrogativas

24. Recogida en Escandell (1993:199).

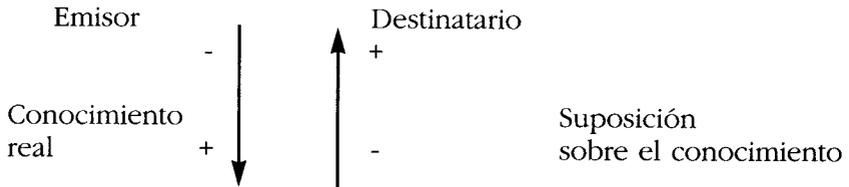
efectivamente *pueden usarse* para hacer cosas que no son estrictamente preguntar.

V. Escandell (1993:207) reconoce en la emisión de enunciados interrogativos dos tipos básicos de *objetivos discursivos*:

1) *Transaccionales* (aquellos en que predomina la vertiente meramente informativa).

2) *Interaccionales* (los dominados por la vertiente social).

Según esto, ambos enunciados se situarían dentro del tipo transaccional: esto es, la pregunta se interpreta como una petición de información por parte del hablante. En un esquema muy ilustrativo Escandell (1993:208) ha mostrado como el conocimiento puede concebirse como una realidad escalar:



Esto estaría indicando que entre el emisor y el receptor hay una diferencia de conocimiento o suposición del mismo; en estos casos, la interrogación se interpreta con una función puramente informativa, más o menos necesaria, “una pieza de información que falta”, en palabras de V. Escandell (1993).

El enunciado A) se situaría en la parte más alta de la escala, donde se localizan las *preguntas*. Estas constituyen una subclase de enunciados interrogativos que el emisor formula con la intención de obtener una información que con toda probabilidad desconoce. No es difícil imaginar una situación en la que se produzca A): por ejemplo, un sujeto que formula esta pregunta a otro, a quien ha invitado a comer, antes de disponerse a hacer la comida. Una respuesta negativa del invitado obligaría a cambiar el plan previo del que invita.

También habría que situar a B) como un tipo de enunciado interrogativo transaccional, sólo que en este caso no se trata de una pregunta *sensu strictu* en la que el desconocimiento de la materia por parte del emisor es absoluto. El emisor en B) alberga una idea de aquello que pregunta. Se ha hablado para estos casos de *interrogación orientada hipotética*<sup>25</sup>. En realidad, detrás de esta oración interrogativa se esconde una

25. Escandell (1993:199).

afirmación del hablante -o suposición-, más o menos enfática, que sólo espera la corroboración del oyente (NO TE GUSTA LA SOPA). En ambos casos, el factor tiempo desempeña un papel crucial en la aparición de uno u otro tipo de enunciado: A) en una situación previa a la comida; B) en el desarrollo o al final de la misma. Sin embargo también es posible encontrar paralelamente un caso como A) en el desarrollo de la comida, cuando la suposición del hablante es la de que al invitado le gusta la sopa, y la intención del enunciado es que el oyente lo confirme afirmativamente como muestra A’):

A’) SÍ, SÍ, CLARO. VAYA QUE SI ME GUSTA. ¿NO LO VES?

Por el contrario, es difícil imaginar un contexto en el que se pregunte B) para llenar un contenido desconocido por el hablante absolutamente. En cualquier caso, se podría pensar en un caso como B’) para antes de empezar a cocinar:

B’) ¿NO TE GUSTA LA COMIDA? ¿NO ES ASÍ?

pero sigue siendo una manera de elaborar un hipótesis por parte del hablante, quizás recordando una situación anterior en la que el oyente ya le dijo que no le gustaba la sopa.

Para Escandell (1990:371) “el carácter polifónico de esta clase parece también innegable: la hipótesis que avanza el emisor resulta ser una especie de eco anticipado de las palabras de su ‘oponente’”. En el caso de B) sería esperable una confirmación del tipo C’):

C’) {PUES} NO, NO MUCHO

Con B) el emisor quiere obtener una información, que es básicamente la que él avanza como hipótesis más probable. En este caso, el emisor sigue suponiendo que el grado de certeza del interlocutor es superior al suyo, pero ya hay una aproximación que antes no existía.

Hemos visto, pues, que en ambos casos se parte de una situación de conocimiento desigual entre hablante y oyente. “Al ser diferente el grado de información -señala Escandell (1993:211)- de emisor y destinatario, el objetivo de la comunicación es básicamente transaccional (de intercambio de información) (...) el carácter transaccional del intercambio obliga convencionalmente al destinatario a que responda”.

### 2.2.8. Los recursos retóricos

En este último apartado abordaremos el problema de los tropos desde una perspectiva estrictamente pragmática, partiendo del hecho de que se trata de elementos muy comunes en la lengua y no de uso restringido al lenguaje poético como se ha llegado a decir (Lakoff y Johnson señalaron que, cuando se ponen en relación los campos conceptuales como la política y la guerra se producen todo tipo de metáforas -Levinson, 1989: 149-; lo mismo -pensamos- se estaría dando entre el lenguaje de las disciplinas lingüísticas y el de la construcción). La solución pasa por considerar que la pragmática constituye un tipo de caracterización estricta (pero general) del uso del lenguaje, y, por ende, de todos aquellos elementos que entran a formar parte de la interacción, y del bagaje comunicativo de los hablantes.

Para nuestra exposición hemos seguido especialmente a John R. Searle (1979). Tratamos de demostrar que los tropos, principalmente las metáforas y las ironías, pueden explicarse utilizando el concepto de inferencia<sup>26</sup>. Aquí, desde luego, nos centraremos en el análisis del modelo estándar de metáfora del tipo "X es A", donde X entraña un significado B y, al mismo tiempo, B es un rasgo concreto de las cosas como A; luego, interpretaremos el enunciado como "X es B".

Desde un primer momento, lo que hace Searle es incluir dentro de un mismo "saco" las metáforas, las ironías y los AHI. Se trata de usos en los que el hablante quiere decir algo distinto de lo que se expresa en la oración, y -algo que nos parece importante- en los tres casos el significado básico responde a la intención del hablante<sup>27</sup>: "In each of these cases, what the speaker means is not identical with the sentence means, and yet what he means is in various ways dependent on what the sentence means".

Pensamos, además, que la explicación que en su día dio Searle (1975:60-61) para los AHI puede extenderse también al campo de los tropos<sup>28</sup>:

26. No nos ocupamos de su explicación desde la perspectiva semántica. Véase a este respecto Escandell (1993:220). Searle (1979:85) ha rebatido toda una serie de teorías anteriores a la suya, principalmente semánticas, en este trabajo pasa revista a las que él considera las dos principales tendencias que han intentado abordar el problema de la metáfora: *comparison theories* y *semantic interaction theories*.

27. Searle (1979) establece una distinción entre *speaker's utterance meaning* y *word sentence meaning*.

28. Citado por Escandell (1993:86).

“El hablante comunica al oyente más de lo que dice basándose en la información de fondo compartida, tanto lingüística como no lingüística, y en los poderes generales de raciocinio e *inferencia del oyente*” (la cursiva es nuestra). Y por *inferencia* entendemos, siguiendo a Hurford y Heasley (1988:290), “toda conclusión que uno está autorizado a extraer de una oración o enunciado”.

Precisamente Searle (1979:112) ha propuesto una teoría (interpretativa) de la metáfora desde el punto de vista del oyente. Piensa que el oyente sigue varios pasos para la comprensión del significado metafórico<sup>29</sup>.

I) Pone en marcha algunas estrategias para determinar si tiene que buscar o no una interpretación metafórica del enunciado.

II) Cuando ha decidido la interpretación metafórica, pone en funcionamiento otras estrategias o principios para calcular valores del término metafórico.

III) Puede tener estrategias para restringir los posibles elementos del contenido del término metafórico y decidir, en última instancia, cuáles son los utilizados por el hablante en lugar del término metaforizado.

Para explicar esta serie de estrategias nos valemos en primer término del enunciado 1), emitido por un locutor de radio en plena campaña electoral:

1) (met.) FELIPE GONZÁLEZ ES {PARECE} UN MONO

I. El oyente entiende que esto no puede ser literalmente cierto, esto es, que el enunciado es defectuoso o poco normal (“defective”): esto puede entenderse, en principio, como una violación de los principios conversacionales de la comunicación. Si el enunciado es “defective” -tomado literalmente- al oyente no le queda más remedio que optar por otro significado que difiera del significado oracional.

II. El oyente acude a su conocimiento de los rasgos morfológicos del mono y encuentra varios rasgos que proveen posibles valores del término metafórico. Postulamos, por ejemplo, esta serie de semas:

‘Animal del suborden de los simios’  
 ‘que salta por lo árboles’  
 ‘que hace ruidos extraños con la boca’  
 ‘que vive en la selva, de fácil y constante reproducción’

29. Véase también Escandell (1993).

'que imita lo que hacen los otros'  
'que mueve constantemente sus brazos'

III. No todos estos rasgos van a ser pertinentes en el significado que el hablante ha querido transmitir: el oyente restringe entonces el rango de posibles significados metafóricos para llegar al significado intencional del hablante. Sospechamos que tiene que ver con el desarrollo de la campaña electoral y con su aparición en los mítines: quizás sea la importancia que concede a la gesticulación con los brazos. Tenemos, pues, la siguiente interpretación:

1') (inter.) FELIPE GONZÁLEZ MENEVA MUCHO LOS BRAZOS EN LOS MÍTINES.

El procedimiento interpretativo no acaba aquí ni necesariamente es éste. Se puede pensar también que le gusta saltar mucho de un sitio a otro, o que hace muchos ruidos al hablar, que es un imitador, etc. Todas estas inferencias constituyen -eso sí- propiedades del enunciado como tal; proceden del hecho mismo de enunciar y no del significado convencional. Como ha señalado Escandell (1993:104), "ello explica que una misma oración pueda dar lugar a un número no predeterminado de implicaturas diferentes". A este respecto aduce la autora el siguiente ejemplo:

PEPE ES UN DEMONIO

donde se puede estar diciendo muchas cosas: que es malo, que es malintencionado, que es travieso. En cualquier caso se trata de un caso de metáfora muy manida, tan estereotipada que no resulta difícil de determinar.

Considérese, en este sentido, el ejemplo de Levinson (1989:109) JOHN ES UNA MÁQUINA, a propósito del cual ha dicho: 'Este enunciado podría comunicar que John es frío, o eficiente, o que nunca para de trabajar, o que está resoplando, o que tiene poca materia gris, o bien ninguna de estas cosas o todas juntas. De esta manera, las implicaturas pueden tener cierta indeterminación, por lo menos en algunos casos, incompatibles con los sentidos estables determinados que normalmente se asumen en las teorías semánticas'.

Se nos ocurre otro ejemplo más de metáfora cuyo significado intencional está también abierto a varias interpretaciones. Al decir (met) LUIS ES UN TORO podemos pensar que el hablante se está refiriendo a:

- a) que Luis es un hombre robusto y fuerte
- b) que es una persona brava
- c) o que es un cornudo

Si optamos por c), la teoría pragmática tendría que dar cuenta también de este caso de presuposición. Así es: LUIS ES UN CORNUDO presupone SU MUJER LE HA ENGAÑADO CON OTRO HOMBRE.

Para el caso de la ironía hemos pensado en un enunciado como 2) emitido por un sujeto en el desarrollo de una conferencia de física:

2) (iron.) QUÉ CONFERENCIA MÁS DIVERTIDA.

Imaginamos que dicho sujeto es un estudiante de letras que por orden del profesorado ha tenido que asistir a dicha conferencia. Podemos intentar aplicar también los mecanismos esgrimidos por Searle (1979) para su interpretación de los enunciados metafóricos. Aquí, como en una metáfora, el significado del hablante y el de la oración son claramente diferentes dada esa situación comunicativa. Si lo interpretamos literalmente es obvio que resulta inapropiado para la situación, dada la inexperiencia del sujeto en este campo. A partir de esta impropiedad podemos inferir que el enunciado es "deffective", lo que nos obliga a reinterpretar su significado por otra vía más plausible. Para Searle (1979:13), una forma de reconocer una expresión irónica es la *entonación*: podemos concluir, entonces, que el hablante quiere expresar así justamente lo opuesto a lo que indica el significado literal:

(inter.) QUÉ {CONFERENCIA MÁS} ABURRIDA.

John R. Searle (1979:112) piensa que la vía más natural de interpretar ironías es postular que su significado intencional es el *opuesto* a la forma literal. Esto es válido para casos como 2). Pero Sperber y Wilson (1981) han demostrado que no siempre que existe una expresión irónica se está expresando lo contrario de lo que se dice, tal como defendía la retórica clásica y el propio Grice (y como hemos podido ver también Searle), sino que puede haber otras en las que la irrelevancia o lo inapropiado sean los rasgos básicos. En la situación que hemos imaginado, este mismo sujeto puede emitir el enunciado 3) simplemente para indicar que no se está enterando de nada:

3) ES TODO UN ESPECIALISTA.

No se está intentando decir con 3) lo contrario de lo que se dice (no entendemos que una conferencia puede ser dada por alguien que no sea

especialista en la materia); más bien, se trata de un enunciado inapropiado dado el contexto dispar: en realidad, una vez más se está desaprobandando el hecho de su asistencia forzada a la conferencia.

En conclusión, la interpretación que hagamos tanto de las metáforas como de las ironías -y, en definitiva, de los diferentes hechos pragmáticos- pasa por el reconocimiento de dos tipos diferentes de significado:

1. Significado oracional (semántico), que es el que resulta del proceso de descodificación de los elementos del sistema.

2. Significado del hablante (pragmático), en el que entran en juego los diferentes elementos extralingüísticos.

En este sentido, el problema de los tropos (como antes el de los AHI) está basado en el hecho de cómo los oyentes son capaces de reconocer las ilocuciones indirectas de los enunciados.

### 3. LA PRAGMÁTICA EN CLASE DE LENGUA. PROPUESTAS

En el seno de la revista *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura* se ha reclamado la necesidad (urgente) de incluir la pragmática en la educación lingüística actual. Carlos Lomas (1994:9) habla en el primer número de "iniciar la reflexión en torno a los rasgos formales, semánticos y pragmáticos implicados en los usos verbales y no verbales de las personas". Entendemos, pues, que esta iniciativa afecta por igual a los responsables del M.E.C., a los Departamentos didácticos y, muy especialmente, a profesores y a editores de manuales de LCL. Veamos algunas propuestas concretas.

#### a) Programaciones de aula en LCL.

La consideración de aspectos concretos de pragmática (contenidos implícitos, actos de habla indirectos, enunciados interrogativos, etc.) en Secundaria implica -especialmente- la programación de contenidos y actividades.

- La necesidad de partir del esquema jakobsoniano de la comunicación como punto de arranque en la explicación de algunos conceptos (como *intención comunicativa, situación y contexto*).

- Todos los ejercicios y pruebas deberán presentar secuencias o enunciados contextualizados: es preciso desechar el análisis sintáctico de unidades aisladas, donde es imposible dirimir voluntad e intención del

hablante<sup>30</sup>. Esto lleva a un ajuste de la tipología y estructura de los ejercicios en clase de LCL; Cassany, Luna y Sanz (1994:344) hablan de un tipo de actividad basada en el desarrollo (equilibrado) de tres capacidades: comprensión, análisis o interpretación y producción. Esta estructura se podría mantener siempre, haciendo saber al alumno que un buen conocimiento y uso de la lengua implica necesariamente el dominio de estas destrezas<sup>31</sup>.

- El proceso de enseñanza / aprendizaje de contenidos pragmáticos se puede iniciar ya en el primer ciclo con una teoría básica y actividades muy elementales: bastaría con reconocer los elementos del proceso de comunicación en una secuencia textual e incidir en el concepto de *intención comunicativa*. Para el segundo ciclo de E. S.O., se puede pensar en que reconozcan contenidos implícitos, casos de ironías o metáforas en secuencias del lenguaje cotidiano. No creemos que resulte difícil para un alumno de estos cursos realizar un comentario pragmático de esta secuencia:

(En un bar se encuentran dos amigos. Uno de ellos tiene mucha afición por la bebida y frecuenta mucho los bares. Es sorprendido por el otro bebiendo.)

A. Hombre, Luis, ¿haciendo ejercicio?

B. Qué va. Estoy probando la calidad de las bebidas.

A. Cuidado. Quizas alguna no esté en buenas condiciones y te pueda hacer daño.

B. ¿Hablas por experiencia?

Otro ejercicio posible es presentar una secuencia textual de cara al reconocimiento de conceptos de teoría pragmática sin haber sido definidos previamente: *intención, contexto, situación*, etc. Constituiría, al mismo tiempo, un buen tipo de prueba para la evaluación inicial en el Segundo Ciclo. Bulnes Jiménez *et alii* (1993:19) proponen para 4º curso "una actividad inicial consistente en presentarles una oración descontextualizada, dotada de cierta ambigüedad, y mostrarles a continuación el texto en que adquiere su pleno desarrollo".

A los cursos de Bachillerato correspondería un análisis gradual y pormenorizado (monográfico) de aspectos precisos<sup>32</sup>: los actos de habla,

30. Estamos pensando en un tipo de sintaxis discursiva, que revise los contenidos tradicionales (algunos tales como la modalidad oracional).

31. Véase *Lengua Castellana y Literatura* (1992:22).

32. Cfr. el listado de ejercicios propuestos en una manual reciente por Reyes (1995); algunos pueden ser de mucha utilidad para segundo de Bachillerato.

la cortesía, los actos ilocutivos, lo dicho y lo implícito, etc. deben ser estudiados con la misma amplitud que se estudia el sintagma nominal, el sintagma verbal, la estructura del predicado en el tema de la oración. Esto haría posible, además, la inclusión de cuestiones de reflexión pragmática en la prueba de Selectividad.

b) Los Departamentos y profesores.

Nuestras propuestas afectan igualmente a los todos los miembros de los Departamentos de LCL, de quienes, en última instancia depende que se traten o no los contenidos de teoría pragmática. Los contenidos se podrían organizar en tres bloques o ejes vertebradores: a) la capacidad de comprensión y expresión de discursos o secuencias discursivas (orales y escritos); b) la reflexión lingüística y c) la literatura. No conviene pensar en bloques cerrados sino interrelacionados. Los conceptos de pragmática pueden ser programados dentro del primero, aunque se puede entender también como un nivel más de análisis en la reflexión lingüística. Por último, esta programación conceptual debe ser progresiva, recurrente y gradual (en dificultades); el M.E.C. (1992:39) ha sido muy explícito en este punto: "Esta progresión, que parte de una actuación pedagógica en las formas lingüísticas espontáneas de los alumnos, debe incorporar en su proceso cíclico estructuras textuales de mayor complejidad presentes en los contenidos del área, de tal modo que los alumnos y alumnas logren, al final de la etapa, una pragmática discursiva capaz de satisfacer sus necesidades comunicativas."

Pero sin duda alguna nada de esto puede ser factible sin una mínima preparación y puesta al día del profesorado<sup>33</sup> en estos temas: esta responsabilidad corresponde a los Centros de Profesores, aunque, si se leen minuciosamente los programas de formación de los últimos años<sup>34</sup> se puede comprobar que sus prioridades son de otra índole. Queda, en cualquier caso, el consuelo del autodidactismo o los cursos ofrecidos por la Universidad.

33. Véase el artículo de González Nieto (1994a) sobre la necesidad de la formación lingüística del profesorado de Lengua en Secundaria.

34. Nos referimos exactamente al Centro de Profesores de Guadalajara, localidad en donde desempeñamos nuestra práctica docente; los cursos de interés para el área de LCL programados por dicho CEP son poco atractivos, se imparten sin rigor ni seriedad y se circunscriben a contenidos y procedimientos un tanto desfasados.

## c) Los manuales.

Lomas (1994:10) plantea en este trabajo un problema que nos parece crucial: “la ausencia más que evidente de las actividades de uso [lingüístico]” en los manuales de los últimos cursos de E.G.B. y de los primeros años de las enseñanzas medias. González Nieto (1994:30) ha sido también muy explícito en este problema: “hemos de reconocer que los manuales condicionan bastante la actividad del aula y reflejan, en cualquier caso, esa escisión entre enseñanza del uso y enseñanza sobre la lengua”.

Otra vez encontramos lagunas importantes en este campo. Las publicaciones anteriores a la Reforma prácticamente soslayan estos temas con alguna extraña excepción<sup>35</sup>. Los manuales de la E.S.O.<sup>36</sup> y de Bachillerato (LOGSE)<sup>37</sup> empiezan a suplir estas deficiencias, pero su planteamiento en absoluto es sistemático. Sigue siendo una cuestión marginada y marginal de escaso desarrollo teórico tanto en las aulas como en los manuales.

No conocemos, en fin, ningún libro o manual de refuerzo de análisis pragmático dirigido a estudiantes de Secundaria, del mismo modo que los hay para ortografía, morfosintaxis y comentario de textos. Aquí tienen las editoriales un campo escasamente cultivado.

## CONCLUSIONES

En este informe hemos pasado revista a muchos temas de interés didáctico-pedagógico y hemos analizado e interpretado secuencias dis-

35. El manual de *Lengua Española* coordinado por el profesor López García (1994) es, sin duda, el que mayor espacio dedica a problemas de teoría pragmática. Encontramos un capítulo dentro del tema sobre el texto bajo el título “Actos de habla”; se analizan hechos que hemos visto en la parte central de nuestro trabajo: los verbos performativos o realizativos, los actos de habla y su tipología y los actos de habla indirectos.

36. Muy poco es lo que encontramos en los manuales de E.S.O.; sin embargo, sorprende la inclusión de aspectos tales como el tratamiento de la cortesía, aunque con un planteamiento diacrónico (Bernabéu, 1995:91). Casi siempre se incluyen estos hechos en el problema de la comunicación, funciones del lenguaje y, preferentemente, en el estudio de la expresión oral y escrita: se habla, por ejemplo, de *intencionalidad* y de *contexto comunicativo general y situacional* (Báncora, 1994: 68).

37. Blanco Aparicio et alii (1995:278) se quedan en la definición de pragmática para pasar luego a describir simplemente hechos de lingüística del texto. Cerezo y Díaz (1995:14) dedican un apartado del Bloque III sobre el Texto a la “Adecuación del discurso a la situación”; por aquí desfilan términos como *contrato realizativo*, *intención realizativa*, *presuposiciones* o *factores de adecuación*, pero poco más.

cursivas en donde se ponían en evidencia varios conceptos de teoría pragmática. Llegados a este punto repetimos la idea central: creemos necesaria una formación básica del alumnado de Secundaria en este tipo de problemas.

Ciertamente un cuestionario de este tipo, propuesto en clase de LCL, no sería resuelto con la erudición bibliográfica o especializada que hemos utilizado nosotros. Sin embargo, pensamos que no es imposible su resolución por un alumno de Secundaria -Postobligatoria- bien dotado de un instrumental teórico y de una experiencia práctica en cursos anteriores. Es posible hablar, en este sentido, de unos contenidos mínimos para el final de la Secundaria en este tipo de conceptos; podrían ser los siguientes: la distinción entre VP y VC; qué es un acto ilocutivo y la distinción de tipos de actos (según Searle); el reconocimiento de implicaturas; explicar paso a paso la existencia de contenidos implícitos en una secuencia discursiva (o la diferencia entre *lo que se dice* y *lo que se quiere decir*); el reconocimiento de actos de habla indirectos; el uso de distintas formas de tratamiento para ser cortés; saber que algunas oraciones interrogativas pueden servir para ordenar, preguntar, sugerir, etc.; la consideración de que las metáforas e ironías forman parte del lenguaje cotidiano y no sólo del literario; por último, la distinción de dos tipos diferentes de significado: significado oracional (*semántico*) y significado comunicativo (*pragmático*).

La tarea de abordar estos contenidos corresponde a organismos oficiales, departamentos, profesores y editoriales. Lo hecho hasta ahora es muy poco. Sólo hace falta perseverancia.

#### BIBLIOGRAFÍA

- AUSTÍN, J.L. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*, Barcelona, Paidós. (Versión original: *How to do things with words*. The Clarendon Press, Oxford, 1962.)
- BACH, K; HARNISCH, R.M. (1984): *Linguistic Communication and Speech Acts*, Cambridge, The MIT Press,
- BÁNCORA CAREÑO, Carmen *et alii* (1994): *Lengua Castellana y Literatura*. 4º E.S.O. Sevilla, Algaida.
- BERNABÉU MORÓN, Natalia *et alii* (1995): *Lengua Castellana y Literatura*. 4º E.S.O., Madrid, Editex.
- BLASCO APARICIO, Gala (1995): *Lengua Castellana y Literatura*. 1º Bachillerato, Madrid, Aral.
- BULNES JIMÉNEZ, José Manuel *et alii* (1993): *Materiales Didácticos. Lengua Castellana y Literatura*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

- CAO MARTINEZ, Ramón (1992): *Materiales Didácticos. Lengua Castellana y Literatura*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- CASSANY, Daniel, LUNA, Marta, SANZ, Gloria (1994): *Enseñar Lengua*, Barcelona, Graó.
- CEREZO ARRIAZA, M., DÍAZ CASTILLO, M. (1995): *Lengua 1. Bachillerato*, Barcelona, Octaedro.
- CERVERA RODRÍGUEZ, Ángel (1994): *Lengua para todos en Secundaria*, Madrid, Narcea.
- ESCANDELL, V. (1990): "Interrogaciones polifónicas", en *Investigaciones Semióticas. III: Retórica y Lenguajes 1*, Madrid, LNEA, pp. 367-375.
- (1993): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Anthropos.
- GONZALEZ NIETO, Luis (1994): "Enseñar Lengua en la Educación Secundaria", *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura 1*, pp. 27-42.
- (1994a): "La formación lingüística del profesorado de lenguas", *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura 2*, pp. 69-75.
- GONZALEZ METO, Luis et alii (1994): *Materiales Didácticos. Lengua Castellana y Literatura. 1er. Ciclo*, Madrid, M.E.C.
- GRICE, H.P. (1975): "Logic and conversation", en Cole, P.; Morgan, J.L. (eds.) *Syntax and Semantics. 3. Speech Acts*, Nueva York, Academic Press.
- HORN, L.L. (1990): "Teoría pragmática", en Newmeyer, F.J. (ed.) *Panorama de la Lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. I. Teoría Lingüística: Fundamentos*, Madrid, Visor, pp. 147-181.
- HURFORD, J.R.; HEASLEY, B. (1980): *Curso de semántica*, Madrid, Visor.
- Lengua Castellana y Literatura. Secundaria Obligatoria* (1992): Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- LEONETTI, M. (1993): "Implicaturas generalizadas y relevancia", *Revista de la Sociedad Española de Lingüística 23/1*, pp. 107-139.
- LEVINSON, S.C. (1989): *Pragmática*, Barcelona, Teide.
- LOMAS GARCÍA, Carlos (1994): "La educación lingüística y literaria", *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura 1*, pp. 8-17.
- LÓPEZ GARCÍA, Angel (coord.) (1994): *Lengua Española. Nivel C.O.U.*, Valencia, Ecir.
- Propuestas de Secuencia. Lengua Castellana y Literatura* (1993): Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia / Escuela Española.
- RÉCANATI, F. (1979): *La transparence et l'intonation. Pour introduire à la pragmatique*, París, Editions du Seuil.
- (1980): "Some Remarks on Explicit Performatives, Indirect Speech Acts, Locutionary Meaning and Truth-Value", en Searle, J.; Kiefer, F.; Bierwisch, M. (eds.), pp. 205-220.
- REYES, G. (1990): *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Barcelona, Montesinos.
- (1990a): "Valores estilísticos del imperfecto", *Revista de Filología Española LXX*, pp.45-70.
- (1995): *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco-Libros, 1995.

- SEARLE, J.R. (1979): *Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts.*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SEARLE, J.R. (1979a): "Metaphor", en Searle, J.R. (1979), pp. 76-116.
- SEARLE, J.R. (1980): *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*, Madrid, Cátedra.
- SEARLE, J.R.; KIEFER, F.; BJERWISCH, M. (eds.) (1980): *Speech Act Theory and Pragmatics*, Dordrecht, Reidel Publishing Company.
- SPERBER, D; WILSON, D. (1981): "Irony and the Use-Mention Distinction", en Cole, P. (ed.) *Radical Pragmatics*, Nueva York, Academic Press, pp.295-318.
- WUNDERLICH, D. (1980): "Methodological Remarks on Speech Act Theory", en Searle, J.R.; Kiefer, F.; Bierwisch, M. (eds.), pp. 291-312.

APÉNDICE: CUESTIONARIO.

1. Señala cuáles de los siguientes verbos son *performativos* y apunta algunos ejemplos de enunciados: *disculparse, creer, decir, agradecer, asustar, olvidarse, nombrar, oponerse, dudar, bromear.*

2. Dos partes:

a) Construye tres oraciones no sinónimas para cada uno de los siguientes *actos ilocutivos*.

- *Recordar a tu mujer que lleve las cartas a correos.*
- *Ofrecerse para ayudar a alguien a lavar los platos.*
- *Pedir a un familiar que se dé prisa en el cuarto de baño.*

b) Describe dos *actos ilocutivos* para cada una de las siguientes oraciones. Especifica los factores contextuales que sean necesarios.

- *¿Está María?*
- *Los trabajos se recogerán la próxima semana*
- *Tengo mucho sueño*

3. Compara las oraciones A) y B), apoyándote en el concepto pragmático de *implicatura*.

- A) *Esta tesis no es buena; es más bien mediocre*
- B) *La tesis no es buena; es genial.*

4. Explica qué tipos de *contenidos implícitos* son las oraciones señaladas en cursiva en las secuencias 1) y 2).

- 1. Luisa llegó acompañada de un señor rubio.  
- *El señor rubio no era su esposo.*
- 2. a) ¿Has leído *Sociobiología* de Wilson?  
b) No leo ciencia-ficción.  
- *No he leído Sociobiología, y ese libro es ciencia-ficción.*

5. Los siguientes enunciados pueden utilizarse para efectuar *actos de habla indirectos*. Explica qué acto ilocutivo podría corresponder a los casos A) y B).

A) *Me gustaría tomar café.*

B) *Usted sería la persona más indicada para decírselo.*

6. Utiliza la teoría de *la cortesía* para explicar esta serie de enunciados que pueden emplearse como expresiones corteses en la interacción verbal:

-*Bueno, hay gente que cree que la cosa no fue así.* [Lo dice alguien que no comparte una opinión o comentario de otra persona.]

-*Abora vamos a comentar el párrafo primero de Cien años de soledad.* [Un profesor de literatura a sus alumnos en clase.]

-*Siento tener que molestarle con esta tontería, y en otras circunstancias no le haría perder el tiempo con esto porque sé que está muy ocupado, pero es que...* [Un empleado a su jefe.]

-*Quería unos 200 gramos de jamón de York.* [Un cliente a un vendedor.]

7. Explica en términos de teoría pragmática el contraste entre estos dos enunciados.

A) *¿Te gusta la sopa?*

B) *¿No te gusta la sopa?*

8. ¿Es posible una explicación pragmática de figuras literarias como las *metáforas* y las *ironías*?

- Felipe González es un mono.

- Qué conferencia más aburrida.

NOTA. Como señalamos en la *Introducción* del trabajo, el cuestionario es una adaptación o revisión de una propuesta del Dr. D. Manuel Leonetti.