

Quando el valor ilocutivo no coincide con el locutivo: Estrategias para fomentar la comprensión del texto en L2

Ariel Laurencio Tacoronte 

Universidad de Sassari

Sassari, Italia

Resumen

Algunas estructuras gramaticales, como ESTAR + GERUNDIO en español y BE + ING en inglés, centro de este estudio, implementan un desajuste convencionalizado entre valor locutivo e ilocutivo. Esto significa que lo enunciado por medio de tales estructuras no es exactamente a lo que apunta la intención comunicativa del enunciador. O sea, lo que se quiere decir a través de ellas no coincide con lo que en sí se dice, por lo que se hace necesario inferirlo. Estas inferencias de algo muchas veces no explicitado en el mismo texto plantean serias dificultades de comprensión, por ejemplo en la lectura en una lengua extranjera (o L2). Proponemos aquí un modelo teórico que nos permite conceptualizar el funcionamiento de estas estructuras, así como desarrollar a partir de ello estrategias para promover la debida identificación de las inferencias promovidas por estos operadores gramaticales.

Palabras clave: comprensión textual; anáfora; inferencias; enunciado; gramática enunciativa.

Abstract

When the illocutionary and locutionary values do not match: Strategies to promote understanding of the text in a L2

Some grammatical structures, as Spanish ESTAR + GERUNDIO or English BE + ING, both the present focus of this study, implement a conventionalized mismatch between their locutionary and illocutionary value. This means that what is uttered by means of such structures is not exactly what the utterer's communicative intention points to. In other words, what is meant through them does not coincide with what is said, so it is necessary to infer it. These inferences of something often not made explicit in the text itself pose serious comprehension difficulties, for instance in reading in a foreign

language, or L2. We propose here a theoretical model that allows us to conceptualize the functioning of these structures, as well as to develop strategies to improve the proper identification of the inferences promoted by these grammatical operators.

Key words: text comprehension; anaphora; inferences; utterance; enunciative grammar.

Résumé

Lorsque la valeur illocutoire ne coïncide pas avec la valeur locutoire : Stratégies pour promouvoir la compréhension du texte en LV2

Certaines structures grammaticales, telles que ESTAR + GERUNDIO en espagnol et BE + ING en anglais, au centre de cette étude, implémentent un écart conventionnel entre leur valeur locutoire et illocutoire. Cela signifie que ce qui est énoncé au moyen de telles structures n'est pas exactement ce que vise l'intention communicative de l'énonciateur. En d'autres termes, ce que l'on entend par ces structures ne coïncide pas avec ce qui est dit en soi, il est donc nécessaire de l'inférer. Ces inférences de ce que l'on veut dire sans l'explicitement dans le texte posent de sérieuses difficultés de compréhension, par exemple lors de la lecture dans une langue étrangère, ou LV2. Nous proposons ici un modèle théorique qui permet de conceptualiser le fonctionnement de ces structures, ainsi que de développer des stratégies pour favoriser la bonne identification des inférences promues par ces opérateurs grammaticaux.

Mots-clés : compréhension textuelle ; anaphore ; inférences ; énoncé ; grammaire énonciative.

SOBRE EL AUTOR

Ariel Laurencio Tacoronte

Profesor asociado de Lengua y Traducción Españolas, Departamento de Ciencias Humanísticas y Sociales, Universidad de Sácer, Cerdeña, Italia. Sus líneas de investigación son la metodología del análisis lingüístico, la creación de un modelo de comunicación lingüística, la aplicación contrastiva de un modelo teórico a diferentes lenguas, la interfaz pragmático-lingüística, la lexicografía variacional, así como la creación de un modelo teórico para la traducción. Doctor en Filología y Lenguas Romanes por la Universidad Carolina, Praga, República Checa.

Correo electrónico: alaurencio@uniss.it

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Tacoronte, A. (2024). Cuando el valor ilocutivo no coincide con el locutivo. Estrategias para fomentar la comprensión del texto en L2. *Lenguaje* 52(1), e20212624. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v52i1.12624>

INTRODUCCIÓN

Para una adecuada interpretación del texto, entre otros factores, es fundamental tener en cuenta la contribución que hacen los distintos elementos léxico-gramaticales y su manera de operar. Si a un aprendiente de una lengua desprovista de artículos se le enseña, por ejemplo, que *dar una mano* significa ‘ayudar’ y que dar la mano corresponde a ‘saludar’, este aprendiente tendrá presumiblemente serias dificultades para decodificar correctamente un enunciado como *¿Y le diste la mano?*, en referencia no a un saludo sino a una ayuda solicitada previamente por una tercera persona.

Con otros operadores gramaticales ocurriría un tanto de lo mismo —para la visión de todo elemento o estructura de la lengua como operador, en cuanto ejecuta una operación de estructuración y construcción del enunciado, véase (Culioli, 1986, p. 163; Gagliardelli, 1999, p. 42; Laurencio, 2019, p. 30)—. Si enseñamos que el imperfecto indica una acción repetida en el pasado, un estudiante de español como lengua extranjera (ELE) que quiera simplemente denotar que sus amigos le habían advertido varias veces de ciertas reglas impuestas por alguien, ni siquiera sospechará por qué este alguien se enfada cuando el estudiante le espeta algo como *Ya mis amigos me lo decían*, lo cual la referida persona tomaría en español como una crítica, más o menos velada, a su carácter (Llopis *et al.*, 2012, pp. 158-159).

4

Con otras estructuras se nos presenta un problema similar. ¿Cómo promover el proceso interpretativo en un mínimo de tiempo y con un mínimo de esfuerzo en casos como los siguientes? Imaginemos que un amigo nos invita al cine y le respondemos *Miguel, estoy estudiando*. O que alguien nos aconseja que llamemos a una persona con la que hemos tenido más de un problema, para intentar resolver el último, y le contestamos *Sí, la voy a llamar*, con tono fuertemente descendente sobre el operador de afirmación (cf. Solís García y Matte Bon, 2020, pp. 23-25). En ambos casos, la lectura a realizar es de polaridad negativa, de rechazo a la invitación hecha, al cine o a llamar. ¿Pero si el aprendiente no ve explicitada la negación en la cadena discursiva, o no cuenta con el dato prosódico al tratarse de un texto escrito, cómo puede llegar a elaborarla y comprenderla?

Un caso en inglés de esto que podríamos denominar separación de poderes, entre lo dicho y lo que se pretende transmitir, lo podemos apreciar en el operador *like*. Este, a diferencia de *as*, contiene la implicatura de que o bien el sujeto del enunciado o bien el término de comparación no es exactamente lo que se dice que es, por alguna razón, presente en el contexto o manejada por el enunciador. O sea, se considera que en algún punto no hay correspondencia con la realidad referida, como en la frase *He snuck out dressed like a cop* dicha sobre un delincuente que logra así escapar de una casa sitiada, vestido de policía sin ser policía (cf. Swan, 2005, p. 307; véase también Delmas, 1986, pp. 24-25).

Es evidente que hay una brecha entre lo que decimos y lo que queremos decir, entre el texto de nuestro enunciado y la intención, o intenciones, que pretende este vehicular (cf. Sperber y Wilson, 1986, p. 9). El fomento de las habilidades de comprensión de un texto no puede, por tanto, prescindir de basarse en una indagación

en los mecanismos del lenguaje. Requiere de un modelo que permita, de la forma más simple y lógica posible, dar cuenta de cómo lo dicho conduce a lo que se intenta decir. O sea, un modelo que reproduzca cómo es que los hablantes salvamos tal brecha en la comunicación. En lo que sigue, presentaremos sucintamente un modelo tal, así como los resultados obtenidos con diferentes aprendientes, de ELE y no solo, a partir de una particular explotación didáctica de comprensión lectora.

Exposición del problema

Detengámonos, por lo pronto, en el operador en el que nos concentraremos en este trabajo, ESTAR + GERUNDIO, en relación con el problema que tenemos ante nosotros. Se trata básicamente del mismo que tratara Thorndike (1917) al determinar que una de las razones por la que una lectura puede ser incorrecta o inadecuada es la potenciación indebidamente mayor o menor de los elementos presentes en el texto. Según este autor, se le concede poca importancia a la ponderación correcta de cada elemento. Entender un párrafo, sin embargo, implica mantener desde el principio el peso respectivo de cada elemento en la proporción adecuada o variar sus proporciones hasta que los distintos pesos juntos evoquen una respuesta que satisfaga el propósito de la lectura (Thorndike, 1917, pp. 327-330).

Pongamos por caso el siguiente pasaje, de la novela *Pobre Manolito* de Elvira Lindo, y fijémonos en la predicación {YA ESTÁ LLORANDO}, la cual retoma una serie de predicaciones anteriores que contienen el dominio nocional *llorar* (marcadas en línea discontinua). Si preguntáramos a un lector sobre qué quiere decir la madre de Manolito al enunciar la frase *Ya está llorando el otro*, la respuesta más común sería desarmadoramente banal (sobre este resultado, véase en § 3): está queriendo decir eso mismo, que el Imbécil, hermano de Manolito, está también llorando.

5

(1)

Empecé a llorar otra vez sobre mis gafas. El Imbécil, al verme llorar, me quiso dar una cucharada de su puré, y al ver que yo no quería se puso también a llorar. Lloro yo, llora él. Siempre es así.

—*Ya está llorando el otro*— dijo mi madre, sentándose en el sofá—. Si es que me quitáis la vida entre todos. (Lindo, 1995, cap. *Una mentira piadosa*)

Y, sin embargo, la intención comunicativa de la enunciadora está más bien contenida en la predicación que sigue, {ME QUITÁIS LA VIDA}. Más que informar sobre el llanto del otro niño, dato con el que el lector ya cuenta, está informando sobre su cansancio o desesperación ante tanto lloro. Se podría decir, por tanto, que el enunciado *Ya está llorando el otro*, más que apuntar a sí mismo, apunta hacia la actitud de la enunciadora representada en el enunciado sucesivo, *Si es que me quitáis la vida entre todos* (se hace preciso tener en cuenta la contribución de otros operadores gramaticales, como el mismo YA, o prosódicos, como una determinada curva entonativa, al

despliegue ostensivo inferencial de ESTAR + GERUNDIO, en lo cual, sin embargo, no nos extendemos aquí). Esta actitud, para aquilatarla en toda su magnitud, se podría o se debería parafrasear (cf. Huey, 1908, p. 349, sobre la necesidad de decir lo mismo con otras palabras como método de comprensión de un texto). Paráfrasis posibles, siguiendo la interpretación dada de cansancio o desesperación por un enésimo episodio jeremíaco de los dos niños, serían las de *Ya no puedo más* o *Me tenéis harta*.

Algo equiparable se aprecia para el inglés en la siguiente muestra, (2), de la novela *Mockingjay* de Suzanne Collins. Los datos que aparecen en la relación predicativa {‘RE BREAKING THEM TO BITS} ‘estás rompiéndolos en pedazos’ resultan en este contexto ya conocidos, visto que se retoma la predicación anterior {SNAP SEVERAL} ‘partir varios’ en referencia a los lápices que el personaje de Katniss intenta meter en una caja. O sea, para el momento en que el enunciador dice que la coenunciadora está rompiendo los lápices, ya se sabe, a partir de lo dicho antes, que los está rompiendo. E igualmente aquí, si preguntáramos a un lector sobre qué quiere decir Gale al enunciar la frase *You’re breaking them to bits*, no debería sorprender que la respuesta más socorrida resulte ser el que Katniss esté rompiendo los lápices en pedazos.

(2)

I spring up, upsetting a box of a hundred pencils, sending them scattering around the floor.

“What is it?” Gale asks.

“There can’t be a cease-fire.” I lean down, fumbling as I shove the sticks of dark gray graphite back into the box. “We can’t go back.”

“I know.” Gale sweeps up a handful of pencils and taps them on the floor into perfect alignment.

“Whatever reason Peeta had for saying those things, he’s wrong.” The stupid sticks won’t go in the box and I snap several in my frustration.

“I know. Give it here. *You’re breaking them to bits.*” He pulls the box from my hands and refills it with swift, concise motions. (Collins, 2010, cap. 2, part. I)

Y, sin embargo, la intención de Gale es más bien lograr que Katniss le dé la caja, para lo cual se lo solicita por medio del enunciado {GIVE IT HERE} ‘dame acá’, acompañado con la acción de quitársela de las manos. La función del enunciado *You’re breaking them to bits* sería la de referirse a algo ya conocido para basar sobre ello la estrategia de solicitud, por lo que este enunciado se configura como una explicación o una justificación de su proceder. Este enunciado se encuentra, por tanto, en un segundo plano enunciativo. No resulta informativo en cuanto contiene información ya disponible en el contexto. No se concentra sobre sí mismo, sino que hace dirigir la atención hacia algún otro elemento, que puede aparecer explícito en el discurso o no. No conviene, en consecuencia, aplicarle una sobrepotenciación —para usar la expresión de Thorndike— a la hora de deber interpretarlo. La sobrepotenciación debería aplicársele a *Give it here* ‘dame acá’ o a *He pulls the box from my hands* ‘me quita

la caja de las manos', enunciados que se encuentran en un primer plano enunciativo, al representar la intención comunicativa mayor de quien enuncia. Entender esto es dar un paso en la dirección indicada por Huey (1908, p. 349), al señalar que leer no es decir exactamente lo que aparece en la página, sino comprender el significado que la página sugiere.

Una breve acotación sobre estas obras literarias, que se han elegido por dos razones básicas. En primer lugar, porque se trata de textos que logran recrear un coherente entramado discurso-situación, parámetro esencial en que basar los análisis por medio de un modelo teórico, el que exponemos aquí, que postula que un factor fundamental de la producción del enunciado es la adecuación a la situación comunicativa donde este se produce. Lo mismo vale para la elección de las obras televisivas, como expondremos en su momento (§ 3). Luego, en segundo lugar, se ha tenido en consideración el posible mayor interés en tales obras teniendo en mente la edad del estudiantado (primero y segundo año de grado universitario para el caso del español, escuela media superior para el caso del inglés; véase más datos sobre esto en § 3). En añadidura a estas obras, aparecerán utilizadas otras, elegidas simplemente para demostrar algún punto particular del análisis.

Todos los operadores españoles vistos en la introducción comparten esta característica: mencionan un término, pero no para concentrarse en él, no para informarlo en sí, sino para decir algo sobre él, o para apuntar a algo en relación con ellos. El ARTÍCULO DETERMINADO en *¿Y le diste la mano?* permite referenciar una mano o ayuda que ha sido pedida anteriormente. El IMPERFECTO en *Ya mis amigos me lo decían* permite caracterizar a un sujeto o a una serie de cosas relacionadas con un sujeto, apuntando aquí a una valoración negativa. Con la estructura ESTAR + GERUNDIO en *Miguel, estoy estudiando*, así como con la estructura IR A + INFINITIVO en *Sí, la voy a llamar*, se apunta a un rechazo de la predicación, el cual sin embargo no se explicita en el discurso. Es por eso que tales enunciados se encuentran en un segundo plano enunciativo, y para su correcta interpretación no debe dársele tanto peso informativo, no deben estos sobrepotenciarse. El peso informativo se le debe dar, en cambio, al término al que apuntan.

Cómo se ha llegado a la determinación de este funcionamiento es el tema del próximo apartado. Luego, en el tercer y último apartado, nos concentraremos en uno de estos operadores, el ESTAR + GERUNDIO español, así como en su contrapartida inglesa, BE + ING, de modo que podamos testar su equivalencia funcional. Propondremos una técnica para entrenar al aprendiente en darle el peso debido a la información vehiculada por tales operadores gramaticales, y así fomentar la comprensión lectora.

Presentación del modelo teórico

Volviendo a Thorndike, considera este que comprender un párrafo es como resolver un problema de matemáticas. Sería preciso para ello seleccionar los elementos correctos de la situación y asociarlos a las relaciones correctas, no sin dejar de tener en cuenta el peso o influencia adecuados de cada cual. Al leer, el aprendiente no suele testar su propia

respuesta o interpretación en busca de implicaciones sutiles o remotas. Por tal razón, sería fundamental la tarea de entrenar en la lectura eficaz de lo que dice el texto (Thorndike, 1917, pp. 330-332).

Para tal entrenamiento, necesitamos de una teoría de soporte y guía. O sea, de un modelo teórico que permita explicar a qué darle peso, a qué no, y por qué. Luego, a partir del modelo teórico validado, se pueden crear diferentes explotaciones didácticas con distintos objetivos, entre ellos el fomento de la comprensión lectora. En el presente trabajo, nos concentraremos en la estructura gramatical ESTAR + GERUNDIO, con la provisión de que su modus operandi se reproduce en otras estructuras y formas gramaticales, según un principio de ciclicidad (Adamczewski, 1995, p. 36; Matte Bon, 2015, p. 44).

Antes de analizar su funcionamiento propio, reparemos por un momento en otros elementos lingüísticos que operan igualmente con un conocimiento ya adquirido. De los pronombres, los sintagmas nominales determinados o las cláusulas relativas restrictivas nos sugieren Sanford y Garrod (1982, pp. 100, 109) que son operadores de referencia, o sea que ejecutan la directiva de buscar en diferentes partes de la memoria, siendo el objeto de tal búsqueda el agregar nueva información a las estructuras de memoria ya existentes.

Adamczewski (1978, pp. 69, 98, 127, 340) determinó que la operatividad profunda de una estructura como la inglesa BE + ING, de modo parecido a los operadores mencionados en el párrafo anterior, es la de ejecutar una anáfora. En específico, se trata de una anáfora predicativa, o sea, de una referenciación bloqueada a una relación predicativa anterior para poder decir algo sobre ella. Así, retomando el enunciador una relación ya dada entre un sujeto y un predicado, puede pasar a comentarla, a explicarla, a ofrecer una interpretación del enunciado referido, entre otras operaciones de carácter enunciativo.

Identificar el punto de integración de la referenciación actuada por BE + ING, o para nuestro caso, por ESTAR + GERUNDIO, es fundamental para la comprensión del tipo de cohesión que esta estructura establece dentro de un texto. En caso de que el lector no haga tal identificación, la coherencia podría quedar comprometida, en términos semejantes a los expuestos para el caso de que un lector no detecte a qué hace referencia el pronombre inglés IT en un mensaje (cf. Singer y Lea, 2012, p. 88). A continuación, damos ejemplos de puntos de integración posibles.

En principio, se ejecuta una retoma anafórica de una relación entre sujeto y predicado aparecida en el mismo contexto discursivo. Es lo que podríamos denominar una *anáfora perfecta o directa*. Esto se puede apreciar en un ejemplo como el mismo (1), donde la puesta en relación entre un predicado {LLORA} y un sujeto {ÉL} es retomada subsiguientemente mediante la estructura ESTAR + GERUNDIO para decir algo sobre tal predicación, para apuntar a una intención comunicativa con respecto a ella. Si bien es este un mecanismo lingüístico estándar (cf. Adamczewski, 1978, pp. 69-71), hay que tener en cuenta que en una obra literaria puede haber una cierta mezcla de niveles,

como aquí entre el estilo narrativo {LLORA ÉL} y el estilo discursivo directo {YA ESTÁ LLORANDO EL OTRO}.

Otra muestra, donde sin embargo la retoma acaece al mismo nivel, el discursivo, es la siguiente, (3). Mediante la retoma, más que informar sobre el movimiento del feto en la barriga, para lo cual hubiera bastado repetir un {SE MUEVE}, la enunciadora apunta a la predicación sucesiva, {TÓCALO}. O sea, sobre la base de dar como adquirido el dato de *move*, intenta transmitir seguridad o confianza al coenunciador para que lo compruebe él mismo.

(3)

«¿Se mueve?», preguntó. «Sí, ahora se está moviendo, tócalo.» Le llevé la mano debajo de mi abrigo para que pudiera sentir al pequeño ser ya exigente en su naturaleza primitiva y acuática. (Lindo, 2010, cap. *Mañana de sábado*)

En (4), por otra parte, la enunciadora recurre a la retoma para comprobar si la coenunciadora la está escuchando. Apunta, además, a la importancia de que se le escuche, vista la gravedad de la situación. Huella de esta imperiosidad de que se le escuche queda en la explicitación de la intensidad alarmante con la que fue producido el enunciado. Podemos así apreciar que una cosa es inquirir por la información en sí y otra distinta es comprobar si una información, forzosamente anterior, es válida. Hay un valor metalingüístico añadido en la segunda opción, no una mera reproducción de lo extralingüístico (cf. Delmas, 1988, p. 351). Esto puede permitir, por otra parte, entender por qué en inglés, a diferencia del español, se recurriría más bien a un enunciado como *Is it moving?* en la pregunta de (3). Se daría por descontado que la criatura en sí se mueve, no es esto lo que se pone sobre el tapete, o sea no se duda de que esté viva (cf. Laurencio, 2019, pp. 303-311, para diferente índice de presuposición de lengua a lengua).

(4)

“Listen to me. *Are you listening to me?*” She nods, alarmed by my intensity. She must know what’s coming. “You can’t leave again,” I say. (Collins, 2008, cap. 3, part. I)

Una variante de la anáfora directa es la sinonimia. Así, en la muestra (5) podemos ver que el dominio nocional instanciado *abrir* y el dominio nocional que actúa de sustituto anafórico *levantar el cierre* comparten los mismos rasgos nocionales, o sea se equivalen. De manera similar, en (6) podemos ver que el dominio instanciado *tears* ‘lágrimas’ y el dominio anaforizador *cry* ‘llorar’ indican en rigor el mismo evento (abstrayéndonos del significado aspectual incoativo introducido por *burst* ‘romper a’). A partir del análisis de distintos tipos de corpus, podemos afirmar que este tipo de

anaforización es especialmente frecuente en textos literarios, presumiblemente por requerimientos de *variatio* retórica que pueda sentir el autor.

En cuanto al valor ilocutivo promovido por el uso de la estructura ESTAR + GERUNDIO o de BE + ING aquí, la puesta en equivalencia o tautología ejecutada en (5) sirve de soporte para poner en evidencia, explicitándolo, un dato recogido de un contexto anterior (cf. Adamczewski, 1978, p. 95). Tal explicitación consiente, a su vez, suministrar una demostración de que lo que se cuenta es así como se cuenta. Una suerte de metacomentario incorporado a lo ya dicho para proporcionar una prueba de la fiabilidad del enunciador. En la muestra (6), por otra parte, el referirse mediante BE + ING al llanto del personaje de Octavia permite seleccionar tal dato para comentarlo. En este caso, el comentario, explícito, está constituido por el sintagma {NO WONDER} ‘no es de extrañar’.

(5)

Tomamos un café, ya vestidas con el uniforme, en el Mauri, que abre cuando llegamos nosotros, a las cinco de la mañana ya *está levantando el cierre*. (Lindo, 2005, cap. 8)

(6)

“Surprise!” Octavia squeaks, and then bursts into tears. I’m puzzling over their reappearance when I realize that this must be it, the day of the execution. They’ve come to prep me for the cameras. Remake me to Beauty Base Zero. No wonder Octavia’s *crying*. It’s an impossible task. (Collins, 2010, cap. 26, part. III)

10

La anáfora puede asimismo ejecutarse a partir de la selección de algún rasgo semántico de una noción previamente instanciada, como *dar calor* a partir de *sauna* en (7), y *catch fire* a partir de *flames* en (8). Es lo que Hawkins (1978, p. 123) denomina *anáfora asociativa*, o Sanford y Garrod (1982, p. 101), *anáfora situacional*. Visto que analizamos las unidades léxicas como si se tratara de dominios nocionales, o gestalts de rasgos semánticos y semióticos (cf. Culioli, 1986, p. 164; Delmas, 1993, p. 202), este tipo de retoma lo denominaremos *anáfora nocional*.

Por lo que toca al valor ilocutivo, la referenciación ejecutada con ESTAR + GERUNDIO en {QUÉ CALOR QUE ME ESTÁIS DANDO} en (7), explicita y aclara el dato *parecer una sauna* introducido previamente, y sobre tal explicitación el enunciador basa el aporte de la predicación {ME TENÉIS ASFIXIAO}. Esta última predicación sirve de puente para la intención comunicativa última que intenta el enunciador conseguir, que es la de mandar a los hijos a la cama. En (8), de manera similar, la predicación referenciadora {IS CATCHING} ‘está prendiendo’ constituye una explicitación o aclaración de una situación sobre la que la enunciativa basa el aporte de la proposición que en sí le importa vehicular, la de *You burn with us* ‘arderán ustedes con nosotros’.

(7)

De repente, sonó el teléfono. Sería la una de la madrugada y estábamos todos durmiéndonos una película en el sofá. Como ya no tengo que madrugar, me dejan estar en el sofá hasta las mil y una monas. Cuando ya estamos consiguiendo que el sofá parezca una *sauna*, mi padre dice:

—Joé, *qué calor que me estáis dando*, me tenéis asfixiao. ¡A la cama, garrapatas!
(Lindo, 1996, cap. *Soñando con sirenas*)

(8)

The Capitol seal on a wing glows clearly through the *flames*. “Fire is catching!” I am shouting now, determined that he will not miss a word. “And if we burn, you burn with us!” (Collins, 2010, cap. 7, part. I)

Asimismo, se puede retomar una relación predicativa constituida por algo que sucede o por algo que se encuentra en la *situación física* que sirve de marco al acto comunicativo. El enunciador discierne en la situación misma la “relación predicativa”, o sea la posibilidad de asociar un predicado a un sujeto, y a partir de tal relación producida en la situación es que ejecuta su retoma. Este algo se comportaría de modo parecido a la relación predicativa instanciada en el discurso, o sea serviría de referente al operador anafórico ESTAR + GERUNDIO para decir algo sobre ella.

En (9), el hecho mismo de que una pandilla está tratando de quitarle el reloj a Manolito da pie para la referenciación de tal situación con la predicación bloqueada {NOS ESTÁN ATRACANDO}. El explicitar o poner en relieve tal situación le sirve al enunciador como comentario de por qué les está entregando el reloj a los atracadores. Este comentario está en función de justificarse ante el hermanito por tal acción. En (10), si la enunciativa remarca un dato presente en la situación, el hecho de que todo el mundo la esté esperando a la mesa, es para apuntar acto seguido, en relación con ello, a que hubiera preferido que los estilistas no hubiesen aparecido. Otra inferencia relevante que puede realizarse a partir de la explicitación de la situación es que se siente incómoda en ella.

(9)

—¡Manolito no les da el reloj! —empezó a gritarme—. ¡No se lo has querido dar al nene nunca, y se lo das a ellos!

—¡Pero que no se lo doy por gusto! —le grité yo—. ¡Se lo doy porque *nos están atracando*! (Lindo, 1999, cap. *El primer atraco del Imbécil*)

(10)

When Effie taps on the door to call me to dinner, I decide I may as well go. The scores will be televised tonight. It’s not like I can hide what happened forever. I go to the bathroom and wash my face, but it’s still red and splotchy.

Everyone's waiting at the table, even Cinna and Portia. I wish the stylists hadn't shown up because for some reason, I don't like the idea of disappointing them. (Collins, 2008, cap. 8, part. I)

Puede retomarse igualmente un acto de habla precedente, el hecho mismo de haber proferido un enunciado o una serie de enunciados en un turno de habla anterior, como en las muestras (11) y (12) (cf. Adamczewski y Delmas, 1982, p. 58). Es normal que en una retoma tal aparezcan empleados verbos dictivos, una de cuyas funciones más comunes sería la de ofrecer o solicitar una interpretación correcta sobre lo dicho anteriormente, como en (11) (cf. Adamczewski, 1978, p. 105). Nótese que, por otra parte, al referirse el enunciador a algo dicho por la coenunciadora con anterioridad, el evento verbal indicado ya ha tenido lugar, por lo que no está ni mucho menos en curso, de lo que constituye huella el uso sucesivo del PERFECTO (cf. Laurencio, 2019, pp. 197-200). En (12), en cambio, la enunciadora saca a colación lo dicho por el coenunciador, representado con {S TALKING ABOUT}, para declarar su ignorancia o incompreensión sobre ello.

(11)

12

—Tú preguntas que por qué hacen las tonterías que hacen y yo te respondo: que no es que estén haciendo un número especial porque estés tú, es que siempre son así, las tonterías las hacen todos los días.

—¿Son tontos mis hijos, estás diciendo? —le pregunta mi padre, ya con bastante tensión ambiental.

—Yo he dicho lo que he dicho. (Lindo, 2002, cap. *El hombre de la capa*)

(12)

He tries to take on a more serious tone, unsuccessfully. "They're playing with you because you're so... you know."

"No, I don't know," I say. And I really have no idea what he's talking about. (Collins, 2009, cap. 15, part. II)

Hay aún otros puntos de integración de una referencia ejecutada por un operador anafórico. Entre ellos se cuenta el *contexto empírico*, un *conocimiento compartido*, el *conocimiento enciclopédico* del mundo que nos rodea. En ocasiones, el enunciador puede forzar la presuposición de la relación predicativa, o sea, hacer referencia a algo que en rigor no ha aparecido antes en el discurso, en la situación o en alguna otra variable contextual. No constituyendo esto el centro de nuestra atención en este trabajo, remitimos para detalles a Laurencio (2019, pp. 136-158, 335-341).

En los ejemplos vistos hasta aquí, hemos podido apreciar que la estructura anaforizante considerada, lo mismo en español que en inglés, selecciona una relación predicativa aparecida antes para decir o indicar algo sobre ella. Esta cosa dicha o indicada constituiría el valor ilocutivo promovido por la estructura. Como ya

señalado, la función esencial de la anáfora es permitir decir algo sobre el referente seleccionado. Sin embargo, nos encontramos con casos en los que aparentemente no se dice nada sobre este. O sea, no aparece en la superficie del enunciado la información que se aportaría en referencia al elemento retomado. Entre los ejemplos analizados, es lo que sucede en (4), en (5) y en (10), aunque en distinta medida, pues en algunos casos pueden quedar huellas de la intención comunicativa perseguida. Recordemos, además, que el empleo mismo de la estructura anaforizante constituye una huella tal.

Esto nos conduce a la estipulación de que un sustituto anafórico sirve para apuntar a algún tipo de inferencia. El mecanismo sería el de la implicatura que se crea a partir de la violación de una máxima como la de cantidad, al no contener el enunciado la información justa que se requiere (*cf.* Grice, 1975, p. 45). La implicatura puede igualmente producirse por la violación de la máxima de relación, al no guardar lo enunciado con ESTAR + GERUNDIO una relación estricta con lo que se intenta decir a través de la estructura. En otras palabras, el dispositivo anafórico ESTAR + GERUNDIO impartiría la instrucción procedimental de referirse a algo para decir algo o para hacer pensar sobre esto, pero lo que en sí se dice o se hace pensar puede no aparecer explicitado. Ante la falta de esta información, al coenunciador no le queda sino suplir él mismo la intención comunicativa a la que presumiblemente apunta el enunciador. Salvaría así, por medio de inferencias, la brecha de significado entre el producto locutivo y el valor ilocutivo que promueve (*cf.* Sperber y Wilson, 1986, p. 9).

En cualquier caso, se puede afirmar que detrás del uso de la estructura ESTAR + GERUNDIO hay una intención enunciativa, en cuanto el enunciador «presupone que el coenunciador no hará la inferencia si él no la enfatiza, pues este podría no captar las implicaciones en la situación dada, o sea que por alguna parte subsiste un carácter excepcional, no evidente, inesperado» de la acción referida (Lachaux, 2005, pp. 123-124). Un ejemplo más de ello se aprecia aquí en (13), donde la enunciativa “enfataría” el enfriamiento del aire, y no la caída de la noche, porque quiere apuntar a algo sobre lo primero, no sobre lo segundo. Una vez abierto el requerimiento de atención sobre este enfriamiento del aire, la enunciativa bien puede no explicitar aquello a lo que apunta. En tal caso, el coenunciador, aquí el lector, deberá inferirlo. O también puede quedar explicitado, como podemos apreciar que igual se hace en la continuación del ejemplo, en (13’), donde se evidencia que el “insistir” sobre el rápido enfriamiento del aire apunta a una preocupación de la enunciativa por la conservación del calor corporal (marcado en línea discontinua).

(13)

As night falls, the air *is cooling quickly*. (Collins, 2008, cap. 11, part. II)

(13’)

As night falls, the air *is cooling quickly*. Despite the risk I took in getting the backpack, I know now it was the right choice. This sleeping bag, radiating back and preserving my body heat, will be invaluable. I’m sure there are several other tributes whose biggest concern right now is how to stay warm whereas I may

actually be able to get a few hours of sleep. If only I wasn't so thirsty... (Collins, 2008, cap. 11, part. II)

La apreciación de la modalidad de funcionamiento de las estructuras ESTAR + GERUNDIO y BE + ING nos lleva aun a otra determinación. Si nos centramos en el aspecto de la transmisión de una intención comunicativa, podemos ver que una forma verbal como {LLORA}, en (1), sirve para transmitir esa información misma, al aportarla. El enunciador establece una relación predicativa entre un contenido proposicional verbal y un sujeto, a través de la instanciación del nexo predicativo, aquí -A, '-s' en inglés (cf. Gagliardelli, 1999, pp. 70-74). La información, por tanto, transmitida mediante el llamado PRESENTE SIMPLE está bajo foco, en un primer plano enunciativo (cf. Laurencio, 2019, pp. 59, 77). Con la predicación bloqueada {ESTÁ LLORANDO}, al referirse la enunciativa a una información ya presente en el contexto, con la que el coenunciador o lector ya cuenta, lo que importa es decir algo a cuenta de tal información referida. El foco está, así, fuera del conjunto predicativo bloqueado. Este conjunto, por tanto, se encuentra en un segundo plano enunciativo.

14 De esta determinación llegamos a otra. Si hay o parece haber una correspondencia, o una mayor correspondencia, entre lo dicho y lo que se quiere decir con el PRESENTE SIMPLE (cf. Matte Bon, 1998, p. 72), se puede concluir que en su caso el valor locutivo y el ilocutivo se corresponden. En el caso de la llamada PERÍFRASIS PROGRESIVA, en cambio, tal correspondencia no subsistiría. Al estar el foco informativo fuera de la propia estructura, fuera de lo que se está diciendo en ella, su valor ilocutivo se encontrará más bien fijado allí donde esté este foco. Queda claro que, en esta determinación, nos acogemos a la posición asumida por Searle (1968, p. 413; véase también Austin, 1962, p. 98) de que «todo acto rético es un acto ilocutivo».

Es por ello que planteamos que los operadores ESTAR + GERUNDIO o BE + ING imparten una instrucción de que se identifique aquello que se está diciendo o se está queriendo decir sobre el contenido proposicional que ellos mismos manejan. Esto que se dice o se quiere decir, como hemos visto, puede aparecer explicitado pero no necesariamente. Es por esta razón que tales operadores disparan un proceso inferencial —seguramente mayor al que podría eventualmente disparar un PRESENTE SIMPLE— que satisfaga el requerimiento informativo que abren (cf. Laurencio, 2019, p. 111).

McNamara (2021, p. 89) nos recuerda que básicamente la comprensión en la lectura está constreñida por dos factores principales: la decodificación y la inferencia. Si la decodificación consiste en la comprensión de elementos en sí del texto, la inferencia es la habilidad de comprender distintos tipos de relaciones, entre ideas en el mismo texto, o entre el texto y conocimientos previos. La combinación de estos dos procesos daría como resultado una representación mental más o menos integrada del texto.

Si la investigación se centra en procesos de “nivel superior”, entre los que se cuenta la comprensión de distintas relaciones, es muy probable que se encuentren

implicados procesos de comprensión relacionados con la capacidad de generar tales conexiones que tenga el lector. Las inferencias son clave para una comprensión y aprendizaje, transferibles y duraderos, a partir del texto. Es por esta razón, prosigue McNamara (2021, p. 87), que descubrir métodos para fomentar la capacidad de los lectores para generar inferencias es una aplicación importante, si no crucial, de la investigación en comprensión del discurso.

Como se hace necesaria una interdependencia entre la metodología y el marco teórico, como confirma la misma autora (McNamara, 2021, p. 87), es que ofrecemos aquí una explotación didáctica que tiene en cuenta los postulados de un modelo teórico. Como, por otra parte, partimos del presupuesto teórico de que la estructura ESTAR + GERUNDIO es un operador de anaforización y un generador ostensible de inferencias (cf. Laurencio, 2019, pp. 104, 295, 345), nos concentraremos en lo que sigue en una propuesta para el entrenamiento en el trabajo con las inferencias desarrollada con este operador, una de las tantas piezas del rompecabezas que es el lenguaje, y en específico las lenguas española e inglesa.

Si bien el tipo de inferencia que nos interesa aquí podría clasificarse como interpretativo, de nivel alto, estratégico, etc. (cf. Ripoll, 2015, pp. 111-112; Aldama, 2017, p. 361; Cassany, 2010, pp. 1-2; Escudero, 2010, p. 14), es necesario precisar su carácter procedimental. Para esto nos basamos en el principio de que todo operador anafórico, al ejecutar una referenciación, permite decir algo de lo referenciado (Adamczewski, 1978, pp. 73, 127, 340; Matte Bon, 1998, p. 72), pero también disparar una solicitud inferencial respecto a lo referenciado (Laurencio, 2019, p. 295). Nuestro tipo de inferencia participa, por tanto, de dos niveles a la vez, pues con un medio lingüístico se obtiene un efecto pragmático. Por tal razón, podríamos clasificarlo asimismo como de tipo lingüístico-pragmático.

Si enunciamos algo como {EL LIBRO}, para una interpretación eficaz del enunciado, deberemos identificar a qué se hace referencia con el operador anafórico EL. Pero también deberemos identificar qué es lo que el enunciador está diciendo o queriendo decir del elemento al que se hace referencia. Esta tarea puede en principio parecer banal, como en los siguientes enunciados, de (14) a (16), donde se explicita vez por vez lo dicho sobre el libro referido (marcado con línea discontinua): *esconder*, *decir*, *encontrar*:

(14)

EUGENIO: -Y esconde el libro, Toni. (Bernardeau, 2004, ep. 76, 00:46:29)

(15)

ANTONIO: -¿Sabes lo que dice el libro que hay que hacer, Merche? (Bernardeau, 2015, ep. 281, 00:17:37)

(16)

MERCEDES: –Oye, escúchame, que he encontrado el libro. (Bernardeau, 2002, ep. 43, 00:19:33)

Y de manera semejante ocurriría en inglés. Así, en los siguientes enunciados, de (17) a (19), se declara en la cadena discursiva aquello que se dice sobre el libro al que se hace referencia: *protect* ‘proteger’, *not let get took* ‘no dejar que lo cojan’, *stay here* ‘quedarse aquí’, *step away* ‘alejarse’:

(17)

THIMBLETACK: – “Protect the book. Don’t let it get took!” (Waters, 2008, 00:25:21)

(18)

THIMBLETACK: –The book stays here! (Waters, 2008, 00:38:10)

(19)

THIMBLETACK: –Step away from the book! (Waters, 2008, 00:43:42)

16

La identificación puede, sin embargo, resultar algo más ardua en caso de no explicitarse, como en (20) y en (21). Es aquí donde el coenunciador deberá realizar una serie de inferencias, donde resultará elegida la que más cuadre a la situación comunicativa en acto, la que menos coste procesual implique en tal situación. En la de (20) en particular, el personaje de Carlitos dice que está saliendo a estudiar para un examen de matemáticas a casa de un amigo, por lo que el enunciado de la abuela se completaría por ejemplo así: *¿Por qué no llevas el libro?* Para la eventual identificación de este {LLEVAS}, el coenunciador contará, en cualquier caso, con huellas de la intención que se intenta transmitir, como resultan la prosodia y el ademán de sorpresa de la enunciadora. En (21), por otra parte, huellas de la intención pensada por el enunciador resultan la interjección {AAAGH} o la exclamación {MY GOSH}.

(20)

HERMINIA: –¿Y el libro? (Bernardeau, 2008, ep. 175, 00:43:34)

(21)

THIMBLETACK: [SCREAMS] –Aaagh! The book! Oh, my gosh! (Waters, 2008, 00:24:36)

El entrenamiento en identificar o interpretar este tipo de inferencias es fundamental para la mejora de la comprensión del texto. Hemos podido observar, en los casos presentados en la introducción, que se puede llegar al extremo de que lo dicho es exactamente lo contrario de lo que se quiere decir. Queda más que claro que

una falla en la identificación de las inferencias necesarias para interpretar el valor ilocutivo perseguido puede hacer peligrar tal comprensión. En la exposición de una actividad para entrenar al aprendiente en evitar tales fallas es que nos concentraremos a continuación.

Salvando la brecha

El modelo de *foco y mapeo de escenario* de Sanford y Garrod explica cómo el lector puede comprender ciertos elementos lingüísticos y hacer inferencias textuales (Emmott *et al.*, 2010, pp. 378-381). Limitémonos a unos de los casos mostrados por los autores, el de los sintagmas nominales definidos. La decisión del autor, o enunciador, de emplear estos sintagmas confirma que el dato por ellos manejado se encontraba en foco implícito en el escenario en cuestión y que su papel dentro de tal escenario se trata como información ya 'dada'. Ahora bien, sacar tal dato del foco implícito y llevarlo a un foco explícito, mediante el recurso al sintagma definido, es una acción manipulativa que se realiza con una razón. Esta razón se puede resumir básicamente en la necesidad de dar relevancia a tal dato para poder disponer de él en operaciones discursivas sucesivas. De estas operaciones sucesivas, constituidas por algo que se dice o que se hace pensar a cuenta del sintagma nominal definido, hemos visto ya ejemplo en las muestras de (14) a (21).

El mecanismo vendría a ser el mismo que el descrito para ESTAR + GERUNDIO (§ 2). El enunciador considera relevante, por algún motivo, explicitar algo, no tanto para introducirlo en el discurso sino para operar sucesivamente con tal dato. O sea, para decir algo a su cuenta, o para apuntar a algún tipo de inferencia con respecto a él. Para el caso del uso del operador ESTAR + GERUNDIO, donde aquello sobre lo que se dice o se hace pensar algo es una relación predicativa que representa a una situación dada, esto lo podemos parafrasear, siguiendo a Emmott *et al.* (2010, p. 395), del siguiente modo: *el darle nombre a una situación dada y el ángulo personal proporcionado por la conversación o por la narración elevan el perfil de lo nombrado*. Se le da así importancia a un dato, como medio de promoverlo cognitivamente para poder indicar a lo que en sí el enunciador quiere decir sobre tal dato. De esto puede dar fe la muestra siguiente (22), donde se explicita una situación, la de que alguien esté durmiendo, como soporte a lo que en sí se quiere transmitir en relación con ella, la necesidad de *callar* (para el uso del término *soporte*, véase Mendenhall, 1990, p. 78).

(22)

LOLA: -Vale, calla, calla que *están durmiendo*. (Martínez Lázaro, 2018, 01:25:36)

Es interesante la traducción de corte "metalingüístico" (*cf.* Delmas, 1988, p. 353; véase también Laurencio, 2022, p. 1664) que se hace en el subtítulo inglés de la misma película, (23), pues el traductor se limita a verter la intención comunicativa mayor de la enunciativa, *calla*, con *be quiet*. Según Delmas (1988, p. 350), la traducción

metalingüística puede servir como estrategia de acceso a los mecanismos metalingüísticos naturales de una lengua extranjera, o sea a las operaciones efectuadas por el enunciador al producir el enunciado. Consistiría precisamente en verter al idioma meta la intención comunicativa del enunciador más que lo efectivamente dicho, o sea, en privilegiar el valor ilocutivo ante el locutivo.

(23)

LOLA: –Ok, be quiet. (Traducción servicio OTT)

El problema interpretativo se plantea cuando esto que se dice sobre la predicación de soporte (o relación predicativa dominada, *cf.* Adamczewski, 1978, p. 415), no se explicita en la cadena discursiva, de manera parecida a como sucedía en los ejemplos (20) y (21) con los enunciados {Y EL LIBRO} y {THE BOOK}. Es precisamente sobre casos así que se concentra nuestra estrategia de sensibilización y entrenamiento del aprendiente en la comprensión del tipo de inferencia a efectuar.

En el siguiente caso, (24), una eventual traducción metalingüística explicitaría en la superficie del enunciado la intención comunicativa perseguida y de la que el enunciado con ESTAR+GERUNDIO constituye un soporte y una huella. La ofrecida en (24') es solo un ejemplo posible, adecuada a la situación de la escena en cuestión. En principio, las interpretaciones obtenibles por inferencias pueden ser diversas, aunque los distintos supuestos y elementos de una situación comunicativa ayudan a decantarse por una. Como se podrá convenir, este tipo de estrategia representa una aplicación práctica de las consideraciones de Thorndike (1917) sobre el peso justo a darle a cada elemento de un texto (véase en § 1). El peso mayor lo tiene claramente la intención comunicativa mayor de la enunciativa, no explicitada en (24) pero reconstruible con un {DON'T WORRY} 'no te preocupes', como en (24').

(24)

DANIELA: –El bebé *está durmiendo*. (Écija, 2020, ep. 5, 00:33:42)

(24')

DANIELA: –Don't worry. (Translation by author)

Lo visto hasta aquí tiene dos implicaciones: una, sobre el tipo de corpus a elegir para la herramienta de concientización metalingüística, y dos, la posibilidad que nos da el propio tipo de corpus elegido de evidenciar la distancia entre texto escrito e interpretación del texto, o sea entre valor locutivo de un enunciado y valor ilocutivo que este promueve.

Si estipulamos que en la referenciación tenemos como inducto un dato recuperado a partir de alguna variable contextual, y como educto otro dato que sobre el primero se dice o se hace pensar (§ 2), necesitaremos un corpus que permita atestar el inducto, además de darnos claves sobre el educto en caso de que este no se verbalice.

Un corpus que reúna tales características lo identificamos en obras cinematográficas o televisivas, pues los enunciados aparecen enmarcados en su situación de aparición, por lo que es posible apreciar sin dificultades de dónde se retoma el dato referenciado, así como otras cuestiones que rodean a la emisión del enunciado y necesarias para su interpretación, como gestos no verbales o factores prosódicos. Luego, el hecho de que podemos contar con la transcripción de la obra consiente, mediante su análisis, una predicción previa de los valores ilocutivos a identificar, y una confirmación posterior con la visualización de la escena establecida. Las habilidades ganadas con este entrenamiento se pueden revertir luego en la comprensión del texto literario.

El experimento que hemos desarrollado se divide en tres partes: una primera, donde se intenta sonsacar al aprendiente la intención comunicativa presente en un enunciado como el ya visto de *Ya está llorando el otro* en (1); una segunda, donde se expone el modelo teórico de trabajo y se llevan a cabo distintas actividades de concientización de inferencias lingüístico-pragmáticas, como comparar interpretaciones realizadas a partir de una transcripción con interpretaciones realizadas tras visualizar una escena (explotación en la que nos detendremos a continuación); y una tercera, de evaluación.

Si estipulamos que con ESTAR + GERUNDIO el foco está fuera de esta relación predicativa (§ 2), debemos mostrar que este foco recae normalmente en un predicado que la domina. Así, lo mismo en (25) que en (26), podemos apreciar que las predicaciones bloqueadas con ESTAR + GERUNDIO y BE + ING sirven de soporte a un rechazo a una solicitud de encuentro. Este rechazo queda representado por la predicación paradigmáticamente abierta {NO PUEDO} o {I CAN'T}.

(25)

TONI: *-No...puedo, estoy esperando una llamada muy importante de Marta.*
(Bernardeau, 2021, ep. 381, 00:39:21)

(26)

ROBERT: *-Edith, you should take Rose over to Whitby on Wednesday, when they have their market. She'd enjoy that.*

EDITH: *-I...can't, I'm going to London on Wednesday.* (Fellowes, 2012, ep. 24, 00:14:57)

Además del valor ilocutivo de rechazo, hemos podido determinar o confirmar, a lo largo de nuestros estudios, otros efectos ilocutivos que se activan comúnmente con el recurso a ESTAR + GERUNDIO. Se cuentan entre ellos la excusa, el reproche, la imposición, la invitación, la retoma del hilo del discurso (*cf.* Laurencio, 2019, pp. 179-197). Ténganse en cuenta la operación básica señalada en su momento por Adamczewski (1978, p. 127) para esta estructura: la de poner en equivalencia dos predicaciones, la referenciada y la referenciadora. Esta puesta en equivalencia permite

a su vez actos ilocutivos como la reformulación, un ofrecimiento de interpretación correcta, la representación mental o figuración de una situación. En el siguiente ejemplo, (27), podemos ver cómo la predicación con ESTAR + GERUNDIO sirve de base para exponer una excusa o pretexto.

(27)

ANTONIO: –Pero no te preocupes, te quedas tú comiendo los calamares, que están muy buenos, no hace falta que...

ELISA: –No no no, si para mí es muy tarde. Yo *a estas horas estoy viendo “Sesión de noche”*, Antonio. Se me ha pasado el tiempo volando. (Bernardeau, 2004, ep. 81, 00:53:23)

Un ejemplo como este constituye un paso ulterior en nuestro entrenamiento de inferencias. Aquí, el predicado dominante portador del valor ilocutivo no se encuentra explícito, aun si queda huella de él en la negación {NO NO NO}. Normalmente, en este punto, a pesar de ya conocer el mecanismo de funcionamiento descrito precedentemente, los aprendientes no logran identificar fácilmente este valor ilocutivo. El motivo de fondo es que siguen dándole un peso indebido a la predicación bloqueada con ESTAR + GERUNDIO y a su valor locutivo. En este caso particular, insisten en que la intención de Elisa es irse a casa a ver el programa de televisión “Sesión de noche”.

20

Para hacerles ver cómo proceder en esta identificación, se les invita a una actividad de reflexión, centrada en la identificación de la intención comunicativa del coenunciador y de las posibles reacciones de la enunciadora. En esta escena, tenemos a los personajes de Antonio y Elisa que conversan amenamente, y a un punto Elisa le propone a Antonio cenar. Es entonces que Antonio se da cuenta de lo tarde que es y de que tenía una cena, por lo que decide irse. Al levantarse, le dice a Elisa que igual se quede, pero ella decide que se va también.

Se les pide a los estudiantes que se concentren más bien en los actos y movimientos de los personajes, en las intenciones que manifiestan. Para Antonio obtenemos *levantarse y querer irse*. Para Elisa obtenemos lo mismo. Luego se les pide que, a partir de las opciones de Elisa, establezcan una lista de prioridades: a) *cenar con Antonio*, b) *ver “Sesión de noche”*, c) *comerse el aperitivo de calamares sola*. Es aquí que perciben que la respuesta adecuada para esta situación es el inciso a), no el b) o el c).

A este punto, se les hace un esquema básico de interacción, que resuma la acción de cada personaje. El esquema queda como sigue:

ANTONIO: YO ME VOY / ELISA: YO ME VOY TAMBIÉN

Y se complementa con otro esquema básico que resuma la intención de cada personaje, lo cual daría:

ANTONIO: TÚ TE QUEDAS / ELISA: YO NO ME QUEDO

Acto seguido, se les pide que identifiquen qué elementos del discurso de Antonio reflejan su intención comunicativa. Básicamente, es la predicación abierta {TE QUEDAS}. Y se pasa a identificar aquellos elementos en el discurso de Elisa que puedan representar su negativa a quedarse, que pueden ser {NO NO NO} o también {ES MUY TARDE}. Se les pide que eliminen estos elementos y se les sonsaca si igual se podría comprender, con tan solo la predicación {YO A ESTAS HORAS ESTOY VIENDO “SESIÓN DE NOCHE”}, si la enunciadora acepta quedarse o no. Como la respuesta es o debe ser afirmativa, o sea, que esta predicación sola basta para articular un rechazo a la idea de Antonio, se pasa a la explicación teórica de cómo lo logra.

De manera complementaria, también se pueden analizar los valores enunciativos que promueve el empleo de la estructura. Visto que aquí, (27), ESTAR + GERUNDIO se utiliza para articular un rechazo, pero sin explicitarlo, es relativamente fácil hacer ver que la coenunciadora sigue tal estrategia para no ser cortante, para ser amable o cortés. Esto debido a que tiene intención de volver a verlo, pues quiere conservar su relación con él.

Posteriormente, los resultados alcanzados con el contraste entre diálogo escrito y escena fílmica correspondiente se pueden confirmar en textos narrativos. Bajo la premisa de que el operador BE + ING está intentando que nos fijemos en otra cosa, es fácil concluir que un bloque como {IS BLEEDING AS BADLY AS EVER} ‘está sangrando más que nunca’, en (28), no persigue tanto informar sobre el sangramiento de la pierna de Peeta en sí sino sobre la necesidad de ponerle remedio a esto, así como la dificultad que eso puede entrañar. La demostración de esto aparece sucesivamente en el mismo texto (marcado en línea discontinua). De manera similar, el predicado bloqueado sucesivo {’M SHAKING IN THE BITING WIND} ‘estoy tiritando con el viento cortante’, más que informar de los temblores de la protagonista, sirve de apoyo o marco referencial para aportar lo que se dice a continuación, todo lo cual aparece en PRESENTE SIMPLE (marcado igualmente en línea discontinua).

(28)

I turn my attention to Peeta and discover his leg *is bleeding as badly as ever*. All our supplies, our packs, remain down by the lake where we abandoned them when we fled from the mutts. I have no bandage, nothing to staunch the flow of blood from his calf. Although *I’m shaking in the biting wind*, I rip off my jacket, remove my shirt, and zip back into the jacket as swiftly as possible. That brief exposure sets my teeth chattering beyond control. (Collins, 2008, cap. 25, part. III)

A este punto, el aprendiente debería poder contar con los instrumentos suficientes para concluir que un bloque como {ESTABA DURMIENDO SU BORRACHERA}, en (29), no persigue tanto informar sobre el estado en el que se encuentra el sujeto del enunciado sino sobre su incapacidad de responder al teléfono, cosa en sí no explicitada

en la cadena discursiva. Esta idea es reconstruible aquí con un enunciado como {NO ME RESPONDERÍA}.

(29)

Cuando el furgón se fue me dediqué a llamar por teléfono a Quinteros, seguro de que *estaba durmiendo su borrachera*. (Onetti, 1979, cap. 1)

En el ámbito de lo que constituiría una lengua extranjera para un hispanohablante, el inglés, se puede apreciar algo similar en (30). La situación puede resumirse en que la madre le pide al niño que vaya a la habitación del padre y le masajee la espalda. El niño entra en el cuarto, sale y le dice a la madre que el padre todavía está durmiendo. ¿Qué fue lo que quiso decirle con esto? El uso de la estructura ESTAR + GERUNDIO permite validar una situación, darla por adquirida, para apoyar sobre ello una justificación que resulta inatacable. Si el {WAS STILL SLEEPING} 'estaba todavía durmiendo' funciona como justificación, el enunciador está entonces justificando el hecho de no haber ejecutado lo pedido por la madre, lo cual se puede representar con una predicación como *I didn't rub his back* 'no le masajee la espalda' (Delmas *et al.*, 1993, p. 53). Por otra parte, explicitar este contenido proposicional habría hecho más vulnerable la posición tomada por el niño, al dejar disponible para la negociación tal contenido. Eventual negociación a la que se sustrae recurriendo precisamente a la invocación de una situación dada. Vemos así cómo la selección de un operador gramatical sirve a la gestión de la relación entre los coenunciadores. O sea, podemos apreciar y confirmar la sutil línea que separa, o mejor, no separa, el nivel gramatical del pragmático.

22

(30)

It was also a deliverance from my father. Since he slept all day, I seldom saw him. But sometimes my mother would say, "Your father's awake. Why don't you go in and rub his back?" Reluctantly I'd enter the bedroom, in which the drawn curtains stained the late afternoon light. On the bed, face down, lay my naked father under sheets, like a sea monster beached and sick in a tide pool of foam. The mingled smells of night sweat and stale cigar smoke awed me; I toddled out and told my mother he *was still sleeping*. (White, 1982, citado en Delmas *et al.*, 1993, pp. 52-53)

Respecto a la evaluación, consiste esta en realizar actividades idénticas a las de clase, con los mismos principios y objetivos, siguiendo un criterio de alineación de investigación, instrucción y evaluación. Nuestro sistema teórico constituye un modelo básico de lo que sucede en la comunicación a un nivel subconsciente, y busca concientizarlo como estrategia de enseñanza. La sucesiva evaluación no es más que un reflejo de esto, lo que le otorga autenticidad (*cf.* Valencia, 1990, p. 60). A su vez, los

procedimientos para la identificación de las inferencias, o mecanismos de comprensión, están claramente establecidos o estandarizados, lo que igualmente le otorga fiabilidad al proceso de evaluación (cf. Valencia, 1990, p. 60).

En cuanto a los resultados, para un total de 245 estudiantes de grado universitario con los que hemos trabajado hasta el momento en cursos de Laboratorio de Lengua Española (Universidad de Florencia, Italia), tenemos que al inicio del curso solo un escaso 3 % era capaz de discernir una expresión de molestia en una predicación como *Ya está llorando el otro*, (1). Tal vez sea más correcto decir “ser consciente” y no “discernir”, visto que se trata de un procesamiento informativo que debe hacerse en una lengua para ellos extranjera. Al final del curso, tras el entrenamiento, obtenemos distintos resultados. En caso de predicado dominante explícito, el éxito en el reconocimiento alcanzaba un 72 %. En caso de predicado dominante no explícito, la cifra bajaba a un 49 % de aciertos o respuestas aceptables. Sin embargo, si la situación representada con el ESTAR + GERUNDIO era cognitivamente fácil de procesar, como la representada en (24) con *El bebé está durmiendo*, el índice de reconocimiento de un valor ilocutivo aceptable o relevante, como *Baja la voz* o *Todo está en orden*, ascendía hasta un 91 %. Esto se halla en línea con lo planteado por Sanford y Garrod (1981, pp. 7-8), sobre que el lector utiliza su conocimiento de situaciones típicas para intentar desarrollar un escenario.

Hemos trabajado, además, con el inglés, en cursos preparatorios de orientación a la inscripción universitaria para alumnos de la escuela media superior (proyecto *Unisco*, Universidad de Sácer, Italia). Si bien la cifra de estudiantes hasta el momento ha sido menor, 27, los porcentajes rondan los obtenidos para el español. Habría que precisar que el nivel de reconocimiento de los valores ilocutivos ha sido elevado en la lengua materna, el italiano, solo que luego esta no ha sido sometida a evaluación.

Probablemente, los resultados bajos haya que explicárselos con la convicción arraigada en el estudiante del carácter progresivo de ESTAR + GERUNDIO o de BE + ING, y su reticencia a valorar estos operadores desde un punto de vista ilocutivo. Asimismo, los contextos más abstractos, donde hay una mayor dificultad de recurrir a un escenario por no representar una situación claramente tipificada, provocan más dificultad en el reconocimiento. Los resultados altos en casos como el de (24), sin embargo, pueden dar un interesante indicio sobre cómo procesamos información referida a situaciones más o menos convencionalizadas en una cultura dada.

CONCLUSIONES

A partir de la identificación de un desajuste o brecha entre el valor locutivo y el ilocutivo de enunciados manejados con determinados operadores gramaticales anafóricos, hemos desarrollado estrategias para la identificación y solución de tal problemática.

Contamos para ello con un modelo que nos permite postular que la interpretación que se alcanza en tales enunciados se obtiene por inferencia, y que es gracias a tales lecturas completivas, o implicaturas, que podemos acceder a la intención comunicativa perseguida por el enunciador, o autor.

El entrenamiento en la identificación y reconstrucción de estos valores ilocutivos no explicitados, que reproduce el mecanismo de comprensión inferencial según el modelo teórico utilizado, ha proporcionado hasta la fecha resultados positivos en el fomento de la comprensión del texto.

REFERENCIAS

- Adamczewski, H. (1978). *Be + ing dans la grammaire de l'anglais contemporain*. Université de Paris VII.
- Adamczewski, H. (1995). *Caroline grammairienne en herbe* : Ou comment les enfants inventent leur langue maternelle. Presses de la Sorbonne Nouvelle. <https://doi.org/10.4000/books.psn.10927>
- Adamczewski, H., y Delmas, C. (1982). *Grammaire linguistique de l'anglais*. Armand Colin.
- Aldama Pando, I. (2017). La literatura como intercambio verbal. *Santiago*, 143, 359-374.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words: The William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955*. Oxford University Press
- Cassany, D. (2010). Sobre las inferencias en ELE y L2. *Revista Nebrija*, 4(7), 33-49. <https://doi.org/10.26378/rnlael47128>
- Culioli, A. (1986). La frontière. *Cahiers Charles V*, (8), 161-169. <https://doi.org/10.3406/cchav.1986.984>
- Delmas, C. (1986). Négation métalinguistique comme parenthèse invisible. En: A. Loffler-Laurian (Ed.), *La Négation : Etudes contrastives* (pp. 13-27). Presses Sorbonne Nouvelle. <https://doi.org/10.4000/books.psn.11615>
- Delmas, C. (1988). Accès au métalinguistique naturel de la langue 2 par la traduction métalinguistique. *Meta*, 33(3), 350-355. <https://doi.org/10.7202/002533ar>
- Delmas, C. (1993). De l'extralinguistique au métalinguistique. En: J.-R. Lapaire y W. Rotgé (Eds.) *Séminaire pratique de Linguistique Anglaise* (pp. 195-212). Presses Universitaires du Mirail.
- Delmas, C., Adams, P., Deléchelle, G., Girard, G., Lancri, A., y Naudé, G. (1993). *Faits de langue en anglais : Méthode et pratique de l'explication grammaticale*. Dunod.
- Emmott, C., Sanford, A. J., y Alexander, M. (2010). Scenarios, characters' roles and plot status. En J. Eder, F. Jannidis y R. Schneider (Eds.) *Characters in Fictional Worlds* (pp. 377-399). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110232424.4.377>
- Escudero Domínguez, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija*, 4(7), 6-32. <https://doi.org/10.26378/rnlael47127>
- Gagliardelli, G. (1999). *Elementi di grammatica enunciativa della lingua inglese*. CLUEB.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.) *Syntax and Semantics*, 3, (pp. 43-58). Academic Press.
- Hawkins, J. A. (1978). *Definiteness and indefiniteness*. Routledge.
- Huey, E. B. (1908). *Psychology and Pedagogy of Reading*. The MacMillan Company.

- Lachaux, F. (2005). La périphrase « être en train de », perspective interlinguale (anglais-français): une modalisation de l'aspect? En H. B. Shyldkrot, y N. Le Querler (Eds.), *Les périphrases verbales* (pp. 119-142). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lis.25.10lac>
- Laurencio Tacoronte, A. (2019). *Lo que decimos cuando estamos diciendo algo*. Editorial UCA.
- Laurencio Tacoronte, A. (2022). La traducción metalingüística como herramienta didáctica. En L. Mariottini, y M. Palmerini (Eds.), *Estudios de lingüística hispánica* (pp. 1647-1670). Dykinson.
- Llopis García, R., Real Espinosa, J. M., y Ruiz Campillo, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Edinumen.
- Matte Bon, F. (1998). Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera. *Carabela*, (43), 53-79.
- Matte Bon, F. (2015). La gramática metaoperacional como clave para la comprensión del funcionamiento de las lenguas. En I. Solís García y E. Carpi (Eds.) *Análisis y comparación de las lenguas desde la perspectiva de la enunciación* (pp. 13-72). Pisa University Press.
- McNamara, D. S. (2021). If integration is the keystone of comprehension: inferencing is the key. *Discourse Processes*, 58(1), 86-91. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1788323>
- Mendenhall, V. (1990). *Une introduction à l'analyse du discours argumentatif*. Les Presses de l'Université d'Ottawa. <https://doi.org/10.1353/book13348>
- Ripoll Salceda, J. C. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 107-122. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi4.10971>
- Sanford, A. J., y Garrod, S. C. (1981). *Understanding Written Language*. John Wiley.
- Sanford, A. J., y Garrod, S. C. (1982). Towards a processing account of reference. En A. Flammer y W. Kintsch (Eds.), *Discourse Processing* (pp. 100-110). North-Holland. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62684-9](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62684-9)
- Searle, J. R. (1968). Austin on locutionary and illocutionary acts. *The Philosophical Review*, 77(4), 405-424. <https://doi.org/10.2307/2183008>
- Singer, M., y Lea, R. B. (2012). Inference and reasoning in discourse comprehension. En H.-J. Schmid (ed.), *Cognitive Pragmatics* (pp. 85-119). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110214215.85>
- Solís García, I., y Matte Bon, F. (2020). *Introducción a la gramática metaoperacional*. Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/978-88-5518-205-8>
- Sperber, D., y Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Blackwell.
- Swan, M. (2005). *Practical English Usage*. Oxford University Press.
- Thorndike, E. L. (1917). Reading as reasoning. *The Journal of Educational Psychology*, 8(6), 323-332. <https://doi.org/10.1037/h0075325>
- Valencia, S. W. (1990). Alternative assessment. *The Reading Teacher*, 44(1), 60-61. <https://www.jstor.org/stable/20200535>

CORPUS LITERARIO

- Collins, S. (2008). *The Hunger Games*. Scholastic Press.
Collins, S. (2009). *Catching Fire*. Scholastic Press.
Collins, S. (2010). *Mockingjay*. Scholastic Press.
Lindo, E. (1995). *Pobre Manolito*. Seix Barral.
Lindo, E. (1996). *¡Cómo molo!* Seix Barral.
Lindo, E. (1999). *Yo y el Imbécil*. Seix Barral.
Lindo, E. (2002). *Manolito tiene un secreto*. Seix Barral.
Lindo, E. (2005). *Una palabra tuya*. Seix Barral.
Lindo, E. (2010). *Lo que me queda por vivir*. Seix Barral.
Onetti, J. C. (1979). *Dejemos hablar al viento*. Bruguera.
White, E. (1982). *A Boy's Own Story*. Open Road Media.

CORPUS TELEVISIVO

- Bernardeau, M. Á. (creador). (2001-2023). *Cuéntame cómo pasó* [serie de televisión]. RTVE; Ganga Producciones.
Écija, D. (creador). (2020). *La valla* [serie de televisión]. Atresmedia; Good Mood Productions.
Fellowes, J. (creador). (2010-2015). *Downton Abbey* [serie de televisión]. Carnival Films; Masterpiece.
Martínez Lázaro, C. (dir.). (2018). *Hacerse mayor y otros problemas* [largometraje]. Impala; Kaplan; La Madrina Producciones.
Waters, M. (dir.). (2008). *The Spiderwick Chronicles* [largometraje]. Nickelodeon Movies; Kennedy/Marshall; Atmosphere Pictures.