



# **Las implicaturas conversacionales particularizadas y su enseñanza explícita en la clase de ELE**

Ángel Horrillo Guisado

Trabajo fin de máster dirigido por la Dra.

Reyes Gómez Morón

**Máster Oficial en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera**

Universidad Pablo de Olavide, curso 2015-2016.

## BREVE FICHA BIOGRÁFICA Y PROFESIONAL DEL ALUMNO:

Ángel Horrillo es Licenciado en Humanidades por la Universidad de Extremadura y en la actualidad está cursando el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Actualmente es profesor de secundaria y bachillerato en el Liceum nr 1 Cyprian Kamil Norwid de Bydgoszcz (Polonia), centro adscrito al programa de Secciones Bilingües del Ministerio de Educación. Anteriormente trabajó en el Gymnázium Hladnov de Ostrava (República Checa), dentro del mismo programa.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. LAS IMPLICATURAS EN EL MODELO INFERENCIAL DE GRICE.....	6
2.1 Las implicaturas: definición y tipología.....	8
2.2 Las implicaturas y las máximas conversacionales.....	12
3. LAS IMPLICATURAS EN LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA.....	16
3.1 Las explicaturas e implicaturas.....	17
4. LAS IMPLICATURAS EN EL PCIC Y EL MCER.....	20
5. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO.....	22
6. CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO DE ESTUDIO.....	24
7. METODOLOGÍA.....	25
7.1 Herramientas para la recogida de datos.....	25
7.2 La instrucción explícita de las implicaturas.....	28
8. ANÁLISIS DE DATOS OBTENIDOS .....	31
9. CONCLUSIONES.....	35
10. BIBLIOGRAFÍA.....	38
11. APÉNDICES.....	40
11.1 Apéndice I. Test inicial.....	40
11. 2 Apéndice II. Test final.....	44
11.3 Apéndice III. Tablas de resultados.....	48
11.4 Apéndice IV. Ejemplos de materiales producidos en las sesiones de instrucción explícita.....	50

## 1. INTRODUCCIÓN

La Pragmática, ya desde que C. Morris (1938) introdujera el término en los años 30 del siglo XX, ha tenido que enfrentarse con varios aspectos controvertidos que han ido desde la delimitación de su campo de estudio hasta su propia definición como disciplina. En este sentido, una de las cuestiones que se han intentado resolver desde el principio en los postulados de la Pragmática ha sido su relación con otras disciplinas lingüísticas, especialmente con la semántica. De esta forma, la semántica se encargaría del significado convencional (compartido por todos hablantes, recogido, por ejemplo, en los diccionarios y que responde a condiciones veritativas) mientras que el «significado del hablante» (Reyes, 1995:8) sería objeto de estudio de la pragmática, siendo éste un significado que «se caracteriza por ser intencional y depender de las circunstancias» (1995:8) en las que se produce el acto comunicativo.

Así, si la Pragmática fue la última en nacer y en incorporarse a la lista de disciplinas que intentan analizar y describir el funcionamiento de las lenguas, parece lógico que, del mismo modo, fueran los fenómenos pragmáticos los últimos en ser tenidos en cuenta en el estudio y la enseñanza de idiomas. El hecho de que durante mucho tiempo se considerara que la competencia pragmática del aprendiente se valdría, en su desarrollo, de la transferencia positiva de su respectiva L1 y que, además, gran parte de los fenómenos pragmáticos fueran vistos como universales, la necesidad de incluirlos en el aula parecía, lógicamente, algo innecesario. De este modo, aún hoy su enseñanza, en ocasiones, continúa siendo considerada superflua o, al menos, de una menor prioridad frente a otros contenidos que siempre han sido juzgados como fundamentales (pensemos en los contenidos gramaticales, por ejemplo), relegando así su presencia a un mero papel testimonial dentro del aula.

Si bien es verdad que, en la actualidad, la competencia pragmática es ya concebida como un componente más de la competencia comunicativa, cabría resaltar que algunos aspectos, dentro de este componente pragmático, han gozado de mayor predicamento que otros. En este sentido, el enfoque y programas nocionales/funcionales o comunicativos dieron cabida en los currículos y programaciones a los actos de habla. Asimismo, el estudio de la cortesía es hoy considerado como un contenido esencial, contemplado en la gran mayoría de manuales utilizados en la enseñanza de español como lengua extranjera (a partir de ahora, ELE).

Sin embargo, otros fenómenos pragmáticos han corrido diferente suerte y parecen ser vistos todavía con ciertas reticencias, como es el caso de las implicaturas conversacionales, que no son incluidas, por norma general, en la planificación y desarrollo de los currículos. Pero, ¿por qué no se incluyen las implicaturas en la enseñanza ELE? ¿Deben ser incluidas éstas, al igual que los demás fenómenos pragmáticos, con el fin facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante?

Si asumimos que uno de los objetivos didácticos (cuando no, el principal) que debemos tener en cuenta a la hora de programar y de encarar nuestras clases de ELE es el del desarrollo y mejora de dicha competencia comunicativa por parte de nuestros aprendientes, no deberíamos obviar el componente pragmático y, por extensión, las implicaturas conversacionales, ya que de su correcta interpretación puede depender el éxito de un determinado intercambio comunicativo y que se eviten, así, posibles fallos pragmáticos (Thomas, 1983). Por tanto, no parece descabellado pensar que es necesario incluir en nuestras clases esa noción de «significado del hablante» que ya esbozamos más arriba y que sin duda está ligada con el de implicatura y “la necesidad de explicitar qué deducimos los hablantes españoles a partir de determinados mensajes” (Pons, 2005:37).

De esta forma, en el presente trabajo se pretende llevar a cabo un estudio sobre la posible inclusión de las implicaturas en el aula de ELE, así como comprobar la eficacia de su presencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje en cuanto al desarrollo de la competencia pragmática de nuestros estudiantes.

Para ello, analizaremos la capacidad para inferir significados por parte del grupo objeto de estudio y, además, mediremos su evolución a través de dos test que se realizarán en un momento anterior y posterior al periodo programado de instrucción explícita en torno a las implicaturas conversacionales particularizadas, tal como están definidas en Grice (§ 2.2).

En definitiva, nos planteamos una serie de cuestiones a las que pretendemos dar respuesta, en la medida de lo posible, a través de este estudio:

¿Las inferencias de nuestros alumnos se asemejan a las de los hablantes nativos o por el contrario difieren en cuanto a las interpretaciones que estos hacen a partir de un mismo enunciado o intercambio comunicativo?

¿Mejora la capacidad de inferencia de nuestros alumnos y, por extensión, su competencia pragmática en la lengua meta después de un período de instrucción explícita o, por el contrario, dicha competencia se desarrolla de igual forma sin dicha instrucción?

De este modo, nuestro trabajo comenzará con el desarrollo del marco conceptual en torno a la noción de *implicatura*, primero en el modelo inferencial de Grice (1975) y posteriormente en el modelo de la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986).

Posteriormente, pasaremos a exponer y describir las herramientas de análisis que utilizaremos en el desarrollo de nuestro trabajo, así como los resultados que hemos obtenido como resultado del mismo.

Finalmente daremos cuenta de la propuesta de instrucción explícita que utilizaremos para llevar las implicaturas al aula, para terminar con las conclusiones que hemos obtenido al finalizar nuestro estudio. En último lugar incluimos una serie de apéndices y la bibliografía consultada durante la elaboración del presente trabajo final de máster.

## 2. LAS IMPLICATURAS EN EL MODELO INFERENCIAL DE GRICE.

H. P. Grice, filósofo del lenguaje, en su obra “Lógica y conversación” (1975) sentó las bases de un nuevo modelo comunicativo conocido como *inferencial* y que constituye uno de los postulados básicos para entender el desarrollo posterior de la Pragmática. El modelo inferencial de Grice surge como alternativa al *modelo clásico del código*, en el que un *emisor* transmite un *mensaje* a un *receptor* mediante un *código* que ambos comparten, a través de un *canal*. En este modelo, emisor y receptor «parecen autómatas que solo codifican y descodifican mensajes» (Pons, 2005: 25). Cualquiera de nosotros sabe, por su propia experiencia, que comunicar va mucho más allá, que es un proceso mucho más complejo: hay malentendidos, ironizamos, etc.

Así, en este nuevo modelo comunicativo, según Grice, el emisor o comunicador proporciona una evidencia de su intención de transmitir un mensaje con un determinado significado que el oyente o interlocutor deberá inferir a partir del enunciado suministrado. Para llegar a dicho significado, el oyente debe llevar a cabo un proceso inferencial que parte de lo que su interlocutor ha dicho con palabras (significado del enunciado) y lo que realmente ha querido decir (significado del hablante). De este modo, Grice se ocupa de analizar la lógica que rige en los intercambios comunicativos entre hablantes, y de cómo estos son capaces de expresar y, posteriormente, *inferir* significados a partir de las palabras del otro.

Grice, en su análisis de la lógica que gobierna la conversación, propone la idea de que entre los hablantes existe un acuerdo previo, una especie de contrato, por el cual los hablantes contribuyen de forma adecuada y pertinente a una conversación dada, y que este acuerdo es respetado por todos los participantes en dicho intercambio. A este principio general, que explicaría cómo la comunicación pueda llevarse a cabo de forma exitosa, Grice lo llama *principio de cooperación* y lo describe de la siguiente manera:

Nuestras conversaciones no son habitualmente sucesiones de observaciones inconexas, y no sería racional que así fuese. Hasta cierto punto, son esfuerzos cooperativos de forma característica. Cada partícipe se apercibe de que hay en ellas, en alguna medida, un propósito común o un conjunto de propósitos comunes, o al menos una dirección mutuamente aceptada. (...) Cabría formular entonces un principio general aproximado que, puede esperarse, las partes

implicadas observarán: a saber, “haga usted su contribución a la conversación tal y como lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga (Valdés, 1991:515-516).

Este *principio de cooperación*, a su vez, consta de diferentes subcomponentes que Grice llama *máximas conversacionales* (Reyes, 1995:40):

1. Máxima de cantidad:
  - a. Haga que su contribución sea todo lo informativa que requiera el propósito de la conversación.
  - b. Haga que su contribución no sea más informativa de lo requerido.
2. Máxima de cualidad: haga que su contribución sea verdadera.
  - a. No diga nada que crea falso.
  - b. No diga nada de cuya verdad no tenga pruebas.
3. Máxima de relación: sea relevante.
4. Máxima de modo: sea claro.
  - a. Evite la oscuridad de expresión.
  - b. Evite la ambigüedad.
  - c. Sea breve (evite ser prolijo).
  - d. Sea ordenado.

Estas *máximas*, al igual que el *principio de cooperación*, no se consideran normas de estricto seguimiento por parte de los hablantes, pero su incumplimiento puede conllevar determinadas sanciones o reacciones por parte del interlocutor. Pensemos, por ejemplo, en un hablante que se muestre en un sus intervenciones de forma incoherente e impertinente, violando así, al menos, la máxima de relación. El resultado que cabría esperar sería la ruptura del intercambio y el cierre de la conversación por parte del otro interlocutor.

El propio Grice afirma que existen otras máximas, ya no conversacionales, como podrían ser las estéticas o morales (sea usted educado), que también observan los hablantes y que nos remitirían al análisis de otros fenómenos pragmáticos como el de la cortesía pero que, por cuestiones de espacio y tiempo, no forma parte de los aspectos tratados en el presente trabajo. Grice admite, además, que el esquema de máximas conversacionales anteriormente propuesto está concebido «como si el objetivo central fuera el de intercambiarse información de forma máximamente efectiva», pero que su esquema puede ser ampliado recogiendo otros objetivos como «el de gobernar o influir en la conducta de los demás» (Valdés, 1991:517-518). A este respecto, podríamos mencionar los trabajos de Leech (1983), orientados a establecer otros principios y máximas complementarias. En cambio, otros autores como Horn (1983) o Sperber y Wilson (1986) optarán por el camino contrario, el de tratar de reducir su número, como veremos en el capítulo 3. De cualquier manera, con sus posteriores críticas y modificaciones, el modelo de Grice sigue constituyendo un punto de partida fundamental para los estudios de la Pragmática y de los intercambios comunicativos, y será el que sigamos, como veremos más adelante, en nuestro trabajo sobre la interpretación de las implicaturas por parte de nuestros alumnos y su enseñanza en el aula.

## **2.1 Las implicaturas: definición y tipología.**

Grice, en su estudio (1975), se ocupó del problema del diferencial de significado e introdujo el concepto de *implicatura* como elemento de su nuevo modelo comunicativo. La concepción de Grice parte de la existencia de una diferencia entre *lo que se dice* y *lo que comunica*, es decir, entre el significado convencional de las palabras que conforman un determinado enunciado y el significado que estas mismas implican, esto es, la implicatura.

En este punto, parece conveniente detenernos en algunas definiciones del término que, siguiendo a Grice, podemos encontrar en publicaciones dedicadas a la enseñanza de idiomas y, en particular, a las cuestiones de la Pragmática:

- El Instituto Cervantes, en su Diccionario de términos clave de ELE, define implicatura como la «información que el emisor de un mensaje trata de hacer manifiesta a su interlocutor sin expresarla explícitamente<sup>1</sup>»
- Por su parte Horn (2004:3) se refiere a ella como «*a component of speaker meaning that constitutes an aspect of what is meant in a speaker's utterance without being part of what is said*».
- Para Pons (2005:33), la implicatura sería el diferencial de significado que existe entre lo dicho por un hablante (lo que éste codifica) y lo comunicado (lo que el hablante quiere decir).
- Escandell (1996:80) define el término como el contenido implícito que se transmite con un enunciado y que difiere de su contenido proposicional.
- Reyes (1995:39) se refiere a la implicatura como un tipo de implicación pragmática que constituye un significado adicional a lo dicho.

Finalmente, para ilustrar el concepto de implicatura, Grice pone un ejemplo ya clásico: Dos amigos, A y B, hablan sobre un tercero, C, que trabaja ahora en un banco. A le pregunta a B cómo le va a C en su nuevo empleo, a lo que B responde: « ¡Muy bien! está muy a gusto y, además, todavía no le han metido en la cárcel». Parece obvio que, una vez examinado el ejemplo de Grice, la información proporcionada por la respuesta de B (que C no está en la cárcel) difiere de lo que éste, en palabras de Grice, «dio a entender, sugirió o quiso decir» a su amigo A. Así, de las palabras de B se podría implicar que, por ejemplo, C es una persona proclive a los negocios ilegales, que los banqueros son unos sujetos corruptos y que, tarde o temprano, todos acaban en la cárcel, etc.

Posteriormente, Grice distingue varios tipos de implicaturas (véase fig. 1). En primer lugar podemos diferenciar las implicaturas convencionales de las

---

<sup>1</sup> Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes. Puede consultarse la entrada de dedicada a la implicatura en el siguiente enlace: <[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/implicatura.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/implicatura.htm)> [Consulta 30/05/2016].

conversacionales. Las primeras son aquellas que dependen directamente de los significados de las palabras. Estos posibles significados «no se calculan» (Reyes, 1995:44), es decir, no se llega a ellos tras un proceso de inferencia, sino que dichos significados ya están incluidos en las palabras proferidas por el hablante.

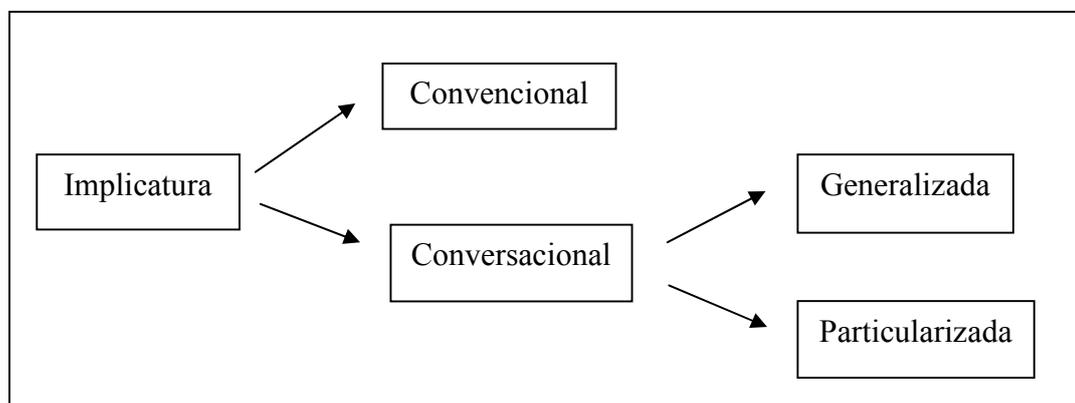


Figura 1. Tipos de implicaturas. Grice

Consideremos, por ejemplo, el siguiente enunciado:

(1) Por fin he logrado dejar de fumar

Como vemos, a través de las palabras del enunciado anterior (1), el hablante nos informa de que ha dejado de fumar, pero además, con la utilización de la secuencia *por fin* y de la perífrasis verbal *lograr + infinitivo*, nos podemos hacer una idea del grado de dificultad que tal cuestión le ha supuesto. Por el contrario, las implicaturas conversacionales son aquellas que sí dependen, de forma decisiva, de los principios que rigen la conversación, es decir, el principio de cooperación y las máximas expuestas por Grice. Por ejemplo, pensemos en el siguiente diálogo que, como veremos posteriormente, nos ha servido para llevar a cabo en nuestro estudio en el aula:

(2) *María y José están casados y tienen un niño pequeño.  
José tiene una reunión de trabajo muy importante y necesita que  
María le planche una camisa limpia.*

-José: «Cariño, tengo una reunión muy importante esta mañana en la oficina. ¿Puedes plancharme la camisa azul? ¿Por favor?».

-María: «¡Sí, claro! ¡Cómo no!...ahora mismo dejo de dar de comer a tu hijo, de preparar el desayuno, la lavadora que se ponga sola y te plancho la camisa».

En el ejemplo (2), María podía haber optado por una respuesta más concisa ante la pregunta de José (recordemos, por un momento, la máxima de Grice expuesta más arriba: «Sea breve») pero, al decantarse por una respuesta tan prolija, como veremos posteriormente de forma más detallada, está violando de forma ostentosa la máxima griceana de manera, con lo que se está generando un implicatura conversacional. De las palabras de María, José inferirá que ésta se niega a acceder a su petición porque materialmente no tiene tiempo y que, por tanto, tendrá que planchar la camisa él mismo.

Dentro del grupo de las implicaturas conversacionales, podemos distinguir otros dos subgrupos: las generalizadas y las particularizadas. La diferencia entre ambas estriba en que las primeras «no dependen directamente de un contexto específico de emisión –mientras que las segundas– sí dependen decisivamente de dicho contexto» (Escandell, 1996:81). Pongamos un par de ejemplos ilustrativo para cada tipo:

(3) Ayer vi a Pedro cenando con una mujer

(4) -A: «¿Qué te parece el nuevo novio de Marta?»

-B: «Es simpático»

Del primer enunciado (3), se puede inferir, por ejemplo, que el hablante no conoce a la mujer con la que Pedro estaba cenando, que posiblemente a Pedro no le une ningún vínculo de parentesco con ella y que, por supuesto, aquella mujer no era la esposa de Pedro.

En cuanto al segundo ejemplo (4), podríamos deducir que el segundo interlocutor piensa que la única cualidad del nuevo novio de Marta es la de ser simpático, pero no la de su belleza o inteligencia, por ejemplo.

Como vemos, en el ejemplo (4) el contexto en el que es proferido el enunciado resulta determinante, pues de él depende que la implicatura se produzca o no. Pensemos en el siguiente caso:

*Dos amigos están estudiando en la biblioteca de su instituto y conversan:*

(5) A: «He terminado el examen de matemáticas en 2 minutos»

B: «¡Eres un genio del álgebra!»

(5') A: «He tardado 2 semanas en resolver un problema de matemáticas»

B: «¡Eres un genio del álgebra!»

En (5) y (5') el enunciado emitido por B es el mismo, sin embargo, el contexto y situación comunicativa en los cuales se enmarca son diferentes. Así, en (5) podemos inferir de las palabras de B que realmente éste considera que a A se le dan muy bien las matemáticas y, por tanto, deberíamos tomar su intervención como un cumplido. En cambio, el mismo enunciado en (5') implica que B está siendo irónico y que, en realidad, piensa que a A no se le da muy bien dicha asignatura.

## **2.2 Las implicaturas y las máximas conversacionales.**

Una vez enumeradas las principales categorías de implicaturas propuestas por Grice, pasemos a analizar, de forma más detallada, las implicaturas conversacionales particularizadas y su relación con las *máximas conversacionales*. Así, las implicaturas pueden originarse en las siguientes situaciones (Reyes, 1995:41):

- Cuando el hablante obedece las máximas.

Por ejemplo, pensemos en la siguiente situación:

(6) A: «Cariño, mi coche no arranca»

B: «Las llaves del mío están encima de la mesa»

Como vemos en este ejemplo, B está respetando las máximas, ya que está siendo breve, claro y relevante. En este caso, no es muy complicado deducir que, con su intervención, A le está ofreciendo su coche a B.

- Cuando el hablante viola una máxima para evitar violar otra.

En este caso, la implicatura se origina porque el hablante infringe el cumplimiento de una máxima para no contravenir otra a la que, quizá, se le atribuye una categoría superior. Veamos el siguiente ejemplo, donde entran en conflicto la máxima de cantidad y la de cualidad:

(7) A: «¿A qué hora empieza la reunión?»

B: «A media mañana»

Como se puede ver, B está infringiendo la máxima de cantidad (que su contribución sea todo lo informativa que requiera el propósito de la conversación), pero este incumplimiento, y partiendo de la base del respeto de B al *principio de cooperación*, se produce ya que B, en su enunciado, prefiere observar la máxima de cualidad (que su contribución sea verdadera), a la que otorga una mayor jerarquía que a la primera. Así, podríamos inferir que B no sabe exactamente la hora de comienzo de la reunión, por lo que opta por dar una información parcial, es decir, incumplir la máxima de cantidad, antes de decir algo de lo que no tiene seguridad o emitir un enunciado que no sea verdadero.

- Cuando el hablante viola una máxima de forma deliberada.

En este supuesto, la implicatura viene dada por el incumplimiento de una o varias máximas por parte del hablante. Este no viola una máxima para no contravenir otra, como en el caso anterior (7), sino que lo hace de forma abierta y ostentosa, con el objetivo de que el otro infiera el significado implícito. Para ilustrar esta situación de violación deliberada de una máxima recurramos a un ejemplo propuesto por Grice (Valdés, 1991:523):

A está escribiendo un informe sobre un alumno suyo que aspira a un empleo en un departamento de Filosofía, y su escrito dice lo siguiente: «Distinguido señor: la preparación del Sr. X en Literatura Inglesa es excelente, y se ha atendido regularmente a las indicaciones de sus tutores».

En este ejemplo, el profesor está infringiendo abiertamente la máxima de cantidad, pues no está dando toda la información necesaria en su informe. Descartemos que el profesor no conoce las cualidades del Sr. X, pues este ha sido su alumno, lo que nos llevaría a pensar, si así fuera, que prefiere no respetar la máxima de cantidad a decir algo que no sea verdadero (máxima de cualidad), como en el ejemplo (7). Pensemos, además, que el profesor quiere colaborar y que por tanto mantiene el principio de cooperación ya que, si no fuera así, lo más lógico habría sido limitarse a no escribir dicho informe. Así, la única opción posible es la de que nuestro estudiante carezca de cualquier habilidad para la filosofía y que el profesor espere que así se infiera de sus palabras o, mejor dicho, de la ausencia de las mismas.

En otras ocasiones, la máxima que se transgrede es la de cualidad, con lo que se generan implicaturas basadas en varias figuras retóricas como, por ejemplo, la metáfora, la ironía, hipérbole o la litote. Como vimos en el ejemplo (5'), el uso de la ironía en un intercambio conversacional es un recurso habitual para la producción de implicaturas. En este caso (5'), el hablante califica a su interlocutor como un genio del álgebra cuando, realmente, el significado implícito de sus palabras es el opuesto. Más adelante veremos otros ejemplos del uso de las figuras retóricas como origen de implicaturas (§ 8.1 Herramientas para la recogida de datos)

El hablante también puede transgredir la máxima de relación (sea relevante) y, así, dar lugar a una implicatura. Por ejemplo, en la siguiente conversación:

(8) A: «¿Qué tal te fue en el examen de ayer?»

B: «¡Qué sol tan espléndido hace!»

Parece claro que B está violando la máxima de relación y contesta con un enunciado que no guarda ninguna coherencia con lo dicho por A. Si A da por hecho que B está cooperando y que ha oído perfectamente su pregunta, lo que por otra parte podría explicar que su enunciado no guarde relación alguna con el suyo, no tendrá otra opción que inferir que a B no le fue demasiado bien en el examen, dada la negativa de B a mencionar el examen explícitamente.

Por último, la máxima de manera puede ser contravenida cuando un hablante se muestra ambiguo, poco claro en su expresión, demasiado prolijo o poco coherente. Ya afirmamos anteriormente, en el ejemplo (2), que una respuesta prolija puede generar una

implicatura de la que se desprenda, en este caso, la negativa de un hablante a acceder a la petición de otro. Pongamos otro ejemplo en la que un hablante transgrede, de forma ostentosa, la máxima de manera, en concreto la submáxima que afirma que debe evitarse «la oscuridad de expresión»: pensemos en dos hablante, A y B, que están hablando en presencia de otro, C. A se dirigiera a B de forma deliberadamente oscura con el único objetivo de que B entienda el mensaje sin que C se percate. Por ejemplo, dos padres que conversan delante de su hijo al que le organizan una fiesta sorpresa y pretenden que el niño no lo descubra. En otras palabras, los padres tratan de ser intencionadamente oscuros en la siguiente secuencia:

(9) A: «Tengo que ir a por *eso* que tú sabes»

B: «Sí, ve tranquila. Yo ya tengo *lo mío*»

C: «¿Se puede saber de qué habláis?»

La conversación podría tener una interpretación más clara si compartiéramos la información de que A, la madre, siguiendo el plan convenido, tiene que ir a por la tarta para la fiesta (*eso*) y que B, el padre, era el encargado de comprar los regalos (*lo mío*). Sin embargo, para C, como para cualquiera que desconozca la intención última de las intervenciones de A y B, la oscuridad premeditada de los mensajes, impiden la comprensión de la conversación y hacen que el contenido sea indescifrable.

### 3. LAS IMPLICATURAS EN LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA

Aunque inspirada en Grice, la Teoría de la Relevancia (TR a partir de ahora) expuesta por Dan Sperber y Deirdre Wilson (1986) constituye un nuevo paradigma para explicar el proceso de la comunicación humana basado en los conceptos de *relevancia*, *inferencia* y *ostensión*.

La TR, que parte de puntos en común con el modelo de Grice, difiere, sin embargo, en aspectos esenciales como la necesidad de postular un principio de cooperación o la excesiva importancia de las máximas y su violación a la hora de interpretar un enunciado (Wilson y Sperber, 2004:238).

Para explicar su teoría, Sperber y Wilson hacen una primera distinción entre la *intención comunicativa*, o la voluntad de establecer contacto con otro hablante, y la *intención informativa*, que consiste en la voluntad de transmitir información. Estas suelen coincidir y aparecer juntas en nuestras conversaciones diarias, pero para que dos personas puedan comunicarse es necesario que concurra una intención comunicativa explícita por parte de uno de los interlocutores y que esta sea reconocida por el otro.

Esta idea de intención, ya presente en Grice, se encuentra en la base de este nuevo modelo en el que se le asigna una función específica a cada uno de los participantes en una comunicación: la *ostensión* al hablante y la *inferencia* al oyente. Este último recupera la información del hablante, como ya vimos en Grice, a través de un proceso inferencial y el hablante se encarga de guiarle en este proceso a través de la producción de un *estímulo ostensivo* que revela cuál es su intención y muestra al oyente cuál es el significado último de sus palabras.

Dentro de este modelo, la *relevancia* es el principio que explica todos los actos comunicativos. Esta noción de relevancia, que da nombre a la teoría, es capital para entender el esquema propuesto por Sperber y Wilson. En este punto cabría preguntarnos por todo aquello que juzgamos como relevante en nuestra comunicación. Para los autores, *relevante* es cualquier enunciado (o cualquier estímulo externo) que sirva como *input* de un proceso cognitivo para un hablante en un contexto determinado. Como afirman en su teoría (2004:239):

Los enunciados suscitan una serie de expectativas de relevancia, y no porque se espere que los hablantes obedezcan el principio de

cooperación, las máximas o cualquier otra convención comunicativa, sino porque la relevancia es una característica fundamental del conocimiento humano de la que los hablantes tienden a aprovecharse.

En otras palabras, esperamos que nuestros interlocutores sean relevantes y por eso les prestamos atención. Además, el seguimiento o cumplimiento de este principio no queda a la elección de los hablantes, como en Grice, sino que es una forma automática de procesar los estímulos que nos rodean y discriminar entre aquellos que pueden resultar más relevantes en un intercambio determinado.

Como vemos la relevancia no es un valor absoluto, es decir, se pueden distinguir estímulos o *inputs* más o menos relevantes. Lo que determina el grado de relevancia de un *input* y que, por tanto, merezca nuestra atención, depende del número y de la cualidad de los efectos cognitivos positivos que provoque en el individuo. En esta teoría, se considera que un efecto cognitivo es positivo cuando este supone una diferencia para la representación mental que un hablante tiene del mundo (2004:240). A estos efectos cognitivos habría que sumar el denominado *esfuerzo de procesamiento*, en otras palabras, no solo es el número de efectos cognitivos positivos que produzca un estímulo el factor que determina su grado de relevancia, sino que también influye el esfuerzo que resulte de su procesamiento. Así, podemos concluir que cuanto menor sea este, mayor será su relevancia.

### **3.1 Las explicaturas e implicaturas**

En el modelo de la relevancia, cuando el oyente reconoce un estímulo ostensivo, producido de manera intencional por un hablante, se pone en marcha de forma automática una serie de procesos que tienen como último objetivo alcanzar el significado del hablante. De acuerdo con la TR, el proceso que lleva a inferir los significados consta de varias *subtareas*:

En primer lugar, el estímulo lingüístico es descodificado y da lugar a una representación semántica esquemática, denominada *forma lógica*. Esta forma lógica es una primera representación conceptual que constituye «el armazón sobre el que la interpretación pragmática va a encontrar sentido al mensaje y se caracteriza por dos rasgos: es automático y esquemático» (Pons, 2004:47).

Junto con este primer proceso de descodificación, entran en juego diferentes procesos de inferencia, guiados también por el principio de relevancia: la desambiguación, la asignación de referente y el enriquecimiento. Pensemos en el siguiente ejemplo:

(10) El hombre cogió el gato y reparó el coche después.

El procesamiento de dicho enunciado pasaría por dichos procesos inferenciales. Así, se desambiguaría el término polisémico *gato* (¿herramienta o animal?), se asignarían referentes (¿Quién es *el hombre*?) y se produciría un enriquecimiento (¿Es un mecánico? ¿Es el dueño del animal? ¿Su coche estaba estropeado?).

Tras estos tres procesos, la *forma lógica* se ha enriquecido considerablemente y se han extraído toda la información que se han transmitido explícitamente. En este punto, la teoría de la relevancia habla de la *explicatura*. Esta sería, de esta forma, «la unión de la forma lógica más todo lo que se ha añadido en fases posteriores» (Pons, 2004:50) a través de los procesos inferenciales que acabamos de ver en (10). En otras palabras, como resultado el oyente tiene una proposición completa y ha recuperado todas las explicaturas del enunciado.

Antes de continuar, debemos aclarar un aspecto clave. En la TR, el proceso de la comprensión aquí descrito, no se entiende de modo secuencial, es decir, Sperber y Wilson afirman que «el oyente no descodifica primero la forma lógica (...), después elabora la explicatura (...) y finalmente deriva por implicación una serie de conclusiones», sino que todo es fruto de un proceso paralelo, donde las explicaturas e implicaturas son susceptibles de ser revisadas o reelaboradas «al tiempo que el enunciado vaya revelando su auténtico significado» (2004:252).

Una vez aclarado este punto, pasemos al concepto de *implicatura* que, aunque heredado de Grice, en la TR toma un significado diferente. Una implicatura es, en esencia, una hipótesis que el oyente hace sobre lo que su interlocutor ha querido expresar sin hacerlo de forma explícita. Para ello, el oyente recurre a sus conocimientos enciclopédicos sobre el mundo e intenta buscar un contexto donde la información que posee puede tener un encaje satisfactorio o, en palabras de la TR, en el que sea relevante. En este proceso, el oyente lleva a cabo un razonamiento que consta de varios pasos. Pongamos un ejemplo sobre política estadounidense:

(11) A: «¿Apoyarás al candidato republicano?»

B: «No voto a racistas»

Para poder interpretar lo que B ha querido decir, debemos llevar a cabo un razonamiento que parta de una premisa, «el candidato republicano es racista», que constituiría una primera implicatura o premisa implicada, para terminar con una conclusión, «estoy en contra de las políticas y políticos racistas», que sería una segunda implicatura.

Finalmente, como ya vimos en Grice, las implicaturas pueden ser clasificadas en diferentes tipos. En la TR se distinguen las *fuertes* de las *débiles*. Las primeras son aquellas cuya recuperación es esencial para la interpretación satisfactoria de un enunciado. En (11), estas serían las premisas y conclusiones implicadas, esto es, «el candidato republicano es racista» y ««estoy en contra de las políticas y políticos racistas»». Las segundas son aquellas que pueden ser derivadas de un enunciado pero no son esenciales para su interpretación. Por ejemplo, de lo dicho por B en (11) se podría seguir derivando una gran cantidad de implicaturas débiles, como que B es una persona de ideología progresista, que está a favor de la inmigración, que posiblemente vote al otro candidato, etc.

Al hilo de las implicaturas débiles, la TR hace una interpretación de otro de los puntos más interesantes del modelo de Grice: el uso de las figuras retóricas como la ironía o la litote en la producción de implicaturas. Si en el modelo griceano, como vimos en (5'), el uso de la ironía es interpretado como una violación deliberada de la máxima de cualidad, en la TR, esta se encuadra dentro del *uso ecoico* del lenguaje. En palabras de Sperber y Wilson, «un enunciado es ecoico cuando alcanza la mayor parte de su relevancia (...) expresando la actitud del hablante hacia las opiniones que atribuye tácitamente a otro» (2004:263). Así, En nuestro ejemplo (5'), no se estaría violando ninguna máxima, sino que la respuesta de B se interpretaría como un *eco irónico*, en el que B se distancia tácitamente de lo enunciado por A. De esta forma, lo que determina que un mismo enunciado emitido por B, tanto en (5) como en (5'), sea considerado irónico o no, es la concurrencia de un contexto en el que pueda ser entendido como tal, esto es, «como un eco burlón de un enunciado o pensamiento atribuidos» (2004:265).

Una vez enmarcado el concepto de implicatura, tanto en relación con las máximas conversacionales de Grice (§ 2.1) como en la TR, veamos ahora cuál es su encaje en los dos documentos considerados como punto de partida en cuanto a la planificación y elaboración de programaciones y materiales didácticos dentro de la enseñanza de ELE, esto es, el MCER y el PCIC.

#### 4. LAS IMPLICATURAS EN EL PCIC Y EL MCER

Tanto el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), promovido por el Consejo de Europa, como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) constituyen dos documentos fundamentales y de obligada referencia en todo estudio que pretenda profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua y, por extensión, en el lugar que ocupan los fenómenos pragmáticos en dicha enseñanza.

El MCER incluye, entre otros aspectos, reflexiones muy valiosas sobre las necesidades comunicativas y lingüísticas de los aprendientes de lenguas y ofrece, como resultado, unas directrices y orientaciones para su enseñanza. Como no podía ser de otro modo, el MCER se ocupa de la *competencia comunicativa* y la define como la suma de varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el *pragmático*, cada uno de los cuales abarca diferentes destrezas, conocimientos y habilidades. Las *competencias pragmáticas*, por tanto, serían aquellas que, dentro de la competencia comunicativa, están directamente relacionadas «con el uso funcional de los recursos lingüísticos<sup>2</sup>». Asimismo, incluye dentro de estas competencias la discursiva, funcional y organizativa, y hace una mención a recursos como la parodia y la *ironía*, para terminar afirmando que «cualquier proceso de aprendizaje contribuye al desarrollo o la transformación de esas representaciones, de esos mecanismos y de esas capacidades de carácter interno» (2001:14).

---

<sup>2</sup> Apartado 2.1.2. La competencia comunicativa, págs. 13- 14. Puede consultarse el MCER en el siguiente enlace: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)> [Consulta 30/05/2016].

Por su parte, la publicación del PCIC supuso el desarrollo y la fijación de los niveles de referencia para el español, de acuerdo con las recomendaciones hechas por el MCER. De este modo, el Instituto Cervantes incluye, en su Plan Curricular, un extenso y detallado inventario de contenidos que deben ser incluidos en el proceso de enseñanza/aprendizaje en cada uno de dichos niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2).

El PCIC centra el análisis de los aspectos pragmáticos de la lengua en su apartado 6. En dicho apartado, denominado *tácticas y estrategias pragmáticas*<sup>3</sup>, se incluye un extenso inventario de los recursos utilizados por los hablantes de español a la hora de construir e interpretar discursos y que el aprendiente debe poner en práctica para poder realizar un uso *efectivo y eficaz* de la lengua. Asimismo, el inventario de este apartado se encuentra distribuido entre los diferentes niveles de referencia y se organiza en torno a tres grandes bloques: la construcción e interpretación del discurso, la modalización y la conducta interaccional.

<p><b>1.8.2. Indicadores de ironía</b></p> <p><b>Indicadores morfosintácticos y fónicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Oraciones suspendidas <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tendrías que decirle a Javier que te ayude a pintar la cocina.</li> <li>-Sí, como viene tanto → Yo prefiero quedarme en casa, para lo que hay que ver →</li> </ul> </li> <li>■ Entonación irónica en enunciados exclamativos <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mira qué pañuelo tan bonito. Se lo he cambiado a María por mi pulsera.</li> <li>-¡Pues vaya negocio que has hecho!</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Indicadores léxico-semánticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ <i>Contradictio in terminis</i> El libro ha costado una nimiedad: 800 euros.</li> <li>■ Generalizaciones ¡Vivan las personas inteligentes!</li> <li>■ Mentiras irónicas, para expresar menosprecio, destacar cualidades negativas, insultar. Gracias por tu ayuda, no sé qué hubiera hecho sin ti [agradecimiento de una ayuda que no ha existido]. ¡Enhorabuena, chico! Eres un as para los negocios [felicitación con sarcasmo]. ¡Qué maravilla de corte de pelo! A ver si me das la dirección de tu peluquero [alabanza de alguien que le parece ridículo al enunciador].</li> </ul>
--

Figura 2. Indicadores de ironía – nivel C1. PCIC

Para nuestro estudio sobre las implicaturas nos centraremos en el análisis del primero de ellos, la construcción e interpretación del discurso, donde encontramos, en el

<sup>3</sup> Instituto Cervantes (2006): Plan curricular del Instituto Cervantes. Apartado 6. <[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/06\\_tacticas\\_pragmaticas\\_introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_introduccion.htm)> [Consulta 30/05/2016].

punto 1.8, lo que el PCIC denomina los *significados interpretados*. Debemos entender esta noción de significado interpretado dentro del marco de los intercambios comunicativos dentro de los cuales el PCIC, siguiendo a Sperber y Wilson (1986), destaca la concurrencia de los procesos de *ostensión e inferencia*, como ya vimos, por otra parte, en el apartado de nuestro trabajo dedicado a la TR.

Como podemos ver en la fig. 2<sup>4</sup>, dentro de las tácticas y estrategias que el PCIC propone para el nivel C1, encontramos los llamados *indicadores de ironía* que constituyen una excelente guía para nuestro trabajo y que nos servirán de gran ayuda, como veremos más tarde, a la hora de desarrollar las herramientas de análisis de nuestro estudio.

Pasemos ahora, una vez analizado el marco didáctico en el que se inserta el presente trabajo, a exponer las características y el contexto de nuestro estudio, así como la metodología que hemos seguido para la elaboración del mismo.

## 5. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

El presente estudio versó, como ya avanzamos en la introducción, en torno al análisis de la capacidad de inferencia de nuestros alumnos en torno a las implicaturas conversacionales particularizadas. Para ello, planteamos la realización, por parte del grupo de estudio, de dos test que se llevaron a cabo antes y después del periodo de instrucción explícita, con el objetivo de recoger las interpretaciones e inferencias de nuestros estudiantes para, posteriormente, analizar su evolución y comparar sus resultados con un grupo de hablantes nativos.

Así, para nuestro estudio se contó con la participación de la clase de segundo curso de bachillerato del *Liceum Nr 1 Cyprian Kamil Norwid* de *Bydgoszcz* (Polonia), centro adscrito al programa de Secciones Bilingües que el Ministerio de Educación de España desarrolla en el exterior. El programa de Secciones Bilingües es la principal actividad de la acción educativa española en Polonia y comparte características

---

<sup>4</sup> Instituto Cervantes (2006). Apartado 6. Epígrafe 1.8. Significados interpretados. <[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/06\\_tacticas\\_pragmaticas\\_introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_introduccion.htm)> [Consulta 30/05/2016].

comunes con programas similares desarrollados en otros países de Europa Central y Oriental.

El *Liceum Nr 1 Cyprian Kamil Norwid* de la ciudad de *Bydgoszcz* se constituye como instituto de enseñanza secundaria general (*Liceum ogólnokształcące*) y ofrece estudios de carácter general con un currículo de seis cursos lectivos. Su Sección Bilingüe, creada en el año 2005, tiene un programa que consta de las siguientes etapas:

Una primera etapa o *Gimnazjum*, con una duración de 3 años. Los estudiantes comienzan esta etapa con 13 años. Durante esta primera etapa, con una inmersión baja, los alumnos reciben clases de ELE y asignaturas con una perspectiva AICLE durante los tres años cuyas cargas lectivas se organizan de la siguiente manera:

**Tabla 1.** *Distribución de la carga lectiva en la primera etapa o Gimnazjum.*

Asignatura	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso
ELE	6	5	4
Geografía de España	–	1	–
Historia de España	–	–	2

La carga lectiva de cada asignatura se expresa en horas impartidas a la semana.

La segunda etapa o *Liceum*, comienza a partir de los 16 años. Esta etapa, también conocida como *bachillerato*, incluye un currículum específico, impartido en español, de Literatura española, de Geografía y de Historia de España, con una inmersión lingüística media. Las asignaturas impartidas en L2 se distribuyen a lo largo del currículum de esta etapa de la siguiente forma:

**Tabla 2.** *Distribución de la carga lectiva en la segunda etapa o Liceum.*

Asignatura	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso
ELE	5	6	6
Geografía de España	2	2	2
Historia de España	2	2	2
Literatura española	1	3	3

La carga lectiva de cada asignatura se expresa en horas impartidas a la semana.

Al finalizar esta etapa, los alumnos tienen la posibilidad de realizar la *Matura* o Prueba de Acceso a la Universidad. Esta prueba consta de 4 exámenes finales de las asignaturas cursadas en los años anteriores (ELE, Geografía, Historia y Literatura españolas) y además, de esta manera, los estudiantes pueden obtener el título de bachillerato español.

## **6. CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO DE ESTUDIO**

Nuestro estudio se centrará en los alumnos del segundo curso de bachillerato del centro. El grupo consta de 23 estudiantes (22 alumnas y 1 alumno), con edades comprendidas entre los 17 y 18 años, y cuyo nivel de dominio de la lengua meta se sitúa, de acuerdo con los niveles establecidos por el *MCER*, en el equivalente a un nivel *avanzado* o B2. EL objetivo del programa de las Secciones Bilingües es que los aprendientes comiencen, durante este segundo año de bachillerato, la transición del nivel *avanzado* hacia el de *dominio* o C1, para consolidarlo durante el curso restante.

Para llevar a cabo el presente estudio, los estudiantes se dividieron en dos grupos: el primero de ellos, el grupo de control, integrado por 12 aprendientes, mientras que el segundo, el grupo experimental, estuvo formado por 11. La inclusión de cada alumno en uno u otro grupo no respondió a ningún criterio lingüístico o de dominio de la lengua meta (pues todos los estudiantes presentaban un nivel de dominio parejo), sino que se respetó la distribución habitual de la clase, que queda dividida en 2 grupos en el normal funcionamiento de las sesiones de enseñanza/aprendizaje de casi la totalidad de las asignaturas que cursan en este segundo año y que facilitaba la posterior instrucción explícita. De cualquier manera, tras el test inicial, se comprobó que no existía una gran desigualdad entre los resultados de ambos grupos, menos de tres puntos porcentuales (véase tabla 5), por lo que se juzgó innecesario cualquier cambio en cuanto a la distribución de los estudiantes.

## 7. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo nuestro estudio seguimos, en parte, a los ya realizados por Bouton (1992, 1994), Kubota (1995) y Lee (2002) sobre las implicaturas en el ámbito de enseñanza del inglés como lengua extranjera. En el primero de los casos, Bouton realizó un estudio longitudinal sobre la interpretación de implicaturas en inglés por parte de estudiantes extranjeros en la Universidad de Illinois. Por otro lado, Kubota centró su trabajo en un estudio de similares características con 126 estudiantes japoneses y Lee hizo lo propio con un grupo de 15 hablantes nativos americanos y 15 alumnos coreanos.

De este modo, durante nuestro estudio, el grupo experimental recibió instrucción explícita sobre las implicaturas conversacionales y su interpretación, mientras que el grupo de control no recibió ningún tipo de formación específica. Así, las sesiones de instrucción se distribuyeron a lo largo del presente año escolar, 2015-2016, entre los meses de diciembre y mayo. El número final de sesiones fue de seis, cada una de las cuales constó de 45 minutos. Además de esta instrucción explícita recibida por el grupo experimental, ambos grupos siguieron recibiendo, de forma paralela al estudio, la formación reglada que recogimos en la tabla 2, esto es, seis sesiones lectivas semanales de ELE, dos de Historia de España, dos de Geografía de España y tres de Literatura española.

### 7.1. Herramientas para la recogida de datos

En un primer momento, durante el mes de noviembre, se llevó a cabo un test inicial con el objetivo de recabar información sobre la capacidad de inferencia de nuestros alumnos y, así, establecer un punto de partida para nuestro estudio.

El test constaba de diez diálogos o intercambios conversacionales. Valga como ejemplo el primero de ellos:

*Dos amigos, Pedro y Juan, se encuentran por la calle. Pedro fue el día anterior al cine a ver la nueva película de Almodóvar:*

-Juan: «¿Qué tal la película de ayer?»

-Pedro: «La banda sonora era muy buena»

A) A Pedro le gustó mucho la película, especialmente la banda sonora.

B) A Pedro le pareció que la banda sonora era muy mala.

C) A Pedro no le gustó nada la película.

Todos los diálogos del test constaban de una misma estructura (puede consultarse el test íntegro en el § 12.1 Apéndice I. Test inicial): en primer lugar, una breve contextualización, seguida de un intercambio conversacional y, finalmente, tres opciones de las cuales el alumno debía marcar la que, en su opinión, fuese la que contuviera la información correcta, inferida del diálogo que acababa de leer.

**Tabla 3.** *Implicaturas en el test inicial*

<b>Diálogo</b>	<b>Implicatura</b>	<b>Tipo</b>
<b>1</b>	La banda sonora era muy buena	Crítica indirecta
<b>2</b>	Parece que en la calle hace frío	Ironía
<b>3</b>	Muy guapo no es	Lítote
<b>4</b>	Muchas gracias por tu ayuda	Ironía
<b>5</b>	El color es muy bonito	Crítica indirecta
<b>6</b>	Ahora mismo dejo de dar de comer a tu hijo, de preparar el desayuno...	Máxima de manera
<b>7</b>	Vaya artista ese peluquero tuyo	Ironía
<b>8</b>	Pues vaya negocio has hecho	Ironía
<b>9</b>	No me costó casi nada	Lítote
<b>10</b>	Eres un genio de las matemáticas	Ironía

El test fue realizado por ambos grupos y, además, fue completado por un grupo de nativos con el objetivo de poder, por un lado, comparar los resultados obtenidos y, por otro, poder dar validez a los diálogos propuestos. Se intentó, en la medida de lo posible, que los diálogos no resultaran demasiado ambiguos y complejos para nuestros alumnos, tanto en la lengua reflejada en ellos como en sus posibles interpretaciones, por lo que la validación de los mismos por parte del grupo de nativos resultaba fundamental.

Cada diálogo encerraba una implicatura que nuestros alumnos debían interpretar de acuerdo con el contexto y la situación conversacional propuesta (las diferentes implicaturas presentes en el test pueden consultarse en la tabla 3).

En suma, nuestros alumnos debían inferir el significado de cinco diálogos cuya clave interpretativa descansaba en la ironía del hablante, dos en una lítote, otros dos en una crítica indirecta y uno en la violación ostentosa de la máxima de manera («sea breve»). En esta clasificación, siguiendo a Bouton (1994), denominamos *crítica indirecta* a la implicatura que se produce a la hora de emitir un juicio de valor. En este caso, el juicio puede resultar ofensivo o, simplemente, el hablante se muestra reticente a expresar una crítica de forma ostentosa y, de este modo, recurre normalmente a un comentario positivo sobre algún aspecto periférico o secundario relacionado con el objeto de dicho juicio. Un ejemplo de crítica indirecta es el diálogo número uno, que ya expusimos más arriba. Por otro lado, para la elaboración de los diálogos basados en el uso de la ironía, seguimos los ejemplos que el PCIC ofrece en su inventario de *tácticas y estrategias pragmáticas* y que ya analizamos con anterioridad en nuestro trabajo (§ 4).

**Tabla 4.** *Implicaturas en el test final*

<b>Diálogo</b>	<b>Implicatura</b>	<b>Tipo</b>
<b>1</b>	Las palomitas que compré estaban buenísimas	Crítica indirecta
<b>2</b>	¡Tú sí que eres un amigo!	Ironía
<b>3</b>	Sí, muy discreto...y elegante	Ironía
<b>4</b>	Vaya negocio has hecho	Ironía
<b>5</b>	Sí, sí...vaya tranquilo	Máxima de manera
<b>6</b>	las fotos que usó eran muy bonitas	Crítica indirecta
<b>7</b>	Qué bien vivimos algunas	Ironía
<b>8</b>	Siempre has sido un as para esto	Ironía
<b>9</b>	¡Anda que estáis mal ahí los dos!	Lítote
<b>10</b>	Pues vaya artista tu carpintero	Ironía

Tras finalizar las sesiones de instrucción explícita, se llevó a cabo un segundo test que, al igual que el primero, fue completado tanto por el grupo de control como por el grupo experimental. Asimismo contamos con la ayuda del mismo grupo de nativos, cuyas interpretaciones y respuestas nos sirvieron de referencia. Este segundo test constaba con el mismo número de diálogos que el realizado en el mes de noviembre (puede consultarse el test íntegro en el apéndice II). Los diálogos seguían el mismo esquema que los incluidos en el test inicial, esto es, una breve contextualización, el intercambio conversacional en sí y tres opciones de respuesta.

Como vemos (tabla 4), en este caso el test contaba con seis implicaturas basadas en la ironía, dos en la crítica indirecta, una en el uso de la litote y, por último, otra inferida de la violación abierta de una de las submáximas de manera.

## **7.2. La instrucción explícita de las implicaturas**

Como ya hemos apuntado, las seis sesiones que conformaron la instrucción explícita que recibió el grupo experimental versaron, en primer lugar, sobre el reconocimiento de implicaturas conversacionales particularizadas y, posteriormente, en sus posibles interpretaciones. Los ejemplos de diálogos e implicaturas que se utilizaron en estas sesiones fueron similares a los utilizados en el test inicial y a los que posteriormente se incluirían en la prueba final.

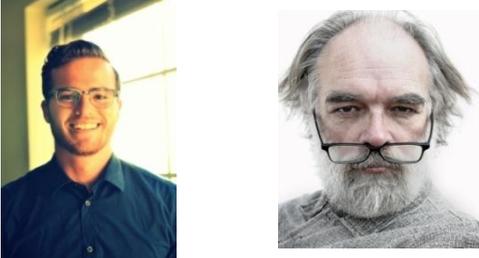
La primera sesión estuvo planteada como una toma de contacto por parte de nuestros alumnos con el concepto de implicatura conversacional y la diferencia entre *lo dicho* y *lo comunicado*. El objetivo principal de esta sesión fue el de la toma de conciencia, por parte de los estudiantes del grupo experimental, sobre el uso de implicaturas en nuestras conversaciones diarias, tanto en su L1 como en la L2, basadas en recursos como la ironía o la litote. Con este objetivo, se llevaron a cabo una serie de actividades con un planteamiento similar al del ejemplo aportado más abajo (figuras 3a y 3b).

En la segunda sesión se procedió al análisis de las implicaturas aparecidas en el test inicial. Se comentaron las interpretaciones que cada alumno había realizado en el test y, posteriormente, se compararon con las hechas por los hablantes nativos. Se intentó que los alumnos razonaran y entendieran por qué los nativos habían optado por

algunas interpretaciones y habían descartado otras. Además, se puso en común, en gran grupo, las opiniones de los alumnos y cada uno expuso las razones por las que se había decantado por una determinada respuesta.

LEE EL SIGUIENTE DIÁLOGO:

A: «Mira, ese es el nuevo novio de María»  
B: «¡Qué joven!»



JUAN                      ANTONIO

Figura 3a. Ejemplo de actividad de la primera sesión

- Si el nuevo novio de Marta fuera Juan, ¿estás de acuerdo con las palabras de B?  
\_\_\_\_\_
- Si el nuevo novio de Marta fuera Antonio, ¿qué crees que B piensa realmente de él?  
\_\_\_\_\_
- ¿En cuál de los dos casos B está siendo irónico? ¿Por qué?  
\_\_\_\_\_

Figura 3b. Ejemplo de actividad de la primera sesión

La tercera sesión se dedicó, con el apoyo de materiales audiovisuales, al reconocimiento de implicaturas y su clasificación en las diferentes categorías propuestas: las basadas en la ironía, la lítote, la crítica indirecta y la máxima de manera. Esta sesión se centró en el visionado de diferentes extractos de series españolas donde

los estudiantes debían identificar la presencia de las implicaturas que previamente se habían trabajado en clase. Como ejemplo del trabajo realizado durante esta sesión, veamos una de las actividades de las que constó:

Durante el visionado del capítulo «Fobias» de la serie *7 vidas*, en la secuencia número dos<sup>5</sup>, los protagonistas, Paco y David, discuten sobre la elegancia del primero y mantienen la siguiente conversación:

Paco: «También he estado pensando en llevar el traje este de las bodas que tengo...ese es muy elegante, tío»

David: «Sí, sí...además te hará juego con el reloj del Real Madrid que llevas, sí»

Como resultado de esta actividad, los alumnos repararon en la ironía que se desprende de las palabras de David, identificaron la implicatura y la clasificaron dentro de la categoría de las críticas indirectas.

Durante la cuarta y quinta sesión se intentó que los alumnos pusieran en práctica todo lo aprendido sobre las implicaturas en las clases anteriores. Para ello, se les pidió a los estudiantes que, agrupados en parejas, produjeran nuevos diálogos que contuvieran algún tipo de implicatura, tomando como ejemplo los diálogos analizados con anterioridad. Además, se les pidió que incluyeran algún dibujo o imagen en sus propuestas para, de esta manera, ilustrar el contexto en que se producían los diferentes intercambios conversacionales desarrollados por ellos mismos. Veamos algún ejemplo (pueden consultarse más ejemplos en §12.4 Apéndice IV):

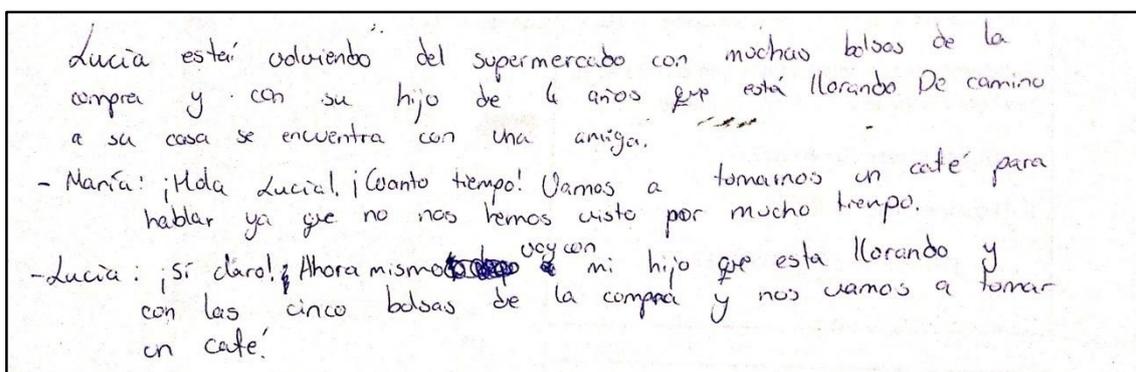


Figura 4. Ejemplo de diálogo. Implicatura (máxima de manera).

<sup>5</sup> Nacho G. Velilla (productor). 1999-2006. *7 vidas* [serie de televisión] España: Globomedia. Puede verse la secuencia referida en el siguiente enlace: <[https://www.youtube.com/watch?v=uzV2j2PQGGA&index=3&list=PLvJxLKKD\\_N2VNYZYut54F0\\_Hv\\_srMPSfY](https://www.youtube.com/watch?v=uzV2j2PQGGA&index=3&list=PLvJxLKKD_N2VNYZYut54F0_Hv_srMPSfY)> [Consulta 30/05/2016].

Texto figura 2:

Lucía está volviendo del supermercado con muchas bolsas de la compra y con su hijo de 4 años que está llorando. De camino a su casa se encuentra con una amiga:

-María: ¡Hola Lucía! ¡Cuanto\* tiempo! Vamos a tomarnos un café para hablar ya que no nos hemos visto por mucho tiempo

-Lucía: ¡Sí claro! Ahora mismo voy con mi hijo que está llorando y las cinco bolsas de la compra y nos vamos a tomar un café

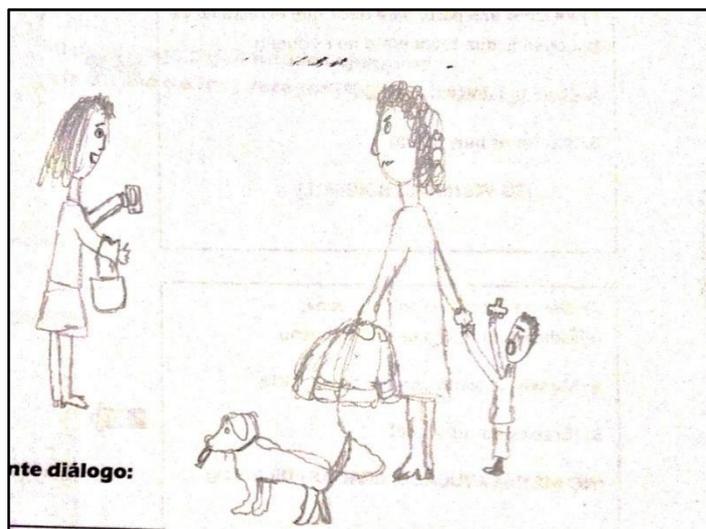


Figura 5. Ejemplo de ilustración de la sesión cuarta

En la sexta sesión cada pareja expuso su trabajo al resto de la clase. En primer lugar, se presentaron los diálogos producidos en las clases anteriores y se proyectaron los dibujos que los acompañaban. Posteriormente, el resto de la clase hizo sus propias interpretaciones sobre *lo dicho* en cada diálogo y se compartió con el resto del grupo. Finalmente se procedió a cerrar la sesión con una recapitulación, en gran grupo, sobre todo lo aprendido a lo largo de las clases anteriores.

## 8. ANÁLISIS DE DATOS OBTENIDOS

El primero de los test se realizó durante el mes de noviembre y se planteó como una evaluación inicial con el objetivo de conocer la capacidad de inferencia de nuestros alumnos en la lengua meta. Así, este test arrojó los siguientes resultados: el grupo de control y el grupo experimental alcanzaron, de media, puntuaciones similares, un 40%

el primero y un 37,2% el segundo, mientras que el grupo de hablantes nativos obtuvo un 90,5% (véase tabla 5). Los resultados en cuanto a las puntuaciones obtenidas por cada grupo en los diferentes diálogos revelaron rangos muy amplios, tanto para el grupo de control (75% – 8,3%) como para el experimental (91% – 9,1%).

El test resultó ser una herramienta muy útil para detectar cuáles fueron las implicaturas que resultaron más difíciles a la hora de interpretar e inferir su significado. En este sentido, y siempre teniendo como referencia las respuestas del grupo de nativos, el grupo experimental encontró especialmente complejas las implicaturas contenidas en los diálogos 1, 4, 5 y 7, con solo un 9,7% de aciertos, mientras que el grupo de control obtuvo un 8,3% en los diálogos 1 y 5, además de un 25% en el 1, 7 y 8. De estos datos podemos inferir que las implicaturas referidas a la crítica indirecta (diálogos 1 y 5) junto con la ironía (4, 7 y 8) fueron las más complicadas para nuestros alumnos. Por otro lado, la implicatura basada en la violación de la máxima de manera no resultó especialmente compleja, alcanzando puntuaciones sensiblemente superiores a la media de cada grupo (91% y 67%). Parecidos resultados se registraron en la interpretación de las litotes: el grupo experimental alcanzó un 81% y un 36,3%, mientras que el grupo de control obtuvo un 75% y un 33,3%.

**Tabla 5. Resultados del test inicial**

<b>Diálogo</b>	<b>Grupo nativos</b>	<b>Grupo experimental</b>	<b>Grupo de control</b>	<b>Tipo</b>
<b>1</b>	80 %	<b>9,1 %</b>	<b>8,3 %</b>	Crítica indirecta
<b>2</b>	100 %	45,4 %	58,3%	Ironía
<b>3</b>	95 %	81,8 %	75 %	Lítote
<b>4</b>	80 %	<b>9,1 %</b>	<b>25 %</b>	Ironía
<b>5</b>	75 %	<b>9,1 %</b>	<b>8,3 %</b>	Crítica indirecta
<b>6</b>	100 %	91 %	67 %	Máxima de manera
<b>7</b>	95 %	<b>9,1 %</b>	<b>25 %</b>	Ironía
<b>8</b>	90 %	45,4 %	<b>25 %</b>	Ironía
<b>9</b>	95 %	36,3 %	33,3 %	Lítote
<b>10</b>	95 %	36,3 %	75 %	Ironía
<b>Media</b>	90,5%	37,2 %	40 %	

Se recoge el porcentaje de miembros de cada grupo que eligió la respuesta correcta en cada diálogo. En negrita se muestran los diálogos que obtuvieron menor porcentaje de respuestas correctas.

A finales del mes de mayo, y una vez concluido el periodo de instrucción explícita, se llevó a cabo el test final, con el objetivo de medir la evolución de ambos grupos y comprobar si las sesiones de formación habían surtido el efecto deseado, esto es, que los estudiantes del grupo experimental habían mejorado su capacidad de identificar e interpretar implicaturas conversacionales particularizadas y, de esta forma, podían alcanzar puntuaciones similares o cercanas a las obtenidas por los nativos en este mismo test.

En primer lugar, se contó con la colaboración del mismo grupo de hablantes nativos que había respondido con anterioridad a la primera prueba. Una vez que estos realizaron el test y se obtuvieron sus interpretaciones, se procedió a recoger las respuestas de los estudiantes participantes en nuestro estudio (véase tabla 6).

**Tabla 6. Resultados del test final**

<b>Diálogo</b>	<b>Grupo nativos</b>	<b>Grupo experimental</b>	<b>Grupo de control</b>	<b>Tipo</b>
<b>1</b>	100 %	100 %	83.3 %	Crítica indirecta
<b>2</b>	100 %	100 %	<b>67 %</b>	Ironía
<b>3</b>	100 %	100 %	83.3 %	Ironía
<b>4</b>	95 %	91 %	75 %	Ironía
<b>5</b>	100 %	100 %	75 %	Máxima de manera
<b>6</b>	100 %	91 %	<b>67 %</b>	Crítica indirecta
<b>7</b>	100 %	100%	75 %	Ironía
<b>8</b>	95 %	<b>82 %</b>	<b>67 %</b>	Ironía
<b>9</b>	100 %	91 %	<b>67 %</b>	Lítote
<b>10</b>	100 %	100 %	83,3 %	Ironía
<b>Media</b>	99 %	95,4 %	74,3%	

Se recoge el porcentaje de miembros de cada grupo que eligió la respuesta correcta en cada diálogo. En negrita se muestran los diálogos que obtuvieron menor porcentaje de respuestas correctas.

A la vista de los resultados obtenidos, podemos constatar que ambos grupos mejoraron sus puntuaciones con respecto al test inicial. El grupo de control logró un 74% de media, mientras que el grupo experimental alcanzó un 95,4%. La mejora supuso

un aumento de 34,3 puntos porcentuales para el primer grupo y de 58,2 en el caso del segundo. Esa mejoría también se ve reflejada si nos atenemos a otros parámetros como, por ejemplo, el rango, que alcanzó valores más reducidos en comparación a los obtenidos en el test inicial, 100% – 82% para el grupo experimental y 83,3% – 67% para el de control.

**Tabla 7. Comparativa resultados test inicial y final**

	Test inicial		Test final	
	Media	Rango	Media	Rango
<b>Hablantes nativos</b>	90,5%	100-75	99%	100-95
<b>Grupo experimental</b>	37,2%	91-9,1	95,4%	100-82
<b>Grupo de control</b>	40%	75-8,3	74,3%	83,3-67

Si nos referimos a la interpretación de los diferentes tipos de implicaturas, en especial a aquellas que resultaron más problemáticas en el primer test, vemos que la mejoría, en este aspecto, también fue ostensible. La implicatura basada en la crítica indirecta, donde ambos grupos obtuvieron los porcentajes más bajos en el test inicial (tabla 5. diálogos 1 y 5), mejoró en cuanto a las interpretaciones recibidas en el test final. Así, en esta implicatura se alcanzaron valores muy altos por parte del grupo experimental, similares a los porcentajes de los nativos, mientras que el grupo de control mostró un rendimiento dispar, alcanzando una mejora palpable (tabla 6. diálogos 1 y 6), no tan consistente como en el caso del primer grupo.

Similares resultados se registraron en el caso de la interpretación de las implicaturas basadas en la ironía, donde el grupo experimental llegó a alcanzar el 100 % de aciertos en cuatro de los seis diálogos que contenían este recurso (tabla 6. diálogos 2, 3, 7 y 10) mientras que, por otro lado, el grupo de control llegó hasta el 83,3% en solo dos (tabla 6. diálogos 3 y 10).

Finalmente, los diálogos que contenían una lítote y una violación de la máxima de manera (tabla 6. diálogos 5 y 9) se movieron también, dentro de la mejora generalizada, en valores cercanos a la media alcanzada por ambos grupos. Cabría destacar el 67% registrado por el grupo de control en la lítote presente en el diálogo 9,

cuya interpretación parece que resultó más complicada para este grupo que para el experimental.

## 9. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados antes comentados y obtenidos tras el periodo de instrucción explícita que hemos planteado, podemos llegar a varias conclusiones que pensamos dan respuesta a las cuestiones que nos planteamos en los objetivos del presente estudio:

En primer lugar, parece claro que ambos grupos mejoraron en cuanto a las interpretaciones e inferencias hechas al respecto de las implicaturas presentes en ambos test, si bien el grupo experimental lo hizo de forma más significativa, tanto en porcentaje como en cercanía a las respuestas dadas por los hablantes nativos. Así, el grupo experimental, tras un periodo de instrucción explícita, logró alcanzar porcentajes similares a los hablantes nativos en seis de las diez diálogos propuestos en el test final (100% de interpretaciones consideradas correctas), mientras que el grupo de control no alcanzó dicha puntuación en ninguno de estos diálogos, siendo la mayor puntuación un 83,3%, obtenido en solo tres de ellos.

En segundo lugar, podemos destacar la eficacia del periodo de instrucción explícita que planteamos ya que, con tan solo seis sesiones de duración, los estudiantes del grupo experimental mejoraron considerablemente su capacidad de inferencia y, con ello, su competencia pragmática en español. A este respecto, cabe destacar la mejora en cuanto a las interpretaciones recibidas por las implicaturas basadas en la ironía y la crítica indirecta, donde el grupo experimental alcanzó unos resultados bastante destacados y cercanos a los obtenidos por el grupo de hablantes nativos.

En este sentido, parece lógico plantearse la inclusión de las implicaturas conversacionales particularizadas en nuestros programas y currículos, ya sea de manera explícita, como hemos hecho en nuestro estudio, o bien de forma conjunta a la enseñanza de otros fenómenos pragmáticos, como la cortesía o determinados actos de habla. Pensamos, por ejemplo, en la idoneidad de incluir las implicaturas relativas a la

crítica indirecta o la ironía, que como hemos visto son las más complejas y difíciles de interpretar por nuestros alumnos, junto con las cuestiones relativas a la cortesía a la hora de, por ejemplo, emitir opiniones sobre otra persona sin dañar su imagen, atenuando dicha crítica u opinión negativa mediante el uso de implicaturas.

Asimismo, debemos destacar las limitaciones de nuestro estudio que nos harán ver con perspectiva los resultados alcanzados en el mismo y que, por otro lado, nos abren nuevas líneas de investigación y nos permiten dar continuidad a nuestro trabajo. Así, una primera circunstancia a valorar ha de ser el tamaño de nuestro grupo objeto de estudio (12 aprendientes en el grupo experimental y 11 en el de control) y del grupo de hablantes nativos (20 participantes en ambos test). Por otro lado, debemos añadir las dificultades encontradas en cuanto al correcto desarrollo de la instrucción explícita, pues ésta tuvo que celebrarse en horario extraescolar debido a la gran carga lectiva que soportan nuestros estudiantes durante el curso académico, por lo que no todos los miembros del grupo experimental asistieron a la totalidad de las sesiones de formación.

Otras circunstancias que pudieron influir en nuestro estudio vienen dadas por el número de herramientas de recogida de datos y por el momento de su aplicación. Como ya vimos, nuestros estudiantes se sometieron solo a 2 test, realizados en un momento inicial y en otro inmediatamente posterior al periodo de instrucción explícita. La proximidad temporal entre la finalización de las sesiones de formación y el test final es un factor que debemos tener en cuenta, por lo que, para constatar si la mejora del grupo experimental es solo momentánea y responde simplemente a la cercanía con respecto a la instrucción, planteamos la realización de un nuevo test a comienzos del próximo periodo académico en el que poder comprobar si dicha formación tiene un efecto más duradero que se prolongue a largo plazo.

Además, hemos de tener en cuenta que, para poder ponderar correctamente estos resultados, tanto el grupo de control como el experimental se encontraron dentro de un contexto educativo basado en la enseñanza AICLE, por lo que su exposición al *input*, tanto en términos de calidad como de cantidad, podrían considerarse superior al que gozan otros estudiantes en diferentes contextos y situaciones de aula. En este sentido, se nos abre otra línea de investigación en la que medir la evolución de la capacidad de inferencia de otros grupos de control que no estén incluidos en programas de enseñanza

similares, para poder, de este modo, comprobar si dicho enfoque educativo ha influido, de alguna forma, en los resultados de nuestro estudio.

En definitiva, y a pesar de todas las limitaciones antes expuestas, creemos haber dado respuesta, a través del presente estudio, a la cuestión sobre la pertinencia de la enseñanza e inclusión de las implicaturas en la clase de ELE. Su enseñanza debe consistir, en nuestra opinión, en elevar la conciencia de nuestros alumnos para que, de esta forma, reparen en la importancia y el uso de las implicaturas por parte de los hablantes nativos en sus conversaciones diarias y entiendan, así, que de su correcta interpretación depende, en buena medida, el éxito de un determinado intercambio comunicativo, incorporando tan valiosa noción a su competencia pragmática.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

- Bouton, L. (1992): «The interpretation of implicature in English by NNS: does it come automatically without being explicitly taught?», en *Pragmatics and Language Learning*, volumen 3, pp. 53-65.
- Bouton, L. (1994): «Can NNS skill in interpreting implicature in American English be improved through explicit instruction? A pilot study», en *Pragmatics and Language Learning*, volumen 5, pp. 89-109.
- Bouton, L. (1999): «Developing nonnative speaker skills in interpreting conversational implicatures in English: Explicit teaching can ease the process». En *Culture in second language teaching and learning* (E. Hinkel Ed.), pp. 47-70. Cambridge, Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya e Instituto Cervantes.
- Escandell, M.<sup>a</sup> V. (1996): *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Ariel.
- Escandell, M.<sup>a</sup> V. (2005): *La comunicación*. Madrid, Gredos.
- Grice, H. P. (1975): «Logic and Conversation», en P. Cole y J. L. Morgan (1975), pp. 41-58.
- Griffin, K. (2011): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arcos Libros.
- Horn, L. (1984): «Toward a New Taxonomy for Pragmatics Inference: Q-Based and R-Based Implicature», en D. Schiffrin (ed.), pp. 11-42.
- Horn, L. (2004): «Implicature», en *The Handbook of Pragmatics* (Laurence R. Horn and Gregory Ward. Eds). Oxford, Blackwell publishing.
- Instituto Cervantes (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes.
- Kasper, G. (1997): *Can pragmatic competence be taught?* Honolulu, University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.  
<<http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>> [30/05/2016]
- Kubota, M. (1995): «Teachability of conversational implicature to Japanese EFL learners», en *IRLT Bulletin*, volumen 9, pp. 35-67.
- Lee, J.S. (2002): «Interpreting Conversational Implicatures: A study of Korean learners of English», en *The Korea TESOL Journal*, volumen 5, pp. 1-18.

- Leech, G. N. (1983): *Principles of Pragmatics*. Londres, Longman.
- Leonetti, M. (1993): «Implicaturas generalizadas y relevancia» en *Revista Española de Lingüística*, volumen 23, pp. 107-139.
- Levinson, S. (1983): *Pragmática*. Barcelona, Teide. 1989.
- Levinson, S. (2000): *Significados presumibles. La teoría de la implicatura conversacional generalizada*. Madrid, Gredos. 2004
- Morris, C. (1938): *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona, Paidós. 1985.
- Pons, S. (2004): *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*. Madrid, Arcos Libros.
- Pons, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid, Arcos Libros.
- Reyes, G. (1995): *El abecé de la pragmática*. Madrid, Arco Libros.
- Reyes, G., E. Baena y E. Urios (2000): *Ejercicios de pragmática*. Madrid, Arco Libros. (2 vols.)
- Roever, C. (2009): «Teaching and Testing Pragmatics», en *The Handbook of Language Teaching* (Michael H. Long y Catherine J. Doughty. Eds). Oxford, Blackwell publishing.
- Sperber, D. y D. Wilson (1986): *La relevancia*. Madrid, Visor, 1994.
- Sperber, D. y D. Wilson (2004): «La Teoría de la Relevancia», en *Revista de Investigación Lingüística*, volumen 8 – 2004, pp. 237-286.
- Thomas, J. (1983). «Cross-Cultural Pragmatic Failure», en *Applied Linguistics*, volumen 4, pp. 91-112.
- Valdés, L. M. (ed.) (1991): *La búsqueda del significado*. Madrid, Tecnos.
- Verschueren, J. (2002): *Para entender la pragmática*. Madrid, Gredos.
- Vera, A. y Blanco, M. (2014): *Cuestiones de pragmática en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arcos Libros.

## 11.1 Apéndice I. Test inicial

Lee los siguientes 10 diálogos. Debajo de cada uno, hay tres frases referidas al mismo (A, B o C). Elige la que te parece que tiene la información CORRECTA.

(1) *Dos amigos, Pedro y Juan, se encuentran por la calle. Pedro fue el día anterior al cine a ver la nueva película de Almodóvar:*

-Juan: «¿Qué tal la película de ayer?»

-Pedro: «La banda sonora era muy buena»

- A) A Pedro le gustó mucho la película, especialmente la banda sonora.
- B) A Pedro le pareció que la banda sonora era muy mala.
- C) A Pedro no le gustó nada la película.

(2) *Son las 17:00. María está en su casa en Sevilla en el mes de agosto y hace mucho calor. Su hijo Antonio va a salir y le dice adiós a su madre:*

-Antonio: «Adiós mamá, me voy al parque a jugar con mis amigos»..

-María: «Bien, pero coge una chaqueta, ¡que parece que en la calle hace frío!, ¿eh?»

-Antonio: «Sí, sí, claro. ¡Mucho frío!»

- A) Antonio no coge la chaqueta porque sabe que no le hará falta.
- B) María le da un consejo a su hijo para que no se ponga enfermo.
- C) Antonio obedece a su madre y coge la chaqueta antes de irse de casa.

(3) *Patricia y Paula son amigas. Están en una cafetería y hablan del nuevo novio de otra amiga, Diana:*

-Patricia: «El nuevo novio de Diana es muy inteligente, es ingeniero en una empresa importante»

-Paula: «Ya, muy inteligente, sí...pero muy guapo no es, ¿eh?»

- A) Paula piensa que el novio de Diana es solo guapo, no muy guapo.
- B) Paula piensa que el novio de Diana es feo.
- C) Paula piensa que el novio de Diana es más guapo que inteligente.

(4) *Juan y Alejandro estudian juntos en la universidad y tienen que entregar un trabajo para la asignatura de Antropología. Los dos hablan en el pasillo de la universidad:*

-Juan: «Alejandro, ¿puedes leer estas dos páginas de mi trabajo y decirme si te parece que están bien?»

-Alejandro: «Lo siento, es que tengo prisa. Me están esperando en la cafetería de la facultad»

-Juan: «Nada, no te preocupes, lo entiendo. De todas formas, ¡muchas gracias por tu ayuda!»

- A) Juan entiende que Alejandro tiene cosas más importantes que hacer y no tiene tiempo.
- B) A Juan no le importa que Alejandro no le ayude y le da las gracias.
- C) Juan se enfada con Alejandro porque no le ayuda con el trabajo.

(5) *Marta está tomando un café con su amiga Laura. Marta lleva un vestido nuevo que se acaba de comprar:*

-Marta: «Laura, ¿qué te parece mi nuevo vestido?»

-Laura: «Mmm... ¡El color es muy bonito! ¡Y te hace juego con los zapatos!»

- A) Laura piensa que los zapatos y el vestido de Marta son del mismo color.
- B) A Laura no le gusta el nuevo vestido de Marta.
- C) Laura piensa que los zapatos de Marta son más feos que su vestido nuevo.

(6) *María y José están casados y tienen un niño pequeño. José tiene una reunión de trabajo muy importante y necesita que María le planche una camisa limpia:*

-José: «Cariño, tengo una reunión muy importante esta mañana en la oficina. ¿Puedes plancharme la camisa azul? ¿Por favor?»

-María: «¡Sí claro! ¡Cómo no!...ahora mismo dejo de dar de comer a tu hijo, de preparar el desayuno, la lavadora que se ponga sola y te plancho la camisa»

- A) María no le va a planchar la camisa porque está ocupada.
- B) María va a planchar la camisa de José pero antes tiene que terminar lo que está haciendo.
- C) María va a planchar la camisa y luego terminará lo que está haciendo.

(7) *Juan y Chema se encuentran por la calle. Chema ha ido a la peluquería y tiene un peinado nuevo:*

-Chema: «Hola Juan, ¡Cuánto tiempo! ¿Qué tal?»

-Juan: «Hola, ¡Bien! ¿Y tú? ¿Qué haces?»

-Chema: «Pues nada, acabo de salir de la peluquería»

-Juan: «Ya veo, ya. ¡A ver si me das la dirección de ese peluquero! ¡Vaya artista ese peluquero tuyo!»

- A) A Juan le gusta mucho el nuevo corte de pelo de Chema y le gustaría ir al mismo peluquero.
- B) Juan no piensa ir al peluquero de Chema porque no le gusta el nuevo peinado de su amigo.
- C) Juan piensa que el peluquero de Chema es muy buen profesional y hace muy bien su trabajo.

(8) *José Antonio y Juan son amigos y están comiendo en un restaurante:*

-Juan: «Mira qué reloj tan bonito tengo. ¡Se lo he cambiado a mi hermano por mis gafas de sol!»

-José Antonio: «¡Pues vaya negocio has hecho!»

- A) A José Antonio le parece que Juan ha hecho un mal cambio, porque no le gusta el reloj de Juan.
- B) José Antonio piensa que Juan ha hecho un cambio muy bueno porque las gafas de Juan eran muy feas.
- C) A José Antonio le gusta el reloj nuevo de Juan, pero también le gustaban sus gafas.

(9) *Manuel y Francisco están en un bar y están charlando:*

-Manuel: «Mi móvil siempre funciona mal. Mira, ¡ahora encima no tengo señal y no puedo llamar!»

-Francisco: «¡Pues cómprate un móvil nuevo!»

-Manuel: «¡Pero si es nuevo! Lo compré la semana pasada... y no me costó casi nada, ¡solo 200 euros!»

- A) Manuel está muy contento con su nuevo móvil y le parece muy barato.
- B) Manuel no está muy contento con su nuevo móvil pero le parece muy barato.
- C) Manuel cree que pagó mucho dinero por su móvil y que debería funcionar mejor.

(10) *Pablo y Mario están en la biblioteca. Mario está leyendo un libro y Pablo está estudiando para un examen de recuperación de matemáticas:*

-Pablo: «¡Por fin! después de dos semanas he conseguido solucionar este ejercicio de matemáticas»

-Mario: «¡Enhorabuena! ¡Eres un genio de las matemáticas!»

- A) Mario cree que Pablo no es muy bueno en matemáticas.
- B) Mario intenta darle ánimos a Pablo para que apruebe el examen.
- C) Mario felicita a Pablo por solucionar un ejercicio de matemáticas muy difícil.

## 11. 2 Apéndice II. Test final

Lee los siguientes 10 diálogos. Debajo de cada uno, hay tres frases referidas al mismo (A, B o C). Elige la que te parece que tiene la información CORRECTA

(1) *María se encuentra por la calle con su amiga Laura. Laura fue el día anterior al cine:*

-María: «¡Hola Laura! ¿Qué tal la película de ayer? ¿Te gustó?»

-Laura: «¿La película? Las palomitas que compré estaban buenísimas»

- A) A Laura le gustó mucho la película y comió palomitas en el cine.
- B) A Laura le pareció que la película no era muy buena.
- C) A Laura le gustó la película pero las palomitas le encantaron.

(2) *Antonio y Alberto son amigos y están en la biblioteca de la universidad. Antonio necesita ayuda para terminar un trabajo de Antropología Social:*

-Antonio: «¿Ya has terminado tu trabajo? ¡Échame una mano con el mío!»

-Alberto: «No puedo, lo siento. Es que he quedado con Javi en la cafetería»

-Antonio: «Ya, bueno. No te preocupes... ¡Tú sí que eres un amigo!»

- A) Antonio se enfada con Alberto porque no le ayuda.
- B) Antonio entiende que Alberto ha quedado y no tiene tiempo de ayudarle.
- C) A Antonio le parece que Alberto hace lo correcto y no se lo toma mal.

(3) *Pablo y Julio van a una fiesta y se encuentran en la puerta del restaurante donde se celebra:*

-Pablo: «Hola, ¿qué tal estás?»

-Julio: «Bien, gracias. ¿Parece que llegamos temprano, no?»

-Pablo: «Sí. Mira, por allí viene Fran y trae un traje amarillo»

-Julio: «Sí, muy discreto...y elegante, sí... elegante»

- A) Julio cree que el traje de Fran es muy apropiado para la fiesta.
- B) A Julio le encanta el traje de Fran, especialmente el color.
- C) Julio cree que el traje de Fran no es muy adecuado y poco discreto.

(4) *Ana y Ernesto son amigos. Han quedado en una cafetería para tomar un café:*

-Ernesto: «¿Has visto el coche que me compré la semana pasada? El que tenía se averió y ya no arrancaba»

- Ana: «¿Y cuánto has pagado por ese coche?»  
-Ernesto: «Pues... más de tres mil euros...»  
-Ana: «Pues sí... un coche de más de 15 años... ¡vaya negocio has hecho!»  
-Ernesto: «Ya, bueno. Es que necesitaba un coche para ese mismo día»

- A) Ana piensa que Ernesto ha hecho una buena compra.  
B) Ana piensa que Ernesto ha pagado demasiado por el coche.  
C) A Ana le gusta el nuevo coche de Ernesto y le parece barato.

(5) *Manuel está en la cola de Correos. Quiere recoger un paquete y lleva esperando ya más de una hora:*

- Empleado de Correos: «Buenos días, ¿en qué puedo ayudarle?»  
-Manuel: «Venía a recoger un paquete»  
-Empleado: «Espere un minuto. Tengo que salir un momento pero enseguida le atiendo»  
-Manuel: «Sí, sí...vaya tranquilo. Puedo esperar aquí otra media hora...y ya luego paso a buscar a mis hijos, hago la compra antes de que cierre el supermercado y ya, cuando pueda, hago la cena y esas cosas...»

- A) Manuel entiende que el empleado tenga que salir y se muestra comprensivo.  
B) Manuel piensa que puede esperar porque dispone de mucho tiempo libre.  
C) Manuel piensa que ya ha esperado lo suficiente y se muestra bastante enfadado.

(6) *Mario y Leo son profesores y trabajan juntos en la universidad. El día anterior se celebraron unas jornadas sobre nuevos métodos educativos. En un descanso, toman un café y charlan:*

- Mario: «¿Qué te pareció la presentación que hizo Juan en la conferencia de ayer?»  
-Leo: «Bueno...las fotos que usó eran muy bonitas»

- A) A Leo le gustó la conferencia de Juan y especialmente las fotos.  
B) Leo piensa que la conferencia de Juan fue muy interesante.  
C) A Leo le pareció que la charla de Juan no fue muy interesante.

(7) *Marta y Paula son amigas y se encuentran por la calle. Paula ha estado de vacaciones. Marta ha trabajado todo el verano:*

-Marta: «¡Hola Paula! ¿Cuánto tiempo sin verte? ¿Cómo estás?»

-Paula: «Muy bien ¿y tú? Acabo de llegar de vacaciones. He estado en Cancún quince días y ahora me voy a Ibiza otra semana»

-Marta: «¡Vaya! ¡Qué bien vivimos algunas!»

- A) Marta piensa que ella vive mejor que Paula porque tiene trabajo.
- B) Marta piensa que Paula sí que vive bien y no ella que tiene que trabajar.
- C) Marta piensa que Paula tiene una vida más aburrida que la suya.

(8) *Ignacio y José son amigos desde hace mucho tiempo. Se encuentran por la calle y hablan:*

-Ignacio: «¿Qué pasa José? ¿Dónde vas con esa cara de preocupación?»

-José: «Pues en busca de un informático. No veas lo que me ha pasado. Estaba escribiendo mi nuevo libro. Había escrito ya 140 páginas y de repente, no sé cómo, han desaparecido todas. Me temo que las he borrado. Y ahora tengo que empezar de nuevo...»

-Ignacio: «¡Enhorabuena, chico! Siempre has sido un as para esto de las nuevas tecnologías»

- A) Ignacio piensa que José es un desastre con los ordenadores y la informática.
- B) Ignacio piensa que a José se le da muy bien la informática y podrá recuperar el documento.
- C) Ignacio piensa que José es un gran escritor y que puede escribir de nuevo el libro.

(9) *Olga y Teresa están charlando sobre las vacaciones de la primera:*

-Teresa: «Pero enseñame alguna foto, ¿no?»

-Olga: «Mira esta. Aquí estamos mi novio y yo en la playa. Era un sitio maravilloso»

-Teresa: «Sí, ya veo. ¡Anda que estáis mal ahí los dos!»

- A) Teresa piensa que Olga y su novio salen bastante mal en la foto y que están muy aburridos.
- B) Teresa piensa que en la foto parece que Olga y su novio se lo están pasando muy bien.
- C) Teresa piensa que Olga y su novio no disfrutaron mucho de sus vacaciones en la playa.

(10) *Carlos y Álvaro son amigos. Carlos ha invitado a Álvaro a comer a su casa. Carlos le enseña sus muebles nuevos:*

-Álvaro: «¿Y el armario? ¿También te lo ha hecho el mismo carpintero?»

-Carlos: «Sí, pero parece que una de las puertas habrá que cambiarla porque le sobran unos centímetros»

-Álvaro: «¡Pues vaya artista tu carpintero! ¡A ver si me das su teléfono y que me haga una mesa!»

- A) Álvaro no piensa llamar al carpintero de Carlos porque no le parece que el armario esté bien terminado.
- B) A Álvaro le gusta mucho el nuevo armario de Carlos y le gustaría contratar al mismo carpintero.
- C) Álvaro piensa que el carpintero de Carlos es muy buen profesional y hace muy bien su trabajo.

### 11.3 Apéndice III. Tablas de resultados

**Tabla 1.** Resultados del test inicial: grupo experimental.

	D.1	D.2	D.3	D.4	D.5	D.6	D.7	D.8	D.9	D.10	T	%
<b>O.Z.</b>	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2	20
<b>M.P.</b>	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	9	90
<b>M.M.</b>	-	1	1	-	-	1	-	1	1	1	6	60
<b>U.B.</b>	-	-	1	-	-	1	-	-	1	1	4	40
<b>A.P.</b>	-	1	1	-	-	1	-	-	-	-	3	30
<b>M.D.</b>	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	2	20
<b>A.B.</b>	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	10
<b>A.S.</b>	-	1	1	-	-	1	-	-	-	-	3	30
<b>A. K.</b>	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2	20
<b>O. K.</b>	-	-	1	-	-	1	-	1	-	-	3	30
<b>J.P.</b>	-	1	1	-	-	1	-	1	1	1	6	60
<b>T</b>	1	5	9	1	1	10	1	5	4	4		
<b>%</b>	9,1	45,4	81,8	9,1	9,1	91	9,1	45,4	36,3	36,3		

D: diálogo, 1: acierto, -: error, T: total de aciertos, %: porcentaje de aciertos  
En la primera columna se expresan los nombres de los estudiantes con sus iniciales.

**Tabla 2.** Resultados del test inicial: grupo de control.

	D.1	D.2	D.3	D.4	D.5	D.6	D.7	D.8	D.9	D.10	T	%
<b>K.D.</b>	-	-	1	1	-	-	-	-	1	1	4	40
<b>M.K.</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100
<b>M.M.</b>	-	1	1	-	-	1	1	1	-	1	6	60
<b>A.O.</b>	-	-	1	-	-	1	-	-	-	1	3	30
<b>J.K.</b>	-	1	1	-	-	1	1	-	1	-	5	50
<b>K.O.</b>	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2	20
<b>P.Z.</b>	-	-	-	-	-	1	-	1	-	1	3	30
<b>Z.F.</b>	-	1	1	1	-	-	-	-	-	1	4	40
<b>W.K.</b>	-	1	1	-	-	1	-	-	-	-	3	30
<b>Z.P.</b>	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	2	20
<b>N.G.</b>	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	3	30
<b>M.G.</b>	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	3	30
<b>T</b>	1	7	9	3	1	8	3	3	4	9		
<b>%</b>	8,3	58,3	75	25	8,3	67	25	25	33,3	75		

D: diálogo, 1: acierto, -: error, T: total de aciertos, %: porcentaje de aciertos  
En la primera columna se expresan los nombres de los estudiantes con sus iniciales.

**Tabla 3. Resultados del test final: grupo experimental.**

	D.1	D.2	D.3	D.4	D.5	D.6	D.7	D.8	D.9	D.10	T	%
<b>O.Z.</b>	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	9	90
<b>M.P.</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100
<b>M.M.</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100
<b>U.B.</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100
<b>A.P.</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100
<b>M.D.</b>	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	9	90
<b>A.B.</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100
<b>A.S.</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	9	90
<b>A. K.</b>	1	1	1	-	1	1	1	-	1	1	8	80
<b>O. K.</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100
<b>J.P.</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100
<b>T</b>	11	11	11	10	11	10	11	9	10	11		
<b>%</b>	100	100	100	91	100	91	100	82	91	100		

D: diálogo, 1: acierto, - : error, T: total de aciertos, %: porcentaje de aciertos  
En la primera columna se expresan los nombres de los estudiantes con sus iniciales.

**Tabla 4. Resultados del test final: grupo de control.**

	D.1	D.2	D.3	D.4	D.5	D.6	D.7	D.8	D.9	D.10	T	%
<b>K.D.</b>	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	9	90
<b>M.K.</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100
<b>M.M.</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	9	90
<b>A.O.</b>	1	-	1	1	1	-	1	-	1	1	7	70
<b>J.K.</b>	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	9	90
<b>K.O.</b>	1	1	1	-	1	1	-	-	1	-	6	60
<b>P.Z.</b>	-	-	1	-	-	1	1	1	-	1	5	50
<b>Z.F.</b>	1	-	1	1	1	1	-	1	-	-	6	60
<b>W.K.</b>	1	1	-	1	1	1	-	-	-	1	6	60
<b>Z.P.</b>	1	-	-	1	-	-	1	-	1	1	5	50
<b>N.G.</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	100
<b>M.G.</b>	-	1	1	-	1	-	1	1	1	1	7	70
<b>T</b>	10	8	10	9	9	8	9	8	8	10		
<b>%</b>	83,3	67	83,3	75	75	67	75	67	67	83,3		

D: diálogo, 1: acierto, - : error, T: total de aciertos, %: porcentaje de aciertos  
En la primera columna se expresan los nombres de los estudiantes con sus iniciales.

## 11.4 Apéndice IV. Ejemplos de materiales producidos en la cuarta y quinta sesión de la instrucción explícita



Figura 5. Ejemplo de diálogo. Implicatura (crítica indirecta)

Texto figura 5:

- ¿Qué opináis de mi nuevo coche?
- Amarillo\* está de moda.
- Las llantas son fantásticas.

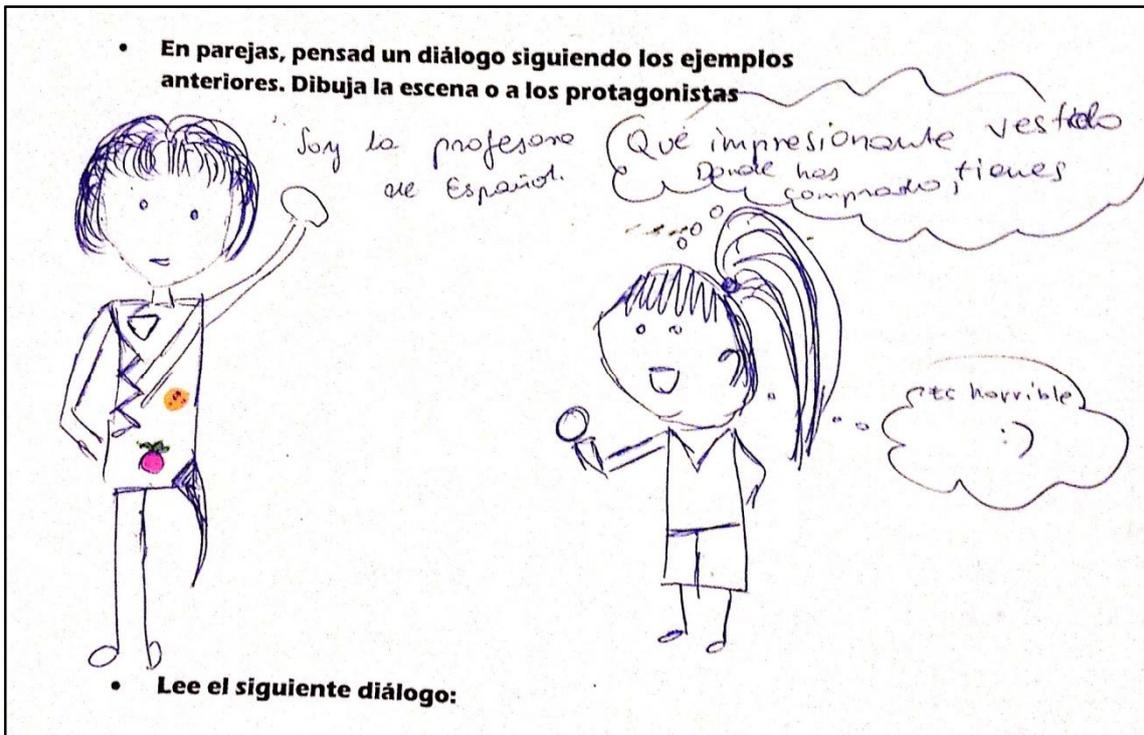


Figura 6. Ejemplo de diálogo. Implicatura (Ironía y crítica indirecta)

Texto figura 6:

- Soy la profesora de español.
- ¿Qué impresionante vestido tienes! ¿Dónde (lo)\* has comprado? (Es horrible☹)

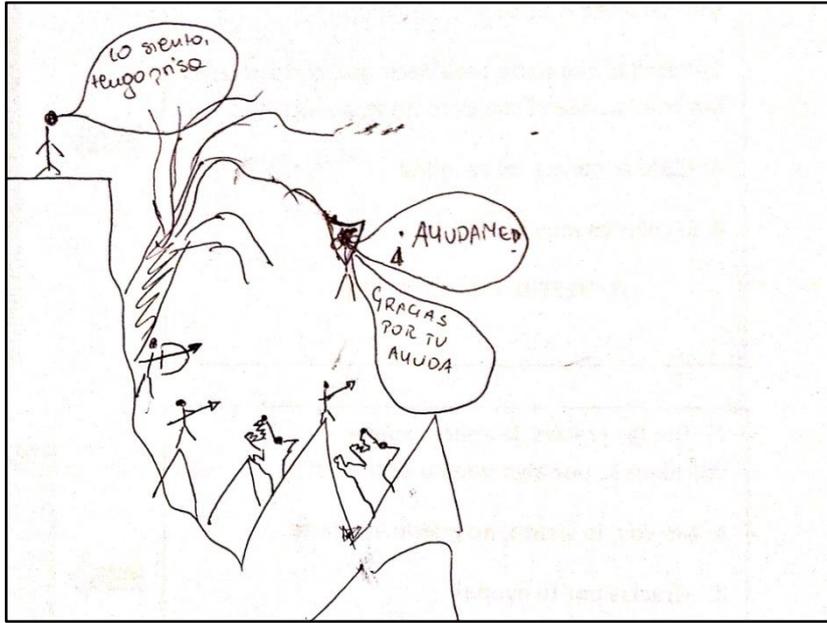


Figura 7. Ejemplo de diálogo. Implicatura (Ironía).

Texto figura 7:  
-¡Ayúdame!  
-Lo siento, tengo prisa  
-Gracias por tu ayuda