

MÁSTER EN COMUNICACIÓN SOCIAL  
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA



LO IMPLÍCITO DEL LENGUAJE EN EL CINE INFANTIL

CARMEN MARÍA SÁNCHEZ GARCÍA

TUTORES: ANTONIO MIGUEL BAÑÓN HERNÁNDEZ Y JESÚS ÁNGEL BACA MARTÍN

CURSO ACADÉMICO Y CONVOCATORIA: 2016/2017. SEPTIEMBRE

ITINERARIO: INVESTIGADOR



## Índice general

1. Introducción.....	4
1.1. Tema. ....	4
1.2. El estado de la cuestión. ....	5
1.2.1. Interpretación y contextualización. ....	8
1.2.1.1. Fallo en la construcción del sentido: descontextualización. ....	12
1.2.2. Implicaciones lógicas y pragmáticas en la conversación. ....	14
1.2.3. Máximas conversacionales e implicaturas. ....	15
1.2.3.1. Significado implícito convencional: inferencia, tropo y presuposición. ....	19
1.2.3.2. Significado implícito no convencional: el sobreentendido. ....	22
1.2.4. Comunicación no verbal. ....	23
1.2.4.1. Paralenguaje e ironía. ....	23
1.2.4.2. Música en el cine. ....	25
1.3. Análisis crítico de las fuentes seleccionadas. ....	27
1.4. Metodología empleada. ....	29
1.5. Las hipótesis de trabajo. ....	33
2. Análisis del discurso de la película <i>El rey león</i> . ....	37
2.1. Juicio. ....	40
2.1.1. Análisis y comentario del fragmento y encuesta nº 1. ....	41
2.1.2. Análisis y comentario del fragmento y encuesta nº 2. ....	49
2.1.3. Análisis y comentario del fragmento y encuesta nº 3. ....	55
2.1.4. Análisis y comentario del fragmento y encuesta nº 4. ....	63
2.2. Afecto. ....	70
2.2.1. Análisis y comentario del fragmento y encuesta nº 4. ....	71
2.2.2. Análisis y comentario del fragmento y encuesta nº 5. ....	75
2.2.3. Análisis y comentario del fragmento y encuesta nº 6. ....	81
3. Conclusiones. ....	87
4. Fuentes y bibliografía. ....	95
5. Apéndices y anexos. ....	99

## 1. Introducción.

### 1.1. Tema.

El cine posee un lenguaje rico y diferente al de otros procesos comunicativos en el que destacan aspectos como la música, el montaje de las escenas, el movimiento, etc. Por ello, si planteamos el análisis de un guion cinematográfico, no podemos omitir la sinergia entre discurso oral, imagen y música, consiguiendo la suma de todos ellos un efecto reforzado. Sin embargo, en estas páginas atenderemos en mayor medida al lenguaje como tal, a las propias palabras que se dicen en la película, al discurso pronunciado por los personajes.

El presente trabajo titulado *Lo implícito del lenguaje en el cine infantil* tiene como objetivo mostrar y explicar las características propias y especiales de la comunicación humana. Todos los seres que habitamos el planeta tenemos la capacidad de comunicarnos de una forma u otra con nuestro entorno, sin embargo, nuestro lenguaje posee ciertos mecanismos como la interpretación, la presuposición o el sobreentendido, que lo diferencian en gran medida del lenguaje de otras especies. En las líneas que siguen proponemos dar cuenta de la presencia de estos rasgos en la comunicación infantil tomando como referencia el cine dirigido principalmente (pero no exclusivamente) a edades que oscilan entre los 3 y 10 años. Este público ha sido escogido para el estudio ya que aún se encuentra en proceso de adquisición y aprendizaje de dichas características comunicativas y ello hace que no pueda recibir en su totalidad los mensajes que se expresan. La razón de que se incluyan implícitos en este tipo de cine es que no está construido únicamente para un público infantil, sino que los adultos acompañamos a los niños en sus primeras experiencias cinematográficas. Este hecho evidente hace que se realicen películas que puedan ser disfrutadas por ambos públicos, incluyendo aspectos comunicativos más básicos para los niños y más elaborados para los adultos. Estudiaremos, por tanto, la cantidad de información perdida por parte de un niño cuando ve una película infantil y los factores que intervienen en la capacidad de inferir información.

Lo cierto es que al realizar el visionado en edad adulta de ciertas películas infantiles notamos que recibimos más información que cuando éramos niños; notamos que existe

una carencia interpretativa a edades tempranas que impide recibir en su totalidad algunos de los mensajes que en ellas aparecen. Así, digamos que el redescubrimiento del cine infantil llamó mi atención por la cantidad de información implícita o indirecta que se desprende de las conversaciones, lo que posteriormente me generó interés sobre los conceptos “presuposición”, “interpretación”, “implicatura”, o “inferencia”, mecanismos comunicativos sin los cuales la comunicación humana no sería lo que es, ya que forma parte esencial de nuestros mensajes más cotidianos.

## 1.2 El estado de la cuestión.

A pesar de lo dicho sobre la importancia de los conceptos “presuposición”, “interpretación”, “implicatura” o “inferencia”, lo cierto es que son descubrimientos relativamente recientes en los estudios pragmalingüísticos. A mediados del siglo XX, los filósofos del lenguaje Austin y Searle, Grice y, un poco más tarde, Sperber y Wilson abrieron el camino hacia un significativo cambio de perspectiva en el estudio del lenguaje y la comunicación.

En lo que se refiere a los enfoques tradicionales o estructuralistas, los factores contextuales, culturales o pragmáticos se encontraban en total disociación de la lengua objeto de estudio y aprendizaje, quedando nuestra comunicación fuera del trasfondo cultural y social. Así, las palabras podían ser susceptibles de acumular datos inconexos y faltos de identidad.

La lingüística estructuralista americana y europea y la gramática generativa, además, tomaban la oración como unidad máxima de comunicación. Se trata de gramáticas de límites frásticos. Así, en 1966, Barthes, en *Introduction à l'analyse structurale des récits*, habla de lo siguiente:

On le sait, la linguistique s'arrête à la phrase:c'est la dernière unité dont elle estime avoir le droit de s'occuper; (...) La linguistique ne saurait donc se donner un objet supérieur à la phrase, parce qu'au-delà de la phrase, il n'y a jamais que d'autres phrases:ayant décrit la fleur, le botaniste ne peut s'occuper de décrire le bouquet (Barthes, 1966:3).

Como ya hemos mencionado, a partir de la segunda mitad del siglo XX, los enfoques comunicativos tomaron más protagonismo: lenguaje y situación comunicativa iban cada vez más de la mano.

La realidad era, y es, que los hablantes competentes no producen frases aisladas con significados literales, sino que han de ser capaces de producir textos completos: productos verbales de la actividad humana que se articulan según las necesidades, intereses y condiciones de funcionamiento de los grupos sociales dentro de los que se han producido. Según E. Coseriu, los textos no se elaboran tan solo con medios lingüísticos sino que también se ayudan de medios extralingüísticos (1989:315-317).

En efecto, el texto pasa a formar parte, según algunos autores y escuelas, de la *competencia expresiva* o lo que Hymes llama *compétence de communication* (1984:11).

Este sociolingüista y antropólogo, Dell Hymes, hace una serie de observaciones sobre la insuficiencia del concepto *competencia lingüística* de Chomsky (1984:130-140). A partir de unas investigaciones sobre el aprendizaje de niños con problemas lingüísticos, apunta que un niño adquiere conocimientos de su lengua no solo en lo que respecta a la gramaticalidad de las oraciones sino en lo que respecta a la utilidad y situaciones en que son apropiadas o no; que un niño debe dominar diferentes códigos correspondientes a las variedades funcionales de su propia lengua.

Chomsky introdujo en *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (1965) el mencionado concepto *competencia lingüística*: un conjunto de enunciados contruidos a partir de un conjunto finito de reglas. Esta competencia es la aptitud del hablante para producir y comprender una serie infinita de oraciones. Pone en marcha un dispositivo mental capaz de generar todas las posibles combinaciones lingüísticas correctas de un idioma, las cuales poseen varios componentes:

- Componente fonológico: reglas de pronunciación.
- Componente léxico: estructura de las palabras.
- Componente semántico: significados.
- Componente morfológico: formación de palabras.
- Componente sintáctico: combinación de palabras.

Este término incluirá también nuestras habilidades y capacidad para reconocer la aceptabilidad o inaceptabilidad de las construcciones. Un hablante con una correcta competencia lingüística podrá diferenciar que *la casa es bonito* no es un enunciado aceptable gramaticalmente.

Pero nuestra comunicación va mucho más allá. Los estudiosos que conciben el lenguaje como acción y comunicación deberán buscar una nueva competencia que supere a la anterior de Chomsky. Hablamos de la referida *competencia comunicativa*, la cual, para Hymes presenta cuatro dimensiones:

- el grado en que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad).
- El grado en que algo resulta factible.
- El grado en que algo resulta apropiado.
- El grado en que algo se da en la realidad.

Por lo tanto, podemos ver que conceptos como *ser apropiado* o *aceptable* forman parte, al igual que ser gramaticalmente correcto, de la *competencia comunicativa*. Para Hymes, *competencia* es el conocimiento y la habilidad de uso de la lengua que posee el hablante oyente. Según este autor, los hablantes consideran factores que intervienen en la comunicación cuando usan la lengua, como por ejemplo las características de los interlocutores o las relaciones que nos unen a las personas con las que hablamos. Gumperz y Hymes (1972) añaden una definición interesante al considerar que esta es lo que necesita el hablante para comunicar en contextos que son significativos culturalmente: “aquello que el hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturales significantes”.

Debido a esto, la *competencia comunicativa* incluye la competencia lingüística y la competencia pragmática (que a su vez incluye un componente social, discursivo y estratégico).

La Pragmática estudia el uso de la lengua en una situación concreta, y a partir de ella vemos cómo siempre intervienen recursos no lingüísticos como los elementos cinematográficos que vamos a estudiar (música e imagen), así como otros rasgos

paralingüísticos (tono de voz, volumen...) o la cinésica (lenguaje corporal, miradas, postura...), el conocimiento del mundo, los saberes compartidos, las presuposiciones, etc.

Como vemos, los postulados actuales apuntan hacia tendencias pragmáticas, centrando su atención especialmente en la función del contexto y en el análisis de la situación comunicativa, o como apunta Escandell Vidal:

En las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas (1996:14).

Esta dimensión se apoya en los aportes de disciplinas y corrientes que, en especial a partir de los años 60, suponen una ampliación de los estudios gramaticales mediante el estudio de la Pragmática, la Lingüística del texto, las teorías de los Actos de habla o la varias veces mencionada competencia comunicativa.

La experiencia diaria nos hace darnos cuenta de que nos comunicamos, en la mayoría de los casos, con palabras cuyo contenido poco o nada tiene que ver con el mensaje que intentamos trasladar. Las palabras dicen convencionalmente algo, pero lo que quieren decir cuando las utilizamos es, a veces, otra cosa (Grice, 1975). Por tanto, decimos que la comunicación a través de palabras en un proceso que consta de dos partes: lo semiótico y lo inferencial. El vacío entre la representación semántica y lo realmente comunicado se suple por vía inferencial. Pero para que se cumpla el proceso completo se necesita de la experiencia, ya que para descifrar el sentido real o completo de un mensaje, necesitamos ciertos datos, que utilizamos como premisas, y a través de deducciones llegamos a una conclusión.

#### 1.2.1. Interpretación y contextualización.

Para que haya comunicación es necesario que exista una transacción de información entre una fuente y un destino, y esto siempre se produce en un contexto determinado. En este caso, tenemos el discurso de una película como fuente de emisión y un niño como receptor. Contando con estos elementos de la comunicación, debemos tener en cuenta que el mensaje puede presentarse de muchas maneras, más o menos



abierto, encubierto, directo... llegamos así al problema clave que nos interesa tratar aquí, un problema de dos caras:

1. ¿De qué manera se puede emitir un mensaje?
2. ¿De qué manera es interpretado por quien recibe ese mensaje?

A partir de estas cuestiones, desde la perspectiva discursiva, la comunicación se entiende como un proceso de interpretación.

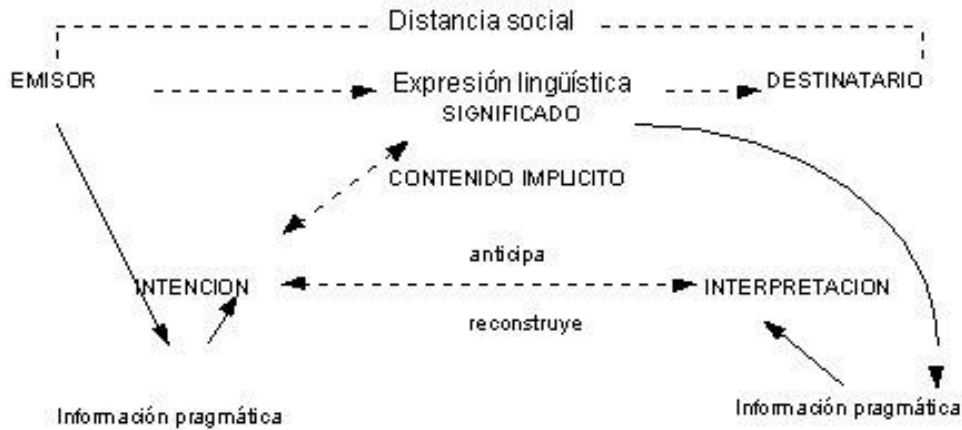
Visto así, y puesto como ejemplo, no es de extrañar que en ocasiones se produzcan malentendidos entre las personas. Se producen malentendidos cuando no se activan los conocimientos o esquemas cognitivos apropiados. Una aproximación de lo que hablamos puede apreciarse en la siguiente secuencia (Calsamiglia y Tusón, 2012:174):

Entra un joven a un bar y se dirige a la barra, el camarero se le acerca, limpiando con un paño, y se produce el siguiente diálogo:

- ¿Qué va a ser?
- Abogado.
- Que qué quiere.
- Acabar la carrera, encontrar un trabajo, casarme...
- ¡Que qué va a tomar!
- Ah, perdona ¿qué hay?
- Pues ya ve, aquí, limpiando.

Los procesos de contextualizar o interpretar serían sinónimos a la hora de recibir e integrar la información oída, siempre enfocados a la eficiencia del proceso comunicativo. Aisladas del contexto, de la escena (un bar) y sus protagonistas (un camarero y un cliente), las respuestas que se producen a las preguntas de uno y otro son posibles. Esa situación configura una escena que impone unas restricciones con respecto a lo que se puede decir y lo que se puede interpretar. Por ello es importante examinar las diferencias entre significado gramatical y significado discursivo o pragmático.

Escandell Vidal propone el siguiente cuadro (1996:38) para dar cuenta de los procesos que conducen desde la intención hasta la interpretación, a través de la expresión lingüística, teniendo en cuenta la información pragmática del emisor y el destinatario y la relación social que existe entre estos dos sujetos de la comunicación:



La interpretación es, en definitiva, contextualización. A esa práctica consistente en la capacidad de transformar representaciones abstractas, sencillas, en representaciones más complejas y ricas en información, se llama contextualizar. Se lleva a cabo, según Cueto Vallverdú, con un gran esfuerzo intelectual y dan como resultado *nuevos paquetes informativos*. Debemos quedarnos con la idea de que algo no se puede interpretar si no lo hemos contextualizado. El receptor accede a través de este proceso a lo cifrado lingüísticamente. Son dos procesos que, lejos de ser autónomos, van de la mano en el acto de comunicación; se trata de un *continuum*. Interpretamos cuando acertamos a seleccionar el contexto adecuado:

De ahí que un mismo enunciado dependiendo de las circunstancias de enunciación, los destinatarios y los marcos de conocimiento que se activen en la mente de los receptores, a partir de la información codificada, transmita distintos mensajes (Cueto Vallverdú, 2002:16).

Siguiendo con Cueto Vallverdú (2002:66), señalamos aquí las diferentes características que definen la noción de contexto:

- a. El contexto es una noción de carácter cognitivo: se trata de un proceso interno, mental, que el hablante construye y el oyente interpreta. Intervienen la memoria, la capacidad deductiva y los conocimientos almacenados.
- b. El contexto no es previo al enunciado: son las palabras del emisor las que sirven para la contextualización.
- c. Su naturaleza no es ocasional: al contrario, interviene invariablemente.

- d. La construcción del contexto es un proceso activo: la selección de los datos contextualizadores es elegida por el hablante.
- e. Se trata de una actividad experta y no refleja: no se construye un contexto sobre un vacío.
- f. Los supuestos que actúan como premisas no son una cadena caótica de datos: forman un conjunto que además es fácilmente recuperable.
- g. El contexto no está determinado: puede ocurrir, sin embargo, que el emisor condicione la creación del contexto forzando la inclusión de algún dato como parte fundamental. El receptor, en principio, interpreta desde la presunción de relevancia.

Resumiendo estas siete características, el contexto de todo discurso se forma con todos y cada uno de los elementos que rodean al acto comunicativo, elementos que inciden e influyen de forma directa en la interpretación. Son factores que se producen en el momento de la expresión lingüística, no es previo ni ocasional. La intervención del emisor en la elaboración del mensaje influye sin remedio en la selección de datos, a veces, forzados para orientar una determinada interpretación. El oyente debe compartir el contexto para elaborar una interpretación adecuada.

Así pues, tanto en la producción como en la interpretación de los enunciados, la contextualización ocupa un lugar determinante en la dotación de sentido de dichos mensajes. Confiamos en un conjunto de factores verbales y no verbales que tenemos que tener en cuenta a la hora de manifestar las intenciones y el descubrir el significado de las palabras dichas. Incluso aspectos aquí no nombrados y tan sutiles como el ritmo, el tono de voz, el énfasis prosódico, un alargamiento vocálico, pueden usarse e interpretarse de forma diferente como indicios contextualizadores para expresar determinados significados implícitos. Ocurre que cuando estas convenciones, estas estrategias discursivas, no se comparten, el resultado es la incompreensión, el malentendido o el humor.

De especial relevancia para nuestro trabajo es diferenciar entre dos sentidos del concepto de contexto:

- a. Sentido restrictivo de contexto: circunstancias de tiempo y espacio en las que tiene lugar la comunicación, también llamado por muchos autores “contexto comunicativo”.
- b. Sentido laxo de contexto: circunstancias de tiempo y espacio, factores sociales, culturales y cognitivos relativos a los participantes.

Este segundo sentido, relativo a los participantes, será fundamental para nosotros ya que siempre vamos a referirnos a un tipo especial de receptor que por su condición de *niño* presenta unas características especiales y unas formas distintas de recibir e interpretar mensajes. Por ello es también imprescindible para nuestro trabajo la teoría de los *modelos contextuales* (Van Dijk, 2012:95) considerados como una clase especial de “modelo experiencial cotidiano”. Este modelo se representa en la memoria episódica de los participantes del discurso y controla muchos aspectos de la producción y comprensión del discurso. Esto implica que los usuarios del lenguaje están involucrados en el procesamiento del discurso pero también, y al mismo tiempo, “construyen su análisis e interpretación subjetivos de la situación comunicativa en curso automáticamente”. Así:

Una secuencia de oraciones de un texto es coherente si los usuarios del lenguaje pueden construir modelos mentales de los eventos o hechos de los que están hablando/escribiendo o escuchando/leyendo (Van Dijk, 2012:99).

La experiencia (o la falta de ella en nuestros sujetos) será un elemento clave para el análisis que realizamos del guion que hemos seleccionado y, será, junto al conocimiento del mundo, uno de los factores contextuales determinantes.

#### 1.2.1.1. Fallo en la construcción del sentido: descontextualización.

Ya Vigotsky explicaba en *Pensamiento y lenguaje* (1988:125) la dicotomía sentido- significado de este modo:

La suma de todos los eventos psicológicos que una palabra despierta en nuestra conciencia. Es un todo complejo, fluido y dinámico que tiene varias zonas de desigual estabilidad. El significado es solo una zona del sentido, la más estable y precisa. Una palabra adquiere su sentido en el contexto en el que surge, en contextos diferentes se altera su sentido. El significado permanece estable a lo largo de todas las alteraciones del sentido. El significado de diccionario de una

palabra no es más que la piedra en el edificio del sentido, no pasa de una potencialidad que se realiza de formas diversas de habla.

Más recientemente, Miguel Casas, en *Los niveles del significar* (2002), explica los aspectos del significado agrupándolos en cuatro usos: en primer lugar la designación y el significado, pertenecientes a la lengua; en segundo lugar la referencia y el sentido, pertenecientes al habla, íntimamente relacionados con la interpretación que se realiza durante la conversación.

Como hemos visto, el contexto que envuelve a la comunicación es el que dota de diferentes sentidos al significado de las palabras. El proceso de contextualización es ya tarea del receptor y consiste en reconstruir el mensaje que le envía el emisor. Pero, ¿qué ocurre cuando el receptor no encuentra sentido al mensaje? Puede pasar que el receptor de nuestro mensaje no tenga los conocimientos necesarios para descifrar lo que queremos transmitirle y su esfuerzo interpretativo no le conduzca a ninguna parte. Jesús Portillo (2014:166) distingue tres fenómenos:

- Descontextualización: un enunciado queda despojado de su contexto y por lo tanto se anula el significado del mensaje.

- Alteración contextual: se trata de la deformación a propósito del mensaje original que puede hacer que llegue tergiversado o deformado. Ya no mantiene su sentido primitivo.

- Fallo en la contextualización: proceso no intencionado mediante el cual el receptor del mensaje no logra contextualizar adecuadamente el enunciado. Puede deberse a la pérdida de información o confusión por parte del receptor, o a la proyección de contextos similares pero no idénticos.

La descontextualización de los mensajes viene provocada, en la mayoría de los casos, por un desequilibrio en el componente sociocultural que comparten los interlocutores. Este componente permite a los hablantes tener una visión compartida de creencias, símbolos, presuposiciones o códigos culturales que funcionan en una lengua determinada. Si el alumno es competente en sus ámbitos social y cultural, podrá salvar la inadecuación comunicativa y dotar a la lengua de pleno sentido, ya que será capaz de contextualizar la información que recibe, sea cifrada en código lingüístico o no lingüístico. Sin embargo,

debemos tener en cuenta que las características socioculturales que posee un individuo se adquieren con el paso del tiempo, por lo que los sujetos que ocupan nuestra investigación poseerán un componente cultural todavía en un bajo grado de desarrollo.

### 1.2.2. Implicaciones lógicas y pragmáticas en la conversación.

Como venimos insistiendo, cualquier acto comunicativo puede convertirse en una comunicación fallida si los contenidos implícitos no son descifrados correctamente. Pero, ¿qué son los contenidos implícitos?

Cuando emitimos un enunciado o estamos presentes en un intercambio comunicativo, realizamos razonamientos que relacionan unas ideas con otras, implicando una serie de nuevas ideas que tienen que ver con conocimientos previos. Implicar es contener, significar. Podemos distinguir dos tipos de implicaciones:

#### a. Implicaciones lógicas o semánticas:

En tanto que lo afirmado es lo que afirmo como locutor, y lo sobreentendido lo que dejo deducir a mi oyente, lo presupuesto es lo que presento como si fuera común a los dos personajes del diálogo, el objeto de una complicidad fundamental que liga entre sí a los participantes del acto de comunicación (Ducrot, 1986:21).

Este tipo de implicación es aquella que emite una información asumida como verdadera aunque el emisor no la enuncie como tal directamente. Son conocimientos compartidos entre los interlocutores que no hace falta especificar en el momento de la enunciación. Es imprescindible para los lingüistas que la presuposición se mantenga verdadera tanto en su forma afirmativa como negativa. Recogemos el siguiente ejemplo:

La secuencia *mi hermano volvió de Salamanca* presupone que el emisor tiene un hermano; pero la negación de esa secuencia *mi hermano no volvió de Salamanca* sigue manteniendo la inferencia de que el emisor tiene un hermano (Núñez y Teso, 1996:21).

Algunos lingüistas como Ducrot mantienen que la presuposición se mantiene no sólo cuando el enunciado se convierte en negativo sino también con estructura interrogativa.

b. Implicaciones pragmáticas:

La implicación pragmática no tiene en cuenta los significados desprendidos de las propias palabras ni la lógica, sino, como se ha mencionado anteriormente, el lenguaje en uso, el conocimiento del mundo compartido, el factor contextual, etc. Un ejemplo bastante claro para entender este tipo de presuposición es el que sigue:

A: Te peleas con los molinos de viento y quieres que te tenga compasión.

B: Gracias por llamarme ingenuo.

El segundo interlocutor (y también los lectores de este corto diálogo) han podido interpretar lo anterior gracias a los conocimientos culturales que poseen, que expresado en forma proposicional sería: “Don Quijote luchaba contra molinos de viento. Creía que eran verdaderos enemigos. Su visión de la realidad era falsa. Era un loco o un ingenuo, etc.” (Alcaraz Varó, 1990:145).

Para que la implicación pragmática tenga un feliz cumplimiento, el emisor debe tener en cuenta la relación entre ambos y qué tipo de conocimientos culturales y del mundo posee el receptor.

1.2.3. Máximas conversacionales e implicaturas.

Entiende Grice (1975) que, para que una conversación se lleve a cabo con relativo éxito, es necesario –tal y como lo es en cualquier actividad que implica la actuación de dos o más personas– que quienes participan en ella lo hagan de manera cooperativa. Con esto quiere decir que se confía en que, a lo largo de la interacción, esas personas irán actuando de la manera que se supone apropiada para los fines que se pretenden con esa conversación. Esto es lo que se conoce como *principio de cooperación*:

Haga usted su contribución a la conversación tal como lo exige, en el estadio en el que tenga lugar, en el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga.

La teoría del principio de cooperación supone un importante paso adelante ya que sitúa el problema del sentido de los enunciados en la conversación. Su propuesta pretende ofrecer una explicación a la manera en que se producen cierto tipo de inferencias basadas

en formas de enunciados no convencionales sobre lo que no está dicho, pero que, sin embargo, se quiere comunicar.

Este principio se basa en cuatro máximas en las que solemos confiar para funcionar con relativa tranquilidad en nuestra vida cotidiana:

- a. Máxima de cantidad:
  - i. Haga usted que su contribución sea tan informativa como sea necesario (teniendo en cuenta los objetivos de la conversación).
  - ii. No haga usted que su contribución resulte más informativa de lo necesario.
- b. Máxima de cualidad:
  - i. No diga usted lo que crea que es falso.
  - ii. No diga usted aquello de lo cual carezca de pruebas adecuadas.
- c. Máxima de relación:
  - i. Sea pertinente (vaya al grano).
- d. Máxima de manera:
  - i. Evite usted ser oscuro al expresarse.
  - ii. Evite usted ser ambiguo al expresarse.
  - iii. Sea usted escueto (y evite ser innecesariamente prolijo).
  - iv. Proceda usted con orden.

Naturalmente no siempre observamos todas las máximas, sino que, muy a menudo, transgredimos o violamos una o varias de ellas. Ahora bien, a Grice le interesan especialmente un tipo de situaciones en las que se viola o transgrede una máxima pero no se deja de cooperar. Quien transgrede la máxima lo hace intencionadamente, con el propósito de que quien le escucha lo descubra y ese descubrimiento funcione como un interruptor que desencadena un tipo especial de inferencia –la implicatura– que no está basada en un enunciado al que le asignamos convencionalmente un sentido añadido, sino que ese significado “no dicho” depende del momento en que se produce.

Siguiendo con este autor, distinguimos las implicaturas convencionales y no convencionales. Parece que la implicatura convencional tiene que ver con alguna parte del significado que se desprende de las palabras; depende, por convención, de



determinados elementos léxicos. Por otro lado, la implicatura no convencional se refiere a partes más generales, aspectos más abiertos de la conversación. En ella, se rompe alguna máxima para generar un proceso inferencial en el receptor.

Moeshler (1994) explica que la principal diferencia entre la implicatura convencional y no convencional es que la primera es activada por palabras o expresiones lingüísticas y la segunda es provocada por procedimientos referidos al principio de cooperación y las máximas de la conversación.

Dentro de las implicaturas no convencionales encontramos una división que diferencia:

- Implicaturas conversacionales: significados que el hablante-oyente deduce teniendo en cuenta las máximas del Principio de Cooperación.
- Implicaturas no conversacionales: llamadas también sobreentendidos.

Aquí realizamos una tabla explicativa basada en Jesús Portillo (2014):

LO DICHO	LO NO DICHO	
Explícito	Implícito	
Contenido literal que se dice en el enunciado (lo que se dice).	Toda la información que se transmite con el enunciado más allá de su contenido proposicional (lo que se comunica).	
	Convencional	No convencional
	Deriva directamente del significado de las palabras y no de factores contextuales o situacionales.	Generadas por la ruptura de una máxima con intención de producir un proceso inferencial.

Sin embargo, como señala Portillo en su artículo *Caricatura e inferencia*, las implicaturas de Grice son:

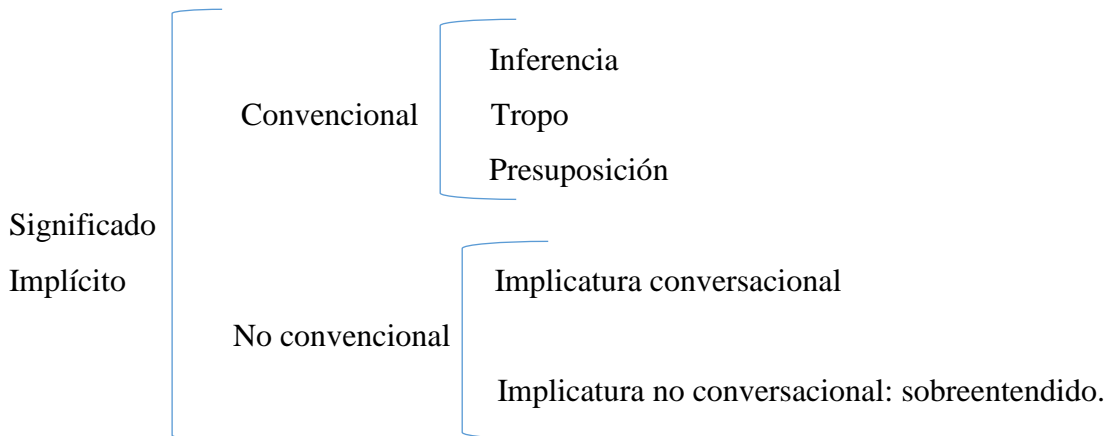
Un intento de desarrollar una visión de la comunicación verbal nacida del sentido común, que sin embargo conserva vaguedad de la visión lógica a pesar de su acercamiento a la sofisticación teórica (Portillo, 2010:3).

Los parámetros que condicionan el éxito o el fracaso comunicativo de la inferencia van más allá de las máximas, siendo vital para ello el contexto. La inferencia debe ser observada en niveles superiores al enunciado para poder ser testigos de la interacción discursiva de los hablantes.

Kebrat-Orecchioni considera que los dos tipos fundamentales de implícitos son las *presuposiciones* y los *sobreentendidos*. Bajo estos dos términos pueden cobijarse la mayor parte de los mecanismos. Esta autora señala la omnipresencia de los significados implícitos en cualquier tipo de enunciado y subraya la necesidad de incluirlos en el estudio del proceso de comunicación.

Las presuposiciones y los sobreentendidos son una necesidad discursiva (...). Y si los contenidos implícitos proliferan preferentemente –en virtud de las explotaciones estratégicas a las que se prestan de buen grado– en los enunciados políticos, publicitarios o cotidianos, se hallan también en ciertos tipos de discurso que (...) también hacen juegos malabares con ciertas formas de implícitos (Kebrat-Orecchioni, 1986:341).

A modo de esquema podemos aclarar:



### 1.2.3.1. Significado implícito convencional: inferencia, tropo y presuposición.

Como ya hemos explicado, Grice fue el primero en plantear la posibilidad de inferir mensajes implícitos del emisor, presentando sus máximas. Sin embargo, la inferencia debe ser observada en niveles superiores al enunciado.

El concepto de *inferencia* es clave ya que con él se aluden todos los procesos mentales que se realizan, a partir de nuestros conocimientos previos, para llegar a interpretar de forma situada los mensajes orales o escritos que recibimos.

Si acudimos al Diccionario de la Real Academia, encontraremos la siguiente información sobre *inferencia*: acción y efecto de inferir - (Del lat. inferre, llevar a) 1. tr. Sacar una consecuencia o deducir algo de otra cosa. U. t. c. prnl. 2. tr. Llevar consigo, ocasionar, conducir a un resultado. 3. tr. Producir o causar ofensas, agravios, heridas, etc. María Moliner la define como: Deducir una cosa de otra por cualquier razonamiento; ser o poder ser inferido de la cosa que se expresa ≈ Deducirse, desprenderse, salir. En el diccionario etimológico de Corominas, encontramos: Tomado del latín inferre: llevar a una parte, formular (un razonamiento, una conclusión). Inferencia. Ilativo, de illativus, derivado de illatus, participio pasivo de inferre, hilación “deducción”, s. XVII, lat. Illatio, -onis.

En una definición más simple, inferir es deducir una cosa a partir de otra.

Jesús Portillo, en *Caricatura e inferencia*, añade:

Es un proceso de extracción de información implícita, información que puede aparecer de forma indirecta en el mensaje lingüístico o necesitar de una interpretación o contextualización por parte del receptor de dicho mensaje (Portillo, 2009:1).

En términos generales, realizamos una inferencia cuando descubrimos un significado que va más allá de la literalidad de la información, cuando existe un contenido semántico mayor que la suma de los elementos que componen el enunciado.

El término inferencia puede abordarse desde distintas perspectivas:

- a) La lógica: permite crear inferencias lógico-formales a partir de expresiones. Este tipo de inferencias son razonamientos lógicos que se desprenden de los enunciados.
- b) La epistemológica: tiene que ver con el conocimiento o creencias que poseemos.

- c) La Psicológica: acceso a los implícitos a partir de presuposiciones, implicaturas conversacionales o sobreentendidos. Se extraen conclusiones sin la necesidad de tener lógica.

Otro tipo de significado implícito convencional es la inferencia trópica (*tropo* en retórica se refiere al empleo de sentidos de palabras que en principio no le corresponden pero que están relacionados de alguna forma, que les une alguna semejanza). Este empleo del lenguaje puede suponer otra incompreensión para los niños ya que, si suponemos que sus primeras interpretaciones del lenguaje son literales, les impedirá inferir la información encriptada de refranes, preguntas retóricas o metáforas. Como se sabe, el tropo tiene más de una lectura, por lo que las posibilidades de confusión aumentan si no se accede a la información implícita que contiene. Por lo tanto, vemos aquí otra carencia que imposibilita la dotación de sentido al discurso. El hecho de que una misma palabra pueda multiplicarse en más de un significado es algo complejo que, aunque está presente en nuestro más natural y cotidiano lenguaje, es algo que se va construyendo en la mente de un ser humano de manera muy progresiva. El lenguaje no depende solo del desarrollo cognitivo sino de la interacción con el medio. A partir de esto, podemos señalar que el lenguaje no depende tan solo del nivel de cognición que presente un niño a una edad u otra, sino de la relación con su entorno, las experiencias de vida, su conocimiento y su práctica del lenguaje. De la literalidad al tropo existe un puente construido con materiales de todas clases: lógica, conocimiento, capacidad, competencia, experiencia, etc.

El término presuposición puede ser entendido como inferencia. Son contenidos implícitos que pueden ser estudiados desde un punto de vista lógico-formal. Se vincula al significado de las palabras, no al sentido del enunciado. Al ser un implícito convencional, es decir, al ser información que deriva directamente de las palabras, estamos de acuerdo con la definición de Kerbrat-Orecchioni (1986:25), quien definía las presuposiciones como:

Todas las informaciones que, sin estar abiertamente puestas (es decir, sin constituir, en principio, el verdadero objeto del mensaje que se transmite), son, sin embargo automáticamente entrañadas por la formulación del enunciado en el cual se encuentran intrínsecamente inscritas, sea cual sea la especificidad del cuadro enunciativo.

Esta caracterización de la presuposición coincide en general con la que suele aparecer en la bibliografía sobre pragmática. Estas son otras consideraciones:

(...) historically, the notion of presupposition was introduced in philosophy, logic and linguistic in order to account for certain properties of texts and context which could not be solved in terms of traditional sentence grammar alone (Van Dijk, 1981:51).

Above all, understanding an utterance involves the making of inferences that will connect what is said to what is mutually assumed or what has been said before (Levinson, 1991:21).

La gramática formal se ha ocupado de la presuposición desde la perspectiva de la semántica lógica para referirse a un tipo de información que si bien no está explícitamente dicha, se desprende necesariamente del significado de las palabras enunciadas, pero sin tener en cuenta la comunicación, la lengua en uso. Jesús Portillo la define como:

Contenido implícito convencional anclado directamente al enunciado que depende directamente de ciertas palabras o estructuras. Son posibles gracias a nuestra capacidad de representarnos el contenido mental de nuestros interlocutores (2014:123).

La caracterización de la presuposición podría ser la siguiente (Gallardo Paúls, 1995:8):

a. Aunque la Pragmática se ha interesado especialmente por la presuposición existencial (que mantiene su valor de verdad en la negación e interrogación del enunciado), existen otro tipo de presupuestos, como los de orientación argumentativa (Kerbrat-Orecchioni, 1986:38), que no corresponden a la presuposición lógica.

b. La presuposición tiene un anclaje directo en los significantes del enunciado (puede desaparecer en la sustitución sinonímica), es decir, responde al significado convencional de las expresiones (se vincula al significado de la oración, no al sentido del enunciado).

### 1.2.3.2. Significado implícito no convencional: el sobreentendido.

En este apartado nos dedicamos a ciertas inferencias que no encajan en la implicación convencional; es decir, son inferencias que no se desprenden directamente de lo que se dice, sino que tienen que ver con otros aspectos como el conocimiento o experiencia de los hablantes. Se trata de un tipo de significados que se encuentran más o menos en lo que llamamos "medias tintas", "retintín", "insinuaciones", "sobreentendidos", etc. Veamos cómo en el siguiente ejemplo, extraído ya de la película *El rey león*, el sobreentendido sólo se capta si tenemos en cuenta factores como la entonación:

Zazú	Ah, hay un cuervo negro en cada familia, en la mía hay dos y siempre consiguen aguar las ocasiones especiales.
Mufasa	Ah, qué voy a hacer con él.
Zazú	<i>Sería una bonita alfombra.</i>
Mufasa	Zazú...

Con la frase *sería una bonita alfombra* se sobreentiende, aunque no haya dicho nada parecido, que *lo mejor para todos sería que acabara con él*.

Estos significados pueden ser percibidos por los hablantes que comparten conocimientos y experiencias comunes y, posiblemente, para otros hablantes, no contenga ningún significado implícito al no desprenderse del significado de la palabra de manera directa.

Siguiendo a Jesús Portillo:

El sobreentendido, a diferencia de la presuposición, que parte del significante y de la información extraída indirectamente del propio enunciado, depende del significado y del conocimiento enciclopédico que tengamos del mundo. Se trata de un proceso hermenéutico que dota de sentido al discurso (2014:141).

En otras palabras, los significados implícitos no convencionales no derivan del enunciado que pronuncia el emisor sino que están generados por la ruptura de una máxima con intención de producir un proceso inferencial.

Un contenu *q* est un sous-entendu d'un énoncé *p* si, en énonçant *p*, le locuteur laisse entendre que *q* est le cas, et s'il suppose que le destinataire de *p* dispose de suffisamment d'informations lui permettant de récupérer *q* à partir de *p* et d'une

loi du discours. (...) Le présupposé est donc du ressort du composant linguistique, alors que le sous-entendu relève du composant rhétorique (Moeschler, 1994:292).

#### 1.2.4. Comunicación no verbal.

La comunicación no verbal alude a todos los signos no lingüísticos que se utilizan para comunicar. Como puede apreciarse en esta definición, se trata de un concepto extraordinariamente amplio, que incluye asimismo las costumbres culturales de cada pueblo y sus hábitos comunicativos. La amplitud y complejidad del tema, sin embargo, no están reñidos con el gran desarrollo y la interdisciplinarietà que lo caracterizan.

Relacionado con el mundo cinematográfico, se centrará la atención en aspectos que interesan para el análisis de la película como son el paralenguaje y la música que acompaña a la imagen.

##### 1.2.4.1. Paralenguaje e ironía.

El paralenguaje se refiere a cómo se dice algo y no a qué se dice. Tiene que ver con el espectro de señales vocales no verbales establecidas alrededor del comportamiento común del habla. Mark L. Knapp pone de relieve los siguientes componentes del paralenguaje (1995:24):

a. Cualidades de la voz: se incluyen aquí elementos tales como el registro de la voz, el control de la altura, el control del ritmo, el *tempo*, el control de la articulación, la resonancia, el control de la glotis y el control labial de la voz.

##### b. Vocalizaciones:

1. Características vocales. Aquí se incluyen, por ejemplo, la risa, el llanto, el suspiro, el bostezo, el estornudo, el ronquido, etc.

2. Cualificadores vocales. Aquí se incluyen la intensidad de voz muy fuerte o muy suave, la altura (excesivamente aguda o excesivamente grave), y la extensión (desde el arrastrar las palabras hasta hablar extremadamente entrecortado).

3. Segregaciones vocales. Son, por ejemplo, los “uhm”, “m-hmm”, “ah”, “uh”, y variaciones de esta suerte.

Son muchos los investigadores que indican que la comunicación no verbal es utilizada sobre todo para expresar estados de ánimo y emociones (Aguado y Nevares, 1996:147). En estas emisiones comunicativas predomina la función emotiva o expresiva del lenguaje frente a la referencial. Sin embargo, no podemos concluir que esa sea su incidencia fundamental en la interacción comunicativa humana; de hecho, con el lenguaje no verbal también somos capaces de transmitir ideas y mensajes informativos carentes de emociones. Pero es la comunicación no verbal la que acompaña al acto comunicativo y proporciona “la forma de *decir*, la que proporciona su propio sentido y permite la interpretación adecuada.” (Cestero Mancera, 2014:133).

En este sentido, y siguiendo con Costero Mancera, la comunicación verbal y no verbal, en ocasiones, no es segmentable. El signo no verbal enfatiza al verbal y forman una única unidad de comunicación: enfatiza momentos importantes del discurso, aporta información inferencial o añade actitud a lo que se comunica verbalmente de manera explícita.

Entre todas las posibilidades comunicativas que el paralenguaje ofrece, resulta especialmente interesante para nuestro análisis su relación con la expresión de la ironía.

La ironía es utilizada por los hablantes para expresar su rechazo hacia una realidad que no merece su aprobación y la contrastan con otra realidad mejor. El lenguaje tiene la capacidad de decir una cosa por otra; con la ironía se pone de manifiesto la inestabilidad referencial de los signos y, muchas veces, los usos habituales de ciertas expresiones. La ironía muestra, de manera indirecta, el proceso de repetición de expresiones y rutinización de los significados, que, por otra parte, es tan económico y eficiente en el uso del lenguaje porque nos permite hacer inferencias rápidamente.

Los hablantes tenemos conciencia del desgaste o dessemantización a la que sometemos el lenguaje, por mera repetición, y la ironía es un modo de mostrar ese desgaste. Teniendo en cuenta que la rutinización lingüística depende, a su vez, de la índole de nuestras actividades cognitivas en general, todas ellas hechas posibles por el lenguaje, la ironía abre un interesante paralelismo entre funcionamiento del código, mente y cerebro (Reyes, 2001:147).



La ironía es un fenómeno pragmático-discursivo que se consigue mediante la utilización e interpretación de *indicadores* lingüísticos, de *marcadores* no verbales o de una combinación de elementos de los dos tipos (Cestero Mancera, 2006:70). Tanto es así, que, en principio, cualquier enunciado puede ser irónico si el hablante lo pretende y, para ello, sólo tiene que utilizar un indicador o marcador irónico como pueden serlo las gesticulaciones faciales o las características o cualificadores vocales mencionados en líneas anteriores. Todos ellos son componentes inferenciales que el emisor debe detectar e interpretar para matizar el sentido de los enunciados verbales.

#### 1.2.4.2. La música en el cine.

El análisis de la música no debe necesariamente provenir de los músicos, normalmente centrados en aspectos exclusivamente sonoros. La tendencia actual muestra que cada vez más existen estudios y análisis que provienen de otras áreas, como la filosofía, la literatura o los estudios culturales. Sin embargo, es también necesario e interesante un estudio de la música desde la Lingüística como elemento comunicativo y, en el caso que nos ocupa, como un tipo lenguaje perteneciente al cine.

Desde los comienzos del cine la música ha tenido un papel importante. Su propósito inicial era disimular el ruido del equipo de proyección y ayudar a combatir la distracción frecuente del público pero, con posterioridad, la música empezaría a estar al servicio de la imagen, en un intento de reproducir o acompañar los sucesos que ocurrían en la pantalla (Ardila, 2015:2).

Lo cierto es que la música en la actualidad es una pieza fundamental en el mundo cinematográfico y aporta a la imagen un *valor añadido* innegable.

Por valor añadido designamos el valor expresivo e informativo con el que un sonido enriquece una imagen dada, hasta hacer creer, en la impresión inmediata que de ella se tiene o el recuerdo que de ella se conserva, que esta información o esta expresión se desprende de modo *natural* de lo que se ve, y está ya contenida en la sola imagen (Chion, 1993:16).

La imagen parece apropiarse de forma automática de los innumerables valores que aporta el sonido, hasta dar la impresión de que emanan naturalmente de ella y que sonido e imagen van, inseparables, de la mano. Saber recibir la información que transmite la imagen y la que transmite la música, de manera separada, requiere de una mente atenta en el análisis, preparada para discernir el papel que juega realmente el sonido en los momentos en los que actúa. El sonido posee la capacidad de transmitir emociones y estados de ánimo, de crear mundos y de generar movimiento. Todos ellos son conceptos muy interesantes que bien podríamos incorporar a la definición de Chion de *valor añadido*.

La música tiene el poder de influir en el movimiento, el ritmo, el tiempo, la sincronización imagen-sonido, todos ellos componentes cinematográficos. Es el elemento más flexible de la película puesto que se comunica fácilmente con el público hasta alcanzar gran intensidad, dado su carácter sensible. Por el contrario, la imagen es más susceptible de alcanzar un límite (el encuadre). Chion desarrolla los conceptos de música *empática* (expresa directamente su participación en la emoción de la escena, está vinculada expresamente a un sentimiento) y *anempática* (la que sigue su curso de manera indiferente ante cualquier acontecimiento; este concepto puede utilizarse también con ruidos debido a esa indiferencia entre escena-sonido) (Chion, 1993:19).

Es esta idea de música como transmisora de información la que se presenta más interesante para este análisis. Su potencial comunicativo hace que tenga un papel muy importante, casi protagonista, en el cine infantil, aportando un extra de información que puede ser determinante para que los mensajes sean comprendidos de manera más eficaz e, incluso, en ocasiones, cobrando más protagonismo que el resto de elementos cinematográficos. Es cierto que la carencia interpretativa que se produce por parte del público a edades tempranas no se suple con un elemento musical pero sí ayuda en gran medida a enfatizar emociones y a aportar ese grado de intensidad necesario en algunas escenas importantes.

La música complementa y va al ritmo de la imagen y del diálogo. A veces, el ánimo o actitud de un personaje se puede conocer a través de una melodía que acompañe a la imagen; incluso mensajes e ideas pueden ser lanzados a través de canciones, como en *Hakuna Matata*. El caso de Disney es especialmente significativo en cuanto a la música:

algunas bandas sonoras se han convertido en auténticos clásicos que han logrado que las películas tengan la densidad que las caracterizan.

La imagen y el sonido, en cualquier caso, se presentan como una unidad que aporta la máxima información para llegar al receptor de la manera más expresiva posible.

### 1.3. Análisis crítico de las fuentes seleccionadas.

Como hemos comentado en las páginas anteriores, saber comunicarse va mucho más allá que aprender vocabulario o codificar y decodificar mensajes.

Lo que nos ocupa en este trabajo es precisamente la carencia de estudios relacionados con las edades a las que se adquieren las habilidades comunicativas necesarias para que un proceso comunicativo se lleve a cabo con eficacia, y cuáles son los factores que hacen posible que un niño llegue a comprender lo implícito del lenguaje.

Normalmente, se adquiere un primer lenguaje en la infancia temprana. Por parte del adulto, la acción más intencionada en la enseñanza de este primer lenguaje es decir a un niño el nombre de cada cosa (Brown, 1981:103) y de forma posterior se van sucediendo, por parte del niño, las tareas de imitación, comprensión y producción, que le permiten el desarrollo del habla de forma autónoma. Pero estas tareas no son suficientes para explicar el grado de competencia comunicativa que llega a alcanzar una persona. El proceso de imitación, por ejemplo, podrá enseñar como mucho lo que Chomsky denominó, en *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (1965), *competencia lingüística*.

Es evidente que un niño necesita conocer los significados de las palabras que oye y expresa, pero si no pone en marcha la capacidad inferencial que conecte esa información con lo que hay en la mente del emisor o con el contexto lingüístico generado, no será capaz de captar lo comunicado. Así, debemos decir que un niño aprende a hablar no solo cuando puede pronunciar palabras o construir oraciones, no solo cuando adquiere el conocimiento de los elementos del código que forman su lengua, sino que aprende a hablar cuando posee conocimientos sobre la utilidad y situaciones en que son apropiados determinados enunciados, cuando alcanza niveles de inferencia que le permitan interpretar mensajes, distinguir entre varios sentidos, captar ironías, etc. Hasta que no se consigue dicha meta, la comprensión en la comunicación puede presentar ciertas

*barreras*. Haug y Rammer expresan en *Psicología del lenguaje y teoría de la comprensión* (1979) que una teoría de las *barreras* de la comprensión tendrá que remontarse siempre a aspectos de la estructura social como su causa más importante. Trabajos como este proponen la existencia de *barreras* siempre en grupos de niños con problemas de aprendizaje o de altas capacidades, rama de investigación muy importante e interesante, pero que nosotros no incluimos en nuestro estudio por centrarnos en encontrar aquellas *barreras* que también encuentra un niño que no presenta ninguna característica especial en su desarrollo cognitivo ni en su entorno social.

Existen varias revistas que tratan la adquisición progresiva de inferencias lingüísticas en grupos de niños sin problemas comunicativos, como *Revista Mediterránea de Comunicación* o *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Sin embargo, se quedan sin resolver en las fuentes consultadas para la realización del estado de la cuestión asuntos como, por ejemplo, si se queda un niño a mitad de camino en ese doble proceso semiótico e inferencial que es comunicarse. Recordemos que la comunicación a través de palabras es un proceso que consta de dos partes: lo semiótico y lo inferencial. El vacío entre la representación semántica y lo realmente comunicado se suple por vía inferencial. Esa vía inferencial está integrada por numerosos factores, como ya hemos visto, como la contextualización. El fallo en ésta puede deberse a una carencia de conocimiento del mundo por parte de quien recibe el mensaje. Un desajuste entre los conocimientos supuestamente compartidos por los interlocutores puede suponer una comunicación fallida. Un niño no puede actuar de igual manera que un adulto en una conversación porque su conocimiento del mundo y su experiencia vital no le permiten comprender determinados mensajes complejos, tanto por la elaboración de las construcciones como por los contenidos culturales que se traten.

Nuestra creencia es que el conocimiento del mundo y la experiencia son imprescindibles para el desarrollo cultural y personal del niño, y por lo tanto también de su desarrollo verbal, y hacen que la capacidad lingüística y comunicativa aumente tanto en procesos de comprensión como de emisión de mensajes.

#### 1.4. Metodología empleada.

El objetivo fundamental de nuestro trabajo es analizar el discurso de una película destinada (principalmente pero no exclusivamente) a un público infantil, con el objetivo de dar cuenta de todos los mensajes implícitos que en ella se encierran y, como consecuencia, se pierden en el proceso de recepción por parte de dicho público.

La cuestión que nos ocupa, relativa al lenguaje implícito y los procesos de comunicación, pertenece al ámbito de las Ciencias Sociales y, por ello, la complejidad del análisis aumenta debido al gran número de factores que intervienen a la hora de extraer conclusiones. Los fenómenos sociales son difícilmente abarcables y, en nuestro caso, partimos de la base de que cada niño presenta su propia evolución y características. Aun así, insistimos en la creencia de que la capacidad lingüística y comunicativa aumenta con el crecimiento del individuo al aumentar su conocimiento y experiencia, y por ello creemos que realizar el visionado de una película infantil con niños y su posterior análisis pragmático nos puede proporcionar datos que prueben que la mayoría de nuestras conversaciones están repletas de implícitos y nociones culturales, y que sólo pueden ser comprendidas en su totalidad por un hablante adulto.

La película que hemos elegido para tal tarea es *El rey león* (1994), título original en inglés *The Lion King*, película de animación producida por Walt Disney Feature Animation y distribuida por Walt Disney Pictures. La elección de esta película nos ha permitido, a diferencia de lo que nos hubiera permitido otra, analizar el tratamiento de conceptos, a priori, lejanos a la realidad cotidiana de un niño, como el poder o la justicia, a la vez que ideas tan cercanas a la niñez como la relación entre un padre y un hijo.

Para corroborar nuestro análisis de comprensión de implícitos, hemos realizado el visionado de seis fragmentos aislados de la película y hemos elaborado una encuesta para cada uno de estos fragmentos. Se ha intentado proceder con los sujetos de la manera más sencilla posible, proyectando uno a uno los fragmentos de la película, con su encuesta correspondiente, y realizando paradas entre uno y otro. Así, los niños contestan a preguntas sobre los mensajes que acaban de ver o escuchar. La proyección se ha llevado a cabo con dos cursos de Educación Primaria: 2º curso, con niños que oscilan entre 7 y 8 años de edad; y 4º curso, con niños que oscilan entre 9 y 10 años de edad. Trabajar con estos dos cursos ha sido interesante porque, además de observar los datos de implícitos

no comprendidos, se han podido comparar los resultados obtenidos entre una edad y otra. Las encuestas, por otra parte, se han diseñado a modo de fichas escolares<sup>1</sup> para favorecer la comodidad y familiaridad del alumnado con el documento, sobre todo pensando en los sujetos de menor edad, que apenas han empezado a realizar actividades de comprensión lectora y aún menos de comprensión oral.

Los contenidos incorporados en las preguntas de las fichas incluyen aspectos relacionados en su mayor medida con la parte lingüística, pero también incluyen algunas preguntas en relación al tono en que hablan los personajes o a la información que pueden recibir de una imagen acompañada de música. Estos contenidos han sido seleccionados a partir de una lectura detenida del guion, transcrito escena a escena con las letras de las canciones incluidas. Su análisis, en lugar de por apartados teóricos, se ha realizado en base a la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005). La valoración se define según estos autores como un sistema que se ocupa de la evaluación en el discurso. Este sistema se estructura, a su vez, en tres dominios:

a. La fuente de la evaluación o compromiso, que puede ser *monoglosa* cuando la fuente es simplemente el emisor, o *heteroglosa* cuando la fuente de la valoración es distinta a la del autor.

b. La actitud que se presenta en un texto: entendida como afecto (manifestación de emociones), juicio o apreciación (actitudes ambas institucionalizadas acerca de las personas y de los objetos, respectivamente).

c. La gradación: medida según la fuerza de la valoración, que puede estar amplificadas o suavizadas, y según su foco o alcance.

---

<sup>1</sup> Anexo

La siguiente figura reproduce el sistema de valoración, tal y como se presenta en Martin y White:

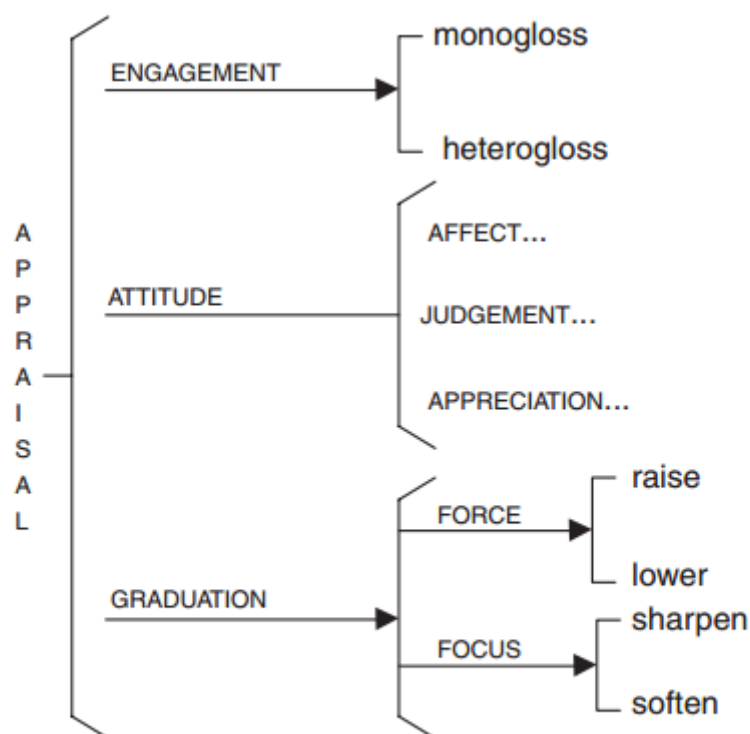
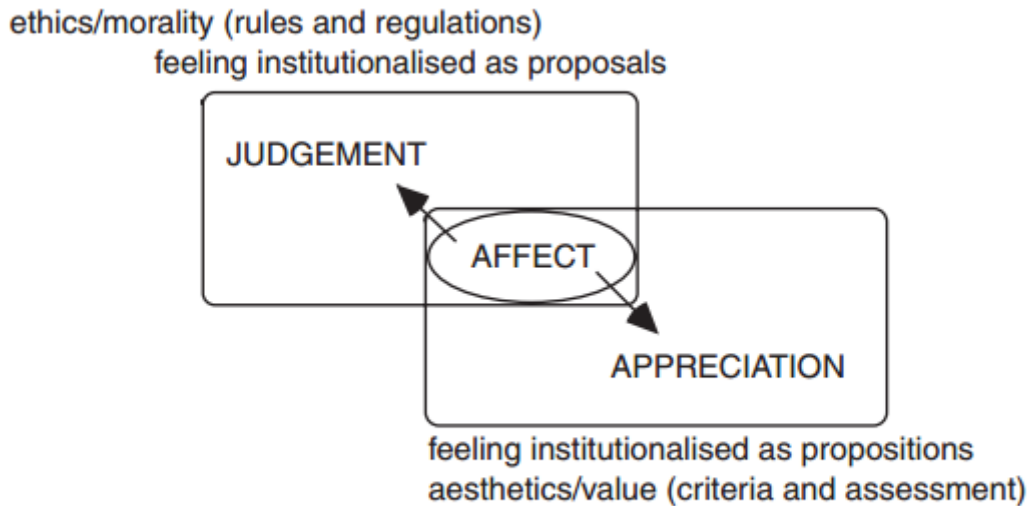


Figure 1.18 An overview of appraisal resources

(Martin y White, 2005:38)

Con este enfoque pretendemos explicar las maneras que proporciona el lenguaje para expresar emociones con distinto grado o compromiso. Nosotros pondremos atención en analizar cómo se tratan en la película, sobre todo, emociones institucionalizadas como el *afecto* y el *juicio*, relativas a la *actitud*, y atenderemos, en primer lugar, a la manera en que las expresan los personajes, y en segundo lugar, a cómo las interpretan los sujetos encuestados. Estos dos autores explican en su Teoría de la Valoración que los niños empiezan a desarrollar lingüísticamente estas emociones ya en edades tempranas:

(...) learning about judgement and appreciation begins in the home in the very first stages of linguistic development as caregivers struggle to tame the wild will and voracious tastes of the emotional volcanoes they have brought into their lives. (2005:45)



**Figure 2.1** Judgement and appreciation as institutionalised affect

(Martin y White, 2005:45)

Las cuatro primeras fichas las hemos planteado para analizar nociones como *poder*, *control*, *justicia*, *lealtad*, *valentía*, *fuerza*, *inteligencia*; es decir, en torno al *juicio*; las dos últimas, en torno al *afecto*. Las cuestiones planteadas en cada ficha han intentado recoger figuras retóricas (inferencias trópicas), sobreentendidos, modulaciones en los tonos de voz, información transmitida a través de imágenes, música, conocimiento del mundo y presuposiciones, es decir, tanto lenguaje no verbal como significados implícitos convencionales y no convencionales en lo expresado verbalmente.

Hemos tenido en cuenta diferentes factores que vienen de la mano de la edad del receptor, y que pudieran hacer que éste no pudiera reconstruir el sentido de los mensajes en su totalidad:

- Limitado conocimiento del mundo: poca información almacenada en su memoria a partir de lo que ha experimentado o vivido.
- Limitado acervo cultural: escasa vivencia y por lo tanto escasa absorción de manifestaciones culturales, tradiciones, costumbres y hábitos que comparte con su grupo cultural.



- Limitada experiencia: ha podido no oír o usar ciertas expresiones lingüísticas o léxico especializado.

### 1.5. Las Hipótesis del trabajo.

Basadas en el análisis crítico de las fuentes empleadas proponemos unas hipótesis que servirán de guía para nuestro trabajo. El propósito del análisis que aquí se plantea es dar cuenta de que un niño no tiene que presentar unas características especiales en su desarrollo o tener un problema lingüístico para no interpretar bien los mensajes implícitos. Es característica natural de la infancia debido a la falta de experiencia y al acervo cultural limitado de nuestros más pequeños.

En este trabajo nos cuestionamos si la edad es otra barrera innegable ante la evidencia de la diferente comprensión de un niño de 7 años, capaz de construir ya infinitas oraciones, y otro de 9, que además de construir oraciones posee una competencia comunicativa más desarrollada. Natalia Cueto Vallverdú (2002:46) habla de *grietas* cuando existe un desajuste entre el contexto previsto y el contexto real; es decir, cuando existen diferencias entre lo que el emisor prevé que su receptor va a recibir y lo que realmente recibe. Este es un asunto complejo, ya que como demostró Piaget (quien se ocupó pronto de estos asuntos), si bien es cierto que las estrategias de comunicación aumentan con la edad, la realidad es que existen grandes diferencias interindividuales a todas las edades. No es ciencia exacta la edad a la que un niño infiere informaciones codificadas en los mensajes, y tampoco todos los niños de 6 años poseen la misma capacidad inferencial. Sin embargo, nosotros nos agarramos a la idea de que, a pesar de estas diferencias interindividuales, aspectos como la atención o el conocimiento del mundo, claves en los procesos de interpretación de enunciados, aumentan a medida que el niño va creciendo. Aumenta la cantidad de nuestro saber del mundo, así como la calidad.

Hablábamos en líneas anteriores de que el proceso de comunicación es en realidad un doble proceso: lo semiótico y lo inferencial. Pero, ¿es capaz un niño tan sólo de acceder a la primera parte de este doble proceso? Cuando un niño no posee aún la competencia para interpretar correctamente un mensaje, no es capaz de encontrarle sentido. Podemos decir que a ciertas edades carecen de habilidades pragmáticas al no poder relacionar unos

sucesos con otros o al no encadenar información de forma completa o correcta. Estos procesos son habilidades cognoscitivas complejas, de mayor proyección que la descodificación de secuencias lingüísticas. Con esto no queremos decir que un niño no sea capaz de advertir una intención o de captar un mensaje, todo lo contrario: es capaz de captar intenciones sin ni siquiera entender los significados de las palabras. Pongamos como ejemplo que un niño de dos años recibe una regañina acompañada de un sermón aleccionador. Quizás no entienda los mensajes completos pero sí entiende que lo que ha hecho no se hace. Un niño aprende intenciones a la vez que palabras, o incluso antes, como señala MacNamara en *Cognitive basis of language learning in infants* (1972), quien basándose en numerosos estudios de los cuales hace reinterpretaciones, elabora una teoría cognoscitiva del aprendizaje del lenguaje, que se resume en la siguiente tesis:

(...) infants learn their language by first determining, independent of a language, the meaning which a speaker intends to convey to them, and by then working out the relationship between the meaning and language... the infant uses meaning as a clue to language, rather than language as a clue to meaning.

Es por esta característica que los niños, al ir obteniendo experiencias y adquiriendo conocimientos, llegan a ser hablantes adultos competentes y desarrollan todas las habilidades de les permiten entender los pensamientos de su interlocutor a través de palabras, así como expresar los suyos propios.

Por otro lado, pero también relacionado con nuestro trabajo, una vez que nos planteamos que el conocimiento del mundo, el acervo cultural y la experiencia son asuntos clave en la adquisición de la competencia comunicativa, distintas hipótesis saltan al terreno de juego. Si la cultura es un factor fundamental, es inevitable pensar que un niño español y un niño noruego, quienes no adquieren las mismas experiencias vitales o culturales, tampoco adquieren de la misma manera los conceptos de *justicia y poder*. Entonces, ¿interpreta, infiere, presupone, sobreentiende de igual modo un niño español que un niño noruego, finlandés o alemán? Incluso, podemos viajar más lejos: ¿Interpresa, infiere, presupone, sobreentiende de igual modo un niño español que un niño chino?

El campo de investigación en cuestiones de adquisición y comprensión del lenguaje es un campo tan rico, amplio y diverso como lo son las características humanas. El lenguaje es una herramienta sobre la que basamos nuestras relaciones sociales y saber cómo funciona y cuándo lo adquirimos nos hace ser capaces de mejorar su uso y estrategias de aprendizaje.



## 2. Análisis de la película “El rey león”.

El estudio de las categorías pragmáticas que hemos tratado nos ha conducido de lleno al mundo del cine infantil como una fuente innegable de implícitos. Este análisis del guion de la película por núcleos temáticos a través de la Teoría de la Valoración pretende acercar las teorías lingüísticas a la realidad del lenguaje cinematográfico y a la realidad del desarrollo comunicativo de los más pequeños para comparar estas dos realidades.

Por razones discursivas, cognitivas y sociales, los temas sobre los que trata el discurso desempeñan un papel fundamental. Definidos como «macroestructuras semánticas» derivadas de las (micro) estructuras de significado, los temas representan el asunto del que trata el discurso, ya que, en términos generales, incluyen la información más importante de un discurso, y explican la coherencia general de los textos y las conversaciones (Van Dijk, 1981). Los temas son mayoritariamente definidos como significados globales por lo que no pueden ser observados directamente como tales en los textos, sino que han de ser inferidos por los usuarios de una lengua.

Debido a que los temas y la valoración que de ellos se hace tienen un papel tan importante para la comprensión de la película, se ha realizado el análisis del discurso de *El rey león* a partir de los núcleos de contenido en los que se éste vertebra:

- La justicia.
- El poder.
- El control.
- La familia.
- La amistad

Estos han sido a su vez distribuidos en dos aspectos tratados en la Teoría de la Valoración de Martin y White: el *juicio* y el *afecto*. Por ello, para plasmar de la manera más clara posible los resultados de las encuestas, se ha realizado uno a uno el análisis y comentario de las mismas. Dicho análisis se distribuye en los seis apartados siguientes, que se corresponden con los seis fragmentos:

- Juicio:

Se tratan los temas *justicia, poder y control* en:

- Análisis y comentario del fragmento y encuesta n° 1.
- Análisis y comentario del fragmento y encuesta n° 2.
- Análisis y comentario del fragmento y encuesta n° 3.
- Análisis y comentario del fragmento y encuesta n° 4.

- Afecto:

Se tratan los temas *familia y amistad* en:

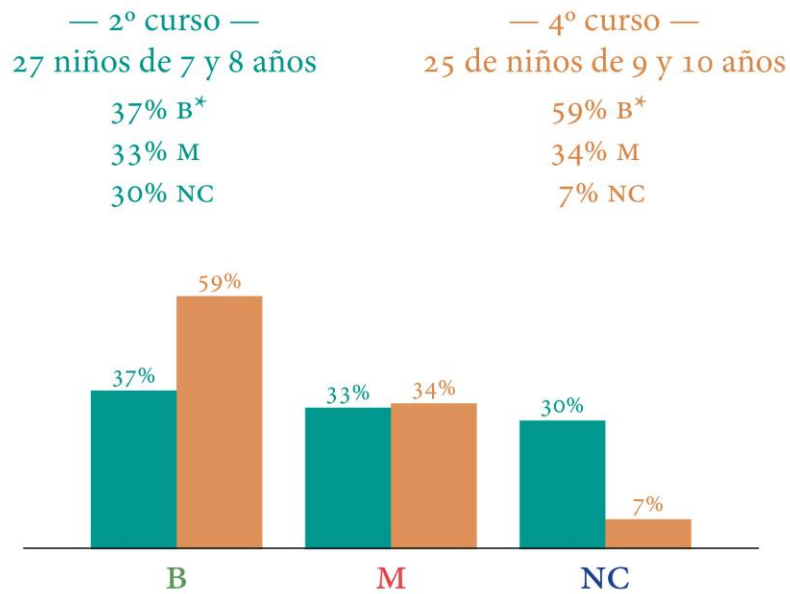
- Análisis y comentario del fragmento y encuesta n° 4.
- Análisis y comentario del fragmento y encuesta n° 5.
- Análisis y comentario del fragmento y encuesta n° 6.

Antes de pasar a analizar las encuestas según estos valores, resulta interesante observar, a modo general, los datos con los que se ha trabajado: número de alumnos, edades, número de preguntas, etc., y los resultados que se han obtenido por porcentaje de preguntas bien contestadas, mal contestadas o no contestadas. Por ello, en esta infografía se plasman el estudio de manera global:

## ANÁLISIS DE IMPLÍCITOS

Total de sujetos encuestados: 52  
Total de respuestas analizadas: 1872

### Perfil de los sujetos



### Porcentaje total de aciertos



\* B: porcentaje de respuestas bien contestadas  
M: porcentaje de respuestas mal contestadas  
NC: porcentaje de respuestas no contestadas

Una vez realizada una visión amplia del estudio y sus resultados en porcentajes, pasamos a un análisis más detallado en el que la atención se centra en los temas, valoraciones y distintos tipos de implícitos estudiados en el estado de la cuestión. Como se ha apuntado anteriormente, los dos núcleos en los que se divide el estudio son el *juicio* y el *afecto*.

## 2.1. Juicio.

El juicio es definido en la Teoría de la Valoración como la evaluación realizada sobre las acciones, comportamientos y sentimientos de las personas. En la película que nos ocupa aparecen juicios realizados, tanto con valoración positiva como negativa, a diferentes personajes, acciones y situaciones. Este juicio no se expresa de manera explícita en numerosas ocasiones sino que los personajes utilizan diferentes estrategias comunicativas para mostrar su valoración hacia algo.

De las preguntas que hemos realizado a nuestro público, las que favorecen en mayor medida la realización de un juicio sobre algún acontecimiento son las que aparecen en las cuatro primeras fichas de encuestas y, por lo tanto, en los cuatro primeros fragmentos seleccionados de la película, vistos por los 52 sujetos.



### 2.1.1. Análisis y comentario del fragmento y encuesta nº 1.

(Scar en su cueva)

**Scar:** La vida no es justa, ¿verdad? Fíjate, yo nunca llegaré a ser rey y tú, tú nunca verás la luz de un nuevo día... *adieu.*

**Zazú** ¿No te dijo tu madre que no jugaras con la comida?

**Scar** Y ahora, ¿qué quieres?

**Zazú** He de comunicarte que el rey Mufasa viene hacia aquí. Espero que tengas una buena excusa por no haber asistido a la ceremonia.

**Scar** Oh, Zazú, me has hecho perder mi almuerzo.

**Zazú** Perderás más que eso cuando el rey acabe contigo. Está más furioso que un rino con hernia.

**Scar** Oh, tiemblo de miedo.

**Zazú** Scar, no me mires así.

**Mufasa** Scar, suéltalo.

**Zazú** Siempre tan oportuno majestad

**Scar** Vaya, mi amado hermano desciende de las alturas para mezclarse con el populacho.

**Mufasa** Sarabi y yo no te hemos visto en la presentación de Simba.

**Scar** Oh, ¿pero era hoy? ¡Qué vergüenza! No sé dónde tengo la cabeza.

**Zazú** Sí, pero por muy despistado que seas, como hermano del rey, tu deber era haber estado en primera fila.

**Scar** Estuve en primera fila hasta que nació esa bola de pelo.

**Mufasa** La bola de pelo es mi hijo y tu futuro rey.

**Scar** ¡Oh! Tendré que ensayar mis reverencias.

**Mufasa** A mí no me des la espalda Scar.

**Scar** Ah, no, Mufasa, eres tú el que no debes dármela a mí.

**Mufasa** ¿Me estás retando?

**Scar** Calma, calma, no soñarías jamás con retarte.

**Zazú** Lástima... ¿por qué no?

**Scar** En cuanto a inteligencia me ha tocado la parte del león, pero en lo referente a fuerza bruta me temo que en la herencia genética he salido perdiendo.

**Zazú** Ah, hay un cuervo negro en cada familia, en la mía hay dos y siempre consiguen aguar las ocasiones especiales.

**Mufasa** Ah, qué voy a hacer con él.

**Zazú** Sería una bonita alfombra.

**Mufasa** Zazú...

**Zazú** Tendríais ventajas porque cuando se ensuciara podríais colgarle y sacudirle como a una estera.

**Mufasa** (Risa).

➤ Preguntas:

1. ¿Qué quiere decir *nunca verás la luz de un nuevo día*?

---

---

2. ¿Crees que Scar tiembla de miedo de verdad?

Sí       No       No lo sé

3. Scar le dice a Mufasa *mi amado hermano*. ¿Lo ama de verdad? ¿Por qué lo dice?

---

---

---

4. ¿Qué significa que Mufasa *desciende de las alturas*? ¿Quién es el *populacho*?

---

---

---

---

---

5. ¿Es más fuerte Scar o Mufasa?

---

---

6. ¿Por qué dice Scar que Simba es una *bola de pelo*?

---

---

7. ¿Quién es el *cuervo negro* de la familia?

---

---

Como ya hemos explicado, en torno a la idea de *juicio* se encuentran los temas *justicia*, *poder* y *control*, que ya empezamos a observar en este primer fragmento.

Los conceptos *justicia*, *injusticia* o *venganza* son determinantes en la película analizada. Las acciones de los personajes son valoradas constantemente como justas o injustas, benévolas o crueles, dentro o fuera de la ley. La *justicia* es un término básico en el desarrollo de la trama que funciona como pilar sobre el que se sustenta tanto el inicio como el nudo y el desenlace de la historia.

La complicación o nudo de la narración de la película *El rey león* comienza precisamente con el resentimiento y la sensación de injusticia de Scar, quien esperaba ser rey por derechos de sangre hasta que nació el heredero legítimo, el hijo de Mufasa.

En el texto propuesto como ejemplo Scar presupone que la vida no es justa porque nunca llegará a ser rey aunque esta relación causal no se exprese de manera explícita. El activador *¿verdad?* impone el primer término como presupuesto, como conocimiento compartido.

*Nunca verás la luz de un nuevo día*, asimismo, esconde una información que no se expresa de forma explícita, sino que hay que realizar una inferencia:

*Nunca verás la luz de un nuevo día.*



*Si estás vivo, cada nuevo día ves la luz.*



*Por lo tanto, morirás.*

El significado literal de estas palabras no se corresponden con su significado real aunque resulta fácilmente interpretable para todos cuantos compartimos un conjunto de suposiciones culturales.

Del grupo encuestado de sujetos de menor edad (denominado a partir de ahora Grupo A), ha inferido de manera correcta que el ratón va a morir tan sólo un 18,5%, dividiéndose las respuesta erróneas entre un 48,1% de respuestas mal contestadas y un 33,3% de respuestas en blanco. Las respuestas mal contestadas responden casi en su totalidad a una

interpretación literal de la oración. Algunas de las respuestas rescatadas a la pregunta *¿Qué quiere decir nunca verás la luz de un nuevo día?* son:

- *Que nunca verá la luz porque su sitio estará oscuro.*
- *Que no la va a ver más.*
- *Que va a ver siempre la noche.*

Del grupo encuestado de sujetos de mayor edad (denominado a partir de ahora Grupo B), ha inferido de manera correcta que el ratón morirá un 60%, dividiéndose las respuestas erróneas entre un 28% de respuestas mal contestadas y un 12% de respuestas en blanco.

Se observa con estos datos cómo existe una evolución considerable de aciertos entre los dos grupos encuestados.

Por otro lado, como hemos expresado ya en el estado de la cuestión, a la Pagmática, y en concreto a Grice, le interesan especialmente un tipo de situaciones en las que se viola o transgrede una máxima pero no se deja de cooperar. Quien transgrede la máxima lo hace intencionadamente, como es el caso del ejemplo que analizamos, en el que el emisor expresa un texto cargado de inferencias trópicas: metáforas e ironías.

P. Chilton, estudioso del discurso político, define la metáfora en su obra *Discourse and Society* como un proceso central en la comprensión y actividad social humanas. Según este autor, la premisa básica es que los significados codificados simbólicamente en los lenguajes humanos tienen su origen en la interacción física con el entorno. Además, especialmente interesante, las metáforas, surgen de la interacción entre individuos en grupos sociales que son culturalmente específicos.

Según esto, el conocimiento y la capacidad de razonar surgen de la interacción de los seres humanos con su entorno. Los significados asociados a las palabras derivan de una imagen preconcebida que, a su vez, procede de la interacción con el entorno físico. Así, la polisemia y los modismos serían otras de las categorías que aparecen con la experiencia.

Esto se ve reflejado de forma clara en el caso *bola de pelo*, expresión que puede ser más asequible por un niño debido a la relación de parecido con la realidad que representa (un cachorro de león pequeño y peludo: metáfora, A es B). El 74% de los sujetos del Grupo A respondieron en relación al parecido físico de Simba con una *bola de pelo* o en relación

a las connotaciones negativas que expresa Scar al nombrarle tal cosa. En el caso del Grupo B, el 88% de los sujetos han respondido en relación a los mismos términos.

Sin embargo, *Mi amado hermano desciende de las alturas para mezclarse con el populacho* encierra un tropo especialmente encriptado para un niño ya que no está ligado con la realidad que representa por una relación de semejanza física sino que se trata de una imagen relacionada con lo que representa a través de la experiencia y conocimiento cultural. La diferencia social o brecha existente entre un rey y sus súbditos hace que en nuestra mente se asocie la *altura* con los reyes, con los individuos poderosos; y lo bajo con el pueblo llano, sin poder, el *populacho*. La envidia del personaje y sus deseos de convertirse en rey hacen que su discurso esté cargado de ironía y sarcasmo. Hay numerosos indicadores de ironía y sarcasmo que se valen de recursos tanto sintácticos como semánticos y, entre todos ellos, los más habituales son los que indican exageración. También señalan exageración recursos como las cortesías excesivas, los registros muy formales o la dicción muy marcada, aspectos todos encontrados en este fragmento propuesto como ejemplo.

Comprobamos, efectivamente, que se trata de una oración más dificultosa en la comprensión del público infantil dado que en el Grupo A un 0% de los sujetos han respondido de manera correcta a las preguntas *¿Qué significa que Mufasa desciende de las alturas?* y *¿Qué es el populacho?* Las respuestas más abundantes remiten a una literalidad de la palabra *altura* y entienden que desciende desde un punto más alto o que le dan miedo las alturas. El Grupo B, como se viene comprobando en las demás cuestiones, posee un índice de respuestas correctas más amplio pero no logra superar el 20% de aciertos. Algunas de las respuestas tomadas por válidas son:

- *Que él es importante porque es rey y el populacho son los demás animales.*
- *Que manda más que él. El populacho es Scar.*

Algunas de las respuestas incorrectas son:

- *Que baja del cielo o que es bueno.*
- *Que va de arriba abajo. Es el loro de Mufasa.*
- *Que odia la altura. El pájaro.*

Aunque en la ficha siguiente se profundizará más en la ironía, no podemos dejar de analizar la que aparece en este fragmento. La ironía es un mecanismo del lenguaje que

sirve para expresar lo contrario de lo que se dice con un toque humorístico. Hablamos de la ironía presente en *mi amado hermano*. El significado irónico es siempre implícito. No hay ironías explícitas. La ironía surge de la relación entre lo dicho o explícito y lo implicado, por lo general intencionalmente. Esta relación es producto de una manipulación del hablante. En el ejemplo seleccionado se nota tanto por la actitud del emisor como por su tono, que no hay nada más lejos de la realidad que el amor que profesa Scar hacia su hermano.

El grupo A ha realizado correctamente en un 66,6% la inferencia relativa a la ironía que se propone y, además, un 25,9% explica razones de envidia y odio. El Grupo B ha realizado la inferencia correctamente en un 84% y, razonando en los mismos términos que el Grupo A, un 28%. Además, uno de los sujetos encuestados de este último grupo ofrece esta respuesta:

- *No, porque lo dice de forma sarcástica.*

Como vemos al leer este primer fragmento de guion propuesto, en la película enfrenta constantemente el juicio entre lo justo y lo injusto, lo poderoso y lo que carece de poder. Colaboran también en la construcción de este juicio las ideas de control, sobre las que encontramos varios ejemplos de implícitos.

En este fragmento encontramos una estructura subyacente relativa al control del fuerte y la imposibilidad de sublevación de Scar, debido a su condición física débil. *No soñaría jamás con retarte* pertenece a ese conjunto de frases o fraseología que posiblemente no pertenezca aún al uso normalizado del receptor que nos ocupa, por su limitada experiencia y limitado acervo cultural. *No soñar jamás con algo* puede relacionarse con *ni lo sueñes*, frase hecha con el verbo *soñar* en nuestra lengua, que sin embargo en inglés es expresada con el verbo pensar: *not even think about it*. Nuestra lengua expresa de esta manera y no de otra la negación absoluta de hacer algo. En este caso, implica una inferioridad que impide a Scar luchar con su fuerza bruta para destronar a Mufasa en un reto. Sin embargo, no es solo la fuerza lo que habilita a un individuo para conseguir el poder: la inteligencia es otro valor que en este ejemplo también analizamos.

En *En cuanto a inteligencia me ha tocado la parte del león* encontramos una información implícita no convencional. Para entender el significado que encierra esta oración, es necesario realizar una inferencia para descifrar lo que no se desprende directamente de lo que se dice, sino que tiene que ver con otros aspectos como el conocimiento del mundo de los hablantes. Quien sabe lo que es un león, sabrá que una de sus mayores características es la fuerza; sin embargo, quien no logre conectar esa información con su propio saber del mundo no logrará culminar con éxito el proceso inferencial, por lo que no recibirá la información que el receptor emite.

En este caso, la mayoría de sujetos encuestados sí reciben la información de forma adecuada ya que, del Grupo A, responde satisfactoriamente un 74% y, del Grupo B, un 84%, entendiendo que Mufasa es más fuerte y Scar más débil, y valorando de forma positiva a Mufasa y negativa a Scar. Sin embargo, la fortaleza y debilidad de estos dos personajes se plasma mucho más en la imagen (caracterización física) que en las conversaciones. El cuerpo delgado de Scar y sus movimientos desganados, el porte y el gran tamaño de Mufasa, son una fuente de información muy potente que hace que la oración *en cuanto a inteligencia me ha tocado la parte del león* no haya sido, en algunos casos, lo que haya declinado a los sujetos a contestar correctamente. La imagen es directa pero los significados implícitos no convencionales, como este caso, no derivan del enunciado que pronuncia el emisor sino que están generados por la ruptura de una máxima con la intención de producir un proceso inferencial.

Plasmamos ahora, en las siguientes tablas, la relación de las preguntas que se han realizado a los sujetos y el recuento de respuestas bien contestadas (B), mal contestadas (M) y respuestas en blanco (NC), distinguiendo la edad de los sujetos. Se observa que el número de respuestas bien contestadas incrementa en el curso de alumnos de mayor edad.

2º Educación Primaria. 27 alumnos.

Ficha nº 1	B	M	NC
1. ¿Qué quiere decir <i>nunca verás la luz de un nuevo día</i> ?	5	13	9
2. ¿Crees que Scar tiembla de miedo de verdad?	18	2	7
3. Scar le dice a Mufasa <i>mi amado hermano</i> . ¿Lo ama de verdad? ¿Por qué lo dice?	18	0	9
4. ¿Qué significa que Mufasa <i>desciende de las alturas</i> ? ¿Qué es <i>populacho</i> ?	0	14	13
5. ¿Es más fuerte Scar o Mufasa?	20	3	4
6. ¿Por qué dice Scar que Simba es una <i>bola de pelo</i> ?	20	3	4
7. ¿Quién es <i>el cuervo negro</i> de la familia?	11	8	8
Recuento	92	43	54

4º Educación Primaria. 25 alumnos.

Ficha nº 1	B	M	NC
1. ¿Qué quiere decir <i>nunca verás la luz de un nuevo día</i> ?	15	7	3
2. ¿Crees que Scar tiembla de miedo de verdad?	21	4	0
3. Scar le dice a Mufasa <i>mi amado hermano</i> . ¿Lo ama de verdad? ¿Por qué lo dice?	21	2	2
4. ¿Qué significa que Mufasa <i>desciende de las alturas</i> ? ¿Qué es <i>populacho</i> ?	5	15	5
5. ¿Es más fuerte Scar o Mufasa?	21	4	0
6. ¿Por qué dice Scar que Simba es una <i>bola de pelo</i> ?	22	0	3
7. ¿Quién es <i>el cuervo negro</i> de la familia?	16	9	0
Recuento	121	41	13



## 2.1.2 Análisis y comentario del fragmento y encuesta nº 2.

*(En la cueva de Scar)*

**Simba** Eh, tío Scar, adivina.  
**Scar** Detesto las adivinanzas.  
**Simba** Voy a convertirme en rey.  
**Scar** Oh, qué ilusión.  
**Simba** Papá me acaba de enseñar el reino y yo reinaré en él. (Ríe).  
**Scar** Sí. Perdóname si no salto de alegría, pero sufro de la espalda, como ya sabes.  
**Simba** Tío Scar, cuando sea rey, ¿qué vas a ser tú?  
**Scar** El tío de un mono.  
**Simba** (Ríe) Qué raro eres.  
**Scar** No tienes idea. Así que tu padre te ha enseñado todo el reino, ¿no?  
**Simba** ¡Todo!  
**Scar** Supongo que no te ha enseñado lo que hay en la frontera norte.  
**Simba** Pues no. Dice que no puedo ir allí.  
**Scar** En eso tiene toda la razón, es muy peligroso, solo los valientes se atreven a ir.  
**Simba** Yo soy valiente. ¿Qué hay allí?  
**Scar** Lo siento Simba, no puedo decírtelo.  
**Simba** ¿Por qué no?  
**Scar** Simba, Simba, sólo me preocupa el bienestar de mi sobrino predilecto.  
**Simba** Sí, claro, soy tu único sobrino.  
**Scar** Razón de más para que te proteja. Un cementerio de elefantes no es lugar para un joven príncipe. ¡Ups!  
**Simba** ¿Un cementerio de qué? ¡Vaya!  
**Scar** Uh, qué torpe, se me escapó. Supongo que algún día te hubieras enterado, eres un joven tan inteligente... pero, ¿podrías hacerme un favor? prométeme que nunca irás a ese horrible lugar.  
**Simba** Lo prometo.  
**Scar** Así me gusta. Ahora vete a jugar, diviértete. Y recuerda, será nuestro secreto.

➤ Preguntas:

1. ¿Le hace ilusión a Scar que Simba sea rey?

Sí       No       No lo sé

2. ¿Le duele la espalda a Scar de verdad o es una excusa?

---

---

3. Scar dice que será el tío de un mono. ¿Qué significa eso?

Será un don nadie

Su sobrino será un mono

No lo sé

4. Scar le cuenta a Simba dónde está el cementerio de elefantes. ¿Crees que se lo dice a propósito? ¿Por qué?

---

---

El poder, en ocasiones, es una idea que se forma alrededor de una persona o institución; pertenece a éste por derecho, herencia o creencia popular. En la escena propuesta como segundo fragmento, los personajes son Scar, un león adulto e inteligente, y Simba, un cachorro que apenas conoce la vida. A pesar de ello, todo el poder y el control del reino lo poseen el segundo de los personajes.

Las investigaciones más recientes en neurofisiología demuestran que nuestra vida cognitiva consiste en continuos ciclos de transformación de la novedad en rutina. Esa actividad cíclica está reflejada en el cerebro, donde ambos hemisferios participan en todos los procesos cognitivos, pero el hemisferio derecho desempeña un papel importante en el procesamiento de lo nuevo y el hemisferio izquierdo se especializa en las actividades más rutinarias. El lenguaje, como la mente y como el cerebro, también funciona en ciclos de transformación en rutinas, que despojan de significado a las expresiones, es decir, las van volviendo más y más vacías, por obra de la repetición. Gran parte de nuestras prácticas irónicas delatan, directa o indirectamente y con mayor o menor consciencia, esa vaciedad o inadecuación del lenguaje. Por lo tanto, podemos deducir de estas afirmaciones de Graciela Reyes que la corta edad es causa de poca experiencia, lo que a su vez provoca una escasa creación de novedad del lenguaje en rutina. Esto hace que un niño, durante los primeros años que utiliza el lenguaje como herramienta de comunicación, no despoje a las palabras de su literalidad, de su significado primero. Por ello, la inferencia de la ironía no será un recurso asequible para este público. Por otro lado, en el fragmento seleccionado se observan inferencias trópicas que son necesarias para comprender los mensajes que ahí se expresan.

Como se ha expuesto anteriormente, el hecho de que una misma palabra pueda multiplicarse en más de un significado es algo complejo que, aunque está presente en nuestro más natural y cotidiano lenguaje, se va construyendo en la mente de un ser humano de manera muy progresiva; la falta de literalidad en las figuras retóricas es una de las mayores *brechas* que puede abrirse con alguien que está aprendiendo a comunicarse. Se viola así la máxima de Grice relativa a la claridad o manera:

Máxima de manera:

Evite usted ser oscuro al expresarse.

Evite usted ser ambiguo al expresarse.

Sea usted escueto (y evite ser innecesariamente prolijo).

Proceda usted con orden.

De estos cuatro apartados en los que se puede romper la máxima de manera, nos referimos al primero: evite usted ser oscuro al expresarse.

Esta conversación está cargada de ironía, de significados contrarios a los que se dicen y de intenciones ocultas. Como hemos apuntado en el análisis anterior, el significado irónico es siempre implícito, no existiendo ironías explícitas. Esta relación es producto de una manipulación intencionada del hablante, donde se nota tanto por los movimientos y ademanes del emisor como por su entonación voz, que no hay sinceridad en sus mensajes explícitos.

La ironía, además de violar una máxima, está cargada de paralenguaje. La importancia de la voz, que hemos recogido de Knapp, se observa claramente en la escena seleccionada. De su clasificación encontramos, en este fragmento, cualificadores vocales, pertenecientes al ámbito de la vocalización, que ayudan, sin duda alguna, al desciframiento de los mensajes implícitos en las ironías.

La primera ironía que observamos en el fragmento pertenece a estas intervenciones de los personajes:

*Simba: Voy a convertirme en rey.*

*Scar: Oh, qué ilusión.*

La respuesta de Scar es radicalmente lo contrario de lo que siente. Expresa que tiene ilusión cuando no tiene ilusión. Su intención no va más allá que expresar el opuesto. El tono con el que dice esta respuesta es modulado con una altura baja y un volumen bajo, y aparece acompañado de un gesto de fuerte pestañeo, mirada de reojo y posición corporal dando la espalda, lo que contrasta en gran medida, por otro lado, con el mensaje eufórico de *Simba voy a convertirme en rey.*

En esta ocasión, la mezcla de estos elementos (simple expresión del opuesto y complementación con el paralenguaje) hace que el mensaje implícito sea captado ampliamente por los sujetos encuestados, quienes han respondido satisfactoriamente en un 77,7% del Grupo A y en un 96% en el Grupo B.

La pregunta nº 3 posee, sin embargo, un índice de respuesta acertada más bajo. La expresión corporal y la entonación de voz es similar a la del ejemplo anterior, sin

embargo, la interpretación correcta no es sencillamente la opción contraria. En este caso, Scar recurre a una respuesta absurda para dar a entender que si no será rey, no le importa qué será. *El tío de un mono* es una respuesta, por tanto, que encierra un mensaje implícito que nada tiene que ver con lo expresado. En el Grupo A ha respondido correctamente un 40,74%, siendo la respuesta más recurrente: *su sobrino será un mono*. La literalidad de la respuesta es evidente. En el Grupo B, sin embargo, la inferencia se realiza correctamente en mayor número de sujetos, concretamente en un 84% de ellos, cuya respuesta fue: *será un don nadie*.

La última pregunta de esta encuesta encierra especial importancia ya que se refiere a una conversación que desencadena una serie de acontecimientos vitales para la trama. A partir de aquí, Simba empieza a cuestionarse su *poder* y su *valentía*, poniendo en peligro su vida, que es precisamente lo que pretende Scar.

La pregunta relativa a este acontecimiento que se ha incluido en la encuesta es: *Scar le cuenta a Simba dónde está el cementerio de elefantes. ¿Crees que se lo dice a propósito? ¿Por qué?*

Como podemos ver en el fragmento transcrito, el personaje Scar utiliza una serie de oraciones con dobles sentidos que hacen que Simba se interese por el peligro:

- *Sólo los valientes se atreven a ir.*
- *No puedo decírtelo.*
- *No es lugar para un joven príncipe.*

Además de estos ejemplos verbales, en los que Scar incita a Simba a acercarse a lo prohibido, el claro paraleguaje (tono y ritmo modulados y expresión corporal) con el que se expresa, desvela al público sus malas intenciones.

Otro ejemplo sacado de la transcripción del fragmento es *¡Ups! Qué torpe, se me escapó*, en el que se aprecian claramente los gestos, la sobreactuación y la elevación del tono de voz del personaje. Algunas capturas de la escena son las siguientes:



Tanto es así, que la inferencia es realizada de manera correcta por un alto porcentaje de sujetos en ambos grupos: Grupo A: 70,37%; y Grupo B: 92%.

A continuación mostramos las tablas con el recuento de respuestas sobre esta ficha:

2º Educación Primaria. 27 alumnos.			
Ficha nº 2	B	M	NC
1. ¿Le hace ilusión a Scar que Simba sea rey?	21	3	3
2. ¿Le duele la espalda a Scar de verdad o es una excusa?	16	6	5
3. Scar dice que será <i>el tío de un mono</i> . ¿Qué significa eso?	11	12	4
4. Scar le cuenta a Simba dónde está el cementerio de elefantes.	19	5	3
¿Crees que se lo dice a propósito? ¿Por qué?			
Recuento	67	26	15

4º Educación Primaria. 25 alumnos.			
Ficha nº 2	B	M	NC
1. ¿Le hace ilusión a Scar que Simba sea rey?	24	1	0
2. ¿Le duele la espalda a Scar de verdad o es una excusa?	24	1	0
3. Scar dice que será <i>el tío de un mono</i> . ¿Qué significa eso?	21	3	1
4. Scar le cuenta a Simba dónde está el cementerio de elefantes.	23	1	1
¿Crees que se lo dice a propósito? ¿Por qué?			
Recuento	92	6	2

### 2.1.3. Análisis y comentario del fragmento y encuesta nº 3.

**Zazú** Oh, ¡qué tierna pareja! pequeñas semillas de romance floreciendo en la sabana. Vuestros padres serán muy felices el día que los dos os comprometáis.

**Simba** ¿Com... que?

**Zazú** Comprometidos, apalabrados, ¡novios!

**Nala** O sea...

**Zazú** ...Que algún día los dos os casaréis.

**Simba** ¡Puaj! No puedo casarme con ella. Es mi amiga.

**Nala** Sí, sería muy raro.

**Zazú** Siento ser un aguafiestas, pero creo, queridos tortolitos, que no tenéis elección. Es una tradición de generaciones.

**Simba** Cuando sea rey será lo primero que anule.

**Zazú** No mientras yo siga aquí.

**Simba** Entonces estás despedido.

**Zazú** Lo siento pero sólo el rey puede hacer eso.

**Nala** Bueno, él es el futuro rey.

**Simba** Sí, y tendrás que hacerme caso.

**Zazú** Te equivocas, todavía no, y si sigues con esa actitud me temo que vas a ser un rey bastante patético

**Simba** Yo no lo creo así.

#### *Canción: Yo voy a ser el rey león*

**Simba** Yo voy a ser el rey león y tú lo vas a ver.

**Zazú** Pues sin pelo en ese cabezón un rey no puedes ser

**Simba** No ha habido nadie como yo, tan fuerte y tan veloz. Seré el felino más voraz y así será mi ¡VOZ!

**Zazú** Pues un gato suena más feroz.

**Simba** Yo voy a ser el rey León.

**Zazú** Aún te queda mucho por andar, joven amo. Si piensas que...

**Simba** Nadie que me diga

**Zazú** Bueno, cuando dije que...

**Nala** lo que debo hacer

**Zazú** Claro, por supuesto...

**Simba** ¡Nadie que me diga...

**Zazú** ¿Pero no te das cuenta?

**Nala** ...como debo ser!

**Zazú** ¡Basta ya!

**Simba** Libre para hacer mi ley.

**Zazú** Quítate eso de la cabeza.

**Simba** Libre para ser el rey.

**Zazú** Es hora de que tú y yo hablemos de verdad.

**Simba** No quiero escuchar a un pajarraco tan vulgar.

**Zazú** Si a eso llamas monarquía no hay por qué seguir. Yo me largo lejos de África. Dimíto y a vivir. Total, tampoco tengo vocación.

**Simba** Yo voy a ser el rey león.

**Simba** Mira como bailo, mira como ando, mires donde mires siempre estoy al mando.

**Zazú** ¡Aún no!

**Simba** (Coros) Yo voy a ser el rey león. Yo voy a ser el rey león.

➤ Preguntas:

1. ¿Por qué Zazú piensa que Simba será un rey bastante patético?

---

---

2. ¿Cómo crees debe ser un rey?

---

---

3. Escribe el significado de las palabras que conozcas:

Felino: \_\_\_\_\_

Voraz: \_\_\_\_\_

Amo: \_\_\_\_\_

Vulgar: \_\_\_\_\_

Vocación: \_\_\_\_\_

Ley: \_\_\_\_\_

Monarquía: \_\_\_\_\_

---

4. Zazú dice: *sin pelo en ese cabezón un rey no puedes ser*. ¿Qué quiere decir?

Los reyes tienen que tener pelo en la cabeza

Para ser rey tiene que ser mayor

No lo sé

5. ¿Qué es un *pajarraco*?

---

---

6. ¿Por qué piensa Simba que él es superior al resto de animales?

---

---

7. Según lo que has escuchado, ¿crees que Simba será un rey bueno o malo? ¿Por qué?

---

---



En este caso, el significado de control que inferimos tiene que ver con la capacidad de autoridad, mando o dominio que posee un soberano sobre su reino, leyes y súbditos. *Cuando sea rey será lo primero que anule*, presupone que un rey puede anular leyes o tradiciones de generaciones a su antojo con tan solo acceder al trono. Sin embargo, encontramos también las intervenciones de Zazú que le restan autoritarismo a la imagen de monarca absoluto a la que parece acercarse el futuro rey:

*Si sigues con esa actitud me temo que vas a ser un rey bastante patético.*

*Esa actitud* contiene significados negativos referidos al concepto de poder y control absolutos, que son deleznable por completo por nuestra sociedad y cultura. Este conocimiento compartido permite realizar el proceso inferencial adecuado y permite no solo que la comunicación sea correcta sino que la comunicación exista. Nuestro pasado como ciudadanos y como país ha construido en nosotros unos valores democráticos que hacen que estos mensajes cobren su máximo significado, quedando incomprendidos, o simplemente vacíos, por el receptor en cuestión, a quien no le ha dado tiempo a acumular dichos saberes que enriquecen y posibilitan la recepción adecuada del mensaje implícito. Tanto es así que el Grupo A, ante la pregunta: *¿Por qué Zazú piensa que Simba será un rey bastante patético?*, contesta correctamente el 22,2% de los sujetos; incorrectamente el 55,5%; y dejan la respuesta en blanco el otro 22,2% restante. Estos datos sacan a relucir que casi el 80% de los sujetos que visualizan esta escena no poseen el conocimiento necesario para recibir el mensaje de forma adecuada, lo que no impide que comprendan la trama de la película en términos generales, pero sí que pierdan matices importantes que suman significado a la caracterización de los personajes. Algunas de las respuestas tomadas como válidas han sido las relacionadas con el excesivo deseo de mandato de Simba o su falta de aprendizaje en el manejo del reino:

- *Porque él manda y el pájaro no.*
- *Porque le iba a despedir.*
- *Porque le queda mucho por aprender.*

Se han tomado como incorrectas las respuestas relativas a su tamaño o habilidades:

- *Porque es pequeño.*
- *Porque es muy torpe.*

El mismo caso nos encontramos en *si a eso llamas monarquía no hay por qué seguir*. Eso encierra implícitos negativos en tanto en cuanto los pronombres demostrativos pueden presentar también función enfática negativa, incluso como peyorativo, característica susceptible de aplicar también a la oración anterior (*esa actitud*). Como decimos, *eso* aparece como algo negativo (hacer lo que quieras) frente al concepto *monarquía*, que es tratado en toda la película como algo respetable, admirable y que conlleva una gran responsabilidad. Por otro lado, el uso de lenguaje especializado, como es el caso de *monarquía*, impide de forma evidente la comprensión del mensaje por parte del público infantil que, quizás, no ha experimentado un uso consciente de recepción de ese término, y mucho menos de emisión. Un 0% de los sujetos tanto del Grupo A como del Grupo B han respondido correctamente a la definición del término; aunque un 20% de los sujetos del Grupo B han respondido relacionando *monarquía* con los conceptos *rey* o *reinado*, lo que demuestra que comienzan a tener una noción, aunque sea vaga, del término, y en todo caso, con valoración positiva.

La visión favorable de la monarquía aparece como una constante en la película inculcando en el público las ideas de diplomacia, figura de un rey prudente y justo, garantía de paz y libertades en todo el reino, permanencia, formación de un heredero legítimo. Todas ellas cualidades positivas que hacen que el espectador se posicione del lado del rey y desee que la historia termine con el triunfo de dicho personaje.

Con todo, este fragmento seleccionado pretende mostrar de forma negativa la manera en que Simba acumula el deseo de poder: *y tendrás que hacerme caso* es el ejemplo dotado de mayor literalidad que podemos destacar. En este caso la perífrasis verbal modal *tener que* más infinitivo funciona como activador de orden, mandato u obligación.

Siguiendo con el mensaje implícito que se lanza en esta escena (la monarquía no debe ser autoritaria) se ha incluido la siguiente pregunta: *¿Cómo crees que debe ser un rey?*

Se han tomado como válidas las respuestas que hacen referencia a estos aspectos: *ser humilde, tener en cuenta las opiniones de los demás* o *no poseer un deseo excesivo de mandar sobre los demás*.

En el Grupo A no se ha incluido ninguno de estos aspectos en las respuestas, por lo que ha respondido de forma correcta un 0% de los sujetos, escribiendo cualidades que no se

dan por válidas por no responder a la inferencia que se persigue. Algunas de sus respuestas las ponemos como ejemplos de ello:

- *Listo.*
- *Valiente.*
- *Fuerte.*

Estas cualidades son positivas y, en efecto, son cualidades apropiadas y necesarias para un rey, pero no son cualidades válidas para nuestra respuesta debido a que no guardan relación con el mensaje implícito que se lanza en este fragmento seleccionado. En el Grupo B han respondido correctamente un 16% de los sujetos, atendiendo a los mismos ítems de respuesta. Algunas de las respuestas correctas del Grupo B han sido las siguientes:

- *Amable, escuchando la opinión de los demás y aceptando a todos.*
- *Sabiendo lo que hace, ser amable, no creerse el más poderoso.*
- *Justo, con buen corazón, noble y amable.*

Vemos en este fragmento cómo el *conocimiento del mundo* es vital para comprender los implícitos de la escena. En la cuestión nº 3 hemos incluido algunos términos que aparecen tanto en la conversación como en la canción del fragmento. Ningún sujeto de los 52 encuestados ha respondido de manera correcta en su totalidad a esta pregunta, incluso, la mayoría de ellos ha dejado todos los huecos en blanco, por lo que se demuestra la falta de vocabulario que presenta un sujeto de estas edades. Una de las respuestas que se ha contestado en mayor medida es la siguiente (Grupo B):

*Felino: gato grande.*

*Voraz:*

*Amo: como el jefe.*

*Vulgar: ser malo.*

*Vocación: futuro o trabajo.*

*Ley: que hay unas normas que hay que cumplir.*

*Monarquía: un reino o un caballero.*

El conocimiento del mundo es un factor esencial para la adquisición de nueva información, hecho que saca a la luz que los sujetos carecen de esta información previa que les permitiría conectar con nuevos mensajes, comprender nuevas realidades y ampliar

su experiencia lingüística. En el caso del vocabulario seleccionado existe un salto demasiado grande para que se puedan dar estas conexiones.

Se vuelve en esta encuesta a rescatar un ejemplo de inferencia trópica en la cuestión: *Zazú dice: sin pelo en ese cabezón un rey no puedes ser. ¿Qué quiere decir?*

Esta oración *sin pelo en ese cabezón un rey no puedes ser* esconde una información que no se expresa de forma explícita. El significado real de estas palabras no se corresponde con su significado literal, es decir, esconde un mensaje implícito que es necesario descifrar por parte del receptor. Así, resulta fácilmente interpretable para todos cuantos compartimos un conjunto de conocimientos culturales:

*Sin pelo en ese cabezón un rey no puedes ser.*



*El león posee melena cuando es adulto.*



*Simba no podrá ser rey hasta que no se convierta en un león adulto.*

Del grupo de sujetos encuestado de menor edad (A) han realizado de manera correcta esta inferencia un 62'9% de ellos, de manera incorrecta un 11% y ha marcado la casilla *No lo sé* un 25'9%. Ello demuestra que poco más de la mitad del curso comprende lo que quiere decir el personaje Zazú con esas palabras que lanzan un mensaje fundamental para la comprensión de la historia. Con resultados parecidos, aunque, como siempre, más elevados en cuanto al índice de inferencias bien realizadas, el Grupo B ha contestado de manera correcta en un 72% de los casos, mal en un 16% y ha marcado la casilla *No lo sé* un 12% de los sujetos.

La última pregunta de esta encuesta es especialmente significativa por el bajo índice de respuestas correctas que se ha encontrado. La totalidad del fragmento seleccionado posee un propósito informativo: *Simba no parece que vaya a ser un buen rey porque presenta ansias de poder*. Este es el mensaje que se lanza al público.

La pregunta que hace referencia a ello es:

*Según lo que has escuchado, ¿crees que Simba será un rey bueno o malo? ¿Por qué?*

Las respuestas a esta pregunta son equivalentes a los resultados de la primera, cuyo recuento de implícitos resultó asimismo muy por debajo de lo esperado. Las respuestas

dadas por buenas habrían sido las que mencionaran algún aspecto de este mensaje global, similares, por poner un ejemplo, a *no, porque para ser un buen rey no puedes tener ansias de poder*. Sin embargo la mayoría de los sujetos encuestados respondieron que Simba sería un buen rey. Veamos los porcentajes: del Grupo A, respondió correctamente un 37%, dividiéndose el resto de respuestas en un 62,9% mal contestadas y un 33,3% de respuestas en blanco; del Grupo B, respondió correctamente un 8%, cifra más alta que el Grupo A, pero en cualquier caso insuficiente. El resto se divide en un 84% de respuestas mal contestadas y un 8% sin contestar. ¿Cuál puede ser la razón de esta cantidad de inferencias no realizadas? Analizando algunas respuestas correctas a priori más complejas de inferir, se comienza a plantear la posibilidad de que en este caso la música haya distraído, y no complementado, el mensaje que la letra de la canción pretendía lanzar. El elemento musical en este fragmento es destacable ya que tanto el sonido como la imagen que se proyecta aparecen descontrolados y rápidos. Si el receptor no está atento de manera consciente a lo que se dice, el mensaje puede desvanecer fácilmente sin llegar al receptor, absorbo en la canción y el ajeteo de la escena. El abundante y diferente colorido, la cantidad de personajes desconocidos que aparecen y la confusión que, por otro lado, son buscados a propósito por los personajes para intentar despistar a otro de ellos, presenta un efecto secundario sobre el espectador que es precisamente la misma confusión. A ello hay que añadir que, como ya hemos apuntado en el estado de la cuestión, el público que estudiamos presenta algunas carencias como son la escasa concentración debido a la temprana edad. Algunas imágenes que pueden ser propuestas como buenos ejemplos de la escena son:



En las siguientes tablas se presentan los resultados de las respuestas del fragmento analizado divididos por edad donde, una vez más, se observa un aumento de las respuestas correctas en el curso de mayor edad, aunque también un aumento de las mal contestadas, en consecuencia de una considerable disminución de las no contestadas:

2º Educación Primaria. 27 alumnos.			
Ficha nº 3	B	M	NC
1. ¿Por Zazú piensa que Simba será <i>un rey bastante patético</i> ?	6	15	6
2. ¿Cómo crees que debe ser un rey?	0	17	10
3. Escribe el significado de las palabras que conozcas	0	0	27
4. Zazú dice: <i>sin pelo en ese cabezón un rey no puedes ser</i> . ¿Qué quiere decir?	17	3	7
5. ¿Qué es un <i>pajarraco</i> ?	9	10	8
6. ¿Por qué piensa Simba que él es superior al resto de los animales?	5	7	15
7. Según lo que has escuchado, ¿piensas que Simba será un rey bueno o malo? ¿Por qué?	1	17	9
Recuento	38	69	82

4º Educación Primaria. 25 alumnos.			
Ficha nº 3	B	M	NC
1. ¿Por Zazú piensa que Simba será <i>un rey bastante patético</i> ?	7	16	2
2. ¿Cómo crees que debe ser un rey?	4	20	1
3. Escribe el significado de las palabras que conozcas	0	25	0
4. Zazú dice: <i>sin pelo en ese cabezón un rey no puedes ser</i> . ¿Qué quiere decir?	18	4	3
5. ¿Qué es un <i>pajarraco</i> ?	6	18	1
6. ¿Por qué piensa Simba que él es superior al resto de los animales?	24	1	0
7. Según lo que has escuchado, ¿piensas que Simba será un rey bueno o malo? ¿Por qué?	2	21	2
Recuento	61	105	9

#### 2.1.4. Análisis y comentario del fragmento y encuesta nº 4.

<b>Mufasa</b>	¡Zazú!
<b>Zazú</b>	Sí, alteza.
<b>Mufasa</b>	Llévate a Nala, tengo que dar a mi hijo una lección.
<b>Zazú</b>	Vamos Nala. Simba, buena suerte.
<b>Mufasa</b>	¿Simba? (Simba se dirige hacia su padre y pisa una huella suya). Simba, me has decepcionado.
<b>Simba</b>	Lo sé. (Llorando)
<b>Mufasa</b>	Han podido matarte. Me desobedeciste deliberadamente y arriesgaste la vida de Nala.
<b>Simba</b>	Solo intentaba ser valiente como tú.
<b>Mufasa</b>	Yo soy valiente cuando debo serlo. Simba, ser valiente no significa buscarse problemas.
<b>Simba</b>	Pero tú no tienes miedo a nada.
<b>Mufasa</b>	Hoy lo he tenido.
<b>Simba</b>	¿De veras?
<b>Mufasa</b>	Sí, creí que te perdería.
<b>Simba</b>	Ah, hasta los reyes sienten miedo. Pero, ¿sabes una cosa? Apuesto a que esas hienas estaban más asustadas (los dos se ríen).
<b>Mufasa</b>	Claro, porque nadie se puede meter con tu padre. ¡Ven aquí, cachorro! (lucha jugando con Simba).
<b>Simba</b>	Papá, somos amigos, ¿no?
<b>Mufasa</b>	Sí.
<b>Simba</b>	Y siempre estaremos juntos, ¿verdad?
<b>Mufasa</b>	Simba, te voy a contar algo que un día me dijo mi padre. Mira las estrellas, los grandes reyes del pasado nos observan desde esas estrellas.
<b>Simba</b>	¿De veras?
<b>Mufasa</b>	Sí, y cuando te sientas solo recuerda que esos reyes estarán ahí para guiarte. Y yo también.

➤ Preguntas:

1. ¿Qué piensa Simba cuando ve la huella de su padre?

---

---

---

2. ¿Qué significa *deliberadamente*?

---

---

3. ¿Un rey debe ser siempre valiente?

---

---

---

4. ¿Simba y Mufasa son amigos?

Sí

No

No lo sé

5. ¿Simba y Mufasa estarán siempre juntos?

Sí

No

No lo sé



Antes de adentrarnos en el análisis de este fragmento, es conveniente señalar que, de las preguntas propuestas, sólo las tres primeras pertenecen al juicio sobre el poder, la justicia y el control, dejando las dos últimas para el siguiente apartado, el afecto.

Como vemos, a lo largo de la película se realiza un juicio constata sobre el poder, la justicia y el control. Esta habilidad o capacidad de fomentar obediencia en los súbditos a la que nos referimos presupone, en el personaje que posee el poder, la existencia de ciertas características que precisamente le hacen alcanzar tal estatus. Nos referimos a la *valentía*, la *fuerza* y la *inteligencia*. Una de las imágenes que más expresividad poseen en la película aparece en este fragmento y tiene que ver con estas características:



Esta imagen, que aparece en el minuto 23: 37, sin sonido ni diálogo, expresa toda la idea de poder, fortaleza y grandeza de Mufasa frente a la inexperiencia de Simba. En la encuesta se ha incluido la pregunta *¿Qué piensa*

*Simba cuando ve la huella de su padre?* de la que hemos recogido los siguientes porcentajes de respuestas: en el Grupo A ha realizado correctamente la inferencia un 11,11% de los sujetos encuestados, incorrectamente un 62'9% y ha dejado la pregunta en blanco un 25'9%. En el Grupo B ha contestado de manera adecuada un 32% de los sujetos, inadecuada un 60% y no ha contestado un 8%. En consecuencia a lo que hemos expuesto, se han tomado por buenas:

- *Que no será como él.*
- *Que no era lo suficientemente mayor para ser rey como su padre.*

Por el contrario, se han tomado por malas:

- *Que le va a regañar.*
- *Mucha pena.*
- *Pedazo huella.*

Este fragmento muestra cómo Simba utiliza el término *valiente* como condición indispensable para ser rey. Simba presupone que, si el rey no tiene miedo a nada, él tampoco lo debe tener por el hecho de que él también será rey: *solo quería ser valiente*

como tú. De esta afirmación se desprende una presuposición o implicación lógica; se emite una información asumida como verdadera aunque el emisor no la enuncie directamente como tal:

*Solo quería ser valiente como tú.*



*Tú eres el rey y eres valiente, por lo tanto yo, al ser el futuro rey, debo ser también valiente.*

Sin embargo, esta presuposición se rompe cuando su interlocutor niega tal afirmación. Las intervenciones de Mufasa explicando a Simba que *hasta los reyes sienten miedo* invalidan la implicación lógica que éste último personaje había realizado:

*Ah, hasta los reyes sienten miedo.*



*Yo no debo ser siempre valiente.*

Encontramos en el Grupo A un porcentaje de inferencias correctamente realizadas bastante bajo. Tan solo un 33,3% de los sujetos encuestados infiere que un rey no debe ser siempre valiente. Por el contrario, un 48,1% cree erróneamente, después de haber visto el fragmento de la película, que un rey deber ser siempre valiente. Un 18,5% de los sujetos presenta la respuesta en blanco.

El Grupo B, casi en su totalidad, ha recibido correctamente el mensaje referido a la valentía, con un 80% de respuestas acertadas. Sin embargo, seguimos encontrando un 20% de respuestas incorrectas que responden *sí* a la pregunta: *¿Debe ser un rey siempre valiente?* No encontramos, eso sí, en esta ocasión, ninguna respuesta en blanco.

El siguiente ejemplo no ha sido incluido en las encuestas, sin embargo, lo rescatamos del guion por ser significativo en nuestro análisis:

<i>Scar</i>	<i>No nos moveremos de aquí.</i>
<i>Sarabi</i>	<i>Entonces nos has condenado a muerte.</i>
<i>Scar</i>	<i>Que así sea.</i>
<i>Sarabi</i>	<i>No puedes hacerlo.</i>
<i>Scar</i>	<i>Yo soy el rey y haré lo que me plazca.</i>

Vemos que el poder puede también controlar, además de leyes y territorio, a los grupos de personas que integran una comunidad. En *yo soy el rey y haré lo que me plazca* inferimos que la condena a muerte de las leonas es inevitable. Rescatando la definición de inferencia propuesta por Jesús Portillo (2010:1):

“es un proceso de extracción de información implícita, información que puede aparecer de forma indirecta en el mensaje lingüístico o necesitar de una interpretación o contextualización por parte del receptor de dicho mensaje”.

De esta oración aislada no se recibe explícitamente la información de que Scar condenará a muerte a las leonas, sino que se infiere gracias al contexto creado en las oraciones anteriores y a los niveles adecuados de interpretación por parte del receptor. Aunque no hemos incluido este ejemplo en las encuestas, merece la pena resaltarlo y recordar que el contexto es una noción de carácter cognitivo: se trata de un proceso interno, mental, que el hablante construye y el oyente interpreta. Intervienen la memoria, la capacidad deductiva y los conocimientos almacenados. Así, esta oración fuera de su contexto y dentro de él, tendrán significados distintos:

Descontextualizada:

*Haré lo que me plazca*



*Seguiré mi propio gusto sin atender a razones*

Contextualizada:

*Haré lo que me plazca*



*Os condenaré a muerte.*

De nuevo, proponemos la tabla que representa el recuento de respuestas, en este caso de la ficha nº 4, dividida por edad, y sin tener en cuenta, como hemos dicho al inicio del análisis de este fragmento, las dos últimas preguntas, las cuales van a formar parte del análisis del *afecto*:

2º Educación Primaria. 27 alumnos.			
Ficha nº 4	B	M	NC
1. ¿Qué piensa Simba cuando ve la huella de su padre?	3	17	7
2. ¿Qué significa deliberadamente?	0	10	17
3. ¿Un rey debe ser siempre valiente?	9	13	5
4. ¿Simba y Mufasa son amigos?	20	4	3
5. ¿Simba y Mufasa estarán siempre juntos?	7	15	5
Recuento (3 primeras preguntas)	12	40	29

4º Educación Primaria. 25 alumnos.			
Ficha nº 4	B	M	NC
1. ¿Qué piensa Simba cuando ve la huella de su padre?	8	15	2
2. ¿Qué significa deliberadamente?	1	14	10
3. ¿Un rey debe ser siempre valiente?	20	5	0
4. ¿Simba y Mufasa son amigos?	25	0	0
5. ¿Simba y Mufasa estarán siempre juntos?	8	16	1
Recuento (3 primeras preguntas)	29	34	12

En la siguiente infografía se realiza un recorrido general de las inferencias realizadas en estas cuatro primeras encuestas, relativas, como hemos se ha explicado, a los temas de justicia, poder y control.

## *Inferencias realizadas en cuanto al JUICIO*

### 2º Educación Primaria

Encuesta nº 1	92 B*	43 M	54 NC
Encuesta nº 2	67 B	26 M	15 NC
Encuesta nº 3	38 B	73 M	82 NC
Encuesta nº 4	12 B	40 M	29 NC

Recuento	209 B	182 M	180 NC
----------	-------	-------	--------



### 4º Educación Primaria

Encuesta nº 1	121 B	41 M	13 NC
Encuesta nº 2	92 B	6 M	2 NC
Encuesta nº 3	61 B	105 M	9 NC
Encuesta nº 4	29 B	34 M	12 NC

Recuento	303 B	186 M	36 NC
----------	-------	-------	-------



\* B: número de respuestas bien contestadas  
M: número de respuestas mal contestadas  
NC: número de respuestas no contestadas

## 2.2. Afecto.

El rey león presenta una estructura familiar de tipo tradicional que responde al modelo de cultura occidental: padre, madre e hijo. En concreto, empieza el relato con el nacimiento del protagonista para pasar casi de inmediato a la relación del pequeño con la figura paterna, muy presente en toda la película. Esto es debido a que el protagonista ya ha superado el periodo de apego a la madre alcanzando un alto grado de dependencia con respecto a ella. A partir de ahí, cobra fuerza e incluso se idealiza la figura del padre, y el cachorro dedicará todos sus esfuerzos a intentar parecerse a él.

La importancia de la familia como tema en el desarrollo de la película es fundamental y su valoración es absolutamente positiva; el afecto que siente Simba por su padre es lo que da sentido a su vida.

### 2.1.1. Análisis y comentario del fragmento y encuesta nº 4.

<b>Mufasa</b>	¡Zazú!
<b>Zazú</b>	Sí, alteza.
<b>Mufasa</b>	Llévate a Nala, tengo que dar a mi hijo una lección.
<b>Zazú</b>	Vamos Nala. Simba, buena suerte.
<b>Mufasa</b>	¿Simba? (Simba se dirige hacia su padre y pisa una huella suya). Simba, me has decepcionado.
<b>Simba</b>	Lo sé. (Llorando)
<b>Mufasa</b>	Han podido matarte. Me desobedeciste deliberadamente y arriesgaste la vida de Nala.
<b>Simba</b>	Solo intentaba ser valiente como tú.
<b>Mufasa</b>	Yo soy valiente cuando debo serlo. Simba, ser valiente no significa buscarse problemas.
<b>Simba</b>	Pero tú no tienes miedo a nada.
<b>Mufasa</b>	Hoy lo he tenido.
<b>Simba</b>	¿De veras?
<b>Mufasa</b>	Sí, creí que te perdería.
<b>Simba</b>	Ah, hasta los reyes sienten miedo. Pero, ¿sabes una cosa? Apuesto a que esas hienas estaban más asustadas (los dos se ríen).
<b>Mufasa</b>	Claro, porque nadie se puede meter con tu padre. ¡Ven aquí, cachorro! (lucha jugando con Simba).
<b>Simba</b>	Papá, somos amigos, ¿no?
<b>Mufasa</b>	Sí.
<b>Simba</b>	Y siempre estaremos juntos, ¿verdad?
<b>Mufasa</b>	Simba, te voy a contar algo que un día me dijo mi padre. Mira las estrellas, los grandes reyes del pasado nos observan desde esas estrellas.
<b>Simba</b>	¿De veras?
<b>Mufasa</b>	Sí, y cuando te sientas solo recuerda que esos reyes estarán ahí para guiarte. Y yo también.

➤ Preguntas:

1. ¿Qué piensa Simba cuando ve la huella de su padre?

---

---

---

2. ¿Qué significa *deliberadamente*?

---

---

5. ¿Un rey debe ser siempre valiente?

---

---

---

6. ¿Simba y Mufasa son amigos?

Sí

No

No lo sé

5. ¿Simba y Mufasa estarán siempre juntos?

Sí

No

No lo sé



El fragmento seleccionado ha sido propuesto como ejemplo en el apartado anterior, siendo en esta ocasión analizadas las dos últimas preguntas, por responder a cuestiones sobre *afecto*.

Esta escena representa una relación de fuertes lazos paternofiliales. Cuando Simba le pregunta a su padre si son amigos, éste responde a su pregunta con un claro y explícito *sí*. Sin embargo, cuando Simba le pregunta si siempre estarán juntos, Mufasa contesta rompiendo la máxima de relación (sea pertinente: vaya al grano): *Simba, te voy a contar algo que un día me dijo mi padre. Mira las estrellas, los grandes reyes del pasado nos observan desde esas estrellas (...) y cuando te sientas solo recuerda que esos reyes estarán ahí para guiarte. Y yo también.*

Como hemos ya expresado en el estado de la cuestión, a la Pagmática, y en concreto a Grice, le interesan especialmente un tipo de situaciones en las que se viola o transgrede una máxima pero no se deja de cooperar. Quien transgrede la máxima lo hace intencionadamente, como hace Mufasa en este caso, con el propósito de que Simba descubra el mensaje implícito. Simba espera que tan sólo le conteste un rotundo *sí*, como en la pregunta anterior, pero su padre le contesta con un *no* implícito en su larga respuesta. Una posible interpretación podría ser la siguiente:

*Simba, te voy a contar algo que un día me dijo mi padre. Mira las estrellas, los grandes reyes del pasado nos observan desde esas estrellas (...) y cuando te sientas solo recuerda que esos reyes estarán ahí para guiarte. Y yo también.*



*No, no estaré siempre contigo aunque cuando muera te seguiré acompañando con mi recuerdo.*

Para poder hacer una comparativa adecuada entre la comprensión por parte de nuestros sujetos de estas dos respuestas (explícita e implícita), hemos incluido las dos preguntas en la ficha nº4 de la encuesta. Los datos demuestran que la inferencia no se realiza de forma correcta en la mayoría de los casos. En cuanto a la respuesta relativa a la pregunta *¿somos amigos?*, responde correctamente un 74% de los sujetos del Grupo A y un 100% de los sujetos del Grupo B; sin embargo, se observa un índice considerablemente más

bajo de respuestas correctas de la pregunta *¿Simba y Mufasa estarán siempre juntos?* En este caso, solo un 25,9% de los sujetos del Grupo A infiere correctamente que padre e hijo no estarán siempre juntos y, en el caso del Grupo B, lo hace un 32%. Así, el porcentaje más alto en ambos grupos corresponde a una no comprensión del mensaje del texto.

2º Educación Primaria. 27 alumnos.			
Ficha nº 4	B	M	NC
1. ¿Qué piensa Simba cuando ve la huella de su padre?	3	17	7
2. ¿Qué significa deliberadamente?	0	10	17
3. ¿Un rey debe ser siempre valiente?	9	13	5
4. ¿Simba y Mufasa son amigos?	20	4	3
5. ¿Simba y Mufasa estarán siempre juntos?	7	15	5
Recuento (2 últimas preguntas)	12	40	29

4º Educación Primaria. 25 alumnos.			
Ficha nº 4	B	M	NC
1. ¿Qué piensa Simba cuando ve la huella de su padre?	8	15	2
2. ¿Qué significa deliberadamente?	1	14	10
3. ¿Un rey debe ser siempre valiente?	20	5	0
4. ¿Simba y Mufasa son amigos?	25	0	0
5. ¿Simba y Mufasa estarán siempre juntos?	8	16	1
Recuento (2 últimas preguntas)	29	34	12

## 2.2.2. Análisis y comentario del fragmento y encuesta nº 5.

**Pumba** Me encanta jugar a los bolos con los buitres.  
**Timón** (Ríe). Nunca falla.  
**Pumba** Eh, Timón, será mejor que veas esto, parece que todavía está vivo.  
**Timón** Uhg. A ver, a ver, qué tenemos aquí... ¡Caramba! ¡Es un león! Corre, Pumba, ¡corre!  
**Pumba** Timón, solo es un león chiquitín. Mírale, es tan mono y está solito, ¿nos quedamos con él?  
**Timón** ¡¿Te has vuelto loco?! Estás hablando de un león, los leones comen tipos como nosotros.  
**Pumba** Pero es tan chiquitín...  
**Timón** ¡Pero se hará más grande!  
**Pumba** Quizás se ponga de nuestra parte.  
**Timón** Ja, esa es la mayor estupidez que he oído... Quizás... Eh, ya lo tengo, ¿y si estuviera de nuestra parte? Quizás no sea tan mala idea tener a un león con nosotros.  
**Pumba** ¿Nos quedamos con él?  
**Timón** Pfff, pues claro, ¿quién es el cerebro de este equipo?  
**Pumba** Ehh...  
**Timón** Exactamente, amigo. Chico, me estoy derritiendo, larguémonos y busquemos un poco de sombra.

.....

**Timón** (Le echa agua en la cara a Simba) ¿Estás bien, chico?  
**Simba** Creo que sí.  
**Pumba** Por poco te mueres.  
**Timón** Yo te salvé.  
**Pumba** (Resopla).  
**Timón** Bueno, Pumba me ayudó. Un poquito.  
**Simba** Gracias por la ayuda.  
**Timón** Eh, ¿adónde vas?  
**Simba** A ningún sitio.  
**Timón** Está desinflado  
**Pumba** Pues yo lo veo bastante gordito.  
**Timón** No, no, quiero decir deprimido.  
**Pumba** (A Simba) ¿Qué te reconcome?  
**Timón** Nada, él está arriba de la cadena alimenticia (ríe a carcajadas). La cadena alimenticia... Ejem... Bueno, ¿de dónde vienes?  
**Simba** Qué importa, no puedo volver.  
**Timón** ¡Ah! ¡Eres un proscrito! Genial, nosotros también.  
**Pumba** ¿Qué has hecho, chico?  
**Simba** Algo terrible. Pero no quiero hablar de eso.  
**Timón** Y nosotros no queremos oírlo.  
**Pumba** Venga, Timón, ¿podemos ayudarte en algo?  
**Simba** No, a menos que podáis cambiar el pasado.

**Pumba** Sabes, chico, en momentos como este, mi colega Timón dice: siempre hay que dejar lo atrasado en el pasado.

**Timón** No, no, no. Tonto, descansa, se te ha sobrecalentado el cerebro. Yo digo: siempre hay que dejar el pasado atrás. Verás, chico, a veces ocurren cosas malas y no puedes evitarlo, ¿verdad?

**Simba** Verdad.

**Timón** ¡Falso! Siempre que el mundo te dé la espalda lo que has de hacer es darle la espalda al mundo.

**Simba** No fue eso lo que me enseñaron

**Timón** Puede ser que necesites nuevas lecciones. Repite conmigo (carraspea) Hakuna Matata.

**Simba** ¿Qué?

**Pumba** Hakuna Matata, o sea: no te angusties.

### Canción: *Hakuna matata*

**Timón** Hakuna Matata... vive y deja vivir.

**Pumba** Hakuna Matata...vive y sé feliz.

**Timón** Ningún problema debe hacerte sufrir. Lo más fácil es saber decir: hakuna matata.

**Simba** ¿Hakuna Matata?

**Pumba** Sí, es nuestro dicho.

**Simba** ¿Qué dicho?

**Timón** ¡Ninguno! ¡No te lo he dicho! (Ríen).

**Pumba** ¿Sabes, chico? Esas dos palabras resolverán todos tus problemas.

**Timón** Así es. Fíjate en Pumba, por ejemplo. Verás: cuando era muy pequeñín...

**Pumba** ¡Cuando era muy pequeñín! (cantando)

**Timón** Muy bonito...

**Pumba** Gracias.

**Timón** Notó que su aliento no le olía muy bien, los demás deseaban alejarse de él.

**Pumba** Hay un alma sensible en mi gruesa piel. Me dolió no tener un amigo fiel. ¡Qué gran dolor!

**Timón** ¡Qué mal dolor!

**Pumba** ¡Qué gran deshonor! ¡Y me deprimía cada vez que...!

**Timón** ¡Pumba! Que hay niños delante.

**Pumba** Ah, lo siento.

**Timón-Pumba** Hakuna matata, qué bonito es vivir, hakuna matata, vive y sé feliz.

**Simba** Ningún problema debe hacerte sufrir.

**Timón** ¡Sí! ¡Canta, pequeño!

**Los tres** Lo más fácil es saber decir hakuna matata.

➤ Preguntas:

1. ¿Cómo juegan Timón y Pumba a los bolos?

---

---

2. ¿Por qué teme Timón que Simba se haga grande?

---

---

3. ¿Por qué finalmente deciden quedarse con Simba?

---

---

4. ¿Qué quiere decir *me estoy derritiendo*?

---

---

5. Cuando Timón despierta a Simba con agua, ¿crees que Simba se encuentra bien?

---

---

6. ¿Qué significa *proscrito*?

---

---

7. ¿Qué quiere decir *hakuna matata*?

---

---

Analizamos, de esta encuesta, las respuestas más llamativas por tener un alto índice de inferencias correctamente realizadas o por lo contrario. En primer lugar, dos de los personajes (Timón y Pumba) mantienen un diálogo para decidir si quedarse con Simba, al cual han encontrado moribundo en medio de la sabana. Finalmente, acceden a ayudarlo y expresan esta decisión con la oración: *quizás no sea tan mala idea tener a un león con nosotros*. La expresión *quizás no sea tan mala idea* denota que, a priori, es una pésima idea adoptar a un león; sin embargo, con más calma, contemplan la posibilidad de hacerse amigos en un futuro y sacar provecho de tener en su grupo a un animal más fuerte y grande que ellos. La decisión, en un primer momento, responde tan sólo al interés y a la conveniencia de éstos, quienes ven la posibilidad de aprovecharse de las ventajas de tener como aliado a un león. Por lo tanto, una posible inferencia correcta sería:

*Quizás no sea tan mala idea tener a un león con nosotros.*



*Un león es el más fuerte y temido de los animales.*



*Tenerlo como aliado nos protegerá y nos aportará grandes ventajas.*

Sin embargo, esta idea de conveniencia o interés no es inferida por la mayoría de los sujetos encuestados, alegando, por el contrario, razones de amistad o compasión por verlo en ese lamentable estado. Los sujetos encuestados, en este caso, se decantan en mayor medida por sentimientos o ideas de afecto positivo, lo que indica su simpatía hacia las emociones atribuidas a este tipo de relación social. Así, el Grupo A responde bien en un 18,5% de los casos, mal en un 66,6% y 14,8% dejan la respuesta en blanco. Con respecto al Grupo B, tan solo el 12% responde bien, el 84 % mal y el 4% no saben contestar a la cuestión planteada. Algunas de las respuestas tomadas como válidas son:

- *Porque no era mala idea tener un león en el equipo para que le defienda.*
- *Porque puede estar de su lado y si es así les facilitaría la vida.*

Otras respuestas tomadas como incorrectas son:

- *Porque es buenísimo.*
- *Porque es su amigo.*
- *Porque es muy chico y estaba deprimido.*

En el caso de *me estoy derritiendo*, sorprenden los bajos resultados obtenidos en cuanto a respuestas bien contestadas en los dos grupos pero, sobre todo en el Grupo A, se ha encontrado un llamativo resultado negativo, ya que se trata de una expresión común que hace referencia a un estado físico que experimentamos todos desde que nacemos: *hace mucho calor*. Los resultados de inferencias correctamente realizadas en el Grupo A ascienden tan solo a un 29,6% mientras que el Grupo B muestra mayor familiaridad con dicha expresión, presentando un índice de aciertos del 76%. Algunas respuestas tomadas como incorrectas en el Grupo A son:

- *Porque te estás deshaciendo.*
- *Que se está haciendo líquido.*
- *Me estoy congelando.*

Como venimos insistiendo, el conocimiento del mundo es esencial para la comprensión de los mensajes. En esta encuesta hemos seleccionado la palabra *proscrito*, palabra un poco más compleja o inusual para nuestro público, para comprobar el número de sujetos que la conocen. Como se había pronosticado, el índice de aciertos es muy bajo. Se puede comprobar en las tablas que más abajo se muestran, cómo en el Grupo A conocen la palabra un 0% de los sujetos y, en el Grupo B, un 8%. Se han tomado como respuestas válidas:

- *Los han echado de casa.*
- *Desterrado.*

Uno de los símbolos de la película que analizamos es su banda sonora y, más en concreto, la canción titulada *Hakunna matata*, expresión que no significa nada, pero ha pasado a formar parte de nuestro conocimiento y ha creado en nuestra mente la idea de *ser feliz y estar despreocupado de los problemas*. Los sujetos encuestados también identifican dicha expresión con lo que simboliza en nuestro pensamiento, aunque se observa un índice mayor en el Grupo B, de los cuales tan solo el 4% no conoce la respuesta. En el Grupo A, sin embargo, observamos un índice de respuesta más variado: 44,4% de respuestas bien contestadas, 33,3 de respuestas mal contestadas y 22,2% de respuestas sin contestar.

A continuación se muestran las tablas que representan el índice de respuestas, separadas por grupos de edad:

2º Educación Primaria. 27 alumnos.

Ficha nº 5	B	M	NC
1. ¿Cómo juegan Timón y Pumba a los bolos?	3	8	16
2. ¿Por qué teme Timón que Simba se haga grande?	10	9	8
3. ¿Por qué finalmente deciden quedarse con Simba?	5	18	4
4. ¿Qué quiere decir <i>me estoy derritiendo</i> ?	8	10	9
5. Cuando Timón despierta a Simba con agua, ¿crees que Simba se encuentra bien?	10	10	7
6. ¿Qué significa <i>proscrito</i> ?	0	3	24
7. ¿Qué quiere decir <i>hakuna matata</i> ?	12	9	6

4º Educación Primaria. 25 alumnos.

Ficha nº 5	B	M	NC
1. ¿Cómo juegan Timón y Pumba a los bolos?	9	11	5
2. ¿Por qué teme Timón que Simba se haga grande?	17	4	4
3. ¿Por qué finalmente deciden quedarse con Simba?	3	21	1
4. ¿Qué quiere decir <i>me estoy derritiendo</i> ?	19	4	2
5. Cuando Timón despierta a Simba con agua, ¿crees que Simba se encuentra bien?	21	3	1
6. ¿Qué significa <i>proscrito</i> ?	2	9	14
7. ¿Qué quiere decir <i>hakuna matata</i> ?	24	0	1



### 2.2.3. Análisis y comentario de fragmento y encuesta nº 6.

<b>Simba</b>	(Eructa)
<b>Timón</b>	Vaya, ese ha estado bien, Simba.
<b>Simba</b>	Gracias. Vaya, estoy llenísimo.
<b>Pumba</b>	Yo también, he comido como un cerdo.
<b>Simba</b>	Pumba, eres un cerdo. Ah, claro. Timón.
<b>Timón</b>	¿Sí?
<b>Pumba</b>	¿Te has preguntado alguna vez qué son esos puntitos brillantes del cielo?
<b>Timón</b>	Pumba, no me lo pregunto, lo sé.
<b>Pumba</b>	Ah, ¿y qué son?
<b>Timón</b>	Luciérnagas. Luciérnagas que se quedaron atrapadas en techo azul y negro de arriba.
<b>Pumba</b>	Ah, vaya, siempre creí que eran bolas de gas quemándose a millones de kilómetros de aquí
<b>Timón</b>	Pumba, todo lo tuyo es gas.
<b>Pumba</b>	Simba, ¿tú que crees?
<b>Simba</b>	Pues... no lo sé.
<b>Pumba</b>	Oh, venga, no seas así, dínoslo.
<b>Timón</b>	¿Sí?
<b>Simba</b>	Alguien me dijo una vez que los grandes reyes del pasado están arriba, observándonos.
<b>Pumba</b>	¿En serio?
<b>Timón</b>	¿O sea que un montón de momias reales nos están observando? (Timón y Pumba se ponen a reír) ¿Quién te dijo semejante tontería? ¿Qué bestia se lo inventó?
<b>Simba</b>	Sí... Qué tontería. (Simba se levanta y se va).
<b>Timón</b>	¿Acaso he dicho algo malo?

➤ Preguntas:

1. ¿Qué quiere decir *he comido como un cerdo*?

He comido mucho

He comido poco

No lo sé

2. ¿Los puntitos brillantes del cielo son luciérnagas o bolas de gas quemándose a millones de kilómetros?

---

---

3. ¿El cielo es un techo azul y negro?

Sí

No

No lo sé

4. ¿Quién le dijo a Simba que las estrellas eran los grandes reyes del pasado?

---

---

5. ¿Timón ha dicho algo malo?

---

---

6. ¿Por qué crees que Simba se pone triste?

---

---

Analizamos de nuevo en este fragmento una de las inferencias más comunes en nuestra comunicación, la inferencia trópica, en *he comido como un cerdo*.

*Tropo*, en retórica, se refiere al empleo del sentido de una palabra que, en principio, no le corresponde, pero que de un modo u otro están relacionados. Este empleo del lenguaje supone, como ya hemos analizado en otros fragmentos, un obstáculo para la comprensión de los sujetos analizados. Como se sabe, el tropo tiene más de una lectura, por lo que las posibilidades de confusión aumentan si no se accede a la información implícita que contiene. En este caso, se han planteado tres opciones de respuesta ante la pregunta *¿Qué quiere decir he comido como un cerdo?* y el índice de respuestas acertadas es considerablemente elevado en los dos grupos. En el Grupo A, ha marcado la casilla correcta (*he comido mucho*) un 88'8% de los sujetos encuestados, completando el resto un 11'1% de respuestas marcadas en la casilla *no lo sé*. En cuanto el Grupo B, el 100% de los sujetos ha realizado la inferencia de manera correcta.

La pregunta nº 3 de esta encuesta ha sido seleccionada ya que el análisis del diálogo de sus personajes nos permite ver con claridad la falta de conocimiento del mundo que poseen nuestros sujetos. Para el público adulto, se trata de un diálogo cómico en el que se pone en evidencia la poca cultura de uno de los personajes, que intenta definir términos como *estrellas* o *cielo*. La intención de esta escena es claramente humorística para el público adulto pero, según los resultados de nuestras encuestas, esta intención no llega a una parte importante de los sujetos analizados. En el Grupo A, conocen el significado de *cielo* tan solo un 32% de los sujetos, quedando el porcentaje restante dividido en un 60% de respuestas mal contestadas y un 16% de respuestas en blanco. En el grupo de alumnos de mayor edad, el Grupo B, conocen el significado un 51'8%, resultado llamativamente bajo dado la simplicidad del término por el que se pregunta. De ellos, un 37% han contestado mal y un 3,7% han dejado la respuesta sin contestar.

La última pregunta de esta encuesta se refiere a los sentimientos de Simba con respecto a su pasado. La satisfacción o insatisfacción de un individuo está en relación con su sentimiento de éxito o frustración en relación a los sucesos que ha vivido o está envuelto, incluyendo su propio rol y el de las personas que le rodean. El estereotipo de sentimiento que aquí señalamos está asociado con la "paternidad" (y tutoría en general) en relación con el aprendizaje y el logro. Las emociones que pueden surgir, lo que sentimos, es

proporcional a la implicación que tengamos en una actividad o suceso (Martin y White, 2005:50).

Mostramos a continuación el recuento de respuestas:

2º Educación Primaria. 27 alumnos.			
Ficha nº 6	B	M	NC
1. ¿Qué quiere decir <i>he comido como un cerdo</i> ?	24	0	3
2. ¿Los puntitos brillantes del cielo son luciérnagas o bolas de gas quemándose a millones de kilómetros?	4	16	7
3. ¿El cielo es un techo azul y negro?	8	15	4
4. ¿Quién le dijo a Simba que las estrellas eran los grandes reyes del pasado?	15	3	9
5. ¿Timón ha dicho algo malo?	11	11	5
6. ¿Por qué crees que Simba se pone triste?	11	9	7
Recuento			

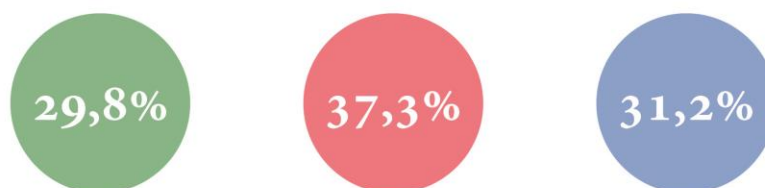
4º Educación Primaria. 25 alumnos.			
Ficha nº 6	B	M	NC
1. ¿Qué quiere decir <i>he comido como un cerdo</i> ?	25	0	0
2. ¿Los puntitos brillantes del cielo son luciérnagas o bolas de gas quemándose a millones de kilómetros?	5	20	0
3. ¿El cielo es un techo azul y negro?	14	10	1
4. ¿Quién le dijo a Simba que las estrellas eran los grandes reyes del pasado?	24	1	0
5. ¿Timón ha dicho algo malo?	13	12	0
6. ¿Por qué crees que Simba se pone triste?	19	5	1
Recuento			

Vemos ahora el recuento de las inferencias realizadas en estas últimas encuestas:

## *Inferencias realizadas en cuanto al* **AFECTO**

### 2º Educación Primaria

Encuesta nº 4	27 B*	19 M	8 NC
Encuesta nº 5	48 B	67 M	74 NC
Encuesta nº 6	37 B	54 M	35 NC
<b>Recuento</b>	<b>112 B</b>	<b>140 M</b>	<b>117 NC</b>



### 4º Educación Primaria

Encuesta nº 4	33 B	16 M	1 NC
Encuesta nº 5	69 B	43 M	13 NC
Encuesta nº 6	100 B	48 M	2 NC
<b>Recuento</b>	<b>202 B</b>	<b>107 M</b>	<b>16 NC</b>



\* B: número de respuestas bien contestadas  
M: número de respuestas mal contestadas  
NC: número de respuestas no contestadas



### 3. Conclusiones.

El estudio del lenguaje implícito y las presuposiciones resulta apasionante sean cuales sean los participantes que intervienen en el acto comunicativo. Sin embargo, la realización de este trabajo con sujetos de edades comprendidas entre 7 y 10 años, nos ha permitido mostrar la adquisición y comprensión progresiva del lenguaje y, concretamente, de los mensajes que, no siendo explícitos, requieren una serie de características por parte del receptor para su correcto desciframiento. En el caso que nos ocupa, se trata del discurso de una película como fuente emisora y niños como receptores. Contando con estos elementos de la comunicación, se ha tenido en cuenta la manera en que se puede emitir un mensaje y la manera en que es interpretado ese mensaje. A partir de estas cuestiones, desde la perspectiva discursiva, la comunicación se entiende como un proceso de interpretación. Así, se ha visto que tanto en la producción como en la interpretación de los enunciados, la contextualización ocupa un lugar determinante en la dotación de sentido de dichos mensajes.

Las palabras poseen un significado literal que nos dice algo (en ocasiones poseen varios significados) pero, en ocasiones, la manera en que los hablantes las utilizamos hace que quieran decir otra cosa distinta. La experiencia y el uso del lenguaje nos hacen darnos cuenta de que, en algunos casos, nos comunicamos con palabras que poco tienen que ver con el mensaje que intentamos trasladar. En estas líneas concluimos lo que hemos venido explicando y mostrando con la investigación realizada: la comunicación a través de palabras en un proceso que consta de dos partes: lo semiótico y lo inferencial. El vacío entre la representación semántica y lo realmente comunicado se suple por vía inferencial. Pero para que se cumpla el proceso completo se necesita de la experiencia, ya que para descifrar el sentido real o completo de un mensaje, necesitamos ciertos datos, que utilizamos como premisas, y a través de deducciones llegamos a una conclusión.

Nuestro trabajo ha confirmado, por una parte que, efectivamente, la cantidad de información perdida por parte de un niño cuando ve una película infantil es considerable y, por otra parte, que los factores extralingüísticos que intervienen en la capacidad de inferir información cobran un papel determinante.

La *comprensión* (sea audiovisual o lectora) es un proceso dinámico en el cual los sujetos integran el *conocimiento del mundo* previo con la nueva información que reciben para construir nuevos conocimientos. Para entender lo que se está escuchando o leyendo, la mente debe activar todas las experiencias vividas y reacciones experimentadas. Pero la nueva información, en algunos de estos casos, como el de la cuestión n° 3 de la ficha n° 3, son palabras que no se han escuchado o leído nunca antes, por lo que resulta muy difícil para los sujetos realizar esas conexiones. Un sujeto habrá de leer o escuchar un término más de una vez para que pase a formar parte de su conocimiento. De hecho, notamos cómo esta cuestión es la que presenta un índice más bajo de respuestas bien contestadas, siendo un 0% en ambos grupos. Sin embargo, el conocimiento del mundo va aumentando a medida que un individuo crece en experiencia, afirmación que puede ser corroborada por los resultados de nuestro estudio que, separados por edades, ilustran cómo las respuestas son, en general, más acertadas en 4° curso que en 2°.

Además de esta observación casi evidente, llama la atención el reparto de respuestas bien contestadas (B), mal contestadas (M) y no contestadas (NC), que se presenta en un porcentaje casi equilibrado en los sujetos de mejor edad, siendo 37%, 33% y 30% respectivamente. Sin embargo, en el grupo de mayor edad, las respuestas no contestadas bajan de forma considerable, quedando un reparto más favorable en cuanto a recuento de inferencias realizadas: 59%, 34% y 7%, respectivamente. Contra pronóstico, el porcentaje de respuestas mal contestadas en este grupo de mayor edad aumenta un punto en lugar de descender, cosa que ha sorprendido, pero como resultado positivo se observa el pequeño porcentaje de respuestas no contestadas, que nos ilustra que no solo crece su conocimiento del mundo, su aumento de comprensión y su capacidad inferencial sino también su capacidad de concentración y de seguridad en sí mismos de los sujetos. Además, esta bajada de respuestas no contestadas se corresponde con la subida de respuestas bien contestadas.

Recatamos la gráfica de la infografía propuesta al inicio del análisis de la película donde se ilustran con claridad los porcentajes de los que hablamos, haciendo una comparación entre los dos grupos:





Observando, por otro lado, las respuestas, en relación con el fragmento o escena en la que aparecen, concluimos que *la palabra* es el código comunicativo más común pero, a pesar de ello, no está claro que sea el más efectivo. Cuando la ironía aparece en una escena en la que los personajes presentan un fuerte paralenguaje, se capta en mayor medida por los receptores, según los resultados de la encuesta nº 2, en la que los índices de respuestas bien contestadas son considerablemente más altos que en el resto de encuestas tanto en un grupo como en otro. La música y la enorme gestualidad de los personajes aportan una cantidad considerable de información que sin duda ha ayudado a los sujetos a realizar las inferencias correctamente. El sonido, como ya se ha expuesto, posee la capacidad de transmitir emociones y estados de ánimo, de crear mundos distintos durante unos segundos o de generar movimiento o calma en una escena. La definición de Chion de *valor añadido* se basa en el poder de la música para añadir información y crear una sensación de mayor informatividad en el mensaje. Sin embargo, según nuestra investigación, esto puede variar dependiendo del público que reciba el sonido. La música tiene el poder de influir en el movimiento, el ritmo, el tiempo, la sincronización imagen-sonido, todos ellos componentes cinematográficos que suman expresividad pero, en este caso, pueden restarla. Nuestro público presta tal grado de atención al movimiento y al

sonido que no es capaz de recibir los mensajes lingüísticos que allí se expresan: el caos de la escena provocado por la música y los sonidos descontrolados es capaz de generar una gran desconcentración en un receptor comprendido entre estas edades y, como consecuencia, es capaz de hacer que la información que emiten las palabras no llegue a su destino.

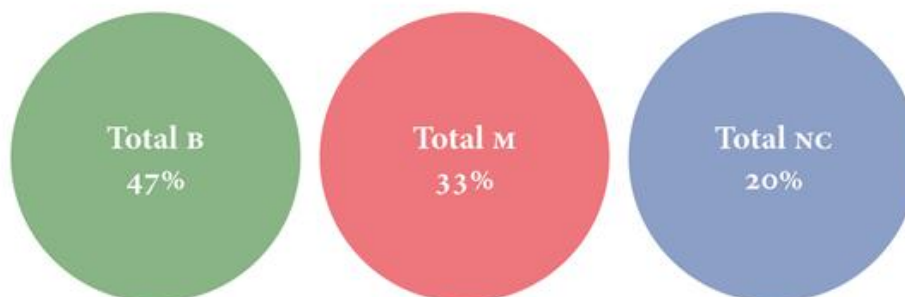
En términos generales, una inferencia es realizada cuando se descubre un significado que va más allá del literal, cuando existe un contenido semántico mayor al conjunto de los elementos que componen el enunciado. Este empleo del lenguaje supone otra incompreensión para un público de corta edad ya que sus primeras interpretaciones del lenguaje son literales y esto les impide inferir la información encriptada de refranes, preguntas retóricas o metáforas. Sin embargo, cuando el tropo alude a una idea relacionada con un parecido físico o con actividades y objetos cercanos y cotidianos al oyente, el porcentaje de inferencia realizada es mayor, aspecto también relacionado con el conocimiento del mundo y la experiencia. Las inferencias, las presuposiciones y los sobreentendidos son mejor recibidos por receptores de edades tempranas si están relacionados con conceptos e imágenes con los que, en su corta experiencia, han tenido más relación: los animales, las acciones cotidianas como *comer* o los sentimientos como la *ilusión*.

En las siguientes páginas recogemos en una tabla el cómputo total de preguntas realizadas a los sujetos y su recuento según los valores dados (B, M, NC), separados por edades:

2º Educación Primaria. 27 alumnos.			
Ficha nº 1	B	M	NC
1. ¿Qué quiere decir <i>nunca verás la luz de un nuevo día</i> ?	5	13	9
2. ¿Crees que Scar tiembla de miedo de verdad?	18	2	7
3. Scar le dice a Mufasa <i>mi amado hermano</i> . ¿Lo ama de verdad? ¿Por qué lo dice?	18	0	9
4. ¿Qué significa que Mufasa <i>desciende de las alturas</i> ? ¿Qué es <i>populacho</i> ?	0	14	13
5. ¿Es más fuerte Scar o Mufasa?	20	3	4
6. ¿Por qué dice Scar que Simba es una <i>bola de pelo</i> ?	20	3	4
7. ¿Quién es <i>el cuervo negro</i> de la familia?	11	8	8
Ficha nº 2	B	M	NC
1. ¿Le hace ilusión a Scar que Simba sea rey?	21	3	3
2. ¿Le duele la espalda a Scar de verdad o es una excusa?	16	6	5
3. Scar dice que será <i>el tío de un mono</i> . ¿Qué significa eso?	11	12	4
4. Scar le cuenta a Simba dónde está el cementerio de elefantes. ¿Crees que se lo dice a propósito? ¿Por qué?	19	5	3
Ficha nº 3	B	M	NC
1. ¿Por Zazú piensa que Simba será <i>un rey bastante patético</i> ?	6	15	6
2. ¿Cómo crees que debe ser un rey?	0	17	10
3. Escribe el significado de las palabras que conozcas	0	0	27
4. Zazú dice: <i>sin pelo en ese cabezón un rey no puedes ser</i> . ¿Qué quiere decir?	17	3	7
5. ¿Qué es un <i>pajarraco</i> ?	9	10	8
6. ¿Por qué piensa Simba que él es superior al resto de los animales?	5	7	15
7. Según lo que has escuchado, ¿piensas que Simba será un rey bueno o malo? ¿Por qué?	1	17	9
Ficha nº 4	B	M	NC
1. ¿Qué piensa Simba cuando ve la huella de su padre?	3	17	7
2. ¿Qué significa <i>deliberadamente</i> ?	0	10	17
3. ¿Un rey debe ser siempre valiente?	9	13	5
4. ¿Simba y Mufasa son amigos?	20	4	3
5. ¿Simba y Mufasa estarán siempre juntos?	7	15	5
Ficha nº 5	B	M	NC
1. ¿Cómo juegan Timón y Pumba a los bolos?	3	8	16
2. ¿Por qué teme Timón que Simba se haga grande?	10	9	8
3. ¿Por qué finalmente deciden quedarse con Simba?	5	18	4
4. ¿Qué quiere decir <i>me estoy derritiendo</i> ?	8	10	9
5. Cuando Timón despierta a Simba con agua, ¿crees que Simba se encuentra bien?	10	10	7
6. ¿Qué significa <i>proscrito</i> ?	0	3	24
7. ¿Qué quiere decir <i>hakuna matata</i> ?	12	9	6
Ficha nº 6	B	M	NC
1. ¿Qué quiere decir <i>he comido como un cerdo</i> ?	24	0	3
2. ¿Los puntitos brillantes del cielo son luciérnagas o bolas de gas quemándose a millones de kilómetros?	4	16	7
3. ¿El cielo es un techo azul y negro?	8	15	4
4. ¿Quién le dijo a Simba que las estrellas eran los grandes reyes del pasado?	15	3	9
5. ¿Timón ha dicho algo malo?	11	11	5
6. ¿Por qué crees que Simba se pone triste?	11	9	7
<b>Total</b>	<b>357</b>	<b>318</b>	<b>297</b>

4º Educación Primaria. 25 alumnos.			
Ficha nº 1	B	M	NC
1. ¿Qué quiere decir <i>nunca verás la luz de un nuevo día</i> ?	15	7	3
2. ¿Crees que Scar tiembla de miedo de verdad?	21	4	0
3. Scar le dice a Mufasa <i>mi amado hermano</i> . ¿Lo ama de verdad? ¿Por qué lo dice?	21	2	2
4. ¿Qué significa que Mufasa <i>desciende de las alturas</i> ? ¿Qué es <i>populacho</i> ?	5	15	5
5. ¿Es más fuerte Scar o Mufasa?	21	4	0
6. ¿Por qué dice Scar que Simba es una <i>bola de pelo</i> ?	22	0	3
7. ¿Quién es <i>el cuervo negro</i> de la familia?	16	9	0
Ficha nº 2	B	M	NC
1. ¿Le hace ilusión a Scar que Simba sea rey?	24	1	0
2. ¿Le duele la espalda a Scar de verdad o es una excusa?	24	1	0
3. Scar dice que será <i>el tío de un mono</i> . ¿Qué significa eso?	21	3	1
4. Scar le cuenta a Simba dónde está el cementerio de elefantes. ¿Crees que se lo dice a propósito? ¿Por qué?	23	1	1
Ficha nº 3	B	M	NC
1. ¿Por Zazú piensa que Simba será <i>un rey bastante patético</i> ?	7	16	2
2. ¿Cómo crees que debe ser un rey?	4	20	1
3. Escribe el significado de las palabras que conozcas	0	25	0
4. Zazú dice: <i>sin pelo en ese cabezón un rey no puedes ser</i> . ¿Qué quiere decir?	18	4	3
5. ¿Qué es un <i>pajarraco</i> ?	6	18	1
6. ¿Por qué piensa Simba que él es superior al resto de los animales?	24	1	0
7. Según lo que has escuchado, ¿piensas que Simba será un rey bueno o malo? ¿Por qué?	2	21	2
Ficha nº 4	B	M	NC
1. ¿Qué piensa Simba cuando ve la huella de su padre?	8	15	2
2. ¿Qué significa <i>deliberadamente</i> ?	1	14	10
3. ¿Un rey debe ser siempre valiente?	20	5	0
4. ¿Simba y Mufasa son amigos?	25	0	0
5. ¿Simba y Mufasa estarán siempre juntos?	8	16	1
Ficha nº 5	B	M	NC
1. ¿Cómo juegan Timón y Pumba a los bolos?	9	11	5
2. ¿Por qué teme Timón que Simba se haga grande?	17	4	4
3. ¿Por qué finalmente deciden quedarse con Simba?	3	21	1
4. ¿Qué quiere decir <i>me estoy derritiendo</i> ?	19	4	2
5. Cuando Timón despierta a Simba con agua, ¿crees que Simba se encuentra bien?	21	3	1
6. ¿Qué significa <i>proscrito</i> ?	2	9	14
7. ¿Qué quiere decir <i>hakuna matata</i> ?	24	0	1
Ficha nº 6	B	M	NC
1. ¿Qué quiere decir <i>he comido como un cerdo</i> ?	25	0	0
2. ¿Los puntitos brillantes del cielo son luciérnagas o bolas de gas quemándose a millones de kilómetros?	5	20	0
3. ¿El cielo es un techo azul y negro?	14	10	1
4. ¿Quién le dijo a Simba que las estrellas eran los grandes reyes del pasado?	24	1	0
5. ¿Timón ha dicho algo malo?	13	12	0
6. ¿Por qué crees que Simba se pone triste?	19	5	1
<b>Total</b>	<b>531</b>	<b>302</b>	<b>67</b>

Sumando todas las respuestas, ahora sin tener en cuenta la división de los sujetos según su edad, encontramos los siguientes porcentajes de aciertos en los que se observa, como dato más llamativo, que menos de la mitad de los sujetos encuestados ha sabido realizar las inferencias propuestas en las encuestas relativas al guion de la película:



El proceso de contextualización o interpretación es una tarea que atañe al receptor y consiste en reconstruir el mensaje que le envía el emisor. Parece que de manera tradicional se ha considerado a la fuente de emisión el elemento más importante de los que componen el acto comunicativo, pero lo que ocurre cuando el receptor no encuentra sentido al mensaje es que no da lugar a la existencia de tal acto. El papel del receptor es tanto o más importante que el del emisor. Puede pasar, como se ha visto en la mayoría de sujetos de este estudio, que el receptor del mensaje no tenga los conocimientos necesarios para descifrar lo que queremos transmitirle y su esfuerzo interpretativo no le conduzca a ninguna parte. Ambos papeles deben estar equilibrados en conocimientos y contexto para que el evento comunicativo se produzca con éxito.

El presente trabajo supone una continuación en la investigación referente a cuestiones de Pragmática, quedando abierta una vía de análisis de la misma película que se ha tratado o sobre otros muchos discursos destinados a un público infantil. Estos posteriores estudios podrían continuar demostrando el aprendizaje progresivo del lenguaje y, lo que es más interesante y se ha intentado plasmar en estas páginas, qué interpretan los hablantes de corta edad ante determinados mensajes, cuál es la información que mejor reciben, cuál es la más difícil para ellos y por qué motivos, lo cual supone una fuente inagotable de investigación en tanto en cuanto la lengua es un mecanismo vivo, cambiante y al servicio de los hablantes.



#### 4. Fuentes y bibliografía.

- AGUADO, A. M. y NEVARES, L. (1996): “La comunicación no verbal” en *Tabanque: Revista pedagógica*, nº10, pp. 141-154.
- ALCARAZ VARÓ, E. (1990): *Tres Paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Marfil.
- ARDILA MURCIA, O. (2015): “La música y el cine: de la experimentalidad al funcionalismo” en *Hojas universitarias*, nº 72, pp. 152-163.
- BARTHES, R. (1966): “Introduction à l’analyse structurale des récits”. *Communications*, Nº 8, pp. 1-27.
- BROWN, R. (1981): *Psicolingüística. Algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje*. México: Trillas.
- CALSAMIGLIA, T. y TUSÓN, A. (2012): *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- CASAS GÓMEZ, M. (2002): *Los niveles del significar*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2006): “Comunicación no verbal y su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía” en *Estudios Lingüísticos de la Universidad de Alicante*, nº 20, pp. 57-77.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2014): “Comunicación no verbal y comunicación eficaz” en *Estudios Lingüísticos de la Universidad de Alicante*, nº 28, pp. 125-150.
- CHILTON, P. y I. MIHAIL, (1994): “Metaphor in political discourse: the case of the ‘common European house’” en *Discourse and Society*, nº4, pp. 1-31.
- CHION, M. (1993): *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge: The MIT Press. (Versión castellana: CHOMSKY, N. (1970): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid: Aguilar.)
- COROMINAS, (2007): *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.
- COSERIU, E. (1989): “Determinación y entorno” en *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos. Nº61, pp. 290-323.
- CUETO VALLVERDÚ, N. (2002): *Representación e inferencia. El proceso de la interpretación*. Oviedo: Biblioteca de Filología Hispánica, vol.6, Series Minor.

- Diccionario de la Lengua Española. Real Academia de la Lengua. Vigésima Segunda Edición.
- DUCROT, O. (1986): *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- ESCANDELL VIDAL, M<sup>a</sup> V. (1996): *Introducción a la pragmática*. Madrid: Ariel.
- GALLARDO PAÚLS, B. (1995): “El sobreentendido” en *Pragmalingüística*, nº3, pp. 351-381.
- GRICE, H. P. (1975): “Logic and conversation” en *Syntax and semantics 3: Speech Arts*. New York: Academic Arts, pp. 41-58.
- HAUG U. y RAMMER G., (1979): *Psicología del lenguaje y teoría de la comprensión*. Madrid: Gredos.
- YMES, D. (1984): *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Credif.
- HYMES, D. H. (1972): “Models of the interaction of language and social life”, en GUMPERZ, J. J. y D. HYMES (ed.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Nueva York: Hotl, pp. 35-71.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986): *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Hachette.
- KNAPP, M. L. (1995): *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- LEVINSON, S. (1991): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MACNAMARA, J. (1972): “Cognitive basis of language learning in infants.” en *Psychological Review*. Vol 79(1), pp. 1-13.
- MARTIN, J. y WHITE, P. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave- MacMillan.
- MOESCHLER, J. (1994): “Echelles argumentatives et phénomènes scalaires”, en Moeschler, J. y Reboui, A. *Dictionnaire Encyclopédique de Pragmatique*. Paris: Seuil.
- MOLINER, M. (2007): *Diccionario de Uso del Español*. Madrid. Gredos.
- NÚÑEZ, R. Y TESO, E. (1996): *Semántica y pragmática del texto común*. Madrid: Cátedra.
- PORTILLO FERNÁNDEZ, J. (2010): “Caricatura e inferencia”. IV Jornadas Ibéricas-Filosofía de la Ciencia, Lógica y Lenguaje. Universidad de Sevilla.
- PORTILLO FERNÁNDEZ, J. (2014): *Interpretación inferencial e la comunicación absurda*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Tesis doctoral.



- REYES, G. (2001): "Pragmática y metapragmática: la ironía lingüística" en Actas XIV Congreso AIH vol. I, pp. 147-158.
- VAN DIJK, T. (1981): *Studies in the Pragmatics of Discourse*. The Netherlands: Mouton Publishers.
- VAN DIJK, T. (2012): *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.
- VIGOTSKY, L (1988): *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.



## 5. Apéndices y anexos.

Se aporta como anexo un DVD con las imágenes escaneadas de las encuestas originales, contestadas por los sujetos propuestos como público de los fragmentos seleccionados de *El rey león*. En él se puede ver el total de respuestas que se han analizado para realizar este trabajo.