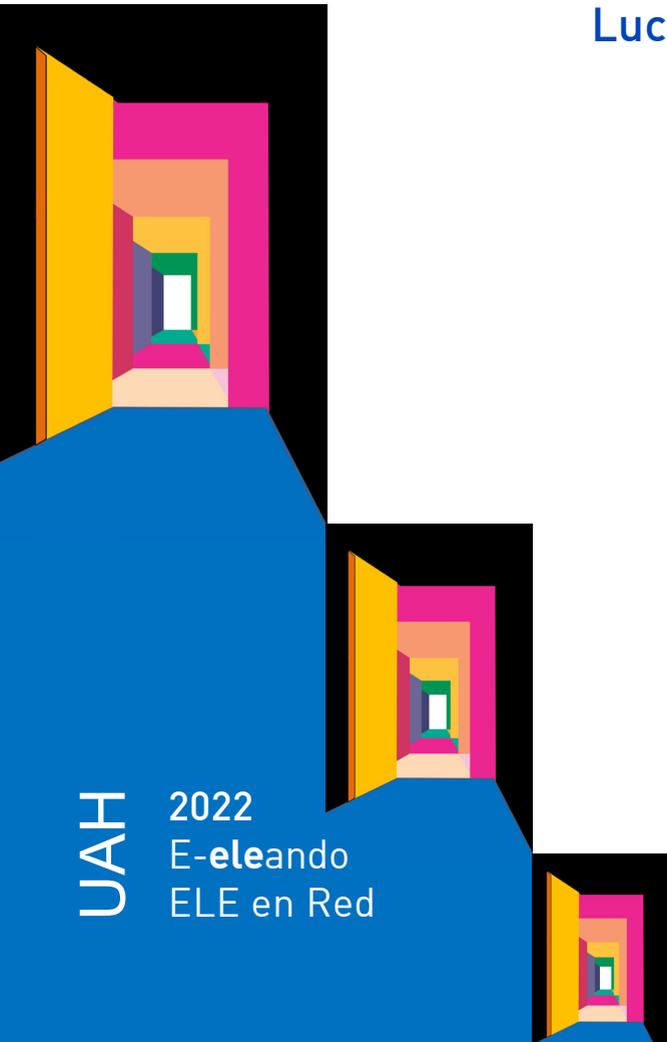


# El tratamiento de la ironía como elemento pragmático en la enseñanza/aprendizaje a aprendientes de ELE, con especial atención a los de lengua francesa

Lucía Crespo Carrillo



UAH

2022  
E-eleando  
ELE en Red

26

# E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

## Directora

Ana María CESTERO MANCERA (Universidad de Alcalá, España)

## Comité de Expertos

Marta ALBELDA MARCO (Universitat de València, España)

Fátima ÁLVAREZ LÓPEZ (Instituto Cervantes de Berlín  
y Universidad Libre de Berlín, Alemania)

Elisa BORSARI (Universidad de Córdoba, España)

Laura CAMARGO FERNÁNDEZ (Universitat de les Illes Balears, España)

Sonia EUSEBIO HERMIRA (International House Madrid, España)

María del Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ (Universidad de Alcalá, España)

María Loreto FLORIÁN REYES (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, España)

Marta GARCÍA GARCÍA (Universität Göttingen, Alemania)

María JOSÉ GELABERT (Editorial EDINUMEN, España)

María Luisa GÓMEZ SACRISTÁN (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)

José Ramón GÓMEZ MOLINA (Universitat de València, España)

María Jesús MADRIGAL LÓPEZ (Alcalíngua, Universidad de Alcalá, España)

Manuel MARTÍ SÁNCHEZ (Universidad de Alcalá, España)

María del Mar MARTÍN DE NICOLÁS MORENO (Universidad de Heidelberg, Alemania)

Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Elizabeth MIRAS PÁEZ (UDIMA, España)

Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá, España  
y Universidad de Heildeberg, Alemania)

Zaida NÚÑEZ BAYO (Universidad de Alcalá, España)

Florentino PAREDES GARCÍA (Universidad de Alcalá, España)

Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Ana M.<sup>a</sup> RUIZ MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Begoña SANZ SÁNCHEZ (IES José Saramago, Comunidad de Madrid, España)

José SIMÓN GRANDA (Universidad de Alcalá, España)

Clara UREÑA TORMO (Universitat Politècnica de València, España)

Reservados todos los derechos. Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos ([www.cedro.org](http://www.cedro.org)) vela por el respeto de los citados derechos.

Esta publicación ha sido financiada por el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá.



Universidad  
de Alcalá

EDITORIAL  
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE  
PROFESORES DE ESPAÑOL



MÁSTER EN ENSEÑANZA  
DE ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA

© Lucía Crespo Carrillo

Editan: Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá  
Colegio San José de Caracciolos  
C/ Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)  
Web: <http://www3.uah.es/e-eleando>  
Correo electrónico: [master.ele@uah.es](mailto:master.ele@uah.es)

Editorial Universidad de Alcalá, 2022  
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)  
Web: [uah.es](http://uah.es)

Difusión y redes: Arantxa García de Sola Rubio

El Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, no se hacen responsables de las ideas vertidas en este texto, así como tampoco lo son de la originalidad del mismo, ni de que en él se cumplan los cánones establecidos por la ley en reprografía.

e-ISSN: 2530-7606  
<http://www3.uah.es/e-eleando>

El tratamiento de la ironía  
como elemento pragmático  
en la enseñanza/aprendizaje  
a aprendientes de ELE,  
con especial atención  
a los de lengua francesa

Lucía Crespo Carrillo

# Índice

1. INTRODUCCIÓN .....	3
2. LA PRAGMÁTICA EN ELE .....	6
2.1. Conceptos pragmáticos fundamentales .....	6
2.2. Competencias comunicativas de la lengua en el MCERL .....	10
2.2.1. Competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.....	10
2.2.2. Volumen complementario MCERL. Ajustes en los descriptores.....	14
3. LA IRONÍA EN ELE .....	17
3.1. El concepto de la ironía .....	17
3.2. Presencia de la ironía en el mundo ELE.....	18
3.2.1. Ironía y humor .....	19
3.3. La ironía desde la pragmática .....	24
3.3.1. Ironía e interculturalidad .....	29
3.4. La ironía en el MCERL, el PCIC y el Grupo GRIALE .....	31
3.4.1. Indicadores de la ironía .....	34
4. LA IRONÍA Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN ELE..	39
4.1. Problemas a la hora de incluir la ironía en el aula ELE .....	39
4.2. Análisis de recursos disponibles .....	41
4.2.1. Yanguas Santos .....	41
4.2.2. Aportaciones del grupo GRIALE.....	45
4.2.3. Dos ejemplos sacados de materiales actuales.....	51
5. LA IRONÍA EN EL MUNDO ELE.....	55
5.1. ¿Cómo enseñar la ironía a un tipo de aprendientes específicos? Aprendientes francófonos .....	56
5.1.2. Un acercamiento a la ironía en francés .....	56

5.1.3. Marcadores irónicos en francés .....	58
5.1.4. ¿Qué necesitan los aprendientes de ELE? .....	59
6. CONCLUSIONES .....	63
BIBLIOGRAFÍA .....	66
ANEXOS .....	69
ANEXO 1 .....	69
ANEXO 2 .....	69
ANEXO 3 .....	69
ANEXO 4 .....	70
ANEXO 5 .....	70
ANEXO 6 .....	70
ANEXO 7 .....	71
ANEXO 8A .....	72
ANEXO 8B .....	72
ANEXO 8C .....	73
ANEXO 8D .....	74
ANEXO 8E .....	74
ANEXO 8F .....	75
ANEXO 8G .....	76
ANEXO 8H .....	77
ANEXO 8I .....	78
ANEXO 8J .....	78
ANEXO 8K .....	79
ANEXO 8L .....	80
ANEXO 8M .....	80
ANEXO 9 .....	81
ANEXO 10 .....	82
ANEXO 11 .....	83
ANEXO 12 .....	83
ANEXO 13 .....	84
ANEXO 14 .....	86
ANEXO 15 .....	87
ANEXO 16 .....	88
ANEXO 17 .....	88
ANEXO 18 .....	89
ANEXO 19 .....	90
ANEXO 20 .....	92

# 1. Introducción

El auge del español como lengua extranjera ha estado unido a la renovación de su enseñanza con la incorporación de nuevos métodos más eficaces, de recursos adaptados a las necesidades de los alumnos y de docentes motivados y altamente cualificados para llevar a cabo el seguimiento del proceso de aprendizaje del español. También, han pesado y pesan las distintas teorías y corrientes lingüísticas (entendido el adjetivo en un sentido amplio) que han ido surgiendo.

Sin duda, uno de los momentos de inflexión en esta continua renovación se produjo a fines del siglo pasado con la irrupción de la lingüística del texto, el análisis del discurso o, de manera especial, la pragmática en el ámbito de la enseñanza. Gracias a ellas, cobraron protagonismo todos esos factores extralingüísticos del lenguaje que explican la complejidad del acto comunicativo. La pragmática puso el foco en la comunicación humana a esa intencionalidad que puede ocultar algún tipo de uso, como es el caso de la ironía. Este tipo de usos son la viva imagen de la complejidad y sofisticación del acto comunicativo. De hecho, su uso es tan recurrente y necesario para cualquier aprendiente que se quiera integrar y comprender la lengua, sociedad y cultura en la que está inscrita una lengua, que se le debería dedicar un tiempo considerable en el aula de ELE.

Aunque los fenómenos pragmáticos van ganando relevancia en los materiales y recursos de ELE, ya sea por la juventud de la disciplina, en comparación con otras, o por el desafío que supone afrontar fenómenos complejos en los que el contexto y la intención son claves, su enseñanza está lejos de rozar el auge. Esa es, al menos, nuestra impresión. Es por todo ello por lo que con este estudio se busca analizar el uso irónico en español y el estado en que se encuentra en la enseñanza de ELE.

En este examen de la ironía en la enseñanza del español como lengua extranjera, se empezará con la definición de pragmática y sus conceptos fundamentales. A continuación, se examinarán las competencias relacionadas con la comprensión y producción irónicas: las competencias lingüísticas, sociolingüística y pragmática, dentro de la competencia comunicativa de la lengua.

Desde la perspectiva de estas competencias, se introduce el fenómeno irónico, su estrecha relación con la interculturalidad y las marcas de su presencia. Tras esta primera fase de contextualización y análisis del fenómeno, el estudio se encamina a los documentos de referencia de enseñanza de segundas lenguas y de ELE, en concreto, MCREL, incluido el volumen complementario, y el PCIC. En estos documentos de referencia para el aprendizaje de lenguas extranjeras el fenómeno irónico tiene una presencia más bien escueta, aunque se han ampliado algunos aspectos en el volumen complementario. El estudio busca revelar la presencia de la ironía en el mundo ELE, por lo que, a pesar de ser el MCERL y el PCIC, documentos ineludibles para el estudio, la parte más real y práctica en la que se puede ver la representación real de la ironía en ELE, nos desvía en busca de otro tipo de recursos, llevándonos al análisis de los materiales y manuales de enseñanza de ELE.

En este punto de la investigación, se determinan ciertos problemas y se cuestiona la verdadera presencia de la ironía en el mundo ELE. Para ilustrar la importancia de dicha presencia, insuficiente en los recursos analizados, se procede al estudio del fenómeno irónico en francés en un intento de detectar aspectos en común y peculiaridades a tener en cuenta a la hora de enseñar la ironía a aprendientes francófonos.

En el orden de sus metas, la publicación persigue:

- a. Analizar el fenómeno pragmático de la ironía en el mundo ELE.
- b. Definir los recursos de los que se vale la expresión irónica en español y compararlos con los que se utilizan en francés, haciendo hincapié en las peculiaridades culturales del uso irónico en ambas lenguas.

Estos objetivos generales conllevan los siguientes objetivos específicos:

- a. Insertar la ironía en las competencias específicas de la lengua en los que se manifiesta (competencias sociolingüística y pragmática) de modo transversal.

- b. Defender la necesidad de incluir la pragmática en la enseñanza de ELE, de la mano de la trascendencia de la ironía en la comunicación en español.
- c. Examinar la presencia de la ironía en los recursos de ELE.
- d. Aportar nuevas vías en la investigación de la enseñanza de la ironía en español a extranjeros.

## 2. La pragmática en ELE

### 2.1. Conceptos pragmáticos fundamentales

El *Centro Virtual Cervantes*<sup>1</sup> define la pragmática como la disciplina que:

se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto; [tomando] en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo.

En esta definición se pueden reconocer algunos de los elementos que intervienen en la comunicación humana mostrando que se trata de un intercambio más complejo de lo que pudiera parecer *a priori*. A menudo, encontramos actos comunicativos en los que un enunciado tiene una intención comunicativa distinta a la que aparentemente se comunica de manera literal. El hablante puede buscar transmitir un significado contrario al que se puede deducir del código lingüístico aplicado en la expresión. En este punto, como explica Gancedo Ruíz (2013: 4), este procedimiento comunicativo rompe con las expectativas de los interlocutores en dicha situación, sin impedir que el hablante competente de una lengua sea capaz de comprender el sentido que el emisor pretende transmitir. Cuando en los años 70 se empezó a dar importancia a la pragmática en el ámbito de la enseñanza, se hizo evidente el alto nivel de complejidad de la comunicación y la necesidad de su integración en la enseñanza de segundas lenguas. La realidad de la enseñanza de lenguas, antes de la incursión de la pragmática, era de carácter meramente gramatical, al que quedaban supeditados el resto

---

<sup>1</sup> En adelante, CVC.

de elementos que conforman la comunicación. Con la aparición de la disciplina Pragmática, la Sociolingüística o la Etnografía de la comunicación aparecieron nuevos planteamientos de enseñanza. Gancedo Ruiz (2013: 12) explica en su memoria las aportaciones conceptuales en las que se tradujeron estas nuevas teorías procedimentales de los años 70.

Para poder interpretar un mensaje de acuerdo con la nueva conceptualización planteada por la pragmática, hablante y oyente se sustituyen por *emisor* y *destinatario*, respectivamente. Mientras que *hablante* “es un sujeto que posee el conocimiento de una determinada lengua, independientemente de que en un momento dado actualice o no ese conocimiento (Escandell, 2013: 31)”; el *emisor* es “la actualización intencional de la competencia comunicativa de un hablante” (Gancedo Ruiz, 2013: 12), es decir, un hablante puntual que está utilizando la lengua, escrita u oral, de manera intencionada en ese mismo instante. Por su parte, el *destinatario* es “la persona a la que el emisor dirige su enunciado y con la que normalmente sería intercambiar su papel en la comunicación de tipo dialogante” (Escandell, 2013: 27), y no cualquier oyente ocasional, es decir, “todo aquel que tiene la capacidad abstracta de comprender un determinado código lingüístico” (Escandell, 2013: 27).

En relación con esta idea, tal y como dice Gancedo Ruiz (2013: 12), es importante que los alumnos extranjeros tengan en cuenta la *distancia social* entre los interlocutores, es decir, que conozcan las características de estos, como es el caso, por ejemplo, de la edad o la posición social, ya que el mensaje transmitido se relaciona directamente con ellas. Para que la comunicación sea posible entre emisor y destinatario, ambos deben conocer estas características personales en las que se encuadra la comunicación.

A su vez, la Pragmática reinterpreta el concepto de *contexto*. El *contexto* se desmarca de la *situación* o *entorno físico* y pasa a definirse como un conjunto dinámico de suposiciones que surge de la interiorización de la realidad que hace posible la comprensión del enunciado (Escandell, 2013: 30). Las fuentes que aportan el conocimiento necesario que deben tener los interlocutores del contexto son el conocimiento general del mundo, la situación comunicativa y el contexto. Sin embargo, el factor que permitirá que la interpretación del enunciado sea correcta en cualquier acto comunicativo, para hablantes nativos y con mayor relevancia para los aprendientes de ELE, será el factor cultural, es decir, los elementos socioculturales que aporten los matices necesarios para que se entienda el mensaje correctamente (Gancedo Ruiz, 2013: 13).

En relación con esta idea, la Pragmática aporta otras dos nociones necesarias en el acto comunicativo: el *marco* y el *guion*. Estas ideas desarrolladas por Minsky, Schank y Abelson citadas por Gancedo Ruiz (2013: 13), se basan en la idea de que la experiencia humana de la comunicación es un ritual con patrones mentales que sirven para clasificar y enfrentarse a las situaciones que se presentan, independientemente de lo novedosas o familiares que puedan resultar. Si estos patrones mentales se presentan de manera visual, se denominan *marcos*; si son patrones de actos que están ligados a una situación concreta, se denominan *guiones* (Portolés, 2007: 102, citado en Gancedo Ruiz, 2013: 13). Esta distinción obliga al profesor de ELE a presentar en el aula los guiones y marcos existentes en la cultura hispanohablante para garantizar que los intercambios lingüísticos sean lo más efectivos posibles y para que el conocimiento del medio comunicativo favorezca la comunicación.

Como defiende Gancedo Ruiz (2013: 13), esta concepción novedosa de lengua como acto social, siendo el acto de habla su unidad mínima, lleva a la aparición del concepto de *función comunicativa*, que deriva en una enseñanza más comunicativa basada en las situaciones y funciones comunicativas de la lengua, y que sirve de base para la nueva percepción de enseñanza en la que el uso de la lengua prevalece sobre la gramática.

Otro de los aspectos más relevantes dentro del estudio pragmático es la intención, que se puede entender a través del modelo de Grice, quien lo define en torno a la dicotomía entre lo dicho y lo implicado. Cuando hablamos podemos llegar a comunicar más de lo que decimos. Como explica Reyes (2007: 37), “lo que decimos está determinado por las condiciones de verdad literales de nuestro enunciado. Lo que queremos comunicar con lo que decimos depende del contenido de lo dicho y de otro tipo de factores”. La comunicación se basa en la confianza plena en el interlocutor, y con esto, Reyes (2007: 37) se refiere a que al hablar se establece un acto de fe, porque se da por hecho que vamos a captar la atención de otro interlocutor y que este, independientemente de la relación que nos une, o incluso la ausencia de ella, siempre va a intentar comprendernos, prestarnos atención y confiar en nuestras palabras. Esto se explica según la teoría de Grice, “porque entre los hablantes hay un acuerdo previo, tácito, de colaboración en la tarea de comunicarse” (Reyes, 2007: 37). Esto es lo que se conoce como el *principio de cooperación*.

La Pragmática estudia la comunicación lingüística en su contexto, que caracteriza y condiciona la conversación. De este modo, se puede explicar cómo el significado

convencional de las palabras no se corresponde con el mensaje que se busca transmitir. Estos significados adicionales se llaman implicaturas. Este término, acuñado por Grice, contrasta con las implicaciones lógicas que se “inferen exclusivamente del contenido lógico o semántico de una expresión” (Reyes, 2007: 38). Siguiendo con la teoría de Grice, la conversación se percibe como un acuerdo racional que persigue un fin. “La conversación comporta, normalmente, un esfuerzo por colaborar con nuestro interlocutor, [y como formula Grice, bajo el nombre de principio de cooperación], su aporte a la conversación debe ser, en cada etapa de esta, tal como lo exija la finalidad o la dirección del intercambio verbal aceptada por ambas partes” (Reyes, 2007: 38). Las implicaturas son posibles a partir de que el comportamiento esperado de los interlocutores se rige por unas reglas.

Estas reglas son presentadas por Grice bajo la forma de cuatro máximas (Grice, 1975: 516-517, citado en Reyes, 2007: 40):

**MÁXIMA DE CANTIDAD:**

1. Que su contribución sea todo lo informativa que requiera el propósito de la conversación.
2. Que su contribución no sea más informativa de lo requerido.

**MÁXIMA DE CUALIDAD:** que su contribución sea verdadera.

1. No diga nada que crea falso.
2. No diga nada de cuya verdad no tenga pruebas.

**MÁXIMA DE RELACIÓN:** sea relevante [‘relevante’, que tomamos en préstamo del inglés, significa ‘pertinente’, ‘que viene al caso’].

**MÁXIMA DE MANERA:** sea claro.

1. Evite la oscuridad de expresión.
2. Evite la ambigüedad.
3. Sea breve (evite la prolijidad innecesaria).
4. Sea ordenado.

Tras esta incursión por algunos de los conceptos claves de la Pragmática, nos damos cuenta de que, como defienden Sperber y Wilson (1986, citados en Gancedo Ruiz, 2013: 8), comunicarse no es únicamente transmitir información, de hecho, sin intencionalidad, la comunicación no existiría. La intención aparece en el momento en el que el receptor reconoce su existencia en el emisor. Por este motivo, Sperber y Wilson “otorgan un rol fundamental al hablante: debe ser él quien guíe el proceso inferencial del destinatario” (Gancedo Ruiz, 2013: 7). Una consecuencia de ello sería la consideración que adquiere la ostensión,

proceso por el que se hace ver al destinatario, a través de interferencias pertinentes, la intención del emisor. En este modelo comunicativo ostensivo-inferencial de Sperber y Wilson (1986, citados en Gancedo Ruiz, 2013: 8), el entorno cognitivo adquiere una importancia capital, por una parte, en el sentido de que, a raíz de la información que recibe el oyente, este puede configurar su propia percepción del mundo y ser capaz de interpretar y descodificar el mensaje; y, por otra, porque toda esta percepción se puede interpretar cuando es conocida y compartida por los interlocutores (Gancedo Ruiz, 2013: 7).

Ante esta compleja concepción de la comunicación como una intención en el entorno en el que se inscribe, el hablante consigue intercambiar información con éxito gracias al principio de relevancia de Sperber y Wilson (1986, citados en Gancedo Ruiz, 2013: 9) que defiende que la comunicación se lleva a cabo de una manera económica, buscando conseguir el máximo beneficio de la información que procesa al mínimo coste de procesamiento (Gancedo Ruiz, 2013: 8). De este modo, a pesar de la complejidad y de la cantidad de factores que se inscriben en el acto comunicativo, el hablante procesa la información de manera lógica y buscando centrarse en la información que necesita para descodificar el lenguaje. En definitiva, a lo largo de este proceso, el hablante, a partir del *input* y en un entorno específico, puede deducir las implicaturas y derivar supuestos, para obtener información novedosa que no podía percibir en un primer momento (Gancedo Ruiz, 2013: 7).

## 2.2. Competencias comunicativas de la lengua en el MCERL

### 2.2.1. Competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas

Una vez comprendida esta nueva “designación” de los conceptos básicos que intervienen en la comunicación, así como los factores entorno a los que se desarrolla y procesa la información que articula un intercambio verbal, es oportuno hablar de las competencias que nos permiten llegar a descodificar correctamente el acto comunicativo.

Si nos centramos en el caso que nos atañe en este estudio, un aprendiente de ELE requiere de unas competencias específicas para poder llegar a comprender con éxito un intercambio y ser capaz, igualmente, de participar en él. Las competencias que se definen a continuación están presentes en cualquier intercambio, independientemente de la naturaleza de los interlocutores, es decir, ya sean

estos nativos, aprendientes de una segunda lengua o una mezcla de ambos. A pesar de que todos los hablantes, para ser considerados hablantes, tienen que estar dotados de dichas capacidades, los aprendientes de una lengua extranjera deben desarrollar estas competencias con mayor dedicación ya que su dominio facilitará una comunicación exitosa.

En su famoso trabajo *Acerca de la Competencia Comunicativa* (1971), Hymes puso en tela de juicio el concepto de competencia lingüística de Chomsky, por no tener en cuenta los rasgos socioculturales del uso de la lengua. Según Hymes (1971: 27-47, citado en *Diccionario de términos clave de ELE*<sup>2</sup>, 2008: "competencia comunicativa"), la competencia comunicativa consiste en saber "cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma", o dicho de otra manera la:

capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; [respetando las reglas de la] gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

La competencia comunicativa se divide tradicionalmente en tres subcompetencias interrelacionadas que se integran simultáneamente: competencia lingüística, sociolingüística y pragmática.

Gancedo Ruiz (2013: 14) explica cómo Hymes aborda por primera vez el conocimiento de la lengua como una habilidad o destreza para utilizarla y, en consonancia con lo mencionado por Berenguer-Román (2016: 46), insiste en que el concepto cambia porque pasa a ser "un concepto dinámico, relativo y no absoluto, cuya base está en lo social y es específica del contexto en el que tiene lugar la comunicación".

La competencia comunicativa, tal y como se describe en el capítulo 5 del MCERL (Consejo de Europa, 2002), se basa en la integración de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, que, a su vez, se integran en otras competencias:

Las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el

<sup>2</sup>En adelante, *DTC ELE*.

saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender.

En primer lugar, la “competencia lingüística o gramatical” se define en el *DTC ELE* (2008) del CVC como “la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, [...] que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica)”. Sería, pues, el conocimiento que el hablante posee de su propia lengua, es decir, su capacidad de producir mensajes coherentes que respeten las reglas gramaticales, y de comprender la lengua siendo capaz de identificar los elementos lingüísticos que la componen. Este subcomponente que se inscribe dentro de la competencia comunicativa es el que se suele potenciar con mayor empeño en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que da un conocimiento directo de la lengua como código. En el volumen complementario del Marco (Consejo de Europa, 2020: 145), el Consejo de Europa aborda un aspecto de gran relevancia al considerar la complejidad de ciertos aspectos de esta competencia para el aprendiente de ELE que pueden afectar su control de la lengua y su capacidad de expresarse correctamente en ella. El dominio de la competencia lingüística va mucho más allá de las reglas gramaticales, se deben tener en cuenta de igual modo las distintas situaciones, los tipos de lenguaje, las interrupciones en la lengua oral, los malentendidos provocados por la producción fonológica: acentos, entonación o ritmo inadecu

ados, o en el ámbito escrito el nivel de expresión según la situación, la ortografía o la inteligibilidad que puede deberse a la contaminación de la lengua materna u otras lenguas... Estos aspectos no son tan evidentes a la hora de la enseñanza de una segunda lengua, pero forman parte de la competencia lingüística y su desconocimiento hace que el aparente control de base de un aprendiente parezca una ilusión. En estos casos, el control de los aspectos lingüísticos se ve afectado y por ello, es primordial que los aprendientes sean conscientes de todo lo que supone “aprender una lengua”. De hecho, es en estos momentos, en los que se sale de la zona lingüística de confort, en los que se puede valorar realmente si el usuario ha alcanzado un nivel suficiente para afrontar un intercambio lingüístico en la segunda lengua.

Prosiguiendo con la descripción de las subcompetencias comunicativas, en segundo lugar, tenemos la “competencia sociolingüística” (2008), que se define en el *DTC ELE* como:

la capacidad que el hablante tiene para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan.

En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*<sup>3</sup>, la competencia sociolingüística se presenta como el conocimiento de la dimensión social del uso de la lengua e incluye asuntos que solo se abordan en este apartado, como los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

El volumen complementario del MCERL (2020: 152-153), ofrece una escala de adecuación sociolingüística para un aprendiente, estableciendo un conjunto de aspectos clave como pueden ser, por ejemplo: el dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, la comprensión del humor, la ironía y las referencias culturales implícitas, así como los matices de significado presentes en dichos usos, la capacidad de expresar críticas, usar la lengua con un fin social, seguir el ritmo de una conversación, etc.

Por último, la última subcompetencia comunicativa de la lengua es la competencia pragmática que aparece en el PCIC dividida, a su vez, en tres niveles inferiores: la competencia discursiva, la competencia funcional y la competencia organizativa. Nuevamente del capítulo 5 del MCERL (Consejo de Europa, 2002, “competencia pragmática”), recuperamos las siguientes definiciones:

- La competencia discursiva se define como “la competencia que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua” (Consejo de Europa, 2002). Esta competencia aparece en su pleno desarrollo en el aprendizaje de lenguas extranjeras más tarde que en el caso de la lengua materna, ya que para poder desarrollarla con plenitud se debe tener un nivel de la lengua avanzado dominando los aspectos que caracterizan el discurso y que son citados a continuación: flexibilidad ante las circunstancias, turno de palabra o estrategias de interacción, desarrollo de descripciones y narraciones, y coherencia y cohesión.

<sup>3</sup>En adelante, PCIC.

- La competencia funcional es el “uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos” (Consejo de Europa, 2002). Cuando se mantiene una interacción, el desarrollo de esta es posible gracias al progreso que supone cada respuesta que se va dando. Es necesario ser conscientes de los procesos y las destrezas implicadas en una interacción social (microfunciones y macrofunciones) para poder realizar las funciones comunicativas.
- La competencia organizativa, por último, se definiría como los “principios según los cuales los mensajes se secuencian según esquemas de interacción y de transacción” (Consejo de Europa, 2002).

### 2.2.2. Volumen complementario MCERL. Ajustes en los descriptores

La reciente publicación del volumen complementario del MCERL (Consejo de Europa, 2020: 32) ofrece ciertos cambios sustanciales con respecto a la versión primera publicada casi veinte años antes. De manera general se aprecian mejoras como nuevas escalas para los textos literarios, escalas en las que se integran actividades multimodales o, por ejemplo, escalas con los descriptores categorizados como “usar las telecomunicaciones” o “dar información” que no figuraban en la versión anterior.

De manera más específica y, en relación con el objeto de nuestro estudio y las competencias en las que se inscribe el fenómeno irónico, las aportaciones más importantes están presentes en el capítulo 5. Principalmente, se puede observar un cambio sustancial en los descriptores de los aspectos comunicativos. Quizá uno de los grandes avances en esta versión renovada sea lo referente a la competencia plurilingüe y pluricultural ya que, aunque al estar presentes en la publicación de 2001, ahora han sido revisadas y apoyadas por la investigación en psicolingüística y neurolingüística, lo que nos acerca de manera más directa a los usuarios que están aprendiendo una segunda lengua (siendo más relevante si el aprendizaje se da en una época temprana). Estos estudios han permitido un conocimiento más complejo de dicha competencia. Ahora se constata que el plurilingüismo presenta “un cierto número de ventajas cognitivas, debido a un control ejecutivo cerebral reforzado (esto es, la capacidad de no prestar atención a los distractores cuando se realiza una tarea)” (Consejo de Europa, 2020: 40).

Como docentes de ELE, podemos observar con satisfacción que esta actualización fomenta con creces el plurilingüismo ya que permite, como se describe en el capítulo 2.3 (Consejo de Europa, 2020: 40), que la persona que lo experimenta “aproveche las competencias sociolingüísticas y pragmáticas preexistentes”, tenga una percepción más detallada de “lo general y de lo específico de la organización lingüística de distintas lenguas” y perfeccione su manera de aprender y de “entablar relaciones con otras personas y situaciones nuevas”.

Los aspectos de la competencia comunicativa que se desarrollan en este volumen están agrupados bajo tres epígrafes: “Competencia lingüística”, “Competencia pragmática” y “Competencia sociolingüística”. Como se señala en la introducción (Consejo de Europa, 2020: 143), estos parámetros descriptivos se presentan de manera simultánea en cualquier uso o interacción lingüística, de manera que no se consideran independientes y están entrelazados.

En lo que se refiere a la competencia sociolingüística (Consejo de Europa, 2020: 151), la ampliación del marco aborda la dimensión social del uso de la lengua centrándose en aquellos asuntos de la lengua que no aparecen en anteriores versiones. A través de la escala de adecuación sociolingüística, podemos determinar la importancia de ciertos aspectos como por ejemplo “reconocer claves socioculturales, especialmente aquellas que señalan diferencias, y actuar consecuentemente”.

De manera positivamente remarcable, observamos una gran evolución de los contenidos y de la propia relevancia que se otorga a la Pragmática en esta nueva actualización del marco. Como se desarrolla en la introducción del capítulo (Consejo de Europa, 2020: 153), lo que hace que la pragmática tenga dicha importancia es que permite al usuario comprender los principios en los que se organiza, estructura y ordena el discurso, realizar funciones comunicativas y entender cómo se organizan y secuencian las interacciones, como podría ser el caso de los turnos de palabra. El conocimiento de estos elementos permite al usuario desenvolverse con éxito en la variedad de situaciones posibles. Para ello, este documento complementario proporciona distintas escalas para medir la capacidad pragmática de los usuarios.

La primera escala se refiere a la flexibilidad como la “habilidad de adaptar la lengua aprendida a nuevas situaciones y formular los pensamientos de diferentes maneras” (Consejo de Europa, 2020: 153), como se amplía en el ANEXO 1.

La segunda se centra en los turnos de palabra (Consejo de Europa, 2020: 154) que se basan en la iniciativa necesaria para participar en el discurso y que se inscriben en algunos conceptos claves citados en el ANEXO 2.

En tercer lugar, la escala de desarrollo temático (Consejo de Europa, 2020: 154-155) mide la manera en la que se presentan las ideas en un texto, la lógica con la que se utilizan y se relacionan entre sí (ANEXO 3).

A continuación, en la coherencia y cohesión (Consejo de Europa, 2020: 155-156) se evalúa “la manera en la que los diferentes elementos de un texto se integran en un conjunto coherente a través de mecanismos lingüísticos”. Los conceptos clave que se evalúan se encuentran descritos en el ANEXO 4.

La siguiente escala pragmática hace referencia a la precisión (Consejo de Europa, 2020: 156) o habilidad de comunicar los detalles y matices de significado para expresar lo que se quiere y evitar cualquier malentendido (ANEXO 5).

En último lugar, la escala de la fluidez (Consejo de Europa, 2020: 157) se centra en el aspecto más tradicional de fluidez que se describe en los conceptos claves que se citan en el ANEXO 6.

## 3. La ironía en ELE

### 3.1. El concepto de la ironía

Numerosos estudios se han dedicado al fenómeno de la ironía desde la Grecia Antigua hasta la actual Europa Contemporánea. Desde un punto de vista histórico, según Luarsabishvili (2017: 186), pueden distinguirse dos grandes etapas en la evolución del término: la ironía socrática, cuyo nacimiento está relacionado con el filósofo griego Sócrates, y la ironía romántica, que apareció como modificación de esta en el siglo XIX acuñada por los teóricos del romanticismo. Lo seguimos en este panorama:

#### I. Ironía socrática

El concepto de ironía se forjó en un momento decisivo en el que Grecia dejaba de estar cerrada en torno a la *polis* y pasaba a la expresión pública de los distintos puntos de vista a modo de competición abierta. En este contexto, la ironía se comprendía como una figura de pensamiento retórica en la que se decía lo contrario de lo que se pensaba o sentía, por modestia o con una intención degradante o sarcástica. La ironía socrática consistía en una práctica en la que Sócrates actuaba como si lo ignorase completamente todo acerca de la cuestión objeto de conversación y posible debate. Tras mostrar esta aparente ignorancia, pasaba a hacer preguntas que le iban mostrando la posición de su/s interlocutor/es, sin mostrar nunca su propia posición o desvelar su conocimiento del tema en este primer momento. Cuando el interlocutor, se creía superior, esta confianza le llevaba a revelar sus puntos débiles, lo que le daba la clave a Sócrates para tomar ventaja y poner a su interlocutor en una posición de vulnerabilidad. Así, la ironía socrática se considera un “modo de comunicación y un ámbito fértil para el desarrollo de ideas” (2017: 187), que como explica Luarsabishvili,

busca evidenciar la realidad, lo verdadero y mostrar una posibilidad desde varios puntos de vista. De hecho, esta práctica se llegó a considerar una práctica vital, una forma de vida y de continua formación personal.

Posteriormente, tras recibir la herencia del concepto irónico de Sócrates, su percepción evoluciona adquiriendo nuevas connotaciones. Por ejemplo, Cicerón populariza y humaniza la ironía, considerándola un adorno y un instrumento de elocuencia, mientras que Quintiliano la ve como un proceso cómico cercano a la broma y la reduce a un adorno de estilo, a una figura retórica.

## II. Ironía romántica

El siglo XIX favoreció la evolución del concepto de ironía de la mano de la reflexión romántica acerca del *yo*. Como el filósofo se identifica con el *Yo absoluto*, la realidad pasa a convertirse en una sombra y a perder importancia frente al mundo personal e interior. Esto hace que se añadan nuevas connotaciones a la noción de ironía, que se concibe “como modo de estado humano [que] transforma el subjetivismo [de modo que] el sujeto ya no es la razón que percibe el juicio sino el proceso de la creación” (Luarsabishvili, 2017: 191). La ironía empieza a considerarse como muestra de la libertad absoluta frente a cualquier realidad o hecho. En palabras de Schlegel (citado en Luarsabishvili, 2017: 192), es “la herramienta más básica para que el ser humano comprenda y controle su vida, llegando así a alcanzar la libertad”. Con estas nuevas asociaciones al término, para los románticos del siglo XIX, la ironía se convierte en una forma de vida ligada fuertemente al ejercicio de la libertad. Gracias a ella, el ser humano se renueva, toma distancia de su propio ser y, de este modo, alcanza la ansiada libertad.

### 3.2. Presencia de la ironía en el mundo ELE

Tras esta incursión filosófica, podemos observar cómo la ironía ha tenido una relevancia notable en el pensamiento hasta ser casi un concepto existencial, un estilo de vida ejemplar y deseable. Sin embargo, en su uso ordinario y actual, tal carga no existe. De hecho, en las tres acepciones de *ironía* del DLE, no encontramos ninguna mención filosófica: 1. ‘Burla fina y disimulada, 2. tono burlón con que se dice, y 3. figura retórica que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice’ (RAE, 2001).

Aunque su categoría filosófica se ve relegada en el presente a un mero fenómeno pragmático, parte de esa complejidad sigue siendo parte de su identidad. Si nos centramos en el objeto de estudio de esta investigación y volvemos a lo respectivo a la enseñanza de ELE, esta complejidad mencionada anteriormente puede ser uno de los causantes de la limitada producción irónica que se observa en los materiales didácticos de enseñanza de español como lengua extranjera. De hecho, la presencia de la ironía en ELE no es tan visible como en otros elementos pragmáticos como el humor. El uso irónico requiere de cierta maestría por parte del hablante, puesto que se trata de un "juego lingüístico" y es propenso a una posible malinterpretación de su uso por parte de los interlocutores menos experimentados. Esta dificultad plantea dos conclusiones evidentes: el hablante debe hacer un esfuerzo superior para producir con éxito un enunciado irónico, y, en consecuencia, este tipo de aspectos pragmáticos se deben tener muy en cuenta en la enseñanza de lenguas al no ser tan evidentes y formar parte de la lengua del día a día. En español, la ironía suele utilizarse para reprochar, hacer burla, menospreciar, mostrar desacuerdo, etc. Quizá esta es otra de las razones por las que se dan más casos de materiales humorísticos, que no están asociados a usos tan negativos. De hecho, es mucho más frecuente encontrar referencias al humor, en comparación con la ironía, no solo en materiales de enseñanza de ELE, sino incluso en los propios recursos de enseñanza de español a nativos hispanohablantes.

Siendo la ironía una forma de lenguaje no literal cuyo significado debe ser inferido por el receptor, es evidente preocuparse de cómo este tipo de uso puede ser percibido y comprendido por los hablantes no nativos. Por otro lado y en consecuencia con tal sofisticación, es vital verificar si se le está otorgando el tiempo y dedicación necesarios para que los aprendientes puedan familiarizarse con su uso y sean capaces de ponerlo en práctica. La comprensión de la relevancia y presencia de la ironía en el mundo ELE, requiere de una previa incursión en la naturaleza del fenómeno en sí y de otros recursos que se dan de manera paralela como es el caso del humor.

### 3.2.1. Ironía y humor

La ironía tiene una estrecha relación con el humor en lo que se refiere a la perspectiva psicológica, el aspecto cognitivo que nos hace ser conscientes de la presencia de una incongruencia del lenguaje. Este proceso, en el caso del humor siempre y en ocasiones en la ironía, va acompañado de un componente

emocional que activa los circuitos de placer del sistema endocrino, límbico, etc., haciendo que sea una experiencia agradable. Cuando un hablante encuentra el uso de la ironía en el discurso de su interlocutor no suele experimentar la mencionada emoción de agrado, sino más bien una emoción muy distinta, claramente poco agradable. Dicho aspecto resume la distinción más obvia entre estos dos elementos pragmáticos en la mayoría de los casos, sin embargo, distinguir humor de ironía no es una tarea fácil, y, de hecho, es más fácil encontrar puntos de encuentro que de distanciamiento como veremos a lo largo de este epígrafe.

El humor puede ser mordaz o irónico y la ironía puede provocar la risa y ser humorística, ¿es quizá el punto de partida, la intención y las circunstancias en las que se presenta y en las que se produce las que hacen que estos dos fenómenos no sean equiparables en todos los casos? ¿qué hace que un enunciado sea irónico o humorístico, irónico con humor, o con humor irónico?

Quizá el criterio distintivo más evidente entre ironía y humor sea la intención del emisor y la reacción buscada en el receptor. La ironía es, para Jankélevich (2011: 9), demasiado moral para considerarse una figura artística, pero, a su vez, demasiado cruel como para ser verdaderamente un elemento cómico. Según Jankélevich (2011: 41), es evidente que la ironía se opone al cómico indiscreto, cordial y plebeyo. Entre la traición de la ironía y la franqueza de la risa, no es posible establecer ningún tipo de relación. La ironía hace reír sin buscarlo, y utiliza el humor con frivolidad sin llegar a hacer reír. Como dice Jankélevich (2011: 129), la ironía es ciertamente burlona, pero oscura, sombría.

El objetivo del enunciado humorístico es la risa o la sonrisa que produce normalmente la incongruencia, el absurdo de lo referido. Es ese desajuste, en efecto, lo que hace que un enunciado sea cómico o irónico, pero cuando uno es irónico es con la intención de que alguno de sus destinatarios lo perciba y, de ahí, extraiga sus inferencias, y aunque en el humor también se busca una reacción del público, a veces puede darse como consecuencia de un acto espontáneo y natural. Este tipo de situaciones cómicas espontáneas, chocan con el principio básico de premeditación de la ironía.

El elemento de sorpresa se puede dar en el caso del humor tanto para el emisor como para el receptor, no se puede decir lo mismo de la ironía donde el único sorprendido, en ocasiones, puede ser el receptor, el emisor siempre es consciente de su intención. Si por ejemplo pensamos en un acto puro de comicidad como es una caída, en ese caso la sorpresa se comparte entre la persona que se

cae sin buscarlo, y la persona que es testigo de lo acontecido. En el plano comunicativo, otro ejemplo de esto sería una persona que, tras un día duro de trabajo, por el cansancio se confunde varias veces creando una situación cómica:

A: —¿Cómo fue el día?

B: —Ferpecto.

A: —Jajaja, ya veo ya...

B: —Ya no sé ni lo que digo. Bueno al menos ya es viernes.

A: —Jajaja, madre mía, pues estás tú bien...casi, pero no, te quedan aún un par de días. Hoy es miércoles.

En este tipo de ejemplos, podemos encontrar cierto agrado a raíz de una sorpresa como es una caída o una confusión inocente. En otros casos, el humor puede buscarse o provocarse a través de frases cómicas rebuscadas o de chistes, en ese caso la única persona sorprendida será el receptor y ese efecto creará sin dudarle una sonrisa o incluso una carcajada. Esta intencionalidad del humor se comparte con la ironía, pero puede generar otro tipo de sorpresa en el receptor. En el caso de la ironía, la sorpresa puede aparecer en el receptor ante el uso y el juego dialéctico inesperado, sin embargo, la naturaleza de esa sorpresa puede no ser tan agradable como la de un chiste, ya que puede llegar a ser ofensiva si el emisor busca jactarse de dicho sujeto mediante el uso de la ironía. A diferencia del humor, el elemento sorpresa no es tan inocente o evidente para el receptor, el emisor juega con ventaja y recapacita sobre la manera de manejar los elementos buscando un desajuste que en la mayoría de los casos tiene una connotación negativa y deja al receptor en una posición de inferioridad o humillación.

En contraposición a este carácter tan negativo de la ironía, el humor como lo definen Martí Sánchez y Ruiz Martínez (2021: 4) se considera:

una propiedad de determinadas personas y un estado emocional, caracterizados ambos por la sensibilidad hacia todo aquello que puede ser motivo espontáneo de risa, sonrisa, carcajada... o de cualquier otra emoción relacionada (regocijo, alegría...) de naturaleza básicamente placentera.

Efectivamente, la ironía no inspira este tipo de percepción. Aunque la ironía puede ser inofensiva, la visión general de los hispanohablantes de su uso se asocia en muchas ocasiones a lo peor del ser humano. De hecho, la ironía está atrapada en esa percepción negativa y ruin, el emisor que la produce va a ser necesariamente considerado de algún modo mezquino. Esta percepción parece responder a una

jerarquía de la conversación en la que el emisor irónico se sitúa por encima de los receptores, víctimas de la elegante y sutil burla. No todos los hablantes la captan y mucho menos son capaces de producirla. El emisor que la domina cuenta con la ventaja de controlar la situación e incluso, dominar a los participantes de la conversación. En este punto, tanto las personas irónicas como las que son capaces de provocar la risa se vanaglorian de su maestría lingüística. Y no solo se produce esta sensación de satisfacción en el emisor, también el receptor participa de ella como menciona J. A. Marina (mencionada en Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2021), en relación con el objetivo del humor y sus causas: "lo primero que nos viene a la cabeza como causa eficiente es el ingenio humano, es decir, esa capacidad de provocar la risa mediante una acción de la inteligencia que tiene mucho que ver con el deseo humano de escapar de la realidad".

En sus reflexiones humanistas sobre la ironía, Jankélévitch (2011: 10) nos acerca a ciertos aspectos de la ironía como el propio riesgo de su empleo. El riesgo está presente no solo para el emisor irónico, sino también para sus víctimas. La manobra puede ser arriesgada. Como en cualquier juego dialéctico, se necesita precisión y control de la situación para que los cabos puedan atarse con facilidad y se comprenda el uso de la lengua escondido bajo el disfraz de ironía. "La ironía es un peligro para el sujeto, incluso antes de ser una injusticia para el objeto" (Jankélévitch, 2011: 130). El acto humorístico, orientado a hacer reír presentando un elemento absurdo, incongruente y, por ello, sorprendente, es igualmente un riesgo al que el emisor humorístico debe enfrentarse. El emisor y receptor humorísticos experimentan "consecuencias placenteras, que van de la descarga emocional a la complicidad entre sus partícipes" (Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2021).

Por su parte, el emisor irónico también encuentra en el público su inspiración, su motivo de ser, ya que busca una reacción consciente del público y cuantos más testigos contemplen la "jugada", mayor será la satisfacción del emisor irónico. Cuando la ironía es ofensiva, podemos ver una leve diferencia entre el objetivo, que en el humor está en reírse y compartir con la persona, mientras que la risa que puede provocar la ironía mordaz se produce *a costa* del destinatario. La satisfacción del emisor humorístico que pretende deliberadamente serlo reside en la complicidad y pretende alegrar al receptor, si no consigue hacerlo su uso no ha sido correcto o se ha malinterpretado, lo que hace que sea un uso fallido. Al emisor irónico que busca la burla y no tanto la complicidad, le basta con que el receptor lo comprenda, sea o no agradable para él, incluso, como veremos a continuación, en ocasiones la ironía pretende resonar y no únicamente en la mente de la persona a la que se hace referencia, sino en la mente del público o

aquellos que están presentes. En ambos casos, ironía o humor, sin embargo, si el receptor directo no entiende la intención del enunciado, sin duda, la decepción del emisor será resultado de quien se expone para mostrar una capacidad (buscar la risa o el asombro de la incongruencia) que nadie termina de comprender.

En efecto, un aspecto que ayuda a que el uso e interpretación de ambos fenómenos sea exitosa es la familiaridad o relación entre los interlocutores. La ironía y el humor se expresarán teniendo en cuenta los conocimientos y experiencias compartidas que ayudan, creando un contexto más seguro, a que la comprensión de estos fenómenos sea más probable.

Por último, se puede observar que el humor y la ironía son un recurso expresivo con el que muchas personas no se sienten a gusto. Hay personas que se sienten cómodas utilizando estos recursos porque les permiten expresar sus intenciones o incluso, reforzar su personalidad, su manera de ser. En muchas ocasiones vemos como ciertas personas, sin importar el idioma que hablen, se comunican en su lengua materna utilizando un tono característico y cuando intentan cambiarlo o forzarse a usar otro distinto, la naturalidad y espontaneidad de la lengua oral se ven dañadas por esta elección. De este modo, si una persona que nunca es irónica quiere utilizar la ironía en su lengua, puede que requiera de un esfuerzo tal que el producto sea artificial o que simplemente, su uso le cree cierta inseguridad. Por no hablar si intentase hacerlo en una segunda lengua. Un ejemplo claro de esto sería cuando una persona que por naturaleza no es graciosa intenta usar el humor en una conversación, pocas veces funciona y, si se habla de ser gracioso por naturaleza, es porque sin duda, la ironía y el humor forman parte de la personalidad de cada persona y se usan como herramientas, como aliados y por ello se necesita tener confianza para usarlas y un dominio que haga que se apliquen con éxito en las conversaciones. Aquel que no es gracioso por naturaleza, como nos descifra nuestra propia lengua, *se hace el gracioso*, cosa que nunca sale bien y que está lleno de connotaciones negativas.

De esta reflexión, y volviendo al plano concreto de los recursos de ELE que ejemplifican estos fenómenos pragmáticos del español, se puede también deducir que esta asociación de la personalidad de los hablantes es igualmente aplicable a los aprendientes, de modo que habrá quienes se sientan a gusto usando estos recursos y quienes los descarten porque en su propia lengua materna no suelen valerse de ellos. Al final, esto es algo que no debe afectarnos como docentes o hacer que nos sintamos decepcionados si nuestros alumnos, que están aprendiendo cómo se usa la ironía en español, no quieren o pueden encontrar

el momento para ponerlo en práctica. El objetivo final de proporcionarles este tipo de información es que sepan qué sucede en la conversación, en todos sus niveles, que sean capaces de entrever las posibles intenciones ocultas que se derivan del uso de la ironía. Si nos cuestionamos dónde reside la importancia de la comprensión del humor y la ironía, la respuesta es evidente: hacer que el aprendiente se sienta integrado y avance en su dominio de la lengua, con todo lo que la rodea, la cultura, costumbres y comportamiento de los hablantes con los que va a interactuar.

El primer obstáculo al que se enfrenta el aprendiente es la comprensión de la lengua. Para que una broma/tono o uso irónico sean comprendidos, es imperativo que se descodifique a nivel lingüístico y que se encuadre correctamente teniendo en cuenta los elementos que rodean el acto comunicativo. De hecho, si no se comprende el léxico, y por ello, la broma se tiene que explicar o “desmenuzar” para que se entienda, deja de ser una broma, ya que pierde su elemento cómico de sorpresa, de asociación inesperada. La broma queda expuesta y pierde su efecto y su naturaleza. Este tipo de situaciones nos demuestran que comprender el sentido de las palabras en un momento determinado puede ser muy motivador ya que, si no llega a comprender la lengua en dicha circunstancia, difícilmente puede seguir la conversación porque se ha perdido detalles y matices determinantes para poder interactuar.

### 3.3. La ironía desde la pragmática

“La ironía verbal es el fenómeno pragmático por excelencia al estar indisolublemente ligado a un contexto, así como al sustrato sociocultural” (Gancedo Ruiz, 2013: 4), lo que dificulta aún más su correcta interpretación. A pesar de tratarse de un fenómeno complicado de producir e interpretar con éxito, como ha sido mencionado anteriormente, está presente a diario y si se busca que “todo no hispanohablante [se integre y comprenda] la cultura española” (Gancedo Ruiz, 2013: 4), es, por tanto, esencial que comprenda cómo se utiliza, que sepa detectarlo y eventualmente, utilizarlo. La clave para hacerlo con éxito es tener en mente que “no es suficiente con [extrapolar] las concepciones que de la ironía tiene en su cultura, ya que se trata de un fenómeno puramente arraigado en la personalidad de cada comunidad de hablantes” (Gancedo Ruiz, 2013: 4).

Las expresiones irónicas dicen una cosa mientras que significan lo contrario. Por consiguiente, “el emisor no intenta transmitir a su receptor lo que está diciendo

a nivel superficial o literal sino la proposición contraria, que, aunque subyacente, es el significado real” (Cabanillas González, 2003: 222). Para poder entender la intrincación de este fenómeno y esclarecer cuál es su papel en el acto comunicativo, es de gran ayuda tener en mente algunas de las principales teorías pragmáticas o lingüísticas que se relacionan con la ironía.

Una de esas teorías es la de Grice. Para él, el principio de cooperación y las máximas conversacionales que de él se derivan (ver § 2.1.) guían y hacen posibles las conversaciones, pero, al hablar de la ironía, su existencia es “posible mediante el quebrantamiento de una de las máximas del principio de cualidad que dice: no digas nada que creas que es falso” (Cabanillas González, 2003: 222). Si observamos (1):

(1) ¡Qué chico tan bien educado!

refiriéndonos a una persona que nos ha perdido el respeto en una conversación, se podría decir que, en ese contexto preciso, es necesario que se rompa la máxima de cualidad para poder interpretar la presencia del uso irónico alejándonos del significado literal de la frase. Pero no siempre se procede de este modo. Si, en otro ejemplo (2), decimos:

(2) “Deberías ser un poquito más delicado al hablar”,

cuando alguien ha hecho un comentario completamente fuera de lugar, “el mensaje que se quiere transmitir aparece de manera superficial, en un grado muy atenuado y es coherente con la situación reflejada” (Cabanillas González, 2003: 223). En este segundo ejemplo no ha sido necesario romper la máxima de Grice (ver § 2.1), ya que no se ha procedido implicando lo contrario. La ironía se comprende en este caso porque, como ilustra Cabanillas González, el receptor detecta “la incompatibilidad entre el contexto situacional y el contenido de la expresión, [lo que] le guía en la búsqueda de una interpretación, un significado coherente con la realidad” (2003: 223). Se procede, entonces, a buscar un significado o interpretación alterativa que de sentido al enunciado.

No obstante, existen situaciones en las que el uso irónico no se puede explicar por analogía con los dos ejemplos anteriores. Es por eso por lo que Sperber y Wilson (1981, citados en Cabanillas González, 2003: 223) explican la ironía como *menciones de proposiciones*, distinguiendo el *uso* de la *mención* de proposiciones. “En el lenguaje literal el emisor usa una proposición, en el lenguaje no literal el emisor

las menciona. [Al mencionarla, el emisor expresa] su actitud personal, así que la oposición, estaría entre el mensaje subyacente que pretende transmitir el emisor” (Cabanillas González, 2003: 223). De este modo, se entiende el uso irónico como una manera de disociarse de la proposición en cuestión y, de este modo, a través de la ironía, el emisor expresa una determinada actitud respecto a dicha expresión y no tanto en relación con el contenido de esta (Cabanillas González, 2003: 223). Sperber y Wilson (1981, citados en Cabanillas González, 2003: 223) basan su concepción de ironía en la *implicatura* contextual, es decir, en aquellas conclusiones que deducen del *input* y del contexto en su conjunto. Estos autores defienden que un “*input* será máximamente relevante cuando a menor esfuerzo de procesamiento, mayores sean los efectos cognitivos recibidos” (Becerra Valderrama, 2011: 49), lo que sigue la línea del principio cognitivo de relevancia. El proceso ostensivo-inferencial en el que el hablante es capaz de reconocer un enunciado irónico se divide en varias subtareas como lo estructura Becerra Valderrama (2011: 52) a continuación. Ante un enunciado posiblemente irónico el hablante:

- Elabora una hipótesis con respecto al contenido, descodificando el mensaje, desambiguando en contenido y utilizando procesos pragmáticos.
- Después, elabora una hipótesis acorde a los supuestos contextuales que se quieren transmitir, y asigna un referente.
- Por último, define su hipótesis en relación con las implicaciones contextuales que se quieren transmitir.

Para aclarar esta explicación, Becerra Valderrama (2011: 32) recurre a un ejemplo (3) ilustrativo sobre Rodríguez Zapatero, expresidente de España, al que se refirieron en la radio diciendo:

(3) “Podría ser **gallego**, en el sentido más peyorativo de la palabra”

que podría interpretarse de distintos modos: ser diplomático e irónico, ser tonto, ser tartamudo o haber nacido en Galicia. Siguiendo el esquema previo de reflexión, el proceso inferencial necesario para extraer el significado sería:

- Desambiguación del término “gallego”, pudiendo ser un adjetivo o un gentilicio.
- Asignación del referente del presidente del gobierno con dicho término.

- Enriquecimiento a través de la reflexión del contexto lingüístico que nos dice “podría ser”, es decir, es una posibilidad y “en el sentido más peyorativo”, es un insulto.

De este modo, el oyente trata el concepto como una pista que le lleva, guiado por sus expectativas de relevancia y de acuerdo con los supuestos contextuales, a derivar efectos cognitivos, como describen Wilson y Sperber en sus reflexiones teóricas (1981, citados en Cabanillas González, 2003: 253).

Como define Becerra Valderrama (2011: 24), “la ironía nos ayuda a comunicar a otros nuestras impresiones acerca de las situaciones o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor [...] que puede ser también una expresión artística, social o cultural”.

Volviendo a Grice y a su estudio sobre la ironía, es importante centrarse en la noción de *implicatura*, que apunta a que comunicamos más de lo que decimos. La *implicatura*, según Grice, se refiere a aquellos aspectos del mensaje que no se expresan explícitamente en la emisión del hablante, pero que el oyente ha de inferir para captar el significado que el hablante pretende transmitir (Becerra Valderrama, 2011: 44). Según el principio de cooperación de Grice, y como explicamos anteriormente, existe un acuerdo tácito entre los interlocutores con ciertas normas a respetar y cumplir para que la cooperación necesaria de la conversación pueda llevarse a cabo. Este principio de cooperación se basa en las cuatro máximas conversacionales propuestas por Grice (ver § 2.1.), de manera que, si una de ellas se transgrede, se da por hecho que el hablante lo está haciendo por una razón justificable. El hablante estaría, pues, recurriendo a una *implicatura*, que transmitiría una intención y permitiría que los interlocutores reconociesen una intención comunicativa en el incumplimiento de la/s máxima/s. En el tipo de usos irónicos en los que se dice algo que no es contrario a lo que se piensa, sino que se plantea una posición crítica frente a una situación, se viola la máxima de cualidad y es importante que el emisor se valga de ciertas pistas o del contexto para ayudar al receptor a captar dicha emisión irónica (Grice, 1998: 177-180, citado en Becerra Valderrama, 2011: 43). Sin embargo, se pueden violar otras máximas, como la de cantidad. En el ejemplo de un enunciado como:

(4) “Veo que sabes de todo”,

sobre alguien que hace ostentación de conocimiento sobre un tema, no se está informando, no se aporta información nueva o relevante y por ello, se

transgrede la máxima de cantidad, pero no la de cualidad (Becerra Valderrama, 2011: 44). Por otra parte, los enunciados irónicos en los que se dice algo distinto a lo que se quiere significar, se entienden gracias a las implicaturas conversacionales. En estos casos, es importante, tal y como defiende Grice, considerar otros elementos distintivos, como dice Grice “un tono despectivo o de burla unido a un comentario descaradamente falso nos indica convencionalmente que el comentario debe ser entendido como expresando lo opuesto a lo dicho” (Grice, 1998: 177-180, citado en Becerra Valderrama, 2011: 44).

Grice habla de la posibilidad de definir la ironía como un tipo de implicatura convencional. Aunque en su inicio las implicaturas son conversacionales, el uso frecuente y la familiaridad del enunciado asociado a la ironía y el tono de voz irónico las ha vuelto convencionales (Grice, 1998: 177-180, Becerra Valderrama, 2011: 46). De este modo, Becerra Valderrama (2011: 48) resume las ideas de Grice con respecto a la producción irónica sin violación de las máximas recurriendo a estas implicaturas convencionales. De este modo, “expresiones como ‘¡qué bien!’ o ‘¡te parecerá bonito!’ junto con un tono de voz adecuado se usa, con mucha frecuencia en español, para decir de forma irónica que lo que se ha hecho es poco apropiado o estúpido”. Este fenómeno también está presente en el uso de adverbios como “riquísimo”, “facilísimo”, “intelligentísimo”, etc., que se usan habitualmente cuando se quiere expresar ironía.

La evolución de las teorías pragmáticas que abordan la ironía desembocará en una percepción neogricense que vendrá a resumir lo dicho anteriormente por Grice, Sperber y Wilson, en una concepción más cognitivista que nos acerca a la comprensión del proceso por el cual el oyente recupera el contenido que, *a priori*, es contradictorio. De acuerdo con Sperber y Wilson (1994, citado en Gancedo Ruiz, 2013: 21), expresar un supuesto irrelevante puede ser un hecho relevante y la relevancia puede conseguirse al expresar esos supuestos irrelevantes. “No solo se considera que el enunciado será relevante, sino que, si el emisor decide emplear ese enunciado irónico, es porque reportará mayor beneficio de procesamiento que un enunciado no irónico” (Gancedo Ruiz, 2013: 21).

Un aspecto relevante, que puede pasar desapercibido en un acto comunicativo en el que se está usando la ironía en los enunciados, es que se aumenta el entorno cognitivo mutuo al “activar los datos necesarios para el reconocimiento del eco y su fuente, lo que suscita un sentimiento de mutualidad que amplía los lazos de complicidad entre los interlocutores” (Gancedo Ruiz, 2013: 23). De ahí la importancia del conocimiento de la situación (cultura, sociedad, actos de

habla) y los interlocutores (cómo se expresa una persona, qué conocimientos compartimos, edad, carácter...) para poder llegar a mantener una conversación satisfactoria en la que se comprenda realmente la información que se está intercambiando.

Otra reformulación de los preceptos expuestos por estos lingüistas es la idea metapragmática que sostiene que la ironía es:

un tipo de cita que sirve para comentar en tres niveles (el lenguaje y la realidad, el lenguaje y los usos del lenguaje y los acuerdos tácitos entre interlocutores) el lenguaje y la comunicación, siempre que haya un contexto determinado que invalide el contenido literal del enunciado [...], y que introduce un punto de vista que no es suyo, del que se disocia y se burla implícitamente (Bruzos Moro, 2009: 45-64, citado en Gancedo Ruiz, 2013: 24).

### 3.3.1. Ironía e interculturalidad

El uso correcto de las estructuras lingüísticas no garantiza que dos personas de culturas distintas puedan entenderse. El hecho de que el modo de ver el mundo, de percibirlo, no sea el mismo entre interlocutores, puede ser causa de malinterpretaciones o de una pérdida de ciertos matices implícitos en un enunciado. Según apunta Gancedo Ruiz (2013: 25), el MCERL (Consejo de Europa, 2002) perfila “como aprendiente ideal de una lengua extranjera aquel que en su proceso de aprendizaje no solo sea un hablante instrumental y agente social de la lengua meta, sino que aboga por que sea, a la vez, mediador intercultural”. Por esto, el docente debe procurar que el aula sea un lugar propicio para el aprendizaje de aquellos conocimientos, valores y actitudes que permiten a los aprendientes conocer esos aspectos y, en consecuencia, desarrollar su competencia intercultural.

La competencia intercultural es la capacidad del aprendiente de una segunda lengua de desenvolverse de manera satisfactoria frente a una situación de comunicación intercultural, es decir, un intercambio comunicativo ente hablantes de lenguas y culturas distintas (Gancedo Ruiz, 2013: 25). El enfoque intercultural va “más allá de los contenidos gramaticales, funcionales y culturales, pues al tiempo que busca desarrollar tales conocimientos, fomenta también una serie de valores y actitudes con el objetivo de formar hablantes e intermediarios interculturales” (García Benito, 2009: 493). Estas actitudes y valores mencionados

por García Benito se desarrollan cuando uno se aleja de las propias percepciones que se tienen de la realidad y se indaga en una manera distinta de comprender e interpretar el entorno.

Aunando lo mencionado anteriormente, es importante que el docente no subestime la capacidad intercultural del aprendiente, puesto que la competencia lingüística no presupone la existencia de la competencia cultural. Esta idea se apoya en lo que García Benito (2009: 494) comenta a continuación:

Todos nosotros hemos experimentado esto alguna vez. Pensamos que el hecho de conocer y compartir la lengua garantiza la efectividad de la comunicación. Sin embargo, lo que sucede con frecuencia es que la comunicación no funciona, principalmente porque ninguna de las partes integrantes comprende que cada una vive en un mundo de percepciones diferentes. Y esto es lo que sucede cuando se relacionan personas de culturas diferentes. La conexión entre lengua y cultura se percibe, por lo tanto, como claramente indispensable, porque, en realidad, cuando existen diferencias culturales, el mensaje que emitimos puede interpretarse de forma muy diferente a nuestras intenciones, a pesar de ser "correcto" desde el punto de vista lingüístico.

Si bien es cierto que la ironía es un fenómeno lingüístico pragmático que existe en todas las lenguas, se puede presentar de muchas formas distintas y, al estar relacionado directamente con el contexto que depende, en gran medida a su vez, de la cultura, es un contenido que debe estar presente en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas desde un punto de vista intercultural. Para poder comprender mejor estas diferencias culturales hay que comprender, como sostiene Gancedo Ruiz (2013: 25), que la cultura a la que pertenezca cada hablante y el grado de igualdad y bajo grado de preocupación por el conflicto, tendrán una influencia determinante a la hora de realizar un intercambio comunicativo. De este modo, si la cultura tiene un grado de aceptación de la ironía y otros fenómenos directamente relacionados como son la cortesía y las distancias sociales, el uso irónico será menos arriesgado. Esta diferencia cultural a la hora de tolerar la ironía es evidente ya que, en la cultura española, los enunciados irónicos poseen un cierto matiz negativo "con un punto de divertimento e incluso inteligencia y diplomacia, para los franceses va unida a la burla, y los alemanes la consideran con un fuerte carácter negativo dada la hostilidad y crítica que presenta" (Gancedo Ruiz, 2013: 25). En efecto, es corriente que la ironía en la cultura española, que es más igualitaria, aparezca de manera indirecta en los enunciados, como explica Gancedo Ruiz (2013: 26), lo que dificulta aún más la identificación de la ironía en ciertas situaciones comunicativas.

Los aspectos que tienden a ironizarse en la cultura española, en muchos casos, pueden ser percibidos como tema tabú y es importante que se informe de ello en el aula de ELE antes de que pueda ser interpretado como una falta de respeto que hiera los sentimientos de los interlocutores de otras culturas.

Pese a que la existencia de la ironía, como ya indicamos, es universal, el modo en el que se presenta en cada cultura puede presentar rasgos distintivos, que la diferencian de las demás. Por esta razón, sería realmente procedente, como apunta Gancedo Ruiz (2013: 26), una reflexión por parte del alumno con respecto a “los indicadores no verbales de la ironía en su lengua materna (tanto prosódicas como kinésicas), [ya que] facilitaría mucho el aprendizaje la posibilidad de realizar un trasvase de esta información a la lengua meta”. Estos indicadores se desarrollarán más adelante en el epígrafe 3.4.1.

### 3.4. La ironía en el MCERL, el PCIC y el Grupo GRIALE

Haciendo un estudio concreto de la situación de la ironía en la enseñanza de español como lengua extranjera, nos centraremos en los dos documentos de referencia, el MCERL (Consejo de Europa, 2002) y el PCIC (Instituto Cervantes, 2006) que establecen “una base común para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras de manera integrada, transparente y coherente, y proponen un modelo de alumno [...] competente comunicativamente que además ejerce como mediador intercultural” (Gancedo Ruiz, 2013: 26).

Basándonos en las observaciones del MCERL y el PCIC, Ruiz Gurillo (2008: 1), investigadora responsable del prestigioso grupo GRIALE (Grupo de la Ironía. Alicante, Lengua Española), ha detectado que, a pesar de la importancia que tiene la ironía dentro de la pragmática, esta aparece circunscrita a un tratamiento poco detallado cuando se avanza a los niveles más avanzados como son el C1 y el C2.

El MCERL proporciona una base común para la elaboración de materiales educativos en toda Europa y define los niveles de dominio de la lengua para poder comprobar el progreso de los aprendientes en cada una de las fases del aprendizaje y posteriormente a lo largo de su vida. Este documento no aborda la ironía en sí misma, sino que presenta un capítulo en el que se incluyen las competencias pragmáticas. Al tratarse de una obra orientativa, en el MCERL no

encontramos un análisis concreto y exhaustivo de la ironía, tal y como se describe en el propio documento:

Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia (Consejo de Europa, 2002: 28).

A su vez, como avanza Ruiz Gurillo (2008: 2), el PCIC, herramienta clave en el análisis y la descripción de la lengua española, “presenta un esquema diferente del componente pragmático”. De este modo, podemos observar cómo las competencias pragmáticas del MCERL (funcional, discursiva y organizativa), se han reorganizado en el apartado dedicado a la pragmática en el PCIC en *tácticas y estrategias pragmáticas, funciones y géneros discursivos y productos textuales*.

La diferencia principal es que la Pragmática en el PCIC nace como una vertiente discursiva, pues integra en su seno tanto los aspectos propiamente pragmáticos (tácticas y estrategias pragmáticas, funciones), como los del Análisis del discurso (géneros discursivos y productos textuales)” (Ruiz Gurillo, 2008: 2). Así, se pueden comprender mejor las distintas competencias sociolingüísticas del MCERL, porque en este caso se contemplan en el apartado de tácticas y estrategias pragmáticas los aspectos de interacción social y los de registro, dialecto y acento dentro de los géneros discursivos y productos textuales (Ruiz Gurillo, 2008: 2). Esto nos demuestra que el PCIC ha avanzado notablemente en la organización y el tratamiento de los elementos pragmáticos, pero ¿qué sucede si nos centramos en la ironía?

Dentro de las *Tácticas y estrategias pragmáticas* que constituyen el apartado 6 (PCIC), la ironía se integra como un aspecto de la *Construcción e interpretación del discurso*, y, dentro del epígrafe, como un *significado interpretado* (1.8) como es el caso de las metáforas (Ruiz Gurillo, 2008: 3). No obstante, no es el único lugar en el que se menciona la ironía, como indica Ruiz Gurillo (2008: 3), ya que aparecen en el capítulo 6 de los niveles C1 y C2, en el repertorio de *Indicadores de ironía* (ANEXO 7).

Tras analizar lo presentado en el apartado de *Pragmática* del PCIC, percibimos cierta deficiencia en el análisis del fenómeno irónico. Para ilustrar dicha

deficiencia, el grupo GRIALE y en concreto, Ruiz Gurillo (2008: 5-6), presenta los aspectos insuficientemente analizados:

- Los indicadores de análisis de ironía seleccionados, es decir, morfosintácticos y fónicos, y léxico-semánticos, no incluyen toda la variedad de indicadores que deberían enseñarse en los niveles de C1 y C2, como es el caso de los indicadores no lingüísticos.
- En segundo lugar, otro de los aspectos que no se reflejan en esta clasificación es el hecho de que la mayor parte de los indicadores actúan a la vez. La entonación que aparece resaltada en los ejemplos del PCIC mediante los signos exclamativos, suele aparecer, en el uso real irónico, reforzada por la presencia de otros indicadores. Un ejemplo de ello es la estructura exclamativa *vaya* que sirve para reforzar el enunciado irónico.
- Asimismo, el análisis de la autora apunta que la selección del PCIC no incluye otros indicadores igualmente presentes en los enunciados irónicos y que serían de gran ayuda para la detección de este uso por parte del aprendiente de ELE. Al mencionar el indicador de la posición del posesivo, no se tiene en cuenta que dicho elemento aparece en numerosas ocasiones acompañado del indicador morfosintáctico del superlativo que configura la llamada mentira irónica.
- Dentro de las fórmulas fijas, hay muchas que no se mencionan como *¡qué bonito!* o *estaría bueno*. Además, la terminología que se emplea no hace mención alguna a las unidades fraseológicas de contenido irónico, como las que recoge Ruiz Gurillo (2008: 5): "*mosquita muerta, la hermanita de la caridad, el rey del mambo, cubrirse de gloria, para variar, a buenas horas, mangas verdes, etc.*".

Estos son algunos de los ejemplos de aquellos aspectos que no se mencionan, siendo de vital importancia para poder presenciar el uso irónico en el discurso hablado o escrito. Es por esta razón que el grupo GRIALE se ha propuesto completar esta imagen de la ironía "mermada" que presenta la clasificación del PCIC. Esta nueva propuesta pretende dar un enfoque comunicativo basado en la práctica a partir de diálogos, tareas, etc. basadas en situaciones comunicativas reales, persiguiendo al mismo tiempo, una "filosofía estructuralista que trabaje el reconocimiento de los diferentes indicadores de la ironía en enunciados prototípicos tanto orales como escritos" (Ruiz Gurillo, 2008: 5). Así, se completaría el

listado con datos e indicadores que ampliarían la selección inicial con las conclusiones que se sacan de la aparición de la ironía en contextos orales o escritos, de carácter mucho más didáctico (ANEXO 7).

### 3.4.1. Indicadores de la ironía

A la hora de añadir la ironía en el aprendizaje de ELE es importante tener en cuenta cómo se presenta en español, es decir, reconocer qué marcas nos ayudan a reconocer su presencia. Tener una percepción amplia de cómo se manifiesta la ironía nos ayudará a tener una visión clara de cómo abordar el tema en el aula y enseñar a los alumnos a buscar las pistas que les lleven a reconocer los enunciados irónicos, o incluso a producirlos.

Se puede hablar de tres grandes grupos de marcas de reconocimiento de los enunciados irónicos: marcas lingüísticas, marcas kinésicas y marcas fónicas. Para analizar estos indicadores, nos basaremos en el artículo de Padilla García (2006).

#### **Indicadores fónicos**

##### o Tono irónico

De acuerdo con Padilla García (2006: 11), el tono irónico o, mejor dicho, entonación irónica es la marca más repetida para calificar un enunciado de irónico. Aunque este tipo de entonación no es una condición necesaria, es un factor destacable a la hora de descubrir este tipo de enunciados. No es necesario tener un nivel de especialización extrema, pero se debe poder extraer de la entonación los niveles complejos del significado “operando en dos niveles: la distinción del patrón melódico y la interpretación melódica del mismo (Padilla García, 2006: 12)”. La entonación irónica permite interpretar los enunciados como irónicos a la vez que los dota de cierta complejidad (ANEXO 9A).

##### o El silabeo

Además de la entonación irónica, el silabeo desempeña un papel un papel complementario al uso irónico. El silabeo se produce cuando se pronuncian las palabras separando las sílabas que las componen. Este indicador fónico “es una nueva llamada de atención al oyente sobre la ironía, poniendo de relieve a partir

de una pronunciación anómala que lo que se está diciendo está marcado pragmáticamente” (Padilla García, 2006: 13) (ANEXO 8B).

### **Indicadores lingüísticos**

#### o Superlativos (ANEXO 8C)

Los superlativos pueden utilizarse para exagerar la fuerza ilocutiva de un enunciado lo que hace que el interlocutor esté en alerta ante una connotación pragmática (Padilla García, 2006: 13): “Sí, vamos, ha llegado prontísimo (se dice de alguien que ha llegado muy tarde)”

#### o La posición del adjetivo

Independientemente de los adjetivos en su forma superlativa, los adjetivos pueden marcarse como ironías si aparecen situados antes del sustantivo, lo cual supone una anomalía. Este tipo de usos suele darse cuando se elogia el comportamiento o manera de ser de alguien o algo como es el ejemplo de: *bonita* respuesta, *menudo* regalo, *valiente* comportamiento, etc. (Padilla García, 2006: 14).

#### o Sustantivos marcados

Como Padilla García (2006: 14) ilustra en este apartado, podemos encontrar adjetivos que tienen una carga irónica como tal por la posición que ocupan o por otras razones. En este caso, con sustantivos marcados, se refiere a aquellos sustantivos que “si bien no han codificado completamente estos significados, sí suelen asociarse en el uso cotidiano a ciertos tabúes o sentidos humorísticos (Padilla García, 2006: 14) (ANEXO 8D).

#### o Unidades fraseológicas

El uso de unidades fraseológicas es parecido al de los sustantivos, ya que su uso implica “un cierto contenido humorístico, y que el hablante [sepa] que causarán un claro efecto irónico” (Padilla García, 2006: 15) (ANEXO 8E).

### o Reformulación

Como explica Padilla García (2006: 16), la reformulación se utiliza retomando una parte del contexto lingüístico o cotexto y modificándolo para poder conseguir el efecto irónico deseado como se puede ver en el ANEXO 8F.

### o Repeticiones

La repetición de un enunciado puede ser igualmente un recurso para denotar una intención irónica en el enunciado. Al usar la repetición se recuperan elementos pertenecientes al cotexto y se reitera un elemento que se convierte en sospechoso conteniendo un interés pragmático relevante, como se observa en el ANEXO 8G.

### o Hipérbole

El uso de la hipérbole para exagerar la realidad podría entenderse como una manera de decir más para significar lo contrario, es decir, menos (Padilla García, 2006: 18) (ANEXO 8H).

### o Palabra de alerta

Las palabras de alerta, según Padilla García (2006: 19), son expresiones que señalan los enunciados irónicos desde una perspectiva metalingüística, por ejemplo: ¿lo pillas? ¿lo coges? (ANEXO 8I)

## **Indicadores kinésicos**

Los gestos que utilizamos para apoyar un mensaje no son universales y por ello, los aprendientes de ELE no tienen por qué reconocerlos o saber usarlos. Por esta razón y para evitar malentendidos entre culturas, es importante enseñar cuáles son los gestos que se emplean para acompañar el uso de una ironía verbal y cómo se utilizan.

### o Gestos con las manos

De acuerdo con el análisis de Padilla García, el gesto manual más utilizado en español es “colocar juntos los dedos índice y corazón y moverlos dos o tres veces con un movimiento giratorio” (2006: 20):



## gesto irónico

Imagen 1

Este gesto (Imagen 1) se suele asociar al uso de las expresiones ¿lo pillas? ¿lo coges? ¿lo entiendes?, que, aunque marcan un uso irónico, pueden, como menciona Padilla García (2006: 20), romper el juego irónico al ayudar a que el oyente interprete esa ironía.

### o Guiños

Al igual que con los gestos manuales, el uso de guiños es un marcador kinésico de complicidad entre los interlocutores en un momento en el que lo que se está comunicando en una broma o burla irónica (Padilla García, 2006: 21) (ANEXO 8J).

### o Mirada

A pesar de que la mirada no siempre se incluya dentro de los elementos kinésicos de la ironía, no podemos olvidar que es un elemento presente en cualquier intercambio lingüístico. El contacto visual comunica muchas cosas y puede ayudar, igualmente, al interlocutor a ser capaz de inferir la presencia de un enunciado irónico (Padilla García, 2006: 21), como se presenta en el ANEXO 8K.

### o Sonrisa y risas

En último lugar, Padilla García, menciona la sonrisa como un complemento a la mirada. Su valor fático puede esconder una connotación irónica (2006: 22) (ANEXO 8L). Las risas, por su parte, también pueden servir para sustituir, completar las emisiones verbales y adquirir un significado pragmático por sí solas,

lo que se presenta mucho en los enunciados irónicos y se ilustra en el ejemplo del ANEXO 8M.

Este análisis de los indicadores que nos permiten identificar la ironía es muy útil a la hora de reflexionar sobre aquellos contenidos que sería pertinente mencionar en la enseñanza de ELE. Para abordar el fenómeno irónico en su totalidad, es necesario incluir estos tres grandes subgrupos.

## 4. La ironía y el desarrollo de la competencia pragmática en ELE

### 4.1. Problemas a la hora de incluir la ironía en el aula ELE

Oriol Miró Martí, profesor de ELE de la Universidad de Estocolmo, publicó un artículo en el que analizaba la dificultad de enseñar la ironía en Escandinavia, y como incluye en su título, *y en el resto del mundo*. En la introducción de su artículo, expone la idea clave a la hora de preguntarse por qué la ironía es tan complicada de enseñar en ELE. La ironía, como veíamos anteriormente en de este trabajo, comparte muchas características con el humor, ya que uno de los objetivos de ironizar puede ser en efecto, crear humor y este aspecto sociopragmático es de los más complejos de enseñar e integrar en el aula “dado que no solo es una característica intrínseca del ser humano, sino también una de las mejores señas de identidad que este puede exhibir en la comunidad lingüística a la que pertenece” (Miró Martí, 2015: 60). Como apunta el autor del artículo, aparte de enfrentarse a este reto, el profesor de ELE debe ser igualmente consciente de que cuanto mayor es una comunidad lingüística, más notables son las diferencias del sentido del humor de los hablantes. El español, siendo la segunda lengua más hablada del mundo abarca un humor muy dispar, como afirma Miró Martí (2015: 60), el humor de una persona de México no será el mismo que el de un español o un colombiano, y siendo críticos, dentro del mismo país o región el uso humorístico puede cambiar enormemente. Quizá es más fácil pensar en el rasgo sociopragmático del humor, pero en el caso de la ironía nos encontramos ante un caso similar. Tanto el humor como la ironía “implican un entrenamiento específico en competencias sociolingüísticas y pragmáticas, dado que están marcados culturalmente y, por lo tanto, ofrecen una radiografía de los valores sociales y culturales de [una] comunidad lingüística” (Miró Martí, 2015: 61).

La presencia de estos aspectos en la enseñanza de una lengua extranjera es incuestionable, ya que estas características lingüísticas nos permiten entender y reproducir la manera de expresarse de un nativo, acercarnos a su visión del mundo que le rodea y ese es uno de los objetivos de la enseñanza de una lengua extranjera. De hecho, se encuentra dentro de los objetivos dentro de la competencia sociocultural en el MCERL (ANEXO 9).

De acuerdo con Miró Martí (2015: 63), existen dos condicionantes que complican la tarea de enseñar la ironía en el aula de ELE:

- En primer lugar, nos encontramos con “la variedad de contextos de aprendizaje” (Miró Martí, 2015: 63): el alumno percibe los contenidos y actos de habla de un modo muy distinto en su contexto cultural de lo que lo hace en otra cultura en la que el código no es el mismo y, como bien explica Miró Martí, existe el riesgo al miedo potencial a hacer el ridículo.
- Por otra parte, tenemos lo que el autor define como “el sustrato cultural y los conocimientos previos del alumnado” (Miró Martí, 2015: 63). Los conocimientos previos del alumno juegan un papel primordial en su capacidad de comprender la ironía o el humor, ya que será a estos conocimientos a los que acudirá para intentar deducir el sentido de un enunciado o para reproducir esa intención humorística/irónica. El bagaje que cada hablante tenga le permitirá poder asociar los enunciados a una intención de manera más o menos ágil y exitosa.

Como ya se mencionaba anteriormente en el epígrafe dedicado a la competencia intercultural (ver § 3.2.), al enseñar ironía a extranjeros, podemos encontrarlos ante una cultura en la que la autocritica no se acepte de tan buen agrado como en España. La ironía española puede llegar a abordar temas que atacan directamente nuestra idiosincrasia, lo que puede alimentar una imagen negativa y desajustada de nuestro país. La visión que están adquiriendo los aprendientes podría verse afectada y esto es algo que los docentes deben cuidar a la hora de presentar este tipo de aspectos pragmáticos en el aula.

Otro de los grandes peligros que podemos encontrarnos al enseñar aspectos pragmáticos en el aula de ELE es caer en el uso inadecuado de referentes anticuados (Miró Martí, 2015: 63). Si los profesores enseñan en España o en países hispanohablantes, la actualización de la lengua se hace de manera automática. En cambio, cuando no enseñan en un contexto hispanohablante y no

mantienen un contacto regular con hablantes nativos que están en el país de origen, sucede lo mismo que con los traductores, que pueden perder la percepción actual de la lengua y su uso. Hay tendencias que aparecen y que culturalmente son objeto de chiste o ironía, o incluso algunas bromas pueden ser tan poco actuales que resulten ridículas sin buscar serlo o incluso ofensivas. Si los profesores quieren garantizar la enseñanza real de la lengua española con todos sus aspectos, deben actualizar los contenidos que están más arraigados a la cultura y la evolución de la lengua en la actualidad.

Merece la pena insistir en este punto en lo que puede ser el aspecto más delicado en la enseñanza de la ironía. La autocrítica que inspira muchas de las bromas y usos irónicos del español, no es el único aspecto que puede ser malinterpretado y ofensivo en ciertas culturas. Dentro del propio repertorio de expresiones españolas también existe el riesgo de ofender. Hay expresiones habituales que pueden ofender a un colectivo o etnia, sin ser ese el objetivo al utilizarlas. Se trata de expresiones tan comunes que el contenido posiblemente interpretado como racista se ha desvinculado en su uso. Un ejemplo muy apropiado, es el que utiliza Miró Martí (2015: 64) cuando dice “hablar como un indio”, que procede del cine americano del oeste y que hace referencia a la fonética de los indios de las películas sin añadir ninguna connotación negativa en su uso. Otro ejemplo sería el de las expresiones “trabajar como un negro/chino”, que hacen referencia a trabajar duro o haciendo un gran esfuerzo físico. Este tipo de expresiones se utilizan de forma prácticamente automática, como parte del repertorio recurrente del español, es decir, no existe una reflexión activa del hablante a la hora de utilizarlas. Sin embargo, como la interpretación de estas expresiones puede ser muy ofensiva, los profesores de ELE deben anticiparse y ser capaces de explicar a los alumnos su significado y cómo se utilizan para no herir la sensibilidad de los aprendientes y contaminar la imagen de la cultura española que puedan tener.

## 4.2. Análisis de recursos disponibles

### 4.2.1. Yanguas Santos

La manera de tener una percepción clara del papel que ocupa la ironía dentro del mundo ELE es realizar un estudio exhaustivo de los materiales de ELE que incluyen este rasgo lingüístico, y no solo buscar su presencia sino también el modo en el que se presenta. Cada vez están apareciendo maneras más

innovadoras de presentar los elementos pragmáticos en el aula. Si nos basamos en los hallazgos de otros lingüistas que han compartido esta preocupación, nos encontramos con ejemplos como los que aporta Luis Yanguas Santos en su memoria titulada "La ironía verbal en el aula de ELE: una aplicación práctica a través de textos escritos". Yanguas Santos (2005: 57) divide el material encontrado en dos grupos. Por un lado, los materiales destinados especialmente a desarrollar la expresión escrita y, por otra parte, algunos manuales que, diseñados para ELE, recogen usos y finalidades de la ironía verbal.

## Materiales

Yanguas Santos presenta los materiales y en ellos detecta la ironía en varias tipologías de ejercicios o explicaciones. Por ejemplo, en el caso de *Cómo eliminar los errores y dudas del lenguaje* de José Escarpanter (1995, citado en Yanguas Santos, 2005: 57), dentro del apartado ortográfico de 'Las comillas', se precisa que se pueden utilizar con una intención irónica o en dichos populares utilizando el ejemplo de "Aquel chico es muy «simpático»". En *Cómo puntuar correctamente* de José Escarpanter (1996, citado en Yanguas Santos, 2005: 57) se menciona este rasgo ortográfico con un ejemplo similar: "No hace falta que me digas lo «bonita» que estoy". En esta misma línea, *Ortografía. Norma y estilo*, de Guillermo Hernández (2000, citado en Yanguas Santos, 2005: 57) y *Cómo escribir bien. Ortografía y temas afines* de Jesús Mesanza (2001, citado en Yanguas Santos, 2005: 57) presentan de nuevo el uso de las comillas para emplear una palabra en sentido irónico o burlesco. Lo que también ocurre de nuevo en *Ortografía esencial. Con el español que se habla hoy en España y en América Latina*, de Margarita España e Isabel Marc (2002, citado en Yanguas Santos, 2005: 57) donde se da el ejemplo de "después de tus insultos, ya sé que eres muy «simpático»", en representación del uso irónico de las comillas.

En *Al habla. Tácticas de conversación. Español lengua extranjera*, de Jan Peter Nauta y M.<sup>a</sup> Victoria Pavón (1998, citado en Yanguas Santos, 2005: 57), encontramos un bloque final enfocado a la conversación, 'Reaccionar ante el interlocutor', donde aparece una actividad en la que los alumnos tienen que redactar un comentario irónico ante diversas situaciones y comparar sus respuestas. En este caso, Yanguas Santos (2005: 57) apunta un error en este acercamiento al fenómeno diciendo que "la idea está bien, pero no se ha trabajado previamente ningún indicador de la ironía específicamente español".

En *Construcción e interpretación de enunciados. Los marcadores*, de Manuel Martí (2003, citado en Yanguas Santos, 2005: 58) se trabajan los marcadores discursivos, y en el solucionario final se encuentra el siguiente ejemplo “– ¿Estás cansado? – Más bien”, que se justifica exponiendo que este “es un *conector contraargumentativo*. Aquí expresa afirmación, pero una afirmación que no se hace muy rotundamente. Quizá por ironía.”

## Manuales

Yanguas Santos (2005: 58) también hace un análisis sobre aquellos manuales en los que se trata la ironía. Dentro de su recopilación cabe destacar que, en algunos casos, como es el del *Curso intensivo de español. Gramática*, de R. Fente, J. Fernández y J. Siles (1990, citado en Yanguas Santos, 2005: 59), en la página 125 propone una lista de adjetivos cuyo sentido varía dependiendo de si están situados delante o detrás del sustantivo: “pobre”, “simple”, “triste”, “dichoso”, “menudo”, “bendito” o “valiente”. Este cambio de sentido añade una connotación irónica, pero desgraciadamente, dicha asociación no se menciona explícitamente.

Sin embargo, en otro manual mencionado, *Punto final. Curso superior E.L.E.*, de M.<sup>a</sup> del Carmen Marcos y M.<sup>a</sup> Rosario Obra (1997, citado en Yanguas Santos, 2005: 59), en la sección 'Aprieta los codos' página 96, encontramos una mención al uso irónico al que sí se hace referencia. Se trata de las diferencias del significado de los adjetivos acompañados de los verbos “ser” y “estar”. Con los ejemplos del verbo “estar” aparecen ejemplos de frases exclamativas en las que “el sustantivo no cambia de significado, pero conlleva un sentido irónico” (Yanguas Santos, 2005: 59): “¡Vaya un cocinero que estás tú hecho! [= Duda de su capacidad de cocinero]” y “¡Buena profesora estarías tú hecha! [= Duda de su habilidad de enseñar]”.

En ciertos manuales (citados en Yanguas Santos, 2005: 59-60) podemos encontrar ciertos casos ligados directamente a la ironía que pasan desapercibidos, es decir, casos en los que no se comenta la presencia de cierta intención irónica en su uso.

- En la página 173 de *Prisma. Avanza. Nivel B2*, del Equipo Prisma (2004), aparecen las expresiones “Muchas gracias” y “Adiós, buenos días”, que se incluyen dentro del apartado ‘Para concluir (cortando)’ y entran dentro de la práctica de actos de habla propios de la conversación (reaccionar ante una expresión, rechazar una explicación, mostrar indiferencia).

- Un ejemplo interesante en el que tampoco se cita explícitamente que estamos ante un caso de ironía. En el manual *El ventilador. Curso de español de nivel superior*, de M.<sup>a</sup> D. Chamorro, G. Lozano, A. Ríos, F. Rosales, J. P. Ruiz y G. Ruiz (2006), tenemos en la página 45, unos indicadores irónicos que contienen ironía: (“¡Menudo(a) + nombre + [(que) + verbo + (sujeto)]!” → “¡Menuda casa que tiene Ruth!”) y “anda que no...” (“¡Anda que no + verbo + nombre/adjetivo + (sujeto) + (ni nada)!” → “¡Anda que no dice tonterías este artículo!”). Este uso se explica como una reflexión sobre los recursos de intensificación.
- Otro ejemplo de este tipo de casos es el que se da en *Sueña 3. Libro del alumno*, Anaya (2001) que en la página 69 propone un ejercicio en el que hay que asignar un enunciado o expresión a unas ilustraciones. Una de las expresiones que se proponen es “A buenas horas mangas verdes” que va asociada a una imagen en la que alguien llega muy tarde a una fiesta con un regalo en las manos. En efecto, este sería un caso propicio para mencionar el uso irónico de esta expresión tan utilizada en español, no obstante, no se hace referencia a ello en el ejercicio.

Sin embargo, en este mismo material, en la página 178, sí hay una referencia explícita al fenómeno irónico. Tal y como presenta Yanguas Santos (2005: 59), en este libro hay un cuadro en el que proponen 'Verbos que resumen actitudes y actos de habla' que se utilizarían para amenazar, poner excusas... y en este caso ironizar.

De todos los ejemplos que nos trae Yanguas Santos, en *Sueña 4. Libro del alumno*, Anaya (2001, citado en Yanguas Santos, 2005: 60), aparece por primera vez en su análisis un contenido de la ironía verbal que no se había mencionado anteriormente: la entonación. Se dice que hay una entonación distintiva cuando se habla con *retintín*, *ironía* y *sarcasmo*, pero no se explica la diferencia entre las distintas entonaciones.

Quizá el manual más completo que ha encontrado Yanguas Santos en su investigación sobre la presencia y el tratamiento de la ironía en ELE es el manual *Nuevo ven 3. Libro del alumno*, de F. Marín, R. Morales y M. de Unamuno (2005, citado en Yanguas Santos, 2005: 61) que contiene una unidad en la que se explota directamente el fenómeno (unidad 6 'Expresar la ironía'). En el 'Taller de escritura' (pp. 82 y 83) (ANEXO 10). Pese a que no se hace una distinción entre las estructuras irónicas por sí mismas y las que se usan para introducir ironía, es

interesante que se plantee que el alumno produzca, tras la actividad, una carta de protesta utilizando la ironía.

Yanguas Santos (2005: 62) concluye este apartado resumiendo las distintas formas en las que se ha presentado la ironía y crítica que “al hablar de las comillas y de su uso para marcar la ironía, no distinguen las condiciones en que esta se da, lo que hace que no se diferencie claramente este empleo de otros”. También critica que en estos ejemplos que analiza no den importancia al contexto en el que aparecen los enunciados irónicos y que se considere la ironía como un fenómeno internacional sin particularidades en el caso de cada lengua. Por otro lado, lo peor sería que no se explicita la presencia irónica y “en algunos manuales persiste la idea de ironía como *inversión de significado* de determinados elementos léxicos y se define como *acto de habla*, lo que puede llevar a confusiones (¿ironizar es amenazar, criticar, cortar la conversación, insultar...?) (Yanguas Santos, 2005: 62).

#### 4.2.2. Aportaciones del grupo GRIALE

El grupo GRIALE son las siglas del Grupo de Investigación sobre la ironía y el humor en español del Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Universidad de Alicante. Fue fundado en 2002 con el objetivo de analizar la ironía y el humor desde un punto de vista pragmático. También se encargan del estudio de otros “aspectos socioculturales como el género y su incidencia en la ironía y el humor, la adquisición del humor en niños y la aplicación de los resultados obtenidos a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y a los trastornos del lenguaje”<sup>4</sup>.

Dentro de las publicaciones del grupo, en relación con el uso de la ironía, destacan las publicaciones de Leonor Ruiz Gurillo y Xose A. Padilla como *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía* (2009) o el trabajo colectivo del grupo GRIALE (2011): *¿Estás de broma? 20 actividades para practicar la ironía en clase de ELE*. Madrid, Edinumen, entre muchos otros más. Por otra parte, otros miembros han publicado actividades accesibles para todos los docentes en la revista de didáctica *ELE Marco ELE* que serán analizadas a continuación:

<sup>4</sup> Consultado en <https://griale.dfelg.ua.es/sobre-griale/>

## ¡Vaya con la mosquita muerta! Ironía para la clase de ELE [Ruíz Gurillo, Leonor (2008)]

Esta secuencia de actividades fue publicada en 2008 en la revista *Marco ELE* por Leonor Ruiz Gurillo, destinada a aprendientes de un nivel C1-C2. Los objetivos que persigue son los siguientes:

- Activar en el alumno el concepto de “Expresiones irónicas”.
- Desarrollar su conocimiento del léxico y de la gramática que se relaciona con las expresiones irónicas.
- Mejorar el empleo de expresiones irónicas en diversos géneros (noticia, conversación, etc.).
- Reflexionar sobre el uso de enunciados irónicos.
- Deducir los valores comunicativos de la ironía en situaciones concretas.
- Mejorar las destrezas de interacción oral, comprensión audiovisual, comprensión y expresión escritas.

El contenido gramatical que domina en esta secuenciación es el uso de ¡Vaya con (+ unidad fraseológica nominal)! Esas unidades fraseológicas se utilizan en la mayoría de los casos con una intención irónica: *mosquita muerta*, *ojo clínico*, *rey del mambo*, *hermanita de la caridad*. La actividad se compone de 4 tareas que se dividen a su vez en bloques de 2 sesiones que deben durar 50 minutos aproximadamente.

**Tarea 1:** Esta tarea busca introducir la locución *mosquita muerta*. Se pregunta en primer lugar a los estudiantes si conocen su significado, se les invita a buscar su significado en el *Diccionario de la Real Academia* y se aclara el significado en la *Ficha 1* (ANEXO 11). Después, para ver si han entendido el significado se les pedirá que en parejas hablen de si conocen a alguna persona en su entorno que pueda considerarse una *mosquita muerta*.

**Tarea 2:** Se trabajará con material audiovisual<sup>5</sup>. Primero se visualiza un video en el que la locución *mosquita muerta* se utiliza en un caso muy ilustrativo. Además, tendrán que responder a algunas preguntas de comprensión audiovisual. El segundo vídeo, por el contrario, no tiene audio, pero las imágenes dan a entender un momento en el que sería preciso utilizar la expresión que acaban de aprender. De hecho, tendrán que decir en qué momento sería oportuno decirla.

**Tarea 3:** En esta actividad los alumnos aprenderán otras locuciones similares a *mosquita muerta* en la *Ficha 3* (ANEXO 12). Se presentan las locuciones y luego se deben asociar en parejas cada locución con una de las imágenes que están en la *ficha 4* y *ficha 5* (ANEXO 13) utilizando una exclamación del tipo: ¡vaya con + la expresión adecuada en cada caso! Después se les da 4 contextos relacionados con estas locuciones irónicas para que redacten una noticia que el profesor corregirá incidiendo en el tono irónico.

**Tarea 4:** Esta última tarea consiste en reflexionar primero en grupos de 4 personas sobre las situaciones de los vídeos, imágenes y textos escritos. Entre todos, elaborarán una lista con las situaciones propicias para el uso de la ironía.

### *Análisis de la actividad*

Los objetivos planteados se cumplen de manera satisfactoria. Por una parte, el alumno se familiariza con expresiones de uso irónico y las interioriza al tener que buscarlas en varios contextos o géneros y tener que reproducirlas posteriormente. Es positivo que a lo largo de las actividades se explique de manera explícita<sup>6</sup> que el uso de estas locuciones se produce en un entorno irónico. Aparte de todo, se desarrollan las cuatro destrezas.

<sup>5</sup>Vídeo 1: <http://youtube.com/watch?v=4TTTrtGfeUo> (Duración: 02: 19).

Vídeo 2: <http://www.youtube.com/watch?v=ITFhpY3UoIA> (Duración: 00: 51).

<sup>6</sup>RECUERDA QUE *mosquita muerta* se usa con sentido irónico para referirse a una persona, hombre o mujer, que aprovecha una determinada situación en su propio beneficio. En tales contextos, significa justo lo contrario de lo que dicen las palabras, es decir, que esa persona no es mansa, ni de ánimo o genio apagado.

Sobre las locuciones similares a *mosquita muerta*: Estas locuciones se usan a menudo en contextos irónicos, donde se produce una burla hacia aquellas personas que parecen tener una gran perspicacia (es decir, no la tienen), son muy bondadosas (y de tan bondadosas que son les toman el pelo) o son las más importantes (o en realidad, se lo creen).

Los aprendientes desarrollarán su competencia comunicativa aprendiendo a “expresar actitudes cotidianas a través de indicadores irónicos, en concreto, a través de unidades fraseológicas de carácter nominal”.

### **Figuras retóricas e ironía en la clase de ELE [Lavale Ortiz (2008)]**

En esta ocasión, otro miembro del grupo GRIALE, Ruth María Lavale Ortiz, propone una secuencia de actividades para trabajar la ironía en el aula ELE. Al igual que en la propuesta anterior, el material se destina a aprendientes de un nivel C1-C2. Los objetivos que se persiguen en este conjunto de actividades son los siguientes:

- Desarrollar estrategias de expresión oral.
- Activar el reconocimiento de las figuras retóricas como indicadores de ironía.
- Deducir los valores comunicativos de la ironía en situaciones concretas.
- Reflexionar sobre el uso de las figuras retóricas como indicadores de ironía.
- Mejorar la competencia oral y la colaboración en grupos de trabajo.

El contenido semántico que se trabaja en la actividad son las figuras retóricas en relación con la ironía. Las competencias que se pueden trabajar con estas actividades son la lingüística, ya que se presenta léxico, aspectos semánticos y pragmáticos de la lengua; la competencia comunicativa, a través de las funciones de relacionarse socialmente y expresar una actitud con el uso de indicadores irónicos; y de igual modo, la competencia intercultural, debido al componente lingüístico y cultural inscrito en la ironía.

**Tarea de preparación:** En primer lugar, se propone una actividad de precalentamiento que supone cierta base por parte de los aprendientes. El profesor ha debido trabajar el uso y valor de algunas figuras literarias en un contexto preciso. Se debe recurrir a los recuerdos de esas explicaciones para preguntarles si recuerdan cómo se puede usar la lengua en otros sentidos que no sean literales. Sin necesidad de recordar el nombre exacto de las figuras, pueden referirse a fenómenos como la antítesis, hipérbole, paradoja, lítote, etc. cuyo significado

recordará el profesor si es necesario. Igualmente, desde un punto de vista comunicativo, es decir, se buscará que el alumno “sea capaz de reconocer usos no literales del lenguaje en determinados contextos y de deducir los significados comunicativos que conllevan”.

**Tarea 1:** El profesor presenta una o dos viñetas (ANEXO 14) que presentan situaciones irónicas que se vuelven evidentes y surgen con el uso de figuras retóricas. Como explica Lavale Ortiz en las *Observaciones para el profesor*, “el profesor debe mostrar que la figura retórica que aparece en la viñeta está al servicio de la expresión de la ironía, [para que los alumnos aprendan que, en ocasiones,] el uso de la exageración, el contraste, la negación, etc., son expresiones de alerta que sirven para reconocer la ironía.”

**Tarea 2:** En la segunda tarea, deben describir las viñetas (ANEXO 15), una por grupo, y establecer la relación que hay entre la situación y el enunciado que aparece en el bocadillo. De ahí podrán extraer el sentido irónico e identificar cómo la figura retórica ayuda a reconocer la ironía.

**Tarea 3:** Puesta en común de lo que se ha deducido en la Tarea 2 con el apoyo del profesor que evidencia el contraste entre la situación y el enunciado irónico.

**Tarea 4:** En esta actividad, los alumnos pasan a una reflexión más profunda de lo que han visto anteriormente. En dos grupos, el primero debe producir los enunciados de los bocadillos en viñetas (ANEXO 16) en las que se presenta una situación. Los enunciados deben ser semejantes a los que han visto en las anteriores actividades, es decir, irónicos por medio de la utilización de figuras retóricas. El segundo grupo, tiene únicamente los enunciados (ANEXO 17) que se deben interpretar de manera no literal y deben reflexionar sobre la situación en la que ese enunciado podría tener una implicación irónica.

A continuación, el profesor muestra las imágenes y las viñetas, a la vez, y pregunta a ambos grupos por sus propuestas. Juntos deberán valorar si los enunciados creados funcionan con esas imágenes para crear ironía, y si, por otro lado, la situación creada para que el enunciado sea irónico tiene sentido.

**Tarea 5:** Como colofón, los alumnos deberán elaborar un listado con los valores comunicativos de la ironía (criticar, bromear, persuadir, mostrar enfado...) guiados por el profesor que mostrará de nuevo todas las viñetas trabajadas

realizando preguntas del tipo: ¿crees que está bromeando? ¿qué está expresando esta viñeta?, etc.

### *Análisis de la actividad*

En esta secuencia de actividades se potencia la expresión oral y se guía al aprendiente a buscar un recurso útil para detectar la presencia de la ironía lo que resulta muy útil para entender una conversación/texto escrito irónico con éxito. Por otra parte, se anima a los alumnos a reflexionar sobre los contextos situacionales que propician el uso de la ironía y a producir enunciados con figuras retóricas que denoten la ironía de la situación. Es un proceso completo para interiorizar estos recursos y ser capaces de comprender y producir este tipo de enunciados irónicos.

### **¿Estás de broma? 20 actividades para practicar la ironía en la clase de ELE [Grupo GRIALE (2011)]**

De nuevo nos encontramos ante un material publicado por el grupo GRIALE, bajo el nombre, en este caso, de Xosé A. Padilla-García, pero con la colaboración de todos los miembros. Este material publicado por la editorial Edinumen está dirigido a los profesores, con el fin de darles herramientas útiles que les ayuden a introducir la ironía en el aula. El material está destinado a ser utilizado específicamente con alumnos de nivel B2 y C1.

En primer lugar, aparece una introducción en la que se explica de manera bastante clara, qué significa *ironía*, cómo se percibe o detecta, es decir, su comportamiento en el lenguaje, todo ello ilustrado con ejemplos explicados de manera detallada. Después, se presentan directamente las marcas que nos permiten identificar la ironía, así como la importancia que juega el contexto en la detección del uso irónico. En el epígrafe 1.3, se explican las *Instrucciones* de la ironía y a continuación los efectos colaterales de ésta, el humor. La introducción termina con información orientativa para los profesores.

El material consta de 20 actividades (ANEXO 18) en las que se trabajan distintos mecanismos irónicos como pueden ser elementos fraseológicos, sintácticos o morfológicos. Se trata de un material muy completo ya que cuenta con índices que describen las competencias lingüísticas, comunicativas, interculturales

y destrezas que se trabajan en cada actividad. El libro, además, cuenta con un solucionario, actividades exprés, glosario de términos y fichas de apoyo.

Desde el punto de vista estructural, cada actividad se compone de una tabla con distintos datos con respecto al contenido de dicha actividad: indicador del nivel al que se destina, objetivos específicos, destrezas trabajadas, contenidos, destinatarios, dinámicas utilizadas, duración, materiales necesarios y orientaciones específicas para el profesor, así como varias fuentes para ampliar conocimientos bajo el título de *Para aprender más*. Después, la actividad se divide en dos apartados, uno primero para el profesor en el que se detalla el procedimiento de realización de cada tarea y otro con el contenido que se presentará a los alumnos para que lo lleven a cabo (dividido en varias fichas).

### *Análisis del material*

Es muy positivo que una editorial como Edinumen haya confiado en un proyecto como este, que se dedica en su totalidad a propiciar el descubrimiento y uso de la ironía en los aprendientes de ELE. Es importante destacar que está pensado para facilitar la inserción de este elemento pragmático en el aula y que incluye una guía detallada que ayudará al profesor en esta ardua tarea. En la presentación del material se hace una apreciación con respecto al nivel que puede ser de gran utilidad, y es que cabe destacar que ciertas actividades que se destinan en la ficha inicial al nivel del MCERL B2, se pueden aplicar a alumnos de un nivel inferior, B1 avanzado. Esto permitiría contar con un material con el que se puede introducir la ironía antes, en oposición a la tendencia de la mayoría de libros de texto y materiales que tienden a introducir la ironía en el nivel avanzado, siendo ya inusual que se haga en el B2.

### 4.2.3. Dos ejemplos sacados de materiales actuales

#### **Vitamina C1 (2016, SGEL)**

Uno de los manuales de ELE más reconocidos publicados recientemente (2016) es *Vitamina C1* de SGEL. Este manual tiene un enfoque orientado a la acción, que trabaja con materiales reales e incluye contenidos lingüísticos fáciles de asimilar.

Tras llevar a cabo un análisis exhaustivo del libro en su totalidad, no encontramos ninguna referencia explícita al uso irónico. Lo que llama la atención es que hay ocasiones claras en las que se podría insertar una referencia de manera coherente pero no se hace. El manual contiene un apartado final en el que se desarrollan las nociones gramaticales más importantes que se desarrollan a lo largo de las unidades. En las páginas 156 y 157, se hace referencia a los adjetivos y al uso de estos cuando se varía su posición. Según aparece desarrollado en la explicación de los adjetivos antepuestos, este cambio en la posición más natural del adjetivo con respecto al nombre se puede justificar como una manera de añadir “una apreciación subjetiva para enfatizar cualidades del sustantivo”. Dentro de este uso se presentan varios casos en los que se justifica esta anteposición: Adjetivos con un significado relativo en el lenguaje formal, adjetivos restrictivos de cantidad, fórmulas fijas y colocaciones como *Bellas Artes* y las exclamaciones introducidas con *qué*. Esta podría ser una ocasión muy oportuna para poder introducir los tan frecuentes usos irónicos que se asocian a la posición del adjetivo, que se menciona anteriormente en el epígrafe de *indicadores de la ironía, indicadores lingüísticos*, ilustrado en el ANEXO 19. Además, el caso concreto de las exclamaciones introducidas con *qué* son un recurso muy utilizado a la hora de expresar la ironía a través de la expresión de lo contrario a lo que se quiere decir, por ejemplo, ¡Qué majo es este chico!, dicho de alguien que nos ha tratado mal, como podría ser un recepcionista que responde de forma fría y poco amigable a una pregunta.

Esta sería una de las muchas ocasiones propensas a mencionar los usos especiales de la lengua que se incluyen dentro de la pragmática del español y que necesitan ilustrarse para que el aprendiente aprenda a reconocer y producir este tipo de usos.

### **Nuevo PRISMA C1 (2011, Edinumen)**

*Nuevo Prisma* fue publicado en 2011 por la editorial de materiales de ELE Edinumen. Este material persigue un enfoque comunicativo, orientado a la acción, que busca la enseñanza para comunicarse y que pone al aprendiente en el centro del proceso de aprendizaje.

En este manual la primera unidad se centra en el humor, de manera que todos los contenidos giran alrededor de un concepto fuertemente arraigado a un rasgo cultural estudiado por la pragmática. En la página 13, encontramos una mención directa a la ironía en el ejercicio 2.2. La tarea propuesta es muy productiva

porque hace que los aprendientes reflexionen sobre las claves que hacen que un monólogo presentado al inicio de la tarea sea humorístico. En el enunciado se explica que “el sentido del humor es diferente en cada cultura, entran en juego distintos aspectos: referentes culturales, juegos de palabras, ironía, crítica social, [etc.]”. El ejercicio consiste en relacionar varias frases extraídas del texto con cada aspecto, entre los que está la ironía. Esta actividad permite que los aprendientes sean conscientes de cómo se puede identificar el humor y la relación de éste con la ironía.

En la unidad 6, *¿Qué memoria?*, en la página 79, aparece una secuencia en la que trabajando en grupo los aprendientes deben analizar el papel de la fotografía como parte de la memoria visual, buscar las razones por las que se hacen fotos. Deben intentar ponerse de acuerdo en el orden de importancia de esas razones que han propuesto. Después de esto, pasan a escuchar un audio relacionado con el tema en el que se hacen preguntas sobre el estado de ánimo y la relación de esto con lo que está ocurriendo. A continuación, se le pide al alumno que reflexione sobre la manera en la que ha escuchado dicho diálogo para poder contestar a las preguntas. Se citan varias estrategias y ellos deben marcar de cuáles se han valido. Entre ellas está “he captado el tono del discurso: agresividad, ironía, humor, sarcasmo... Se trata de una actividad interesante porque trabaja con la asociación entre un contexto y un uso especial de los enunciados. Pese a que la idea de la actividad es muy buena, sería necesario presentar a los alumnos los tonos irónicos, humorísticos y sarcásticos, porque sin tener una experiencia previa con este tipo de entonaciones se pueden confundir o incluso no identificar. Por esta razón, sería considerable que se presentasen esas nociones antes. Si se hace, la actividad puede ser de gran ayuda para que el docente vea si los aprendientes llegan a detectar estos indicadores tonales de los que se hablaba en el apartado de *indicadores de la ironía, indicadores fónicos*.

En esta misma unidad, hay otro momento en el que se relaciona la ironía con el estado anímico. En este caso se trata de la página 86 del manual. En la tarea se presenta un artículo de Rosa Montero adaptado de 'El silencio y el caos' donde la autora describe de manera personal cómo se siente y cómo interpreta lo que le rodea. A raíz de este texto, se les pide a los alumnos que escojan una palabra para titular el texto y se hace mención en el ejercicio siguiente, el 1.3, a los momentos anímicos por los que pasa. El ejercicio consiste en asociar cada parte del texto con los siguientes estados: resignación, pesimismo, desconcierto, desesperación, ironía y derrota. Es posible que en este caso sea más fácil identificar los estados de ánimo, pero podría aprovecharse este ejercicio para retomar lo

aprendido en el ejemplo que se expone anteriormente y hablar de la ironía y su expresión verbal y escrita.

Si analizamos estos casos concretos en los que la ironía aparece en las actividades del libro de texto, se deduce que la presencia de la ironía es meramente fortuita y que no busca arraigar una idea de lo que es o cómo se usa. Se presenta como si el alumno ya tuviese conocimiento de ella y sin ninguna pretensión de hacer hincapié en el asunto.

## 5. La ironía en el mundo ELE

Los fenómenos pragmáticos como el humor o la ironía se desarrollan dentro de una cultura específica y, cuando se quieren trasladar a otra lengua o ser comprendidos por aprendientes de lenguas extranjeras, se necesita, en ambos casos, tener presente su carácter intercultural. Pero, ¿somos realmente conscientes de ello? Como afirman Sinkeviciute y Dynel (2017: 4), por un lado, muchos hablantes nativos y aprendientes de una segunda lengua demuestran ser conscientes de que la forma en la que se comunican es intercultural. Esta atención especial en el uso de la lengua se puede observar en formas de humor potencialmente ofensivas, así como en temas tabú, que se evitan, en el uso de señales de contextualización y en la disposición de ambas partes para adaptarse a sus interlocutores. Por otro lado, los hablantes nativos que no tienen experiencia en comunicación intercultural tienden a no hacer ciertos ajustes, lo que puede traer desventajas a los hablantes no nativos. En ese sentido, Sinkeviciute y Dynel (2017: 4) presentan una serie de situaciones que ilustran las desventajas que este desconocimiento intercultural puede provocar. Un ejemplo sería un hablante no nativo tailandés marginado cuando hablaba inglés con los hablantes nativos de inglés que no reconocieron sus intentos de entrar en un marco humorístico, incluso cuando proporcionó las claves de contextualización necesarias para que entendiesen su broma. Los hablantes nativos que tenían experiencia en comunicación intercultural mostraron su apoyo a los intentos de humor del alumno de la lengua y promovieron prácticas comunicativas más interactivas orientadas a la igualdad.

La interculturalidad que se produce no solo debe entenderse para evitar estos problemas de integración más evidentes, es importante también que los aprendientes se familiaricen con estos patrones culturales, porque estos les permiten establecer “una identidad relacional y reafirmar las identidades existentes”

Sinkeviciute y Dynel (2017: 6). En algunas de las conversaciones analizadas a la hora de redactar este artículo, el desacuerdo, la burla y los recursos pragmáticos presentes permiten expresar cierta solidaridad y simpatía en lugar de iniciar un conflicto. El hecho de que este dominio intercultural sea de provecho promueve la utilidad de tener una consciencia intercultural. Tener un conocimiento del contexto cultural en el que se desarrolla la lengua no solo impide el malentendido o el rechazo, sino que favorece el aprendizaje y aspectos positivos como el desarrollo de la personalidad y la integración cultural.

En el estudio del humor, se hace evidente, de igual manera que ocurre con la ironía, que, aunque el concepto de humor como tal, sea el mismo en todas las culturas, los recursos para expresarlos varían notablemente entre ellas. Sinkeviciute y Dynel (2017: 7) nos acercan al contraste del humor entre los australianos y los franceses. Los primeros muestran una preferencia bastante fuerte por el humor simulado agresivo orientado al receptor que se usa con frecuencia como un medio para crear solidaridad; mientras que los franceses tienden a dirigir sus burlas y bromas a un tercero que está ausente. Además, la modalidad humorística también se ve afectada, decantándose los australianos por el uso de la incongruencia, frente a la preferencia de los franceses por los juegos de palabras.

La complejidad del estudio del humor y la ironía va más allá de la dificultad de buscar equivalentes o medios de entender otras formas de cultura, ya que se pueden manifestar de distintas formas en dos contextos culturales en los que se habla el mismo idioma.

## 5.1. ¿Cómo enseñar la ironía a un tipo de aprendientes específicos? Aprendientes francófonos

### 5.1.2. Un acercamiento a la ironía en francés

La ironía es un recurso intrínseco de la lengua francesa, no solamente en la literatura, sino en la vida cotidiana. La ironía tiene un impacto en todos los aspectos de la vida de los franceses llegando a ser considerada un rasgo propio de su lengua.

Se puede encontrar a lo largo de la literatura francesa con facilidad, en autores reconocidos contemporáneos y de todas las épocas. Un ejemplo sería la famosa fábula de *El lobo y el cordero*, de La Fontaine (1668, traducido por Miguel

Requena en Segurado López, 2010), que comienza diciendo: “Que la razón que triunfa es del potente en esta historia quedará patente” (en el texto original: *La raison du plus fort est toujours la meilleure*), que ya define irónicamente el relato en el que el lobo termina por comerse al cordero apoyándose en un pretexto absurdo, que demuestra que la razón del más fuerte es la que prevalece. Pese a que la fábula nos demuestra que no debería ser así y que no es justo, La Fontaine defiende que poco importa quien tenga razón, porque el que más poder tiene saldrá siempre ganando, una ironía en la fábula y la vida real.

La española, a pesar de ser una sociedad autocrítica y de tener el humor presente en la comunicación, no cuenta con un uso irónico tan recurrente. El principal problema intercultural que se genera en los aprendientes españoles de francés es la tendencia hispana de utilizar la ironía, en la mayoría de los casos, con un fin maligno, ofensivo, de ataque...; es muy habitual que, por ello, se asocie el uso irónico a connotaciones negativas. En oposición a este uso, los francoparlantes utilizan la ironía tanto para expresar ideas negativas y positivas y su presencia en la lengua es mucho más relevante que la que se hace en el mundo hispano. La ironía es un recurso muy utilizado para establecer una relación de amistad más profunda, es un recurso que lima asperezas e introduce un ambiente relajado y de confianza entre los interlocutores. Aparte de utilizarse de modo amistoso, en francés el uso de la ironía puede ser una forma de atenuar el desacuerdo. Es una de las estrategias más usuales para posicionarse en contra de lo que otra persona dice o incluso de criticar directamente el punto de vista de esa persona y mostrar una discrepancia evidente frente a la realidad expuesta.

Otra de las particularidades que se distancian del uso español de la ironía es la exageración de esta. El francés es mucho más expresivo que el español en cuanto a tonalidad se refiere y, por ello, si el hablante quiere hacer implícita la ironía, es mucho más fácil de detectar que en un hablante español. En francés la ironía verbal se puede acompañar de modelizadores que sirven para evidenciar y acentuar el propósito irónico del hablante, como pueden ser *bien sûr, vraiment évidemment, comme chacun sait*<sup>7</sup>.

La ironía ha sido una de las armas más poderosas a la hora de denunciar ciertas causas, y la razón por la que los franceses se han valido de esta es porque permite crear cierta complicidad con el lector/interlocutor, porque hace que el lector/

---

<sup>7</sup> Traducido como “claro, por supuesto, verdaderamente, evidentemente, como todo el mundo dice/sabe”.

interlocutor se cuestione la verdadera intención del lenguaje en ese uso y que se plantee este recurso como una estrategia muy eficaz a la hora de persuadir.

### 5.1.3. Marcadores irónicos en francés

Con el objetivo de acercar la realidad de los aprendientes francófonos al docente de ELE, conocer cómo el fenómeno de la ironía toma forma en la lengua francesa puede dar pistas para prever futuros errores o problemas de entendimiento o ejecución. Por ello, a continuación, se realiza un breve análisis de las circunstancias más recurrentes en las que podemos encontrar ironía en francés y que nos pueden ayudar a comparar y llegar a reconocer los puntos en común y las posibles complicaciones de los aprendientes francófonos en una clase de ELE dedicada al estudio de la ironía.

Sperber y Wilson (1978, citados en Baklouti, 2016: 65) definen la ironía como la reanudación en eco de un enunciado que el interlocutor desapruueba, por su absurdo o falta de relevancia. La actitud del interlocutor frente a ese enunciado es decisiva. Esta concepción de eco nos permite explicar la ausencia de una marca explícita con respecto a la mención a la que se alude. Baklouti (2016: 66-68) habla de algunas de las marcas distintivas de ironía que podemos encontrar en la lengua francesa:

- **Formas sin marcas:** Los enunciados irónicos no contienen ninguna señal de la heterogeneidad enunciativa, aparecen de un modo puramente interpretativo. El uso se hace explícito por la evidencia de la situación, y si no se explicita es porque no hay necesidad.
- **Comillas:** Una de las marcas más utilizadas para marcar la presencia de una intención lingüística particular y en este caso, una llamada de atención por parte del emisor.
- **Adverbios de afirmación:** *bien sûr* (por supuesto) juzga el enunciado ante la inverosimilitud de la afirmación. Anticipa la ironía, no responde a ningún enunciado material. Ejemplos de estos adverbios serían: *oui, c'est vrai* o *sans doute* (sí, es verdad o sin duda).
- También podemos encontrar algunos casos de marcas de duplicación, que toman la forma de un consenso fingido que da pie a la interpretación

de una intención irónica (que sólo se finge). Se puede interpretar esta duplicación como una manera de marcar una distancia y una forma de desaprobación.

- Desacuerdo marcado: *si l'on peut dire!* (por así decirlo), revela la falta de coincidencia entre las palabras y los acontecimientos. La repetición del término que genera incongruencia, y luego este tipo de enunciado con el verbo poder, niegan la realidad y señalan la irrealidad de lo dicho. Se recurre al pronombre *on*, en francés, equivalente a *nosotros* o a un sujeto neutro indefinido singular en español, porque reenvía el mensaje de manera menos directa y disimulada, pudiendo incluir a ambos interlocutores. También el *on*, puede ser tratado como un pronombre que nos renvía a un *on* indefinido representando la opinión pública o la opinión generalizada.

Aunque como hemos desarrollado en el apartado anterior, las situaciones en las que se recurre al uso irónico son más propicias en la cultura francesa por una mayor aceptación y diversidad del uso del fenómeno, para nuestro beneficio, los indicadores irónicos en francés no distan especialmente de aquellos que tienen un uso recurrente en español. En el ANEXO 20 se realiza un análisis en profundidad, con ejemplos reales sacados de las redes sociales, de aquellas expresiones o usos de connotación propiamente irónica en francés.

#### 5.1.4. ¿Qué necesitan los aprendientes de ELE?

Las principales editoriales dedicadas a la enseñanza de ELE, o que cuentan con materiales específicos de ELE dentro de sus colecciones, cuentan con materiales generales que no suelen dedicarse a un público específico. Si bien es cierto que el español que se enseña es el mismo para todos y no varía en cuanto a los contenidos básicos que se deben incluir, no podemos obviar el carácter intercultural que está presente en este proceso de aprendizaje. El perfil de los alumnos debe tenerse en cuenta, de tal modo que no será igual enseñar español a un aprendiente cuya lengua materna es románica como el francés o el italiano, que a otro cuya lengua pertenezca al grupo germánico, por no irnos a otros grupos de lenguas que ni siquiera tienen un origen común en el indoeuropeo. Este aspecto es evidente, ya que supone una barrera más o menos intimidante con respecto al origen de los hablantes a la hora de someterse al proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Desgraciadamente, tanto el origen, por su

contenido léxico, gramatical y lógico de la lengua, entre otros, parece disiparse a la hora de elaborar materiales. Por no mencionar, los aspectos culturales y la conciencia intercultural en la enseñanza de lenguas. Esto se podría deber a la intención de simplificar la producción de materiales, que puede tener cierta lógica, pero que no por ello, debe considerarse como óptima. Al igual que como se comentaba en el apartado anterior, hay aspectos de la lengua como el humor o la ironía, que no se desarrollan de igual modo. Por este motivo, quizá la solución está en dar herramientas a los docentes para que puedan adaptar su clase al tipo de aprendientes específicos de los que consta. Es cierto que crear manuales específicos para cada tipo de aprendiente puede ser verdaderamente laborioso y en cierto punto innecesario, pero se podría aportar un suplemento o concienciar al docente de la importancia de hacer un estudio previo de las lenguas de origen de los aprendientes a los que van a impartir clase. De este modo se puede entender el tipo de razonamientos que utilizan para asimilar los conocimientos de su lengua y buscar los puntos comunes y aquellos que no tienen nada que ver para poder hacer su método de enseñanza lo más eficaz posible.

La necesidad de conocer el perfil de los aprendientes no es ninguna novedad, lo que quizá sí lo sea es ir más allá en cuanto a los aspectos pragmáticos se refiere. Como hemos podido ver en el apartado anterior sobre la ironía en francés, las diferencias entre los usos y las intenciones que se esconden detrás de este recurso no son equivalentes al uso irónico en español, al menos no en todos los casos. Este tipo de estudio previo es el que se debe potenciar para que los docentes se sientan cómodos presentando los aspectos de la lengua más arraigados a la cultura, a la identidad de los hablantes. En efecto, es muy posible que la presencia mínima de aspectos pragmáticos como la ironía se deba a la ausencia de esta investigación previa, a la falta de conocimiento y por lo tanto, la inseguridad de afrontar la enseñanza de algo que se desconoce. El docente debe conocer su lengua no como un hablante nativo, sino como un docente de ELE, eso quiere decir que debe ser capaz de explicar el porqué de las cosas y debe realizar una introspección exhaustiva en los mecanismos que rigen la lengua y la lógica que la construye. Es decir, debe dominar la lengua a un nivel superior, y ese nivel incluye el conocimiento de los recursos pragmáticos. ¿Cuántos son los hablantes de español nativos que no captan la ironía, que no se sienten a gusto utilizándola o que directamente no saben cómo hacerlo? La clave de la enseñanza de estos aspectos, y de cualquier otro tipo, es analizar de manera introspectiva la lengua que usamos como vehículo de nuestras ideas. Una vez alcanzado este primer nivel de conocimiento, se debería pasar a plantear una

comparativa con la lengua (y cultura) nativa de los hablantes, y es ahí donde debido a la ausencia de materiales específicos se abren varias opciones: crearlos, hacer materiales suplementarios a los manuales/materiales o informarse de manera personal como docentes.

La primera opción requiere de un trabajo más laborioso, que puede parecer innecesario cuando no se le da la relevancia que merece a estas cuestiones, pero facilitaría la enseñanza, daría mejores resultados y evitaría ciertos conflictos que se puede interponer en el correcto uso y comprensión de la segunda lengua. De acuerdo con lo que se menciona en el apartado 5, se deduce una percepción irreal del funcionamiento de ciertos aspectos de la lengua, dando por hecho que los usos de la lengua son parecidos o los casos en los que se utilizan esos recursos no varían con tanto notoriedad como para ser mencionados. Ahí nos encontramos con el problema, no se presta atención a los aspectos pragmáticos porque se da por hecho que son semejantes entre lenguas y que no tienen tanto peso en un dominio decente de la segunda lengua. La manera de comprender el uso real de una lengua son los aspectos que no se deducen del significado palabra por palabra que tiene un enunciado, es lo que se deduce del contexto y de muchos factores más. Como docentes, se debe buscar que el aprendiente llegue a dominar una lengua y para ello, estos “enigmas” de significado se deben desvelar y dar a entender bajo una perspectiva amplia de cómo funcionan esos recursos en la lengua madre de los aprendientes, para que su aprendizaje comparativo sea más accesible y fácil de asimilar.

La segunda opción podría ser menos elaborada, situándose en un punto intermedio entre un material muy desarrollado en vistas a cada tipo de aprendiente y la labor de investigación que puede hacer un individuo para preparar sus clases. Es por ello, la opción más plausible. De hecho, sería posible encontrar muchos docentes de ELE especializados en otras lenguas que hayan podido tener una experiencia de plena inmersión en la lengua y cultura de sus aprendientes y que pueda redactar algunas observaciones de cómo los aspectos pragmáticos cambian.

Pero ¿cómo se materializa esto en realidad? Si nos centramos en el caso observado de la ironía en francés, esa breve descripción nos permite conocer las principales diferencias entre el uso irónico en español y francés. Pongamos el caso de que somos docentes de español para francófonos y que contamos con cierto conocimiento de esos matices diferenciadores del uso de la ironía entre las dos lenguas, podemos pues, hacer hincapié a través de actividades como las

presentadas por el grupo GRIALE<sup>8</sup>, en esos matices. Se podrían trabajar actividades en las que se presenten ocasiones irónicas y se les pida que las detecten y que hagan el esfuerzo de ver si la misma situación podría funcionar en francés. Si el docente tiene un conocimiento de base suficiente del francés, puede guiar estas actividades llevando a los aprendientes a reflexionar de manera comparativa sobre la ironía. Este acercamiento es muy positivo ya que puede servir, en aquellos aspectos comunes, para afianzar su conocimiento pragmático del español y a través de las diferencias, comprender mejor lo que no encaja y prestar especial atención a la hora de percibir las en una conversación o en el momento en el que se sienta seguro/a, dar un paso más y animarse a producir enunciados irónicos por su cuenta.

Con este ejemplo, se ilustra el beneficio de tener una base notable sobre los aspectos de la lengua nativa de nuestros aprendientes. Si no tenemos ese tipo de conocimiento, sería oportuno tener ciertos recursos a los que agarrarse para lograr sacar el mayor provecho posible de las clases. Así, se demuestra que la redacción de guías suplementarias que aporten este tipo de información pragmática sería conveniente. Siendo prácticos, debemos tener en mente que las clases de ELE pueden contar con aprendientes de todo tipo de orígenes y si queremos que todos se sientan integrados, se necesita de cierta ayuda, siendo imposible llegar a un punto de concienciación lingüística similar en todas las lenguas de origen presentes en una clase.

---

<sup>8</sup> “¡Vaya con la mosquita muerta! Ironía para la clase de ELE” o “¿Estás de broma? 20 actividades para practicar la ironía en clase de ELE”. Ver § 3.3.

## 6. Conclusiones

La ironía está lejos de ser considerada justamente en los recursos que se han analizado en este estado de la cuestión. Existe un vacío de información en cuanto a la ironía se refiere. De hecho, aparece supeditada al humor o a la metáfora, en numerosas ocasiones o escondida tras un nombre genérico tal y como puede ser “uso especial”. La falta de información que se plantea se traduce en tres posibilidades recurrentes: o bien no se hace hincapié en los elementos pragmáticos de la lengua, o bien la ironía no aparece de manera explícita, o bien aparece sin ningún tipo de consideración previa.

A lo largo de esta investigación se demuestra la necesidad de conocer los mecanismos que rigen la ironía en español para poder integrar a los aprendientes en la comunidad hispanohablante. De igual modo, se examina la ausencia de recursos específicos que debe ser solventada. Por consiguiente, los principales aspectos que necesitan seguir desarrollándose y someterse a una mejora son:

**La tardía aparición de la ironía dentro de los aspectos socioculturales de los recursos de ELE.** Los fenómenos pragmáticos aparecen en los niveles avanzados, es decir a partir de un B2.2 o, incluso, a partir del C1 directamente. Cuando un aprendiente de ELE hace una inmersión total en la lengua y la cultura a la que está sujeta, se ve continuamente expuesto a todo tipo de contenidos y “estímulos lingüísticos” siendo *todo lo que no se dice pero se implica* uno de ellos. Podría ser muy beneficioso si se empezase a hablar de estos fenómenos desde los primeros estadios de aprendizaje y de forma paulatina, empezando por aprender a reconocerla y llegando a plantearse la producción de ella en los últimos niveles de perfeccionamiento.

**Los indicadores de la ironía no son únicamente gráficos.** Es curioso cómo en los recursos analizados, la ironía suele aparecer en el apartado dedicado a los signos de puntuación, específicamente en los usos de las comillas. Siendo esto cierto, no se mencionan todos los indicadores fónicos, lingüísticos y kinésicos que nos permiten reconocer el uso irónico en español desarrollados en el apartado de *Indicadores de la ironía*.

**La percepción irónica universal.** Como se ha podido deducir del caso expuesto de los aprendientes francófonos<sup>9</sup>, la ironía no puede mencionarse como si fuese un conocimiento intrínseco al aprendiente, la ironía no es universal. Existen ciertos patrones que se repiten o asemejan, pero la carga sociocultural de la ironía puede variar y de manera más abrupta, pueden variar igualmente las implicaciones, indicadores o el papel que esta cumple y lo que dice del hablante que lo utiliza. En efecto, la ironía está sujeta a muchos factores individuales de cada cultura que nos impiden dotarla de un carácter universal y es un fenómeno, en ocasiones, problemático si no se utiliza en plena consciencia de lo que representa en la lengua en que se usa. Por este motivo, es importante establecer ciertas bases sobre la ironía en ELE específicamente, en el momento en que se vaya a introducir. Requiere de un esfuerzo por parte del docente para hacer que el fenómeno sea comprendido en su totalidad. Una posibilidad de la que se ha hablado en este trabajo es introducir la ironía por medio de una necesaria comparación con la naturaleza del fenómeno en la lengua materna del aprendiente de ELE. ¿Sería de utilidad conocer el fenómeno en la lengua materna de los aprendientes? ¿Es factible teniendo en cuenta que en la mayoría de las ocasiones nos enfrentamos a aprendientes de diversas nacionalidades?

En cualquier caso, se debería buscar la manera de tener en cuenta estos aspectos insuficientes en lo que supondría una educación pragmática básica. Queda aún sin resolver la manera más útil de enfocar la enseñanza del elemento pragmático de la ironía, así como el método más eficaz para incluir en los recursos este fenómeno, así como alternativas de enseñanza basadas en la comparación pragmática entre lenguas.

Precisamente, las futuras investigaciones podrían centrarse en buscar actividades, métodos de enseñanza en los que se incluyan todos los indicadores de la ironía, pero, sobre todo, que se dediquen a asistir a los aprendientes en el gran salto que supone el paso del reconocimiento al uso de la ironía en el discurso oral y escrito.

---

<sup>9</sup>Ver §5.1 y §5.1.2.

El objetivo final de las mejoras que quedan por venir debería ser garantizar que todos los aspectos que definen una lengua se traten de igual manera y se dé la importancia necesaria a todos los elementos que sin formar parte física del código, moldean su percepción y su sentido en el acto de comunicación. Se busca enseñar a los aprendientes a desenvolverse y a estar preparados, garantizándoles todo tipo de herramientas para evitar malentendidos y fomentar su integración en la cultura española. Si todos estos aspectos mejoran, el aprendiente podrá alcanzar un conocimiento completo de la lengua española y sus implicaciones de uso y podrá sentirse en un punto de confort que no le niegue ser quién es, desarrollar su personalidad en su segunda lengua y valerse de los recursos pragmáticos para llevar su participación en el acto de comunicación a un grado superior.

## Bibliografía

- AA. VV. (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Alcalá de Henares/Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva.
- AA. VV. (2008a). «Competencia comunicativa». *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competencia\\_comunicativa.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia_comunicativa.htm) [Consulta: 12/12/2021].
- AA. VV. (2008b). «Competencia lingüística o gramatical». *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competencia\\_lingüística\\_o\\_gramatical.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia_lingüística_o_gramatical.htm) [Consulta: 12/12/2021].
- AA. VV. (2008c). «Competencia sociolingüística». *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competencia\\_sociolingüística.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia_sociolingüística.htm) [Consulta: 12/12/2021].
- AA. VV. (2011): *Nuevo Prisma C1*. Madrid: Edinumen.
- AA. VV. (2016): *Vitamina C1*. Curso de español de nivel superior. Madrid: SGEL.
- BAKLOUTI, Elodie (2016): "L'ironie: du désaccord implicite ou consensus feint au désaccord polémique". *Manifestations discursives du désaccord en domaine français*. Cahiers de praxématique, pp. 65-68.
- BECERRA VALDERRAMA, María Isabel (2011): *El papel de la prosodia y el contexto en la comprensión y producción de dos formas de ironía en español*. [Tesis doctoral] Universidad Autónoma de Madrid, pp. 43-52.
- BERENGUER-ROMÁN, Isabel L., Roca-Revilla, C. Marcia, Torres-Berenguer, Isabel V. (2016): "La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas", *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 2/2, pp. 25-31.
- BUSCALDI, Davide, Grezka, Aude y Niziolek, Malgorzata (2019): "Description de quelques procédés linguistiques de l'ironie, par le biais des tweets sur les transports en commun en français et en polonais". *Studia Romanica Posnaniensia*. University Press CORE, pp. 49-60. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/210542353.pdf> [Consulta: 12/12/2021].
- CABANILLAS GONZÁLEZ, Candelas (2003): "La traducción de la ironía", en Muñoz Martín, Ricardo (ed.) *IAIETI. Actas del Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*.

- Granada 12-14 de febrero de 2003. Granada: AIETI. Vol. 1, pp. 221-253. Disponible en: <https://www.aieti.eu/congresos-aieti/i-congreso-aieti-granada-2003/> [Consulta: 12/12/2021].
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya/CVC. Disponible en: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco> [Consulta: 12/12/2021].
- CONSEJO DE EUROPA (2020): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf) [Consulta: 12/12/2021].
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria (2013, 3ª ed.): *Introducción a la Pragmática*. Madrid: Ariel Letras.
- GANCEDO RUÍZ, Marta (2013): *La enseñanza de la ironía desde una perspectiva pragmática a partir de textos literarios y columnas personales en el aula de ELE*, [Memoria máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera]. CIESE-Comillas, pp. 4-26. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/bibliotecavirtual/numerosanteriores/2014/memorias-master/marta-ruiz-gancedo.html> [Consulta: 12/12/2021].
- GARCÍA BENITO, Ana Belén (2009): *La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras*. [Memoria de Máster Enseñanza de Español]. Universidad de Extremadura, pp. 493-494.
- GRUPO GRIALE (2011): *¿Estás de broma? 20 actividades para practicar la ironía en clase de ELE*. Madrid: Editorial Edinumen.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm) [Consulta: 12/12/2021].
- JANKÉLÉVITCH, Vladimir (2011): *L'ironie (Champs Essais)*. Paris: Flammarion.
- LAVALÉ ORTIZ, Ruth María. Grupo GRIALE. Universidad de Alicante (2008): "Figuras retóricas e ironía en la clase de ELE", *Revista MarcoELE*. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/7/lavale-figurasretoricas.pdf> [Consulta: 12/12/2021].
- LUARSABISHVILI, Vladimer (2017): *La ironía: sobre la evolución histórica de la noción*. Dicenda. Estudios de lengua y literatura españolas: Ediciones complutense.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel y Ruiz Martínez, Ana M. (2021): "El humor en *Quedarse solo* de Joaquín Rubio Tovar", M. Serrano Marín, B. Almeida y F. Larraz (eds.), *Babel a través del espejo. Homenaje a Joaquín Rubio Tovar*. Alcalá de Henares: Editorial Universidad de Alcalá, pp. 531-544.
- MIRÓ MARTÍ, Oriol (2015): "La tan seria tarea de enseñar la ironía y el humor en Escandinavia (y en el resto del mundo)", *Universidad de Estocolmo, Biblioteca ELE*, Publicaciones Centros, Instituto Cervantes. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/estocolmo\\_2015/08\\_miro.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/estocolmo_2015/08_miro.pdf) [Consulta: 12/12/2021].
- PADILLA GARCÍA, Xosé A. (2008): "Claves para abordar la ironía en programas de ELE. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural", *Revista VERBA*, 35, pp. 275-303. Disponible en: [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/3496/1/pg\\_275-304\\_verba35.pdf](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/3496/1/pg_275-304_verba35.pdf) [Consulta: 12/12/2021].

- REYES, Graciela (2007, 7ª ed.): *El abecé de la pragmática*, Cuadernos de Lengua Española, Madrid: Arco/Libros, S. L.
- RUIZ GURILLO, Leonor (2008a): "El lugar de la ironía en la clase de ELE: Más allá del Marco y del Plan Curricular", *Revista redELE*, 14, pp. 1-6. Disponible en: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13076/1/Leonor\\_Ruiz\\_Lugar\\_ironia.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13076/1/Leonor_Ruiz_Lugar_ironia.pdf) [Consulta: 12/12/2021].
- RUIZ GURILLO, Leonor (2008b): "¡Vaya con la mosquita muerta! Ironía para la clase de ELE. Comunicación y procesos cognitivos, Madrid", *Revista MarcoELE*. Disponible en: <http://www.marcoele.com/downloads/vayaconlamosquitamuertaleonorruizgurillo.pdf> [Consulta: 12/12/2021].
- SEGURADO LÓPEZ, Ignacio (2010): "El lobo y el cordero' de Jean de La Fontaine (1621-1695)" *Diario 20minutos*. Disponible en: <https://blogs.20minutos.es/poesia/2010/01/18/el-lobo-y-cordero-jean-la-fontaine-1621-1695/> [Consulta: 12/12/2021].
- SINKEVICIUTE, Valeria y Dynel, Marta (2017): "Approaching conversational humour culturally: A survey of the emerging area of investigation". *Language & Communication*, 55, pp. 1-9. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/312881408\\_Approaching\\_conversational\\_humour\\_culturally\\_A\\_survey\\_of\\_the\\_emerging\\_area\\_of\\_investigation](https://www.researchgate.net/publication/312881408_Approaching_conversational_humour_culturally_A_survey_of_the_emerging_area_of_investigation) [Consulta: 12/12/2021].
- YANGUAS SANTOS, Luis (2005): "La ironía verbal en el aula de ELE: una aplicación práctica a través de textos escritos". *Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera Instituto Cervantes – UIMP*. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/en/dam/jcr:0a934ad3-077b-49d8-82b3-ad79bdd6efeb/2008-bv-09-30yanguas-pdf.pdf> [Consulta: 12/12/2021].

# Anexos

## ANEXO 1

- re combinar elementos lingüísticos aprendidos de una manera creativa (especialmente en los niveles más bajos);
- adaptar el lenguaje a la situación y a los cambios de sentido en conversaciones y discusiones;
- reformular información de diferentes maneras para enfatizar determinados aspectos, expresar grados de compromiso o confianza, y evitar ambigüedades.

## ANEXO 2

- iniciar, mantener y finalizar conversaciones;
- intervenir en una conversación o discusión ya en curso, a menudo usando expresiones prefabricadas para este fin, o para ganar tiempo y poder pensar;

## ANEXO 3

- contar historias o relatar algo (en los niveles más bajos);
- desarrollar un texto, ampliando y apoyando sus puntos de vista de forma adecuada, por ejemplo, proporcionando ejemplos;
- desarrollar un argumento (especialmente en los niveles B2 a C1).

## ANEXO 4

- enlazar elementos a través de conectores lógicos y temporales;
- usar párrafos para enfatizar la estructura del texto;
- utilizar una variedad de mecanismos de cohesión, con menos conectores «toscos» (en los niveles C1 y C2).

## ANEXO 5

- el tipo de situación y de información (de A1 a B1), sin restricciones desde el nivel B2, cuando el/la usuario/a y/o aprendiente puede comunicar detalles con seguridad, incluso en situaciones complicadas;
- el grado de detalle o precisión de la información proporcionada;
- la habilidad para matizar, enfatizar y desambiguar semejanzas, compromisos, creencias, etc.

## ANEXO 6

- la habilidad para construir enunciados a pesar de las vacilaciones y las pausas (en los niveles más bajos);
- la habilidad para mantener un discurso sostenido o una conversación;
- la facilidad y la espontaneidad de expresión.

## ANEXO 7

### 4. MEJORAS PARA EL TRATAMIENTO DE LA IRONÍA EN ELE: LA PROPUESTA DEL GRUPO GRIALE

GRIALE ha establecido un conjunto de indicadores de la ironía. Entendemos por indicador aquel elemento que conlleva ironía. La división integra indicadores no lingüísticos (kinésicos, paralingüísticos y acústico-melódicos) e indicadores lingüísticos, y estos representan la amplia variedad de elementos que se pueden encontrar tanto en un texto oral como en un texto escrito. Estos han sido empleados para las numerosas fichas de fragmentos irónicos de que dispone GRIALE, fragmentos reales que constituyen el fundamento de las actividades didácticas de las que más tarde se hablará:

#### 1) Indicadores no lingüísticos

- Indicadores kinésicos: gestos, maneras y posturas.
- Indicadores paralingüísticos: entre risas, risas, silencio, bostezo, carraspeo, estornudo, grito, jadeo, llanto, soplo y acotadores literarios (p.e. con retintín).
- Indicadores acústico-melódicos: entonación irónica, foco enfático, pausa, silabeo, vacilación, velocidad de emisión y voz de falsete.

#### 2) Indicadores lingüísticos

- Puntuación: comillas, signos de exclamación, signos de interrogación, puntos suspensivos, paréntesis y guiones, entre otros.
- Cambios tipográficos: cursiva, negrita y versales.
- Variación lingüística: cambios de código (p.e. denominaciones técnicas inventadas para las profesiones en registros informales), variación diacrónica, diatópica, diastrática y diafásica.
- Palabras de alerta: encomiásticos, términos valorativos, evidenciales, marcadores del discurso, eufemismos, polisemia, homonimia, antonimia y pseudo-abarcadores.
- Unidades fraseológicas: uso canónico, uso desautomatizado.
- Formación de palabras: sufijación, prefijación, composición y otros mecanismos de creación léxica.
- Figuras retóricas: repetición, simplificación, yuxtaposición, lítote, hipérbolo, oxímoron, metáfora, paradoja, antítesis y otros juegos de palabras.
- Discurso directo
- Orden anómalo de palabras

## ANEXO 8A

En un enunciado como el siguiente, en el que no incluimos mediciones de la  $F_0$ , Podemos señalar igualmente que la entonación irónica juega un papel esencial a la hora de interpretar pragmáticamente el enunciado:

(7)

V: § ahí nos acabábamos de encontrar/ yo estaba ya un poco qui-caut<sup>4</sup> y luego encima hablar en inglés/ que hace cinco años que no hablo§

A: § y Roberto ¿qué? ¿se mosqueaba porque hablaras en inglés?§

V: § noo ¿qué va! **él dice que me entendía**→

A: **¿Roberto?**§

V: § sí/ sí hombre no es que- no es un inglés muy académico el que hablo  
yo

Nota 4 del transcriptor: Inglés, *kick out*. El hablante quiere dar a entender que “está ausente”.

[IH.340.A.1]

La ironía de la hablante A, que no cree en las habilidades lingüísticas del novio de V, ampliaría los diferentes niveles de complejidad del enunciado, y esto afectaría a los patrones entonativos básicos de la oración interrogativa (**¿Roberto?**), convirtiendo en este caso un enunciado interrogativo simple en un enunciado interrogativo con valor irónico.

## ANEXO 8B

En el ejemplo (8), dos amigas conversan sobre una conversación oída en una boda a la que asistieron ambas y la separación de la palabra **gor-di-ta** en sus diferentes sílabas ayuda a la interpretación irónica del adjetivo, resaltando el distanciamiento que se produce con su empleo entre lo dicho y lo significado.

(8)

A: y le oigo que le decía a Javi Marta **está gor-di-ta**

B: ya/ **gor-di-ta** (RISAS) ¡qué víbora! (RISAS)

[XP.GR.05]

## ANEXO 8C

En el ejemplo (9), que es un caso de *autoironía*, la hablante se distancia de su propia imagen para burlarse de sí misma, y el uso del superlativo, aplicado a un adjetivo elogioso (listo-a), sirve para acrecentar efectivamente la sospecha de los oyentes.

(9)

A: síi pero eso- te- tuvo exámeneh tamién ¿no?§

C: § mm/ sí

A: (( ))

C: °(y eso)°

A: ¿y lo aprobasteh todo?/ ¡ayy/ qué lista es!§

C: § sí/ **listísima**§

A: § (RISAS)

C: tuve suerte (7")

[BG.210.A.1]

Con el adjetivo *listísima* (adjetivo positivo en grado superlativo) la hablante C desea que el oyente recorra el camino a la inversa (que no es tan *lista*<sup>32</sup>). Toda posible duda se resuelve en el última turno de C que completa las risas generales con un explícito: *tuve suerte*.

## ANEXO 8D

En el ejemplo (10), varios amigos hablan de la astrología y afirman lo siguiente:

(10)

C: t'han tocao// (RISAS) tenías que haber [hecho así acuérdate<sup>6</sup> (( ))]

D: [¡qué **poder!** ¡qué **poder** tiene!]<sup>7</sup>

A: no no no/ eso fue la suerte de la astrología ¿verdad?/ esto ya es el principio de que a mí↑§

B: § de la suerte§

Notas 6 y 7 del transcriptor: entre risas

[MT.97.A.1]

## ANEXO 8E

En el ejemplo (11), la hablante B se burla también de sí misma (autoironía<sup>37</sup>), y relaciona su falta de destreza léxica con su falta de destreza en las artes amorosas, utilizando la frase que señalamos en negrita:

(11)

A: y Antonio no paraba de darme achales que si estaba muy guapa que si menudas piernas

B: ¿achales? ¿qué es eso de achales?

A: pues dar achales es ligar/ decir [piropos y esas cosas]

B: [no lo sabía]

A: en mi pueblo eso se usa/ ¿no lo conocías?

B: no

A: ¿no?

B: **así me va** (RISAS)

Desde el punto de vista de la *imagen pública*, el autoataque, como dijimos, también produce daño en la imagen del hablante, pero este daño se ve compensado por los beneficios que obtiene en su relación con el grupo. La autoironía estrecha, pues, los lazos de camaradería entre los interlocutores.

## ANEXO 8F

En el ejemplo (12), los hablantes A y B (un matrimonio de ancianos) discuten sobre un hecho del pasado (la época en la que el hijo de ambos se sacó el carnet de conducir). El hablante A (el marido), que enfadado llama *lista* a su mujer (hablante B) no precisamente como elogio, es respondido por B mediante una reformulación del enunciado de A (soy tonta). Señalamos este momento en negrita:

(12)

A: se lo compró p'así que se fue a Palma

B: p'así que se fue/ pero se ehtuvo poco tiempo sin→§

A: § no tanto tiempo fue§

B: § poh poco/ para lo que se ehtuvo aquí y lo que se pasó<sup>8</sup>/ ((así que se lo compró)) §

A: § no/ pos lo que se ehtuvo allí (( ))

B: tú eh que no quería<sup>1</sup>/ tú eh que decía<sup>h</sup> que no se lo comprara<sup>l</sup> ((y yo estaba aquel día que no me veía))// ya sabe<sup>h</sup> que te dije<sup>e</sup> *haberle- haberle* ((*sujetao*)) *que no se hubiera sacao el carné*/// porque [eh verdad→]

A: [tú]/ tú sabe<sup>h</sup> mucho/ ere<sup>h</sup> mu(y) [lihta]

B: [(( ))] §

D: § MU(y) LIHTA§

B: § **no soy muy lihta/ lo que soy eh que soy tonta**

A: no/ pue<sup>h</sup> entonce<sup>h</sup>→

Nota 8 del transcriptor: Se refiere al tiempo que pasó en Palma de Mallorca.

Nota 9 del transcriptor: entre risas [BG.210.A.1]

Parece claro que ni A ni B utilizan los adjetivos *listo* y *tonto* del modo habitual. Ser listo se convierte en ser tonto y al contrario. El hablante se separa del oyente para burlarse de él o, directamente, para atacar su imagen pública. Cuando la hablante B dice que es tonta, no sólo no piensa que los rasgos del adjetivo no deben ser aplicados a su persona, sino que caracterizan el comportamiento y la personalidad del hablante A (su marido).

## ANEXO 8G

Un papel semejante a las reformulaciones lo tienen las repeticiones. Schoentjes (2003) señala el ejemplo de Shakespeare en *Julio César* en el que Marco Antonio repite varias veces la frase *Bruto es un hombre honrado* para indicar justamente lo contrario. En el ejemplo (13), A califica varias veces a un personaje como **la gran duquesa** con la intención clara de subrayar que no lo es:

(13)

A: bueno ¿y qué tal la boda de Vero?

B: puess como todas esas bodas↑ mucho platoo/ mucho camarero en la mesaa/ pero poca chicha A: ya/ ¿y qué tal **la gran duquesa**?

B: ¿Lali?

A: sí/ **la gran du-que-sa** (RISAS)

B: pues toda emperifollada (RISAS)/ llevaba una pamela rosa↑ una cosa de esas de leopardo en el cuello↑ y unos za[patos]

A: [de *gran duquesa*]

B: (RISAS) bueno/ de **duquesilla**/ diría yo (RISAS) A: en su línea

B: sí (RISAS)

[XP.GR.05]

## ANEXO 8H

En el ejemplo (14), conversan una modista (hablante M) y una cliente de mediana edad (hablante A). La modista está arreglando una falda a la hablante M, y mientras conversan sobre la forma y longitud que deben tener las faldas que quieran cumplir los requisitos de la moda.

(14)

M: ya ves/ chica/ ¿ite das cuenta!?! y ahora las faldas se estilan así tipo bóner [así yo/ todo-todo]

A: [pero es que me lo hago↑/ ] me lo hago y no me lo pongo/// me lo hago y no me lo pongo/// dos piezas

M: muy bien// pero es que ahora las faldas están↑/// °(ahora se lo digo)°// las faldas es mucho más estrecho// es [mm]

A: [PERO] SI ES QUE YO NO VOY A LA MODA!§

M: § ¡pero mujer!/ usted se mete dos- dos§

A: § sí§

M: § centímetros de aquí↑/  
dos ce- mire- dos centí- metros de cada↑§

A: § **y un palmo de largo** ↑<sup>6</sup>

M: NOO NOO [NO]

A: [por]que ahora [lo que llevan por ahí↑]

M: [es que esta falda]/ estaba mucho más elegante↑/ que no que te haga evasé<sup>7</sup> antes se estilaba evasé/ así al contrario// pero ahora↑/// a partir de aquí↑/ de la cadera↑

A: sí

Nota 6 de transcriptor: irónicamente

Nota 7 del transcriptor: ancho por la parte baja de la falda.

[S.65.A.1]

Cuando M afirma que tendría que meter *un palmo de largo* a la falda para ir a la moda, evidentemente, está exagerando, pues parece claro por el contexto situacional que ésa no sería una idea adecuada para una mujer de su edad. Sin embargo, es a la vez obvio que la expresión hiperbólica permite que la misma hablante se separe de la idea que acaba de expresar, lo que ocasiona en este caso un nuevo efecto irónico.

## ANEXO 8I

En el ejemplo (16), conversan ahora dos compañeras de trabajo, la palabra de alerta *¿lo pillas?* informa de forma reveladora de que el fragmento anterior *es viernes* está cargado de un contenido irónico adicional (Alicia es poco trabajadora):

(16)

A: pero ¿y Alicia? ¿está enferma otra vez?

B: **sí/ es viernes/ ¿lo pillas?**<sup>4</sup>

Nota 4 del transcriptor: en ese momento B mueve intencionalmente los dedos de la mano

[XP.GR.05]

## ANEXO 8J

En el ejemplo (17), los tres hablantes conversan sobre los componentes de la verdadera paella valenciana, y en un momento de la discusión se produce el siguiente diálogo:

(17)

B: pues para hacer una buena paella hay que echar carne y unas cuantas [gambas]<sup>6</sup>

A: [pero] ¡qué dices!

majadero si la paella

C: **§ deja<sup>7</sup> deja/ que Antonio es un experto**

Nota 6 del transcriptor: una verdadera paella valenciana no lleva nunca *gambas*.

Nota 7 del transcriptor: en esos momentos C guiña el ojo a A

[XP.GR.05]

El guiño de C, permite a A recomponer el recorrido mental de su compañero, dejando claro que el hablante B es cualquier cosa menos experto en paellas, y que C se está burlando de B.

## ANEXO 8K

En el ejemplo (18), el hablante D pone de manifiesto el valor irónico de la mirada de C en su última intervención, proporcionando una pista para que todo el grupo infiera la ironía:

(18)

A: no digáis PALABROTAS

D: si son toas unas putas/ hombre

A: no/ todas no§

D: § ¿no?

A: mi madre no

D: clar- HOMBRE↓ exceptuando (RISAS) a nuestras madres/// ¡ayy!/// y todos los calvos↑<sup>4</sup> también↓ son unos cabrones

C: [(RISAS)]

A: [(RISAS)]

B: hombre↓ en eso ya empezamos aa

A: a disentir un poco§

D: § yo no

B: siempre tú has estao de acuerdo↓ en ese tema/// ¿y tú Raúl↑ opinas que los calvos son cabrones↑ o no?

C: hombre↓ **he conocido pocos**

D: (RISAS) ¡qué cabrón! **y te mira**<sup>5</sup> [(RISAS)]

[H.38.A.1]

Nota 4 del transcriptor: Se alude con el término “calvo” al novio de la joven mencionada anteriormente.

Nota 5 del transcriptor: En ese momento C mira a A

[H.38. A1]

La ironía del enunciado está realmente en **he conocido pocos**, que en este caso significa *sí, conozco algunos* (entre ellos, al menos, el participante A); la mirada de C y la posterior intervención de D ponen de manifiesto el engaño.

## ANEXO 8L

En el ejemplo (19), un grupo de amigos que habla sobre sus gustos en vacaciones afirma:

(19)

M: eso eso me haría yo/ alquilar una camioneta† y a recorrer todo el país

A: bueno/ **es que todos sabemos que Luisa y tú sois unos aventureros**

L: ¿qué quieres decir?

A: (**sonriendo**) **nadaa/ que sois unos aventureros ¿no?**

[XP.GR.05]

La primera afirmación de A (**es que todos sabemos que Luisa y tú sois unos aventureros**) toma un nuevo significado al ir acompañada de una sonrisa maliciosa, y su uso provoca en L una actitud defensiva, pues ha visto dañada su imagen pública.

## ANEXO 8M

En el ejemplo (20), los hablantes, que se burlan de sí mismos, afirman:

(20)

C: 160.4 si al- (( )) nosotros no somos altos ↓ 141.1 ¿ 145.2 qué somos 135.8? ¿ 186.7 qué somos 138.8?

B: imagínate quién podría ser alto

C: **GUAPOS ↑ 275.9 ALTOS ↑ 264.9 bien plantaos ↑ 262.8 simpáticos ↑ 269.2 (RISAS)**

248.4 que no necesitamos abuela 139.6

[H97: 124]

Las risas que aparecen después del adjetivo *simpáticos* nos hace pensar que ni A, ni B, ni C, son tan altos, tan guapos y tan simpáticos. Las risas funcionan aquí como una especie de *adjetivo de la enunciación*, es decir, no califican el enunciado, sino toda la enunciación del hablante.

## ANEXO 9

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm)

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* incluye la competencia sociocultural entre las competencias generales de la persona, y la sitúa fuera de las estrictamente relativas a la lengua; la denomina conocimiento sociocultural y la considera como un aspecto más del conocimiento del mundo; sin embargo, le otorga «la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que en muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos». Al igual que hace con el resto de competencias, el *Marco común europeo* la describe con mucho mayor detalle que el resto de obras que tratan del tema, y establece hasta siete áreas de características distintivas de una sociedad que pueden ser objeto del conocimiento sociocultural:

- la vida cotidiana
- las condiciones de vida
- las relaciones personales
- los valores, creencias y actitudes
- el lenguaje corporal
- las convenciones sociales
- el comportamiento ritual

También, habla de una consciencia intercultural, que es el resultado del conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio (similitudes y diferencias distintivas). Sin embargo, y a diferencia de lo que hace en el caso de las competencias que considera estrictamente lingüísticas, el *Marco Común Europeo* no proporciona descriptores para distintos niveles de competencia sociocultural.

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* incluye el cultural entre los cinco componentes en que estructura su contenido; para este componente cultural presenta tres inventarios separados: el de los referentes culturales, el de los saberes y comportamientos socioculturales y el de las habilidades y actitudes interculturales.

## ANEXO 10

**b.** Para cada una de las situaciones siguientes, **ESCRIBE un comentario irónico y una pregunta retórica.**

a. El diario "La Nación" ha mantenido una campaña a favor de la construcción de una autopista, pero desde que se ha conocido la ruta de la futura carretera, se muestra en contra. Casualmente, el director de este diario es propietario de una finca que quedaría cortada por ella.

b. El gobierno regional ha decidido prohibir la caza de pajaritos para proteger algunas especies amenazadas. Sin embargo, el mismo gobierno ha comenzado una campaña de exterminio de palomas en la ciudad para evitar que ensucien los edificios públicos.

c. Un portavoz de la empresa petroquímica Petrolux ha declarado que no hay motivo para preocuparse por los vertidos de productos químicos al río Guaraná de la semana pasada. Sin embargo, se han recogido millares de peces y aves muertos desde entonces.

## **P**ara ayudarte

### Expresar la ironía

*Me sorprendió que el señor consejero...*  
*No me esperaba que el señor alcalde...*  
*Resulta curioso que...*  
*No me había dado cuenta de que...*  
*¡Claro!, como no existen otros problemas...*

### Preguntas retóricas

*¿Acaso construir...?*  
*¿Reclamar? ¿Cómo? ¿A quién...?*  
*¿Quieren decir que los que protestamos somos...?*

### Anticiparse a una objeción para rebatirla

*Comprendo que..., pero...*  
*Es cierto que..., sin embargo...*



Como vemos, en el libro no se diferencia entre las estructuras que son irónicas por sí mismas (como "¡Claro!, como no existen otros problemas...") y las que, sin ser irónicas, se utilizan para introducir otra expresión que es la que posee el sentido irónico. En la carta de queja que se explota aparece lo siguiente: 'Me sorprende que el cabildo tenga dotes de adivinación para saber lo que piensan los ciudadanos'. Lo irónico está en adjudicar ese tipo de dotes a esa persona; la estructura 'Me sorprende que' es una forma de explicitar la ironía que sigue.

## ANEXO 11

### Ficha 1

Mosquita muerta:

1. Persona, al parecer, de ánimo o genio apagado, pero que no pierde la ocasión de su provecho. (*Diccionario de la Lengua Española*: <http://www.rae.es>).
2. Persona de apariencia mansa y apocada que encubre malicia (*Diccionario fraseológico documentado del español actual*).

## ANEXO 12

### Ficha 3

Hay expresiones similares en español a mosquita muerta.

Algunas de ellas son: Ojo clínico, hermanita de la caridad y rey del mambo.

Las palabras esconden el significado opuesto al que dicen. Puedes buscarlas en <http://www.rae.es>. Para ayudarte, ahí van otras definiciones del Diccionario fraseológico documentado del español actual:

- Ojo clínico: perspicacia o sagacidad
- Hermanita de la caridad: Persona muy bondadosa
- Rey del mambo: El mejor o el más importante

Estas locuciones se usan a menudo en contextos irónicos, donde se produce una burla hacia aquellas personas que parecen tener una gran perspicacia (es decir, no la tienen), son muy bondadosas (y de tan bondadosas que son les toman el pelo) o son las más importantes (o en realidad, se lo creen).

## ANEXO 13

### Ficha 4

Alumno A

Tu compañero va a leer unos comentarios. Tendrás que identificar cada comentario con la imagen y construir una de estas frases:

¡Vaya con la mosquita muerta!

¡Vaya con el ojo clínico!

¡Vaya con la hermanita de la caridad!

¡Vaya con el rey del mambo!

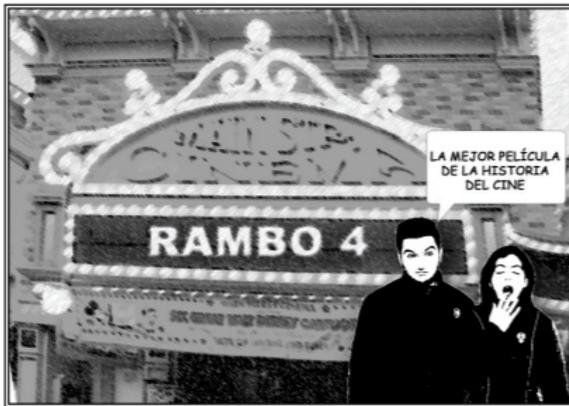


## Ficha 5

### Alumno B

1. Lo del actor más deseado del mundo y la ex camarera Sarah Larson tiene algo de amor a lo "Pretty Woman" y parece lo suficientemente sólido para resistir lo que se publica sobre ella. (Elsemanaldigital.com)
2. El gobierno español, en sus infinitas muestras de humanidad y pro-gretontería, ha decidido hacerse cargo de cualquier desgraciado que navegue en embarcaciones piratas por cualquiera de los mares del globo, como es el caso del buque negrero Marine I, que nos ha costado a los que tenemos la fea costumbre de pagar impuestos 650.000 euros de soborno a Mauritania y, además, otra cantidad todavía por determinar que se gastará en vuelos de repatriación de los ilegales que navegan en ese trasto. (<http://politicainc.blogspot.com>. 11 de Febrero de 2007).
3. Pepito ha encontrado un sitio para merendar y conduce hasta allí a su novia. Cuando llegan dice: "Este es un lugar estupendo para merendar".
4. Aquí vemos a un señor en la calle que está pidiendo una ayuda para jugar a las máquinas e ir de putas.

## ANEXO 14



Así, por ejemplo, si empleamos esta viñeta tendremos que explicar que la situación sucede a la salida de unos cines tras ver una película. Por las caras de las personas que aparecen en la imagen, se entiende que ha sido una película bastante aburrida y que no les ha gustado. Esta situación se opone a lo que se expresa en el bocadillo: “La mejor película de la historia del cine”.

En este bocadillo encontramos un enunciado que no debemos interpretar de forma literal, porque su interpretación literal no se ajusta a lo que se observa en la imagen. La oposición entre imagen y enunciado permite al alumno entender que el enunciado es una exageración, lo que, unido a la falta de adecuación con el contexto situacional, le lleva a interpretar la viñeta de una forma no literal. El profesor, además, debe mostrar que la intención pragmática que se persigue con este uso no literal del lenguaje es expresar una ironía (en este caso, ser crítico con respecto a la situación y, también, mostrar enfado).

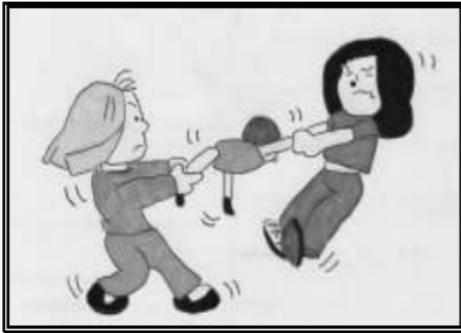
<https://studylib.es/doc/6876158/figuras-ret%C3%B3ricas-e-iron%C3%ADa-en-la-clase-de-ele>

## ANEXO 15



## ANEXO 16

### GRUPO 1



## ANEXO 17

### GRUPO 2

Ana y María se llevan  
de maravilla

Me parece  
que hoy iré a  
la playa a  
tomar el sol

## ANEXO 18

A continuación, los títulos de las 20 actividades irónicas que componen el material:

1. *¡Menos mal!*..... M. Belén Alvarado Ortega
2. *¡Qué bonito!*..... M. Belén Alvarado Ortega
3. *Por tu cara bonita* ..... Isabel Santamaría Pérez
4. *A donde fueres, ironiza sobre lo que vieres* ..... Larissa Timofeeva
5. *¡Vaya nohecita!* ..... Leonor Ruiz Gurillo
6. *La descripción crítica*..... Luis Yanguas Santos
7. *Dobles sentidos* ..... Ruth Lavale Ortiz
8. *Fuera de lugar*..... Leonor Ruiz Gurillo
9. *Sexo, crisis y muerte*..... Ruth Lavale Ortiz
10. *¿A qué te dedicas?*..... José Joaquín Martínez Egido
11. *Sí, sí... Recetas para abandonar la cocina*..... Susana Rodríguez Rosique
12. *¿Ella trabajar?* ..... Carmen Marimón Llorca
13. *¡Menuda la hemos hecho!* ..... Elisa Barraón López
14. *¿Es evidente o no?* ..... Isabel Santamaría Pérez
15. *¡Qué 'listo' es mi niño!* ..... Xose A. Padilla García
16. *Un cómic irónico* ..... Xose A. Padilla García
17. *¡Cuidado!: ironía* ..... Leonor Ruiz Gurillo
18. *La ironía y yo* ..... Luis Yanguas Santos
19. *Al mal tiempo, buena ironía* ..... Herminia Provencio Garrigós
20. *La ironía del profesor* ..... Santiago Roca Marín

## ANEXO 19

Para el C1, se proponen los siguientes indicadores, clasificados en morfosintácticos y fónicos, y léxico-semánticos:

### Indicadores de ironía

#### Indicadores morfosintácticos y fónicos

- Oraciones suspendidas
  - Tendrías que decirle a Javier que te ayude a pintar la cocina.*
  - Sí, como viene tanto* →
  - Yo prefiero quedarme en casa, para lo que hay que ver* →
- Entonación irónica en enunciados exclamativos
  - Mira qué pañuelo tan bonito. Se lo he cambiado a María por mi pulsera.*
  - ¡Pues vaya negocio que has hecho!*

#### Indicadores léxico-semánticos

- *Contradictio in terminis*:
  - El libro ha costado una nimiedad: 800 euros.*
- Generalizaciones:
  - ¡Vivan las personas inteligentes!*
- Mentiras irónicas, para expresar menosprecio, destacar cualidades negativas, insultar...
  - Gracias por tu ayuda, no sé qué hubiera hecho sin ti*  
[agradecimiento de una ayuda que no ha existido].
  - ¡Enhorabuena, chico! Eres un as para los negocios*  
[felicitación con sarcasmo].
  - ¡Qué maravilla de corte de pelo! A ver si me das la dirección de tu peluquero*  
[alabanza de alguien que le parece ridículo al enunciador].

Por su parte para el C2, la división de indicadores para el nivel C2 es la misma, aunque se muestra mucho más amplia y rica:

#### Indicadores morfosintácticos y fónicos

- Diminutivos con valor irónico:
  - ¡Vaya nohecita!*
  - ¡Qué cochecito!*
- Perífrasis incoativas (ir a + infinitivo).
  - ¡Me van a venir a mí, a estas alturas, con esas historias!*
- Dislocación a la izquierda del constituyente que se ironiza
  - Anteposición de adverbio o cuantificador:
    - ¡Mal que lo pasamos!*



## ANEXO 20

Los marcadores irónicos en francés a través del análisis del artículo:  
*Description de quelques procédés linguistiques de l'ironie, par le biais des tweets sur les transports en commun en français et en polonais*

En este proyecto franco-polaco, Aude Grezka, Malgorzata Niziolek y Davide Buscaldi (2019: 49-58) buscan delimitar y definir lingüísticamente los criterios de la ironía en francés y en polaco, etiquetar los corpus en FR y PO de tweets, así como intentar crear un algoritmo que detecte la ironía de manera automática.

Tras varios intentos de buscar temas prolíficos para poder comparar el uso de la ironía en polaco y francés, finalmente se decantaron por hablar de un tema muy recurrente del que tenían numerosos ejemplos para poder hacer un análisis concluyente: los medios de transporte. Los comentarios hacen referencia a dos grandes empresas de transporte en Francia, la SNCF, «*Société nationale des chemins de fer français*» (en español, «*Sociedad Nacional de Ferrocarriles Franceses*»), equivalente a la RENFE española, Red Nacional de los Ferrocarriles Españoles, y la RATP, «*Régie Autonome des Transports Parisiens*» (en español, «*Administración Autónoma de Transportes Parisinos*»), que se asemejaría a la CRTM, Consorcio Regional de Transportes de la Comunidad de Madrid.

Pese a que este artículo se centra en la comparación de dos lenguas, de las que una no nos repercute, nos centraremos en los ejemplos en francés para buscar un denominativo común en las maneras más prácticas y directas de expresar ironía en el lenguaje escrito. Es interesante que el corpus se base en los mensajes de la red social Twitter, ya que esta fuente nos da información certera de la manera en la que la expresión de la ironía toma forma en la actualidad, porque a pesar de ser mensajes escritos, la lengua escrita de las redes sociales se caracteriza por su oralidad. En este estudio se han analizado los tweets desde septiembre del 2017 hasta el 30 de junio de 2018 porque se trata de la época más criticada en cuanto al funcionamiento de los medios de transporte públicos.

### CRITERIOS LINGÜÍSTICOS

Del corpus total que contiene 9465 ejemplos de tweets en las lenguas de estudio (FR y PO) nos centraremos en algunos ejemplos en francés, en relación a distintos criterios que nos permitirán comparar los recursos en francés con los citados en español en este trabajo (Buscaldi, Grezka, Malgorzata, 2019: 49-58).

⇒ El primer criterio es la oposición explícita:

***J'aime quand il n'y a plus de train et que tu dois aller au boulot. Merci la SNCF !***

- Me encanta cuando no pasan más trenes y tienes que ir a trabajar. ¡Gracias SNCF!

***J'aime quand les écrans de la ratp qui indiquent le temps **ne fonctionne pas.*****

- Me encanta cuando las pantallas de la ratp que muestran los horarios no funcionan.

En estos dos casos podemos hablar de una oposición entre una primera proposición que describe un evento o un estado y el contexto pragmático (49) que se ilustra claramente en la siguiente viñeta traducida del francés:

Por qué me gusta el autobús, la RER, el metro... y la ironía...

7 razones verídicas

- 1) Siempre son puntuales. ¡Qué felicidad! Y además solo hay que esperar uno o dos minutos entre uno y otro. Con este tipo de transporte, está claro que todos llegamos muy puntuales.
- 2) Las instalaciones están limpiísimas, en particular los pasillos del metro o del RER. Y lo que es mejor aún, el aspecto de estos medios de transporte está repletos de originalidad, de colores, rosa, azul, verde. Nada de gris.
- 3) Huelen de maravilla. Parece que estás en medio del campo o en la playa. No huele a sudor, a suciedad o a pis, sino más bien aromas envolventes, diferentes en cada esquina. Un gusto para los sentidos, como estar en una perfumería o una pastelería.
- 4) El metro adora la RER, y la RER al bus: la prueba de ello son los cambios en los que nunca se pierde el siguiente. Están muy cerca, todo sigue una lógica divina.

5) La gente es feliz cuando viaja en metro, autobús y en la RER. Sonríen, ríen a carcajadas, hablan entre ellos y no tienen miedo de mirarse a los ojos. ¡Qué buen ambiente!

6) En el metro uno se siente libre. No hay publicidad. Una bocanada fresca de libertad.

7) No hay motivos para sentirse oprimido: nunca viajas apretujado.

Este texto traducido al español podría funcionar perfectamente en un contexto español, la temática y la manera de ironizar con la oposición explícita es un recurso muy recurrente en ambas lenguas.

Es cierto que el uso de hashtags en twitter puede servir para detectar la intención del hablante. Este símbolo “#” se utiliza al final del mensaje para evidenciar un tema, para facilitar la lectura, para humorizar y en el caso del sarcasmo y la ironía sirve para desvelar o descifrar directamente la intención del hablante. Un ejemplo de ello sería:

*Le TGV français est le train qui arrive le plus vite en retard. #SNCF #Ironie*

- El TGV francés es el tren que llega más rápido cuando vas con retraso #SNCF #Ironía

*Super mon train a été supprimé. C'est trop cool ça. #Ironique #Sncf*

- Qué bien todo, mi tren se ha cancelado. Genial. #Ironía #Sncf

Los hashtags también nos ayudan a comprender la ironía a través de otros ejemplos como #JDCJDR » *pour Je dis ça, je dis rien* traducido como Te lo digo todo y no te digo nada que se utiliza para hacer un comentario irónico sobre alguien, o **#lesgens**, la gente/personas que busca criticar un tipo de personas:

*Les gens qui racontent leur vie sur Twitter. #Lesgens*

- Personas que cuentan su vida en Twitter. #Lagente

Otro de los recursos de las redes sociales son los emoticonos que de igual modo que los hashtags, dan indicios de la intención irónica de la frase. Los más utilizados son:

Las comillas siguen siendo uno de los marcadores más utilizados:

*Le départ « **imminent** » a été annoncé ya 6 min mais ça correspond à quoi en langage sncf ? 10 min.*

- La salida “inminente” se anunció hace ya 6 minutos, pero ¿a qué corresponde eso en lenguaje de la sncf? A 10 minutos.

La intensidad por medio de los adverbios de intensidad como *très*, *trop* o *plus*. Estos adverbios son muy productivos a la hora de producir nuevos enunciados figurativos. En este caso es necesario que se deduzca el significado opuesto de los enunciados a través de la expresión de una fuerte contradicción con respecto a la realidad que se describe como podemos observar en estos ejemplos:

*Jv être en retard pr mon exam cause dla sncf ahahah **trop bien**.*

- Voy a llegar tarde a mi examen por culpa de la sncf jajajaja qué bien.

*Whouaa les bus de la sncf il y'a **grave** de la place pour les jambes.*

- ¡Guau! En los autobuses de la sncf hay muchísimo espacio para las piernas.

⇒ Otro de los indicadores de ironía en francés que se repiten en este corpus (2019: 55) es la construcción de la lengua oral en la que en lugar de *que* o como (*que* o *comme*), se utiliza la variante de *qu'est-ce que* o *ce que*. Este uso es característico del francés y no se puede encontrar ningún tipo de equivalencia directa, aunque sí algunos casos similares. Su uso se destina principalmente a evidenciar el tono irónico de lo que se dice:

*Grève des RER et TER à Noël et au Nouvel An. **Qu'est-ce qu'on aime la SNCF et la RATP.***

- Huelga de las RER y TER en Navidad y Año Nuevo. ¡Cómo nos gusta la SNCF y la RATP!

En este ejemplo de traducción, la ironía se deduce por el contexto entre el enunciado y la realidad. Podría decirse que el uso del plural que engloba a un grupo da a entender que se trata de un problema común, que afecta a la mayoría y que por lo tanto es evidente que no es algo que “guste”. Una variante en español de

un uso parecido sería decir “cuánto nos gusta” o “y lo que nos gusta” asociados a usos del lenguaje específicos como el humor, la queja o la ironía.

⇒ Otro marcador muy recurrente sería *combien* para expresar cuánto o a qué punto, en gran cantidad:

*Passer son trajet ds des chiottes puant la pisse pour te dire **combien** je t'aime*

- Tener que pasarse el trayecto en los servicios que apestan a meado para decir cuánto te quiero SNCF.

Por otra parte, la expresión *mais c'est que* se utiliza de manera irónica al utilizar su valor exclamativo irónicamente, ya que se utiliza generalmente para expresar la admiración, el desagrado o la sorpresa:

***Mais c'est que** la @SNCF serait (presque) à l'heure !*

- ¡Vamos, que la SNCF va a llegar a su hora!

Este recurso no existe como tal en español, pero se puede encontrar de otra manera, como en el ejemplo de traducción propuesta.

También como exclamaciones que también se pueden usar de manera idéntica en español estaría *bravo* o *merci* (gracias):

*@snCF on bloque le rer b pour un telephone vole ? **Bravo !!!***

- ¿La snCF ha dejado de funcionar en la línea b porque se ha robado un teléfono?  
!!!Bravo!!!

***Merci** la @SNCF et @ouisnCF ! Je prends rarement le train, mais à chaque fois il y a un problème ! Pas de train pour Troyes avant 17h00 minimum... **MERCI !** On vous aime, ne changez pas.*

- Gracias SNCF. Casi nunca cojo el tren, pero cada vez que lo hago hay un problema. Ningún tren dirección Troyes antes de las 17h00 mínimo.

⇒ Otro de los criterios que se consideran marcadores de ironía en francés, sobre todo en el contexto informal escrito, como es el caso de los tweets, son las

palabras en mayúsculas. En español, también encontramos este uso para el humor, la ironía e incluso el enfado.

*Payer pour arriver tout le temps en retard, **ON ADORE.***

- Pagar para llegar siempre tarde, NOS ENCANTA.

⇒ Algunas expresiones contienen una carga irónica como por ejemplo esta expresión que cuenta con un equivalente directo en español:

*Bravo @snfc plus de places assises, tous debout **serrés comme des sardines.***

- Que bien la snfc, ya no quedan asientos y vamos **como sardinas enlatadas.**

→ En el francés, la expresión de la ironía en su forma clásica de oposición con respecto con respecto a la intención real del hablante, se vale del uso de palabras y expresiones de oposición de opinión positiva y negativa.

*Beau, bel, belle, joli(e) y beauté*, es decir, bueno, bello, bonito cuando en realidad se quiere expresar los contrario *laid(e), moche, mauvais(e) y laideur* (feo, malo...). De este mismo modo, encontramos otros casos de oposición:

*bon(ne) et bonté > méchant(e) ou vilain(e) et méchanceté  
chanceux(euse) et chance > malchanceux(euse) et malchance  
charmant(e), agréable, adorable > désagréable*

El uso de adjetivos positivos o meliorativos como *admirable, agréable, amusant, beau, captivant, chanceux, compétent, fort, habile, heureux, intelligent, qualifié*, etc. en su contrario para designar adjetivos peyorativos produciéndose una inversión del sentido o antifrase. Lo mismo sucede con los verbos del tipo *aimer, adorer...* (amar, querer, adorar...) que se emplean irónicamente.

# E-**le**ando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

E- de enseñanza y excelencia, esencia de nuestra identidad; ELE de Español como Lengua Extranjera, nuestra razón de ser. *E-**le**ando* es una publicación periódica y digital que, aprovechando las ventajas de la red, pone a disposición de todo aquel que esté interesado en el Español como Lengua Extranjera (ELE), en cualquier punto del planeta, una serie de monografías y materiales didácticos realizados por expertos en las diversas materias que integran este apasionante ámbito de la lingüística aplicada.

*E-**le**ando. ELE en Red* es editada por el [Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera](#), estudio propio de la Universidad de Alcalá, y por el [Máster Universitario en Formación de Profesores de Español](#); con ellos, la Universidad de Alcalá atesora más de 20 años formando especialistas en ELE. Nace en 2017, bajo la dirección de Ana M. Cestero Mancera, catedrática de Lingüística General de la Universidad de Alcalá, y cuenta con un comité de expertos integrado por profesionales de gran prestigio.

## El tratamiento de la ironía como elemento pragmático en la enseñanza/aprendizaje a aprendientes de ELE, con especial atención a los de lengua francesa

Esta monografía pretende analizar la presencia de la ironía como elemento pragmático en la enseñanza de ELE. Partiendo de una definición de la ironía dentro de la pragmática, las competencias lingüísticas con las que se relaciona directamente, sus características e indicadores y su función en la lengua española, se determina la relevancia de este fenómeno a la hora de dominar la lengua española e integrar al aprendiente dentro de la comunidad nativa. Una vez establecida dicha relevancia, se pasa a buscar dentro de los recursos existentes de enseñanza de ELE la presencia de la ironía, la manera de presentarse esta y la metodología utilizada para su enseñanza. La última parte busca hacer una comparativa del fenómeno irónico en español y en francés para analizar cómo podríamos acercarnos a un público concreto, el aprendiente francófono. Finalmente, se proponen nuevas estrategias, metodologías y vías de investigación que refuercen la demostrada necesidad de enseñar la ironía con éxito.

