

Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
Instituto Cervantes – UIMP
2005/2006

La ironía verbal en el aula de ELE:
una aplicación práctica a través de
textos escritos

Memoria de máster realizada por: Luis Yanguas Santos

Dirigida por: Leonor Ruiz Gurillo

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	2-4
2. LA COMUNICACIÓN	5-28
2.1 El modelo del código.....	6-12
2.1.1 Críticas.....	8-12
2.2 El modelo inferencial.....	12-28
2.2.1 Un paso previo: Austin y Searle.....	12-14
2.2.2 Las bases del modelo inferencial. Grice y el principio de cooperación.....	14-19
2.2.3 El modelo ostensivo-inferencial. Sperber y Wilson y la Teoría de la Relevancia.....	19-28
3. LA IRONÍA VERBAL	29-41
3.1 El punto de vista clásico y los diferentes tipos de ironía.....	30-31
3.2 El punto de vista de la Pragmática: la ironía como estrategia discursiva.....	31-41
3.2.1 La ironía desde la Teoría de la Conversación de Grice.....	34-35
3.2.2 La ironía desde la Teoría de la Relevancia: los enunciados eco.....	36-41
4. LA IRONÍA VERBAL EN LA ENSEÑANZA DE E/LE	42-55
4.1 El <i>Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación</i> (MCER).....	43-45
4.2 El <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español</i> (PCIC).....	45-51
4.3 Una aproximación pragmática a la ironía para la clase de E/LE: el proyecto del grupo GRIALE.....	51-55
5. ANÁLISIS DE MATERIALES	56-63
5.1 Materiales.....	57-58
5.2 Manuales.....	58-63
6. APLICACIÓN PRÁCTICA	64-82
7. CONCLUSIÓN	83-84
8. BIBLIOGRAFÍA	85-88
8.1 Referencias bibliográficas.....	86-87
8.2 Bibliografía de materiales y manuales consultados.....	88

1. INTRODUCCIÓN

Hace tiempo que la enseñanza del español como lengua extranjera dejó de ser un *boom* para convertirse en una realidad consistente, estable y con una capacidad de crecimiento que se ha revelado ser hasta cierto punto desbordante. Este crecimiento de la enseñanza de E/LE y su novedad hacen que sea un campo que no disfrute de una larga y rica tradición si la comparamos con la de otras lenguas (por ejemplo, el inglés). Por ello, si queremos evitar todos los calificativos que implica la palabra “moda” y queremos dotar al E/LE de una sólida y firme base sobre la que construir un proyecto a largo plazo y de calidad, investigadores y profesores de español hemos de encargarnos de completar los espacios vacíos que hallamos en nuestro camino y de contribuir con nuestra experiencia a la coherencia, eficiencia y optimización de nuestra labor. Lo que nos proponemos en este trabajo es aportar nuestro granito de arena en este sentido.

Si a la relativa novedad de la enseñanza de E/LE le añadimos la revolución que supuso la aparición reciente de la disciplina de la Pragmática, nos encontraremos con un extenso terreno virgen con muchas posibilidades de ser explotado y cuyos beneficios no podemos desatender en aras de una mejor comprensión de la comunicación en español y de su enseñanza. Y hablamos de comunicación y no de lengua española, ya que, si bien el profesor de E/LE debe ser buen conocedor de esta última, nuestro objetivo en el aula es enseñar a los alumnos a comunicarse en español tanto a través de elementos lingüísticos como sin ellos. Afortunadamente, contamos con documentos que nos facilitan el desempeño de nuestra profesión y nos ayudan en el proceso de enseñanza/aprendizaje, como son el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* de 2002 (MCER) y el nuevo *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* de 2007 (PCIC).

De las situaciones antes descritas sobre E/LE y sobre Pragmática surge esta memoria, dirigida a poner el acento en uno de los hechos que pueden considerarse puramente pragmáticos, pues queda fuera de la Gramática; un fenómeno pragmático que tiene gran uso como estrategia comunicativa entre nativos hispanohablantes y que no ha recibido prácticamente atención en la enseñanza del español como lengua extranjera. El hecho pragmático que he elegido es la ironía verbal; de este modo, a lo largo de estas páginas hablaremos sobre la ironía verbal y de sus aplicaciones prácticas en el aula de E/LE. Para ello, hemos elegido el punto de vista de la Teoría de la Relevancia¹ como el más adecuado (aunque no está exento de críticas y revisiones) para ofrecer una definición y unas condiciones de uso de las que nos valdremos para posteriormente aplicarlas al aula y proponer actividades.

¹ No entraremos en la discusión de si es mejor el término “Relevancia” o “Pertinencia”. Parece que se ha popularizado como Teoría de la Relevancia y así es como nos referiremos a ella durante la memoria.

Así pues, en el capítulo 2 revisaremos los modelos comunicativos anteriores a la Teoría de la Relevancia y mostraremos cómo esta los ha criticado y, en cierta medida, los ha superado. Tras esto expondremos los principios generales que configuran la base de la Teoría de la Relevancia y las aportaciones que ha realizado con el objetivo de una mejor comprensión de la comunicación humana.

Una vez hecho esto, en el capítulo 3 definiremos, tal y como se concibe desde la Teoría de la Relevancia, el fenómeno de la ironía verbal, ilustrada con ejemplos propios; para ello, repasaremos cómo el concepto de ironía ha evolucionado hasta convertirse en lo que hoy por hoy es lo más aceptado (también se hablará de las observaciones realizadas por otros autores) y que, consecuentemente, va a influir en nuestra manera de llevarla al aula.

A continuación, en el capítulo 4, haremos un repaso de los documentos centrados en la enseñanza de lenguas, en general, y de español, en particular, que hacen referencia al tratamiento de la ironía en el aula, así como de otras fuentes que han aportado ideas en este sentido.

En el capítulo 5 se ofrecerá una visión general del tratamiento que ha tenido todo lo relacionado con la ironía en materiales dedicados a la enseñanza de E/LE, que será el paso previo al capítulo 6, en el que ofreceremos una propuesta didáctica con una serie de actividades para el aula que tienen como objetivo acercar a los estudiantes de E/LE a la ironía verbal según la definición que hemos defendido y que están en consonancia con el marco teórico que hemos seleccionado como el mejor para explicar la comunicación.

Para concluir, cerraremos esta memoria con unas conclusiones a las que hemos llegado, y con la bibliografía consultada para su realización (capítulos 7 y 8, respectivamente).

2. LA COMUNICACIÓN

¿Qué es la comunicación? ¿Qué significa comunicar algo? Tras estas preguntas, sencillas a simple vista y para las que cualquiera puede proponer una respuesta que cree compartida y bastante acertada, encontramos los cimientos sobre los que se asienta toda una disciplina, como es la Pragmática, y el conjunto de ideas que dan razón de ser al vasto universo de la enseñanza de lenguas extranjeras o de segundas lenguas y que determinan la actuación del profesor tanto dentro del aula como fuera de ella. De este modo, lo que a priori puede parecer una cuestión baladí y tan de “estar por casa”, resulta ser un asunto tan decisivo y del que dependen tantas cosas que una concepción errónea o una definición inadecuada pueden apartarnos del buen camino y ser fuente de infinidad de problemas. Como dice Pons Bordería (2005: 20):

(...) como profesor de español, es decir, como profesor de lenguas, el docente posee una idea, más o menos consciente, de lo que es el lenguaje y de cómo se organiza. Su concepción del lenguaje influye de modo directo en su docencia, ya que usará en mayor medida las técnicas y actividades que se ajusten a su modo de pensar y dejará de lado aquellas que representen una visión del lenguaje que no comparte.

Se hace necesaria, pues, una revisión del concepto de ‘comunicación’. Para ello, veremos cómo ha evolucionado el concepto de ‘comunicación’ desde el tradicional *modelo del código*, que fue superado por los trabajos de Austin, Searle y Grice, hasta llegar al modelo más influyente y atractivo en la actualidad, propuesto por Sperber y Wilson.

2.1 El modelo del código

Si preguntáramos a cualquier persona qué entiende por ‘comunicar algo’, seguramente nos respondería algo así como esto:

Pues ‘comunicar’ es lo que hago cuando yo quiero decirle algo a otra persona, hablo con ella o se lo escribo en una lengua que los dos conozcamos y esa persona me entiende, y ya está.

Si le dijéramos que esa respuesta nos parece muy general, demasiado intuitiva, e insistiéramos en que reformulara y enriqueciera de alguna manera su definición, seguramente nos remitiría al diccionario, “que para algo está”. Y si lo hiciéramos, si consultáramos el Diccionario de la Real Academia Española, nos encontraríamos esta definición:

comunicar. (Del lat. *communicāre*). 4. tr. Transmitir señales mediante un código común al emisor y al receptor. (*Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición, Real Academia Española, 2003; Espasa Calpe, S.A., 2003, Edición electrónica, Versión 1.0)

Y por consiguiente:

comunicación. (Del lat. *communicatĭo*, -ōnis). 3. f. Transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor. (Ibíd.)

Esta definición, ya clásica, no solo viene avalada por la RAE, sino que también se ha arraigado en la sabiduría popular y todavía permanece como la forma más común de explicar en qué consiste ‘comunicar’. Seguramente, el siguiente esquema es el que más hondo ha calado y el que todos hemos estudiado alguna vez en nuestra educación anterior a la universidad:



Este es el esquema que utilizó Jakobson en 1960 (basándose en Shannon y Weaver) para ilustrar su propuesta de modelo de la comunicación humana; es lo que en la actualidad se conoce como el *modelo del código*.

Como se ve en la figura, en la comunicación hay un emisor que quiere transmitir un determinado mensaje a un receptor en concreto; para ello utiliza un código, un sistema de señales que codifica los referentes extralingüísticos, la realidad a la que quiere aludir; dichas señales circulan por un canal, que puede ser el papel, el aire...; y todo este proceso tiene lugar dentro de un conjunto de circunstancias que rodean toda la comunicación, que es el contexto. Como también se aprecia, en ocasiones puede haber ruido, es decir, problemas y obstáculos que entorpecen el acto comunicativo e impiden la transmisión correcta del mensaje.

El nombre de *modelo del código* le viene como anillo al dedo cuando lo analizamos cuidadosamente: según este modelo, lo que hace el emisor es codificar lo que tiene en la cabeza y quiere transmitir a su receptor, quien deberá descodificarlo con la ayuda de su conocimiento de ese código que ambos comparten. Así pues, código y proceso de codificación/descodificación, de ‘empaquetar’ y ‘desempaquetar’, es lo único que realmente importa en la comunicación, y todo lo demás (esa vaga idea de contexto, el canal, los participantes) es secundario, no tiene ningún tipo de influencia por ser meramente circunstancial.

Retomando la comparación que hace Pons Bordería (2004, 2005), esto se parece a un aburrido partido de tenis en el que dos jugadores (o más) se van intercambiando golpes de pelota sin más preocupación que asegurarse de que todos los participantes conocen el juego y sus reglas, y esperando que algún factor externo no les estropee la partida.

¿Qué relación tiene esta concepción de la comunicación con la enseñanza de lenguas? La respuesta a esta pregunta está bien clara si repasamos un poco la historia de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras; la receta es muy simple: tal y como acabamos de ver, tómese una concepción de la lengua como código (la oración y las estructuras lingüísticas transmisoras de significado; los niveles fonológico, morfológico y sintáctico; la corrección gramatical); añádase una o varias figuras de reconocido prestigio sobre las que basar toda la teoría lingüística (Saussure, Bloomfield y el estructuralismo); mézclase con una teoría psicológica y pedagógica para explicar el proceso de enseñanza/aprendizaje (Skinner y el conductismo); y al final obtendremos como resultado uno de los métodos más influyentes en la historia de la enseñanza de LE: el método audiolingual o estructuralista².

2.1.1 Críticas

Coincidimos con Pons Bordería (2005: 25) en la sorpresa de “que una explicación tan simplificadora de la comunicación humana goce de una aceptación tan generalizada entre profesores y manuales”, aceptación que, como hemos comentado antes, no está ni mucho menos completamente superada a pesar de las críticas que ha recibido. De las simplificaciones más criticables destacan estas tres (Pons Bordería, 2005: 25.26):

² Este es, muy a grandes rasgos, un repaso de las bases teóricas del método audiolingual; lo que realmente nos interesa ahora es la idea de comunicación que subyace tras él. Se puede encontrar un esquema muy completo de este método en Sánchez Pérez (2004).

1. El emisor y el receptor: los protagonistas de la comunicación aparecen retratados como dos robots cuya única relación es un código compartido que se dedican a codificar y decodificar para transmitirse mensajes mutuamente. A esto se le puede llamar ‘comunicación’, pero desde luego no ‘comunicación humana’: porque ¿dónde está la identidad de los interlocutores? ¿Y la influencia de esta en lo que dicen y en cómo lo dicen? ¿No importa si los que interactúan son amigos de la infancia o si se acaban de conocer y no tienen la misma edad?
2. El código y el mensaje: lo primordial en este modelo es el código, ya que una expresión lingüística es portadora de un significado que el receptor debe recuperar y es lo que el emisor quiere que recupere. A esto cabe hacerle varias observaciones:
 - ¿Significa esto que sin código no hay comunicación? No tiene sentido afirmar esto cuando todos nos hemos visto en situaciones en las que nos hemos comunicado sin utilizar el lenguaje o cuando por mímica, gestos o señales no convencionales hemos logrado nuestros objetivos comunicativos. La comunicación lingüística no es la única que existe, sino que es otro tipo posible de comunicación.
 - Y en el caso de que se utilice una lengua, un código, ¿es este suficiente? Veamos ejemplos que nos hacen ponerlo en duda:

(1) Mi gato no sirve para nada.

Ante un caso claro de ambigüedad semántica como este, es evidente que el interlocutor necesita algo más que su conocimiento del código para poder distinguir si le están hablando de un felino doméstico que no cumple las expectativas de cazador de ratones (u otras) que motivaron su compra o si, en cambio, se refiere a que esa máquina que se utiliza para levantar el coche cuando tenemos un problema mecánico está rota o es demasiado pequeña para el tipo de vehículo que hay que reparar. Para decidir entre una u otra opción hace falta recurrir a un conocimiento extralingüístico que viene dado por la situación comunicativa y que no se resuelve simplemente compartiendo un código.

Lo mismo ocurre en este otro ejemplo:

(2) Enciéndela cuando vuelva.

A pesar de no haber ambigüedad ni grandes problemas de descodificación, de nuevo deberemos utilizar conocimientos extralingüísticos para saber a ciencia cierta qué se tiene que encender cuando qué o quién vuelva: puede ser la luz cuando se espera a alguien a oscuras para darle una sorpresa, puede ser la televisión después de que se haya ido la luz... Las interpretaciones pueden ser infinitas si no vamos más allá del código; pero dada una situación comunicativa concreta el emisor se estará refiriendo específica y exclusivamente a una de ellas.

Asimismo, aparte de seleccionar significados y referentes, deberemos completar otras expresiones como esta:

(3) Esto es suficiente.

No solo deberemos seleccionar un referente para 'esto' sino que también habremos de enriquecer la expresión y decidir para qué algo es 'suficiente': si es un trabajo de clase, ¿para aprobar?; si es dinero, ¿para pagar un servicio?, o ¿para alquilar algo pero no para comprarlo?; si es arroz, ¿para hacer una paella para cuatro personas aunque no para más personas?

- Por otro lado, no se hace mención al objetivo con que nos comunican algo. Alguien dice:

(4) Ten cuidado.

La interpretación es tan dependiente de la situación de comunicación que sin ella no sabríamos con qué finalidad el emisor dijo lo que dijo: advertir (la madre a su hijo que se va de viaje), amenazar (un hombre a otro que le acaba de insultar), pedir (una chica a su compañero de piso que acaba de romperle un vaso de su colección mientras limpiaba)...

3. El contexto: la idea de contexto que se extrae del *modelo del código* es demasiado pobre, ya que solo se hace referencia al *aquí y ahora* de la comunicación, es decir, al entorno físico de los interlocutores. Por supuesto, esto es importante, pues si decimos

(5) Pon ese plato ahí

el receptor deberá obtener del entorno de qué plato estamos hablando y dónde y cuándo exactamente queremos que lo ponga.

Sin embargo, no solo hacemos referencia a lo que nos rodea, sino que también relacionamos lo que decimos nosotros mismos o dicen otros con lo que se ha dicho antes (*cotexto*).

Por otro lado, no todo lo que podemos incluir dentro de la definición de contexto es tan estático ni es tan dependiente de la lengua y de su relación con el entorno circundante. El contexto es, como veremos más adelante, algo dinámico, que los interlocutores van creando a medida que hablan y a cuya creación no acuden como una página en blanco sino que aportan sus propias representaciones mentales de la realidad, sean propias o ajenas, sean externas o internas, se refieran a entidades o a estados de cosas.

Estas tres críticas señalan los graves problemas de base del llamado *modelo del código* y son suficientes para desecharlo por su inadecuación a la hora de explicar lo que realmente sucede en los actos comunicativos; en palabras de Sperber y Wilson (1994: 17):

Su mérito principal consiste en que es explicativa: los enunciados consiguen comunicar pensamientos, y la hipótesis de que los codifican es una forma de explicar cómo lo consiguen. Su principal defecto (...) es que descriptivamente resulta insuficiente: la comprensión implica algo más que la simple descodificación de una señal lingüística.

Por ello, este modelo no es capaz de explicar intercambios comunicativos como el siguiente:

(6) María: Hola, Alberto, ¿qué tal? ¿Cómo estás?

Alberto: (encogiéndose de hombros) Aquí.

Como se ve, un análisis de la perspectiva propuesta por el *modelo del código* no podría explicar satisfactoriamente por qué a una pregunta sobre un estado físico, emocional o mental le puede corresponder una respuesta con un adverbio de lugar; este tipo de enunciados caerían dentro de lo absurdo si solamente atendiéramos a la lengua utilizada.

Entonces, si centrar la atención de los procesos comunicativos en el código es insuficiente, ¿qué falta? ¿Qué más necesitamos para tener una idea más real de lo que es ‘comunicar’? La respuesta a esta y otras muchas preguntas las dio Grice con el nuevo enfoque que propuso para el análisis de la conversación y que recibe el nombre de *modelo inferencial*.

2.2 El modelo inferencial

En el espacio de poco más de diez años tres autores se encargaron de revolucionar con sus obras las líneas de investigación de la Pragmática y de cambiar la forma de acercarse al lenguaje y a la comunicación humana; Austin en 1962 con *Cómo hacer cosas con palabras*, Searle en 1969 con *Actos de habla* y Grice en 1975 con “Logic and Conversation” fueron los responsables de sentar las bases y desarrollar lo que se ha convertido en la teoría más influyente dentro de los estudios pragmáticos (Escandell, 1996: 77)³.

2.2.1 Un paso previo: Austin y Searle

Antes de entrar a definir el *modelo inferencial* propuesto por Grice, debemos señalar las aportaciones de los trabajos de Austin y Searle, dos filósofos del lenguaje, cuyas ideas no dudó en incluir en su modelo.

Estas son las principales contribuciones de Austin a la disciplina de la Pragmática en general y al estudio de la comunicación en particular:

- I. La diferencia entre oración y enunciado: “una oración es un tipo de estructura gramatical, abstracta, no realizada. Un enunciado, en cambio, es la realización concreta de una oración emitida por un hablante concreto en unas circunstancias determinadas” (Escandell Vidal, 1996: 48).
- II. El lenguaje es básicamente acción: con él no solo podemos describir estados de cosas (*enunciados constataivos*: ‘Este año ha llovido más que el año pasado’) sino también hacer cosas (*enunciados realizativos*: ‘Te felicito por tu éxito’, ‘Le pido disculpas’).

³ Si bien hay que separar teóricamente a Austin y Searle -por caer dentro de la filosofía del lenguaje- de Grice -por situarse en la parcela de la Pragmática-, es innegable que “la teoría de los actos de habla [expuesta por Searle desarrollando ideas esbozadas por Austin] constituye, en sí misma, un complemento natural de la pragmática de Grice, abordando las explicaturas y la implicaturas mediante la clasificación en actos de habla.” (Sperber y Wilson, 1994: 298). Esta complementariedad no les resta independencia, sino que incrementa su potencial explicativo.

III. Todo enunciado tiene tres componentes:

- Acto locutivo: lo que hacemos por el mero hecho de decir algo (posee *significado*; ¿qué se dice?)
- Acto ilocutivo: lo que hacemos al decir algo (posee *fuerza*: aconsejar, amenazar, pedir, etc.; ¿por qué se dice?)
- Acto perlocutivo: lo que hacemos por decir algo (posee *efecto*: cambio de opinión en otro, miedo, risa, etc.; ¿para qué se dice?)

Searle, por su parte, utilizó estos nuevos conceptos y otras ideas intuitivas por Austin para exponer y desarrollar su *teoría de los actos de habla*.

Para Searle el acto de habla es la unidad mínima de la comunicación lingüística y, como su nombre indica y ya había dicho Austin, es un acto, una acción que posee una determinada *fuerza ilocutiva* con la que pretendemos conseguir algo. Esta idea de fuerza ilocutiva llevó a Searle a agrupar todos los actos de habla (o actos ilocutivos) posibles en cinco grandes grupos:

- a) Asertivos: comprometen al que lo expresa con la veracidad de lo expresado ('Esta película es increíblemente aburrida')
- b) Directivos: se pretende que el oyente haga algo ('Ven aquí inmediatamente')
- c) Compromisivos: el emisor se compromete a lo que expresa ('Voy a dejar de fumar')
- d) Expresivos: indican un estado psicológico ('Muchas gracias por tu ayuda')
- e) Declarativos: provocan cambios inmediatos en la realidad ('Le condeno a 35 años de prisión')

En una primera versión de su teoría, Searle identificó acto locutivo con fuerza ilocutiva, es decir, una forma lingüística tiene siempre la misma función; por ejemplo, el imperativo sirve invariablemente para expresar mandato: '¡Cállate!' = 'Te ordeno que te calles'.

No obstante, el mismo Searle se dio cuenta de que esta idea era errónea ('Dame un par de minutos, por favor' ≠ 'Te ordeno que me des un par de minutos') y estableció la división entre los actos de habla cuyos acto locutivo e ilocutivo coincidían (*actos de habla directos*) y aquellos en que la forma lingüística y la fuerza ilocutiva no coinciden (*actos de habla indirectos*). Ya que la forma de decir algo no siempre es igual al objetivo que perseguimos al decir lo que decimos, debemos recurrir al *contexto*, pues sin él "es imposible predecir qué fuerza ilocutiva va a adquirir un enunciado" (Pons Bordería, 2005: 33).

La influencia de esta teoría en la enseñanza de ELE ha sido definitiva. Podemos decir que cualquier profesor de ELE es un ‘experto’ en actos de habla, pues todos los manuales utilizados por los programas nociofuncionales y comunicativos comienzan con un índice de todos los repertorios de funciones comunicativas que se van a aprender durante el curso (*expresar gustos y preferencias, expresar acuerdo y desacuerdo, preguntar y decir la hora, etc.*) y que se van a practicar a través de exponentes lingüísticos (CI + gustar + Infinitivo o sustantivo; “(no) estoy de acuerdo”, “estoy totalmente a favor/en contra”, “(no) pienso igual que tú”; “¿Qué hora es?”, “Perdone, ¿tiene hora?”, “Es/Son la/s + hora en punto, y cuarto, y media, menos cuarto, pasadas”) (Pons Bordería, 2005: 33)⁴.

Sin embargo, hasta ahora no hemos encontrado ninguna aplicación de esta *teoría de los actos de habla* a la ‘comunicación’ y ni mucho menos hemos recibido una respuesta convincente de por qué lo que decimos no tiene ninguna relación con lo que comunicamos. Para hallar una solución plausible deberemos estudiar con atención la propuesta de Grice y su *principio de cooperación*.

2.2.2 Las bases del modelo inferencial. Grice y el principio de cooperación

Tras exponer las ideas del *modelo del código* argumentamos que basar la comunicación humana solo en el código era inadecuado porque este ni es necesario ni es suficiente para que se lleve a cabo con éxito. Entonces, ¿qué papel desempeña en la conversación? ¿Cómo se llega de lo dicho a lo comunicado si el conocimiento del código no es lo más importante?

Lo que Grice hizo en primer lugar fue proponer una serie de principios no normativos que los participantes de una conversación conocen y utilizan a su antojo (es decir, los respetan o no) para conseguir sus objetivos comunicativos. Estos principios, a los que Grice llamó *máximas*, se incluyen en uno más general que los engloba y se llama *principio de cooperación*: “Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado”. Dicho principio se divide en cuatro categorías que, según Grice (*apud* Escandell, 1996: 79), se subdividen en máximas más específicas:

⁴ Cabe decir que lo que se ha hecho en la enseñanza de lenguas ha sido adaptar la *teoría de los actos de habla*, ya que ha creado subtipos que, aunque tienen justificación didáctica, no tienen justificación teórica para la Pragmática, que no diferencia entre ‘preguntar la hora’, ‘preguntar el precio’ y ‘preguntar información personal’ (Pons Bordería, 2005: 62-63).

1. Cantidad
 - a. Que su contribución sea todo lo informativa que requiera el propósito del diálogo
 - b. Que su contribución no sea más informativa de lo necesario

2. Cualidad, es decir, “Intente que su contribución sea verdadera”:
 - a. No diga algo que crea falso
 - b. No diga algo de lo que no tenga pruebas suficientes

3. Relación:
 - a. Diga cosas relevantes (en el sentido de ‘pertinentes’)

4. Manera: sea claro.
 - a. Evite la oscuridad de la expresión
 - b. Evite la ambigüedad
 - c. Sea breve (no sea innecesariamente prolijo)
 - d. Sea ordenado

Para Grice, los participantes de una conversación conocen estas *máximas* y saben también que su interlocutor las conoce, así que confían en la colaboración, en la cooperación del otro en la tarea comunicativa.

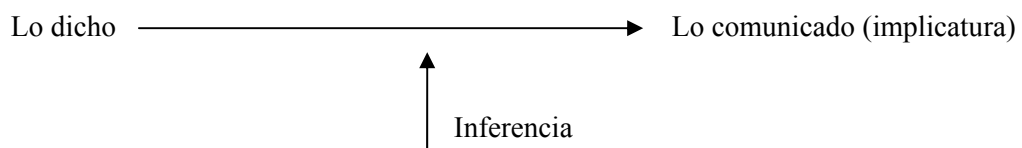
Sin embargo, como hemos dicho, estas máximas no son de obligado cumplimiento, no son prescriptivas. Entonces, ¿qué ocurre cuando uno de los interlocutores parece no cumplir con el *principio de cooperación*? Para responder a esta pregunta –que está estrechamente relacionada con la definición de acto de habla indirecto– Grice introdujo el concepto de *implicatura*. Expondremos en qué consiste la implicatura con un ejemplo:

(7) Carlos: ¿Te apetece que demos un paseo esta noche?

Laura: Anoche no pegué ojo y he estado todo el día trabajando.

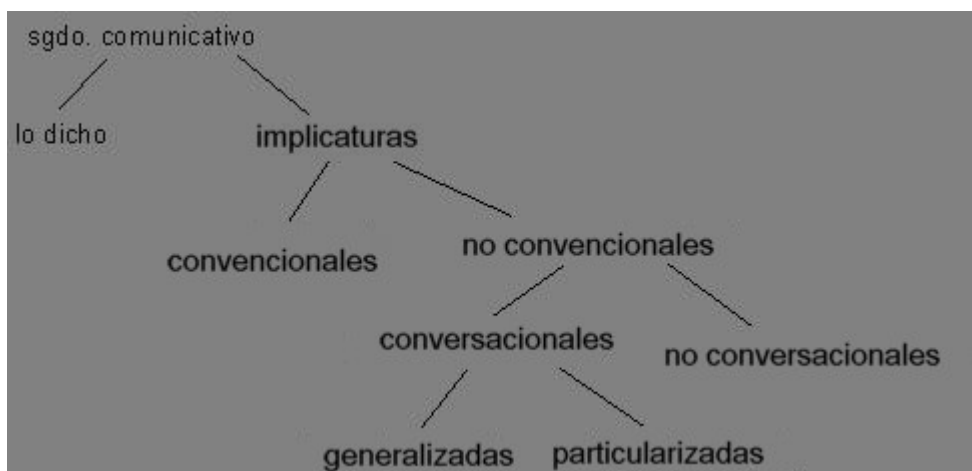
Carlos: Vale, pues lo dejamos para otra noche.

Como se ve, lo que Laura dice es que tiene mucho sueño y está cansada por el día de trabajo, pero lo que realmente quiere decir (y Carlos entiende muy bien) es que para ella esa noche no es la mejor para pasear. ¿Cómo es posible que Carlos entienda esto como si hubiera obtenido un ‘no’ por respuesta? La única pista que tiene Carlos para recuperar lo que Laura ha querido decir es precisamente lo que ha dicho; sin embargo, el proceso comunicativo no se detiene ahí sino que “entre *lo dicho* –es decir, lo que el hablante codifica– y *lo comunicado* –la intención última del hablante– existe un camino que se recorre siguiendo una forma de razonamiento denominada *inferencial*” (Pons Bordería, 2005: 34); lo que resulta de esa recuperación es lo que Grice llamó *implicatura*.



De este modo, la *inferencia* se convierte en un paso necesario para salvar la distancia entre lo dicho y lo implicado, es decir, para llegar a la *implicatura* y captar de manera correcta la verdadera intención con que se comunica algo.

Sin embargo, aún no está todo dicho, ya que no existe una implicatura única. Grice distinguió entre varios tipos de implicaturas; este cuadro esquematiza todas las implicaturas posibles que identificó Grice:



Tomado de Escandell, 1996: 81

Como vemos, para llegar al significado debemos tener en cuenta ‘lo dicho’, es decir, el contenido proposicional, y ‘lo comunicado’, que es lo se ha dado en llamar ‘implicatura’ y que puede ser de dos tipos:

- Convencional frente a no convencional: “las implicaturas convencionales son aquellas que derivan directamente de los significados de las palabras” (Escandell Vidal, 1996: 80), como en el significado que aporta ‘pero’ en la oración ‘Era pobre, pero honrado’; a diferencia de estas, las implicaturas no convencionales sí dependen de un contexto o situación determinados.

Dentro de las implicaturas no convencionales tenemos otros dos tipos:

- No conversacionales frente a conversacionales: las primeras responden a principios de naturaleza estética, moral o social, mientras que las segundas dependen de principios puramente conversacionales, es decir, dentro del modelo griceano dependen del ya comentado *principio de cooperación* y de las *máximas* que lo desarrollan.

A su vez, las implicaturas conversacionales⁵ se subdividen en otras dos clases:

- Generalizadas: aunque se dan en la conversación, son independientes del contexto en el que esta tiene lugar. Por ejemplo:

(8) Vi a Juan cenando con una mujer.

Aquí lo que el oyente interpretará será que la mujer con la que cenaba Juan no era su madre ni su hermana ni su novia ni su esposa. Esta información se recupera por la aparición del artículo ‘un’, cuyo significado aporta la idea de ‘indeterminación’.

- Particularizadas: a diferencia de las anteriores, las *implicaturas conversacionales particularizadas* sí vienen determinadas por un contexto en particular y solo existen en ese contexto y no en otro:

⁵ Este tipo de implicaturas son las que realmente le interesan a Grice para entender la comunicación y las que la Pragmática ha estudiado más a fondo. Esto mismo se puede decir para un acercamiento al fenómeno de la ironía verbal desde el *modelo inferencial* griceano.

(9) María: ¿Sabes que Carmen tiene nuevo novio?

Raquel: ¿Sí? ¿Cómo es? ¿Es guapo?

María: Es simpático.

Raquel: Madre mía. Habrá que verlo.

En este ejemplo, una violación de la máxima de relación (‘sea relevante’) por parte de María hace que Raquel recupere inferencialmente la implicatura de que el nuevo novio de Carmen no es demasiado agraciado; es importante notar que, si alguna de las interlocutoras cambiara, la implicatura se vería alterada por tratarse, en este caso, de dos amigas que comparten determinados conocimientos contextuales (por ejemplo, conocen sus gustos).

A modo de conclusión, resumiremos la importancia de las aportaciones de Grice al estudio de la comunicación humana.

Como se ha visto, el emisor y el receptor ya no son meros mecanismos de codificación/descodificación de un código compartido como ocurría en el modelo anterior; el código sigue siendo importante, pero lo es mucho más el hecho de que los interlocutores poseen, como regulador de la conversación, un *principio de cooperación* que engloba una serie de *máximas* a las que atenerse (o no), y que les permite pasar del significado literal al significado implícito (la *implicatura*) a través de la *inferencia*, proceso que guía la interpretación (Pons Bordería, 2005: 34-37).

Esto ‘humaniza’ la comunicación humana en el sentido de que libera al código de cargar con todo el significado y alude al significado del hablante (‘significado natural’ contra ‘significado no natural’); les resta protagonismo al diccionario y a la gramática para dárselo a la situación comunicativa, a sus participantes y a su capacidad interpretativa (Pons Bordería, 2005: 37).

Sin embargo, a pesar del avance que supuso el modelo inferencial y de que se ha convertido en un modelo clásico dentro de la Pragmática, este no se ha visto exento de observaciones y reparos. Dichas críticas se centran en que una aplicación estricta del *principio de cooperación* nos llevaría a la idea de que hablar “es sólo desarrollar una actividad casi puramente mecánica destinada a transmitir una información objetiva de la mejor manera posible” y que “consiste en proporcionar sin ambigüedad la cantidad precisa de datos necesarios y verdaderos” (Escandell Vidal, 1996: 89), idea que resulta insuficiente.

Esta limitación dio a pie a la aparición de dos diferentes ramas de los denominados enfoques neogriceanos: una que ha preferido completar y enriquecer las propuestas de Grice, como por ejemplo Leech con su *principio de cortesía*; y la otra que, aun teniendo relación directa con el *modelo inferencial* de Grice, ha querido superarla, como es el caso de Sperber y Wilson (Escandell, 1996: 90), quienes presentan un nuevo modelo de la comunicación humana, que pasamos a comentar a continuación.

2.2.3 El modelo ostensivo-inferencial. Sperber y Wilson y la Teoría de la Relevancia

Cuando comentamos el *modelo de código*, ya mencionamos la opinión negativa que Sperber y Wilson tenían de una visión tan pobre de la comunicación humana centrada exclusivamente en el código, porque como ellos dicen

¿Cómo se comunican entre sí los seres humanos? (...) suena como si la comunicación verbal fuera cuestión de empaquetar un *contenido* (...) en forma de palabras, y enviárselo al destinatario para que lo desempaque al recibirlo. (...) la respuesta que sugieren no puede ser verdadera. (Sperber y Wilson, 1994: 11)

De todos modos, no le dan completamente la espalda a este modelo sino que lo incluyen en su teoría y lo enriquecen de la siguiente manera:

Es cierto que una lengua es un código que empareja representaciones fonéticas y representaciones semánticas de oraciones. Sin embargo, existe un vacío entre la representación semántica de las oraciones y los pensamientos realmente comunicados por los enunciados. Este vacío no se llena con más codificación, sino con inferencia. (Sperber y Wilson, 1994: 20)

Así pues, la inferencia ya no es patrimonio exclusivo de la recuperación del significado implícito, de la implicatura, sino también del significado literal. Es aquí donde Sperber y Wilson proponen el término de *explicatura*, que se refiere al contenido comunicado explícitamente por medio de un enunciado concreto y que se obtiene inferencialmente. ¿Cómo? Utilizando los procesos a los que hicimos referencia en el apartado 1.1.2 cuando hablamos de la insuficiencia del código a través de los ejemplos (1), (2), (3), que corresponden, respectivamente, a las tres subtareas de que consta el proceso inferencial utilizado para extraer la *explicatura*, que son:

- a. Desambiguación ('gato': ¿animal o máquina?)
- b. Asignación de referentes ('ese plato' y no este ni aquel)

- c. Enriquecimiento, o especificación de referencia de las expresiones vagas ('es suficiente': ¿para qué?, ¿para quién?)

La idea que defienden Sperber y Wilson es que tanto el *modelo del código* como el *modelo inferencial* deben combinarse (y de hecho, lo hacen), de ahí que

“(...) elevar a cualquiera de ellos a la condición de teoría general de la comunicación sea un error.” (Sperber y Wilson, 1994: 13)

Efectivamente, el código es útil porque proporciona pruebas directas de la intención de transmitir determinada información; sin embargo, necesitamos un proceso inferencial para inferir la intención del emisor a partir de esas pruebas directas. Entonces, si atendemos a estas dos ideas, ¿qué es realmente la ‘comunicación’? ¿Cuándo hablamos de ‘comunicación’?

La comunicación tiene éxito no cuando los oyentes reconocen el significado lingüístico del enunciado, sino cuando infieren el «significado» que el hablante le atribuye. (Sperber y Wilson, 1994: 37)

Sin embargo, dejar esto así sería como decir que lo único que tenemos que hacer es coger *modelo del código*, añadirle el concepto de *explicatura*, y después sumarle al resultado el *modelo inferencial* de Grice. Esto no habría sido una aportación demasiado novedosa, teniendo en cuenta que el código nunca fue abandonado tras superar el primer modelo; así pues, Sperber y Wilson, tras criticar y descartar el primer modelo por inadecuado, pasan a comentar el griceano. En primer lugar, lo que hacen es reconocer sus aciertos:

La mayor originalidad de Grice no fue la de sugerir que la comunicación humana implica el reconocimiento de una intención: eso, como ya hemos señalado, es mero sentido común. Fue la de sugerir que esa caracterización es suficiente: mientras exista alguna forma de reconocer las intenciones del emisor, entonces la comunicación será posible. Reconocer intenciones es un esfuerzo cognitivo normal para el ser humano. Si Grice está en lo cierto, las capacidades inferenciales utilizadas corrientemente por los seres humanos para atribuirse intenciones los unos a los otros deberían posibilitar la comunicación incluso en ausencia de un código. Y, desde luego, eso es posible. (Sperber y Wilson, 1994: 39)

Esto es lo que ocurre en la siguiente situación, donde se utiliza un lenguaje no codificado:

(10) Juan y Carlos están sentados en la terraza de un bar. Por la acera de enfrente pasa Mario y, cuando Juan lo ve, aquel le muestra tres dedos de una mano y uno de la otra, y se marcha riéndose.

Juan: ¡Qué tío! ¡Mira cómo me recuerda el Madrid-Barça de ayer!

Como se ve, a pesar de no haber código, Juan ha entendido perfectamente lo que Mario quería comunicarle y todo se debe a la atribución de una intención a través de un proceso inferencial, algo incompatible con el *modelo del código*⁶.

Por ello, habrá que recurrir al *modelo inferencial* propuesto por Grice y su *principio de cooperación* y sus *máximas*. No obstante, para Sperber y Wilson la teoría griceana tiene un grave defecto: el análisis de la comunicación y de las implicaturas se realiza casi exclusivamente a posteriori, es decir, una vez recuperadas con éxito, dejando al emisor fuera del ‘juego’ y dando toda la responsabilidad al destinatario; en sus palabras,

Una vez que se ha establecido que un determinado enunciado en un determinado contexto acarrea unas implicaturas concretas, lo que tanto el oyente como el teórico de la pragmática pueden hacer (...) es demostrar cómo (...) existe un argumento basado en el contexto, el enunciado y las expectativas de carácter general sobre la conducta de los hablantes que justificaría la interpretación concreta que ha sido elegida. Lo que ninguno de ellos demuestra es que (...) no era posible dar una interpretación igualmente convincente para cualquier otra interpretación que no fuera, de hecho, la elegida. Podría haber toda una gama de interpretaciones que cumpliesen cualesquiera normas de veracidad, informatividad, relevancia y claridad que hubieran sido propuestas o concebidas hasta ese momento. [Para subsanar esto] Lo que hace falta es volver a considerar (...) cuestiones básicas como de qué forma de información compartida disponen los hombres, cómo se utiliza en la comunicación la información compartida, qué es la relevancia y cómo se alcanza, y qué función desempeña en la comunicación la búsqueda de la relevancia. (Sperber y Wilson, 1994: 53) [El subrayado es nuestro]

⁶ Señalaremos que el *modelo del código* describe sólo una parcela de la comunicación humana y además lo hace de manera inadecuada.

Por lo tanto, Sperber y Wilson van a ofrecer una explicación de conceptos como los de contexto, información compartida y relevancia, y de cómo esto se relaciona con el modelo de comunicación basado en su Teoría de la Relevancia. Veamos su propuesta.

Una de las premisas básicas de la Teoría de la Relevancia es que “los seres humanos son dispositivos de procesamiento de información muy eficaces” (Sperber y Wilson, 1994: 63) en el tratamiento de esa información (tanto en lo que respecta a la producción como en la interpretación) que contribuye a la consecución de unos objetivos determinados. Y esta eficacia se basa en la idea de que tendemos a maximizar la relevancia de cualquier información que se procese, utilizando el mínimo coste de procesamiento. Pero, ¿qué información se procesa como relevante y cómo? Además, ¿cómo se elige y se ofrece esa información?

Sperber y Wilson valoraron lo que Grice expuso sobre el reconocimiento de la intención con la que se comunica algo, aunque distinguieron dos tipos de intenciones del hablante:

1. Intención comunicativa: hacer mutuamente manifiesto al oyente y al emisor que el emisor tiene una determinada intención informativa, que es la de querer comunicar algo (‘ambos sabemos que estoy atrayendo tu atención porque quiero comunicarme contigo para algo’)
2. Intención informativa: hacer manifiesto o más manifiesto al oyente un conjunto de supuestos (‘este “algo” y con esta finalidad es lo que quiero comunicarte’)

La primera intención existe siempre en la comunicación, y su existencia y reconocimiento por parte del oyente es la que determina si hablamos de ‘comunicación’ o de otra forma de conseguir información.

Una vez reconocida, el hablante, como participante activo y máximo responsable del proceso, lleva a cabo una conducta ostensiva, u *ostensión* (del latín OSTENDERE, ‘mostrar, hacer ver’), que guiará al oyente en el proceso inferencial de búsqueda del significado del hablante. Estos dos términos, *ostensión* e *inferencia*, son los pilares de este modelo de comunicación, ya que, como se preguntan Sperber y Wilson,

(...) ¿puede aplicarse legítimamente el término «comunicación» a todos los casos de ostensión? Nuestra respuesta es sí (...). La comunicación inferencial y la ostensión son un solo y único proceso, pero visto desde dos puntos de vista diferentes: el del agente que efectúa la ostensión y el del destinatario que efectúa la inferencia. (...) La comunicación ostensivo-inferencial consiste en hacer manifiestas a un destinatario

nuestras intenciones de hacer manifiesto un nivel básico de información. (Sperber y Wilson, 1994: 72)

Pero aquí surge otro término importante que debemos aclarar. ¿Qué significa ‘hacer manifiesto’ algo? ¿Cuándo podemos decir que algo es ‘manifiesto’ o no lo es? Estas preguntas nos llevan directamente a la definición de *contexto* que propone la Teoría de la Relevancia.

Ya adelantamos en la crítica al modelo del código que el *contexto* no es algo estático ni externo a los participantes y no solo es lo que nos rodea cuando conversamos, sino que, tal y como se afirma en la Teoría de la Relevancia, es dinámico y se va creando a medida que avanza el intercambio comunicativo (o se crea por el mero hecho de que haya un intercambio comunicativo).

Pues bien, según Sperber y Wilson, los seres humanos poseemos una serie de supuestos, o representaciones mentales del mundo real, que constituyen nuestro *entorno cognitivo*. En una situación comunicativa dada, el conjunto de supuestos manifiestos será el que nos ayude a procesar los nuevos estímulos que vayamos recibiendo y cuya interpretación podrá ir haciendo manifiestos otros. Por poner un ejemplo, podemos decir que todo el mundo sabe que ‘el agua apaga el fuego’; este supuesto no se hará manifiesto si estamos viendo un partido de baloncesto en la televisión, pero sí en el caso de que, mientras vemos ese partido, un cortocircuito comience un incendio en casa.

Un contexto es una construcción psicológica, un subconjunto de los supuestos que el oyente tiene sobre el mundo. Son estos supuestos, desde luego, más que el verdadero estado del mundo, los que afectan a la interpretación de un enunciado. En este sentido, un contexto no se limita a la información sobre el entorno físico inmediato o a los enunciados inmediatamente precedentes: expectativas respecto al futuro, hipótesis científicas o creencias religiosas, recuerdos anecdóticos, supuestos culturales de carácter general, creencias sobre el estado mental del hablante, son todos los elementos que pueden desempeñar alguna función en la interpretación. (Sperber y Wilson, 1994: 28)

El hablante posee en un momento dado un determinado entorno cognitivo, que por definición es invariablemente subjetivo, y quiere, con lo que comunica, que el oyente comparta la mayor parte con él para tener éxito en la comunicación⁷.

Por todo ello, de todo nuestro entorno cognitivo lo único que nos interesa en una conversación es aquello que queremos o que nos quieren hacer manifiesto o más manifiesto

⁷ Es evidente que esto no siempre funciona y que a veces nos acusan de ‘irnos por los cerros de Úbeda’ o nos preguntan que ‘qué tendrá que ver la gimnasia con la magnesia’.

intencionalmente y que (siempre teóricamente) va a crear una parcela compartida por los interlocutores.

No obstante, en esta formulación de entorno cognitivo, que une entorno físico con todos los supuestos perceptibles o inferibles (en todo caso, aceptables como verdaderos o probablemente verdaderos) de una situación dada, crea un problema que antes no teníamos: si queremos que nuestro oyente recupere determinados supuestos, ¿qué hace que recupere exactamente esos y no otros? ¿Cómo sabemos cuál o cuáles de esos supuestos han sido intencionadamente hechos manifiestos?

Para resolver este problema, Sperber y Wilson proponen su *principio de relevancia* (PR):

El comportamiento ostensivo proporciona evidencias de nuestros pensamientos. Si consigue hacerlo es porque implica una garantía de relevancia. **La tesis principal de este libro es que un acto de ostensión conlleva una garantía de relevancia, y que este hecho, al que denominamos *principio de relevancia*, hace manifiesta la intención que hay detrás de la ostensión.** Nosotros creemos que **este principio de relevancia es lo que se necesita para hacer que el modelo inferencial de la comunicación sea explicativo.** (Sperber y Wilson, 1994: 68) [La negrita es nuestra]

La información que queremos transmitir está almacenada en nosotros en forma de supuestos o representaciones mentales. Pero ¿cómo se trasmite esa información? Como dicen Sperber y Wilson, el ser humano es un complejo y eficaz sistema de procesamiento de información que tiende a conseguir el máximo beneficio de la información que procesa al mínimo coste de procesamiento. Si entendemos

que el conocimiento humano va dirigido a mejorar el conocimiento del mundo que tiene el individuo. Esto significa añadir más información: información que es más detallada, más fácil de recuperar, y que está más desarrollada en áreas de mayor interés para el individuo. (Sperber y Wilson, 1994: 64),

deberemos tener en cuenta que hay tres tipos de información transmitida:

- Información ya conocida que lo único que es duplicar lo que ya se conoce ('no me dices nada nuevo').

(11) Usted, lector, sabe leer.

- Información que no tiene absolutamente nada que ver con el objetivo del intercambio comunicativo que se está produciendo (‘ni sé de qué me hablas ni me importa’).

(12) Querido lector, el 4 de agosto fue el cumpleaños del jefe de la tribu más cercana al mayor lago de África.

- Información nueva que se conecta con información ya conocida, produciendo su reforzamiento (‘es justo lo que yo pienso’), su modificación (‘es lo que yo pensaba, pero me faltaba algo más’) o su abandono (‘no sé cómo pude creer eso’).

Intuitivamente cualquier hablante sabe que esta última es la información que realmente interesa, y también cualquier profesor de cualquier disciplina sabe que “la clase perfecta será aquella que parta de conceptos ya conocidos para presentar ideas nuevas” (Pons Bordería, 2004: 21). Una manera de hacerlo en clase es enlazando correctamente la teoría con la práctica, controlando las transiciones entre actividades o realizando actividades de preparación y calentamiento (asociogramas, lluvias de ideas, etc.).

Este tipo de información nueva producirá determinados *efectos contextuales*, que son las modificaciones de nuestro entorno cognitivo y que son los responsables de mejorar nuestro conocimiento del mundo. Así pues, la *relevancia* se define de la siguiente manera:

Relevancia

Condición de grado 1: Un supuesto es relevante en un contexto en la medida en que sus efectos contextuales en dicho contexto sean grandes.

Condición de grado 2: Un supuesto es relevante en un contexto en la medida en que el esfuerzo requerido para su procesamiento en dicho contexto sea pequeño. (Sperber y Wilson, 1994: 158) [En cursiva en el original]

Por consiguiente, tener algún *efecto contextual* es una condición indispensable para que haya *relevancia*, y, por ende, cuantos más efectos contextuales, mayor relevancia. No obstante, la relevancia es una cuestión de grados, ya que determinados supuestos pueden ser más o menos relevantes en ciertos contextos; por ello,

Relevancia para un individuo (comparativa)

Condición de grado 1: Un supuesto es relevante para un individuo en la medida en que los efectos contextuales que se consigan procesándolo de forma óptima sean amplios.

Condición de grado 2: Un supuesto es relevante para un individuo en la medida en que el esfuerzo requerido para procesarlo de forma óptima sea pequeño. (Sperber y Wilson, 1994: 182) [En cursiva en el original]

Ya sabemos cómo influye lo que los interlocutores saben; ya sabemos qué es relevante para un hablante y qué no; pero aún no sabemos qué hace que lleguemos a la relevancia y qué relación tiene con la comunicación humana.

Para el *modelo ostensivo-inferencial* que proponen Sperber y Wilson, “el emisor produce un estímulo que hace mutuamente manifiesto para sí mismo y para el oyente que, mediante dicho estímulo, el emisor tiene intención de hacer manifiesto o más manifiesto para el oyente un conjunto de supuestos” (Sperber y Wilson, 1994: 83); esta comunicación se compone de una *ostensión*, o ‘llamada de atención’, realizada por el hablante mediante cualquier medio que la refuerce (utilizando opcionalmente un código, por ejemplo) y de un proceso inferencial llevado a cabo por el oyente.

Entonces, ¿por qué el oyente va a prestar atención al emisor? ¿Cómo sabe que va a ganar conocimiento del mundo? Y, sobre todo, ¿qué hace que un individuo comience un proceso inferencial si no sabe en qué medida los efectos contextuales van a ser máximamente relevantes para él al mínimo coste de procesamiento? La respuesta a estas preguntas es que para la Teoría de la Relevancia toda comunicación ostensiva, es decir, intencional, comunica automáticamente su *presunción de relevancia*, es decir,

Presunción de relevancia óptima

El conjunto de supuestos {I} que el emisor desea hacer manifiesto al destinatario es suficientemente relevante como para que al destinatario le merezca la pena procesar el estímulo ostensivo.

El estímulo ostensivo es el más relevante que el emisor podría haber utilizado para comunicar {I}.

Principio de relevancia

Todo acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia óptima. (Sperber y Wilson, 1994: 198) [La negrita es nuestra]

Esto quiere decir que el emisor no ha podido decir lo que ha dicho de una manera mejor y que tanto el contenido informativo como la forma de transmitirlo han sido los óptimos para tener éxito en el intercambio comunicativo concreto en el que se hallan. ¿Y esto no recuerda un poco al *principio de cooperación* (PC) de Grice? Sí, en parte, y no, en absoluto.

Sí, porque, como vemos, hay un principio que regula la comunicación humana y que contribuye determinantemente a su éxito.

No, porque son muy diferentes en esencia: a diferencia del PC, el PR ni se puede seguir ni se puede dejar de seguir por ser algo inherente a la comunicación entre seres humanos: los enunciados llegan al oyente con una garantía de relevancia que le guía para procesar e interpretar ese enunciado de tal manera que obtenga el máximo beneficio con el mínimo coste; y esto se realiza automática e inconscientemente, y se aplica sin excepción.

Así pues, ambos participantes de la comunicación son relevantes: el emisor, por ofrecer un estímulo ostensivo que merece la pena procesar por su carga de información productora de efectos contextuales y su facilidad de procesamiento, y el destinatario, por su inevitable tendencia a extraer la máxima información del emisor con el mínimo esfuerzo cognitivo.

En conclusión, varios son los aspectos positivos de la Teoría de la Relevancia (Pons Bordería, 2004: 77-78):

- Sitúa el código en el lugar que le corresponde, ni preponderante ni marginal.
- Le da mucho valor al carácter inferencial de la comunicación humana, tanto en el proceso de codificación/descodificación como en la recuperación de implicaturas a través de la ostensión/inferencia, es decir, no sólo conjuga a la perfección los dos modelos anteriores, sino que los supera en muchos aspectos.
- Posee tal potencia explicativa que le permite analizar eficazmente cualquier tipo de comunicación.
- Su descripción de la actuación de los participantes resulta mucho más convincente al reconocer la importancia de emisor y destinatario y de sus procesos inferenciales.
- Es interdisciplinar; enlaza la lingüística con otras disciplinas, como la antropología o la psicología, lo cual contribuye a una formación más global en nuestra condición de profesores.
- Da una sólida base teórica a muchas de las intuiciones que poseemos, por lo que, a grandes rasgos, no resulta problemático comprender y aceptar sus líneas generales.

Para acabar con este apartado sobre la ‘comunicación’, y en relación con el apartado siguiente y con el tema de esta memoria, creemos que brinda la posibilidad de acercarse de una manera más adecuada a un hecho tan puramente pragmático como es el de la ironía verbal y, por ello, vamos a situar nuestra definición de dicho fenómeno y nuestra aplicación práctica dentro de su paradigma.

3. LA IRONÍA VERBAL

La ironía verbal es un fenómeno que ha sido objeto de estudio desde hace siglos por parte de los filósofos de la Antigua Grecia (Sócrates, Aristóteles), de los retóricos de la Roma clásica (Cicerón, Quintiliano) y de los autores del Romanticismo (Schlegel) hasta llegar a la actualidad con los estudios de la Lingüística, en especial dentro de la disciplina de la Pragmática, que es lo que aquí realmente nos interesa.

Evidentemente, sería imposible –aparte de inútil– cubrir toda esta línea del tiempo y abarcar todas las ideas que se han manejado en el breve espacio de esta memoria. Sin embargo, lo que sí podemos hacer es ofrecer unas pinceladas de cómo ha sido definida la ironía durante dichas épocas clásicas, ya que, como veremos, lo que dijeron sigue vigente en la mente de muchos de nosotros⁸.

3.1 El punto de vista clásico y los diferentes tipos de ironía

De uno de los grandes filósofos griegos, Sócrates, nos ha quedado el concepto de *ironía socrática*, procedimiento por el cual fingía no saber nada sobre el tema que trataba con otros para luego mostrarles lo que equivocados que estaban; este tipo de ironía, junto con la mayéutica, configuraba su método de búsqueda de definiciones universales en el campo de la gnoseología y de la moral.

En uno de los grandes poetas y dramaturgos de la Antigua Grecia, Sófocles, encontramos el origen y mejor ejemplo de otro tipo de ironía: la *ironía dramática*. Esta es propia del mundo literario y muestra ante los espectadores de la obra cómo una serie de acontecimientos conducen a un final inesperado que choca con el comienzo de las acciones del drama⁹.

El siguiente tipo, que es la *ironía verbal*, fue ampliamente tratado por autores latinos, como Cicerón y especialmente Quintiliano en su obra *Institutio Oratoria*, desde la disciplina de la Retórica, el arte de saber deleitar, persuadir y conmover por medios lingüísticos. Para los retóricos la ironía se considera tanto un tropo, o utilización de una palabra o una expresión con un cambio de sentido, como una figura de pensamiento, o cambio de sentido que concierne a un enunciado completo.

⁸ Y es fuente de muchas polémicas, confusiones y malas aplicaciones.

⁹ No hay más que recordar el argumento de su obra *Edipo rey*: los padres de Edipo acuden al oráculo de Delfos, que les dice que su hijo matará a su padre y su casará con su madre, y los padres, asustados, lo abandonan; el resto es un desarrollo que el espectador interpretará como irónico.

Por su parte, los románticos entenderán la ironía no como un tropo u ornamento sino como una forma de entender el proceso de creación poética y al creador mismo.

Existiría un tipo más que es el de la *ironía situacional*, que une elementos de la ironía verbal con otros de la dramática. A este tipo de ironía también se le ha llamado *ironía del destino*, “que consiste en aquellos acontecimientos que suceden al contrario de como esperaban sus protagonistas”¹⁰ (Torres Sánchez, 1999: 1).

Para nuestro objetivo solo deberemos centrarnos en la *ironía verbal*¹¹, que desde las teorías tradicionales se ha venido definiendo de dos maneras, que se han convertido en las explicaciones más populares:

- La ironía es decir algo distinto de lo que se quiere decir
- La ironía es decir lo contrario de lo que se quiere decir

A continuación expondremos cómo los estudios lingüísticos, adoptando una perspectiva pragmática, han desarmado estas concepciones y han propuesto otras más adecuadas a la realidad discursiva cotidiana.

3.2 El punto de vista de la Pragmática: la ironía como estrategia discursiva

Un fenómeno de la lengua tan ligado a la interpretación personal y a factores contextuales no podía quedar sin su parcela de estudio una vez consumada la crisis del modelo estructuralista y de sus continuadores. La aparición de la Pragmática pasada la mitad del siglo XX pasó a enriquecer desde una perspectiva más adecuada hechos, como la ironía, que teorías anteriores no habían podido explicar satisfactoriamente.

Empezaremos rebatiendo las dos explicaciones anteriormente mencionadas y que permanecen almacenadas en la sabiduría popular; tanto es así que incluso el DRAE define la ironía como sigue:

¹⁰ Correspondería a la idea popular de “ironías de la vida” o de “las vueltas que da la vida”.

¹¹ No obstante, nos vamos a servir de la *ironía situacional* como forma de introducir a los alumnos en el concepto general de ‘ironía’.

ironía.(Del lat. ironĭa, y este del gr. εἰρωνεία). f. Figura retórica que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice. (*Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición, Real Academia Española, 2003; Espasa Calpe, S.A., 2003, Edición electrónica, Versión 1.0)

Veamos de qué manera resultan inadecuadas las dos definiciones propuestas por la retórica:

1. La ironía es decir algo distinto de lo que se quiere decir

Esta caracterización ya fue superada en la época clásica, cuando se vio que otros medios, como la metáfora ('Juan es una piedra') o la sinécdoque ('Se acercan dos velas [barcos] por estribor'), tampoco se correspondían con su significado literal; asimismo, tanto la *teoría de los actos de habla*, que recoge infinidad de *actos de habla indirectos* cuyo significado no es el literal ('Tengo calor' = 'Abre la ventana'), y los conceptos de implicaturas convencionales y conversacionales de Grice ('Bonito sí que es' = 'No puedo permitirme pagar este precio'), desbaratan esta opinión generalizada.

Consideremos la segunda definición, que parece que es la más difícil de borrar del pensamiento general y que es la recogida por el DRAE:

2. La ironía es decir lo contrario de lo que se quiere decir

Esta reformulación de 'no es distinto, sino opuesto', a primera vista, puede parecer correcta cuando vemos ejemplos de ironía como estos:

(13) Carlos ha sacado un cero el examen de matemáticas.

Pedro: ¡Qué buena nota tienes, tío!

(14) María y Raúl están en una fiesta que les parece soporífera.

María: Me lo estoy pasando en grande.

Como sugiere Torres Sánchez, "definir la ironía como 'contradicción' es mezclar indiferentemente todos los niveles de significación, lingüística y extralingüística, explícita e

implícita, sin considerar su especificidad. El simple concepto de ‘contradicción’ no basta evidentemente para unificar todos los fenómenos irónicos” (Torres Sánchez, 1999: 8).

Así es; caracterizarla de esta manera no explica ejemplos típicos de ironía como los siguientes:

(15) Hace dos horas que Antonio y Miguel están esperando a Sandra.

Antonio: Me gusta la gente que llega a la hora.

(16) ¿Podría usted hacerme el favor de no volver a derramar vino sobre mi camisa nueva? Vamos, si fuera posible.

Sería absurdo proponer que lo que Antonio quería decir era que no le gusta la gente que llega a la hora; además, en el ejemplo (16), si negáramos la pregunta retórica obtendríamos exactamente la misma ironía disfrazada de petición muy cortés: ‘¿No podría hacerme el favor de no volver a derramar vino sobre mi camisa nueva? Vamos, si fuera posible?’.

En definitiva, la primera definición es demasiado general y engloba multitud de recursos indirectos que no tienen ninguna relación con la ironía (metáfora, sinécdoque, lítotes, metonimias, actos de habla indirectos); por su parte, la segunda, a pesar de que se acerca a la idea de ‘inversión de significado’ que todos tenemos y los diccionarios recogen, no da cabida a casos de ironía que no corresponden a una ‘inversión’ no construida sobre un solo término léxico (‘bueno’ = ‘malo’, ‘divertido’ = ‘aburrido’, ‘amar’ = ‘odiar’). Por estas razones, necesitamos una teoría general que abarque todos estos casos y que exponga convincentemente “por qué un hablante [concreto en un momento determinado] tiene la perversidad de decir una cosa tan irrelevante de una manera tan enrevesada” (Reyes, 1992: 25), es decir, por qué el hablante dice eso de esa forma y el oyente no tiene problemas para entender lo que realmente se espera de él que entienda y con qué finalidad.

Una vez señalada la deficiencia teórica tradicional, recurriremos a las teorías que, distanciándose de la Retórica, han abordado este fenómeno dentro de la Pragmática; como hicimos en el apartado sobre ‘La comunicación’, en un principio distinguiremos entre las aportaciones de la *Teoría de la Conversación* de Grice y la *Teoría de la Relevancia* de Sperber y Wilson, aunque después repasaremos otras contribuciones a la definición de *ironía verbal*.

3.2.1 La ironía desde la Teoría de la Conversación de Grice

De nuevo, nos vemos obligados a hablar de los trabajos previos de Austin y Searle, ya que, como hemos dicho antes, Grice tuvo como objetivo “completar las insuficiencias explicativas con respecto a diversas realidades comunicativas que planteaba la teoría de los actos de habla” (Torres Sánchez, 1999: 59), realidades comunicativas entre las que se encuentra la ironía.

Si Austin había descartado la ironía y el lenguaje no literal como objeto de estudio, fue Searle el que revalorizó el lenguaje natural¹², divulgó la *teoría de los actos de habla*, que incluía usos no literales del lenguaje (‘actos de habla indirectos’: acto locutivo ≠ acto ilocutivo).

Como dice Torres Sánchez (1999: 52-59), para Searle, con la enunciación irónica el emisor quiere decir lo contrario de lo que dice; el destinatario, a partir del sentido literal de la frase, llegará a su sentido contrario y así a la correcta interpretación¹³. ¿Cómo se llega al significado opuesto? A través de la violación de las ‘condiciones de adecuación’: es ‘inadecuado’, ‘inapropiado’, que, por ejemplo, demos las gracias a alguien que acaba de devolvernos nuestro disco favorito completamente rayado e inservible.

Sin embargo, esto no explica qué es realmente ser ‘inapropiado’ ni qué debe hacer el oyente al interpretar un enunciado como irónico. Asimismo, deja sin consideración las ironías que no dependen de una ‘inversión de significado’.

Como sabemos, Grice retomó y completó la teoría de los actos de habla con una teoría de carácter inferencial, cuyo concepto de base es la *implicatura*. Si recordamos los diferentes tipos de implicatura que señaló Grice, podremos deducir que, por depender directamente de un contexto específico, la ironía se interpreta inferencialmente como una *implicatura conversacional particularizada*. ¿A qué se debe que el destinatario inicie un proceso inferencial? Pues, como ya expusimos, a la existencia de una violación de algunas de las máximas del principio de cooperación, siendo, en el caso de la ironía, la primera de cualidad: ‘no diga nada que crea falso’.

(17) María tira involuntariamente una botella de cristal, que se hace añicos.

Juan: ¡Qué habilidad con las manos!

¹² En oposición al lenguaje lógico; recuérdese que Austin y Searle eran filósofos del lenguaje.

¹³ Esto no es una mera copia de la propuesta Retórica, ya que Searle lo incluye dentro de sus principios conversacionales y de las reglas que rigen los actos de habla (Torres Sánchez, 1999: 53).

En el ejemplo se ve claramente que el hablante ha elegido oponer lo que dice con lo que realmente sucede.

No obstante, esta explicación no es convincente cuando existe ironía, pero no se viola ninguna de las máximas:

(18) Irene y Martín, jefes de Pablo, sospechan que este falta al trabajo por razones distintas a las que da y para saberlo han contratado a un detective. Cierta día se encuentran los tres en la oficina.

Pablo: Mañana no puedo venir a trabajar; mi padre está muy enfermo y quiero ir al hospital a visitarlo. Con lo poco que me gusta ir solo al hospital y encima para estas cosas...

Irene: Tranquilo, hombre; estamos cerca de ti.

Martín: Sí, hombre; como se dice: 'nunca caminarás solo'.

Irene y Martín se sonríen.

Tanto las expresiones de Irene y Martín son totalmente pertinentes y precisas, y a la vez indudablemente irónicas. Esto nos obliga a buscar otra explicación más plausible para el fenómeno de la ironía.

Además, otros interrogantes siguen sin respuesta: ¿por qué ser irónico? ¿Qué más 'esconde' el hablante detrás de su enunciado irónico? ¿Por qué los oyentes no reaccionan de la misma manera ante un comentario irónico que ante uno directo y literal? Así lo recogen Sperber y Wilson en su crítica a la teoría griceana:

(...) la explicación clásica de que la ironía equivale a decir una cosa y querer decir o implicar lo contrario. El inconveniente más patente de la explicación clásica (y de su variante moderna, la explicación de Grice) es que no explica por qué un hablante que teóricamente podría haber expresado de forma directa el mensaje que desea transmitir tendría que decidir, en su lugar, decir lo contrario de lo que piensa. (...) [Además,] La explicación clásica de la ironía falla notablemente a la hora de explicar qué distingue la ironía genuina de la mera irracionalidad (...) (Sperber y Wilson, 1994: 193) (El subrayado es nuestro)

A continuación veremos la propuesta de Sperber y Wilson dentro de su *Teoría de la Relevancia*.

3.2.2 La ironía desde la Teoría de la Relevancia: los enunciados eco

En la exposición teórica de la Teoría de la Relevancia ya comentamos que el concepto sobre el que se basa la teoría es el de *principio de relevancia*. Ahora bien, ¿cómo es posible que un emisor enuncie algo a primera vista totalmente inadecuado, pero el destinatario lo entienda perfectamente? ¿No es la ironía un caso de flagrante irrelevancia, y aun así funciona perfectamente? ¿Es esto un fallo de la Teoría de la Relevancia? Como dicen Sperber y Wilson:

El hecho de que alguien decida expresar un supuesto irrelevante puede ser, en sí mismo, un hecho altamente relevante. (...) podría ser una forma de manifestar el deseo de cambiar de tema, y este deseo podría ser perfectamente relevante (...). La relevancia puede lograrse expresando supuestos irrelevantes siempre y cuando esta conducta expresiva sea en sí misma relevante. (Sperber y Wilson, 1994: 154)

Así pues, en casos como el de la ironía estaríamos ante un uso relevante de una expresión que puede parecer irrelevante en un primer momento, pero que está completamente justificada, y así lo entiende el destinatario¹⁴.

En todo caso, utilizando la metáfora de Sperber y Wilson de los hablantes como pareja de baile, los enunciados irónicos ¿no suponen un riesgo de que la pareja se rompa o de que uno de ellos crea que el otro se está distanciando intencionadamente y se separe de la pareja? No podemos negar la complicidad de los interlocutores en un intercambio comunicativo, y ante la duda de si la ironía contribuye o no a la estabilidad y éxito de dicho intercambio, Sperber y Wilson argumentan que

Del estilo de una comunicación se pueden inferir cosas como cuáles cree el hablante que son las capacidades cognitivas y el nivel de atención del oyente, en qué medida está preparado para ayudar al oyente o guiarle en el procesamiento de su enunciado, el grado de complicidad que existe entre ambos, y su cercanía o distancia emocional. (...) un hablante no sólo pretende ampliar el entorno cognitivo mutuo que comparte con el oyente sino que, además, da por sentado que existe un cierto grado de mutualidad, tal como indica, y a veces comunica, su estilo. (...) Al tender hacia la relevancia el hablante tiene que establecer algunos supuestos sobre las capacidades cognitivas y los recursos contextuales del oyente, que se verán necesariamente reflejados en la forma en

¹⁴ Recordemos que ambos interlocutores están guiados por el principio de relevancia; el destinatario procesará un enunciado irónico porque ‘sabe’ que el emisor está siendo relevante tanto en forma como en contenido.

que se comunica y, en particular, en qué decide hacer explícito y qué decide dejar implícito. (Sperber y Wilson, 1994: 267) (El subrayado es nuestro);

y añaden:

Nosotros sostenemos que el estilo surge de la búsqueda de la relevancia. (Sperber y Wilson, 1994: 268)

Esto significa que emplear un estilo o tono irónico en nuestras intervenciones demuestra nuestra confianza en nuestro interlocutor y hace mutuamente manifiesto el alto grado de complicidad que tenemos con él¹⁵. Continuando la metáfora anterior, la pareja de baile no solo no se rompe sino que refuerza los vínculos que la unen y se reafirma en lo que hace y en sus objetivos comunes.

De todos modos, todavía no sabemos qué es la ironía, cómo se puede definir de manera que englobe todos los casos posibles y resulte convincente. Sperber y Wilson descartaron las explicaciones clásicas retóricas que veían la ironía como un tropo que implicaba una sustitución de un significado literal por un significado figurado contrario a aquel, así como la de Grice, que no consideraban más que una variante de la clásica, como mera traslación de conceptos de la Semántica a la Pragmática.

Para los creadores de la Teoría de la Relevancia el lenguaje tiene básicamente dos usos: un *uso descriptivo* y un *uso interpretativo*.

Cualquier representación que tenga una forma proposicional, y en particular cualquier enunciado, puede utilizarse de dos maneras distintas para representar cosas. Puede representar un estado de cosas en virtud de que su forma proposicional refleja fielmente ese estado de cosas: en ese caso, diremos que la representación es una *descripción*, o que se utiliza *descriptivamente*. O puede representar a otra representación que también tenga una forma proposicional (un pensamiento, por ejemplo) en virtud del parecido que existe entre ambas formas proposicionales: en ese caso diremos que la primera representación es una *interpretación* de la segunda, o que se utiliza *interpretativamente*. (Sperber y Wilson, 1994: 279) (En cursiva en el original)

¹⁵ No hay más que recordar las veces que el oyente premia con risas o elogios los comentarios irónicos del hablante (siempre y cuando no sea la víctima, claro está).

Así pues, ‘Son las diez y cuarto’ sería un ejemplo de uso descriptivo y lo que dice Carmen en el siguiente diálogo lo sería de uso interpretativo:

(18) Antonio: Es muy difícil, casi imposible.

Carmen: Tú piensas que soy tonta o algo.

Pues bien, está claro que en el ejemplo (17), cuando Juan dice ‘¡Qué habilidad con las manos!’ tras la torpeza de María, no se está describiendo un estado de cosas o una realidad, sino que Juan está ofreciendo su interpretación de lo que acaba de pasar. Y ¿de dónde sale ese enunciado? ¿Por qué está tan lejos de lo que ha sucedido o de lo que ha dicho otra persona anteriormente (al contrario de lo que ocurre en (18))?

La propuesta de Sperber y Wilson consiste en la consideración de que un enunciado irónico es un eco interpretativo de lo que otra persona o el mismo hablante en el pasado ha dicho o podría haber dicho, es una interpretación de otro pensamiento; en sus palabras,

(...) el pensamiento del hablante interpretado por el enunciado es, en sí mismo, una interpretación. Es una interpretación de un pensamiento de alguien distinto del hablante (o del hablante mismo en el pasado). (...) estos enunciados son interpretaciones de segundo grado del pensamiento de otra persona (...) ocurre con la ironía lo mismo que con la metáfora: las destrezas y los procedimientos necesarios para comprenderla, cualesquiera que sean, son necesarios de forma independiente también para la interpretación de enunciados no figurativos completamente corrientes.” (Sperber y Wilson, 1994: 290)¹⁶,

por ello,

(...) vamos a argumentar que **los enunciados irónicos son casos de interpretación de eco.** (Sperber y Wilson, 1994: 291) (La negrita es nuestra)

De todos modos, si nos detuviéramos aquí, esta explicación queda incompleta, ya que en el ejemplo que sigue también hay un eco y no es un caso de ironía:

(19) Francisco es futbolista y su amigo Mario va a verlo a un partido.

Francisco: Presiento que hoy voy a jugar un buen partido

¹⁶ En su libro *Relevancia...* ya dejan claro que abandonan la teoría de la mención ecoica en favor de la de ironía como interpretación de eco, ya que se trata de un verdadero uso interpretativo del lenguaje.

[Juega y mete tres goles que le dan la victoria a su equipo]

Mario: Tenías razón: qué buen partido. Sin duda te has salido.

(20) Francisco es futbolista y su amigo Mario va a verlo a un partido.

Francisco: Presiento que hoy voy a jugar un buen partido

[Juega y se mete un gol en propia puerta y lo expulsan por agredir a un rival]

Mario: Tenías razón: qué buen partido. Sin duda te has salido.

Se ve claramente que en ambos ejemplos existe un enunciado ecoico; sin embargo, queda bien evidente que solamente en (20) hay una intención inequívocamente irónica. Entonces, si hay diferentes tipos de eco, ¿qué diferencia un eco irónico de uno que no lo es? La palabra clave es, según Sperber y Wilson, *actitud*:

(...) la ironía verbal implica la expresión implícita de una actitud, y que la relevancia de un enunciado irónico depende invariablemente, por lo menos en parte, de la información que éste transmite sobre la actitud del hablante respecto a la opinión de la que se hace eco. (...) La actitud expresada por un enunciado irónico es, invariablemente, una actitud de rechazo o de desaprobación. El hablante se desliga de la opinión de la que se hace eco e indica que no la respalda. (...) La recuperación de estas implicaturas depende, primero, del reconocimiento del enunciado como enunciado de eco, segundo, de la identificación de la fuente de la que proviene la opinión repetida y, tercero, del reconocimiento de que la actitud del hablante respecto a la opinión repetida es una actitud de rechazo o desaprobación. Nosotros diríamos que estos son factores comunes en la interpretación de todos los enunciados irónicos. (Sperber y Wilson, 1994: 292) (El subrayado es nuestro)

Y aquí es donde Sperber y Wilson explícitamente se distancian de las explicaciones semánticas y de la de Grice:

En nuestro marco teórico, la diferencia está clara: la ironía genuina es un fenómeno de eco y está concebida en primer lugar para ridiculizar la opinión de la que se hace eco. (...) todo lo que se necesita para hacer que [una contribución] sea irónica es un elemento de eco y una actitud asociada con éste de desaprobación o de burla. (Sperber y Wilson, 1994: 293),

llegando incluso a afirmar que sin eco y sin actitud “despreciativa, burlona, crítica, o, en todo caso, negativa” (Reyes, 1992: 27) no hay ironía, y concluyendo que no se trata de ningún tipo de transgresión de ninguna regla, convención o máxima ni tan siquiera de un tropo que implique una inversión de significado¹⁷.

No obstante, debemos matizar qué puede ser considerado como eco (sea irónico o no); hay varios tipos:

- Una proposición inmediata o bastante cercana (como en las situaciones (18) y (19))
- Una proposición lejana (por ejemplo, recordando lo que nos decían nuestros padres cuando éramos pequeños)
- Una anticipación de lo que otro diría (‘Ya sé lo que me vas a decir, que lo hice mal’)
- Un pensamiento que se imputa al oyente (‘Tú no te juntas con esa gente. Es que son inferiores, ¿no?’)
- Enunciados fraseológicos (paremias, fórmulas rutinarias...)

Por otro lado, la recuperación de un enunciado de otra persona (o de uno mismo) al que se le añade una actitud de burla supone la existencia de una víctima, que es la persona o grupo de personas que suscriben o suscribirían el enunciado ecoizado (incluso habría casos de autoironía)¹⁸.

En resumen, esta visión de la ironía casa perfectamente con la *Teoría de la Relevancia* considerando, como afirman Sperber y Wilson, que el coste de procesamiento no es mayor que en el caso de un enunciado no irónico y viendo que los beneficios que recibe el oyente son tan numerosos y tan variados que alcanzan un grado máximo de relevancia (actitud y opinión del hablante hacia lo que dice y hacia la persona a la que se refiere; tipo de persona que es el hablante; efectos contextuales adicionales que no se obtienen de un enunciado literal¹⁹). Es, por

¹⁷ Parecido análisis hacen de la metáfora. Por un lado, se podría pensar que la Retórica no tendría ya nada que estudiar, como dice Mariscal Chicano (1994: 353); por otro, tanto la metáfora como la ironía son revalorizadas e incluidas como estrategias comunicativas ‘de la vida cotidiana’.

¹⁸ La ironía y sus posibles víctimas poseen una relación de grado: podemos ir desde la autoironía, pasando por la más sutil y cómica, hasta llegar al caso de ironía más áspera y mordaz con la víctima: el *sarcasmo*.

¹⁹ Se perdería mucha información añadida si en la situación (20) Mario dijera: ‘Nada que ver con lo que me dijiste. Has hecho un partido pésimo’

tanto “un recurso muy rentable, y no un procedimiento engorroso” que hace que basten “unas pocas palabras (...) para crear muchos significados implicados” (Reyes, 2002: 99).

4. LA IRONÍA VERBAL EN LA ENSEÑANZA DE E/LE

Si recordamos los métodos previos al enfoque comunicativo, en los que primaba una comunicación basada en la gramática, no resulta descabellado pensar que incluir la ironía verbal en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras pudiera considerarse absurdo y estuviera fuera de toda la lógica (y más teniendo en cuenta que de esos fenómenos ya se encargaba la Retórica).

El principal logro del enfoque comunicativo sin duda ha sido que ahora entendamos la gramática como un medio y no un fin, como algo al servicio de la comunicación, y que el protagonismo de esta haya abierto nuestras miras dando cabida a estrategias discursivas tan frecuentes y comunes como la ironía verbal (con el apoyo de disciplinas como la Pragmática).

Por ello, no es de extrañar que la ironía no haya sido tomada en cuenta en los programas de enseñanza de español como segunda lengua o como lengua extranjera.

Como ya dijimos en la introducción, en la actualidad contamos con documentos como el MCER y el PCIC que constituyen una guía a la los profesores de E/LE podemos recurrir con el objetivo de obtener apoyo teórico-práctico en el desempeño de nuestra labor.

En el caso que ahora nos ocupa, el de cómo llevar la ironía al aula, también ocurre así; veamos, pues, qué es lo que dicen sobre este tema.

4. 1 El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)

El documento diseñado por el Consejo de Europa ofrece una base común a los profesores de lenguas para el desarrollo del currículo, el diseño de cursos y pruebas de evaluación; es, por tanto, un documento que afecta a todos los niveles de concreción de la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras, de tal manera que nos ayudará tanto a la preparación de nuestras clases como a la preparación de cursos y al diseño de materiales y actividades.

Uno de los conceptos más importantes en la enseñanza de lenguas es el de *competencia comunicativa*²⁰, es decir, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que el alumno deberá desarrollar (con la ayuda del profesor o de manera autónoma) para conseguir un determinado nivel de lengua. Dicho concepto se ha ido perfeccionando desde que apareció a comienzos de los años setenta, y el MCER ha optado por una determinada definición que lo divide en tres componentes:

²⁰ El concepto de *competencia comunicativa* ha ido evolucionando y ha sido desarrollado por autores como Hymes (su creador), Canale y Swain, Bachman o Celce-Murcia.

1. Componente lingüístico
2. Componente sociolingüístico
3. Componente pragmático

Intuitivamente podemos pensar que la ironía se incluirá dentro del pragmático, como así ocurre:

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. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades. (MCER, p. 14) (El subrayado es nuestro)

Dichas competencias pragmáticas se subdividen, a su vez, en tres subcompetencias que fácilmente se pueden relacionar con el uso e interpretación de enunciados irónicos: *competencia discursiva* (cómo se organizan, se estructuran y se ordenan los mensajes: el estilo y el registro; adaptación de lo que se dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor); *competencia funcional* (los mensajes como medio para realizar funciones comunicativas: con microfunciones como la de ‘expresión de actitudes’ y macrofunciones como la de ‘argumentación’); y *competencia organizativa* (la secuenciación de los mensajes según esquemas de interacción y de transacción).

Sin embargo, no debemos olvidar que, a pesar la división de la competencia comunicativa en tres componentes, estos no dejan de estar interrelacionados, y la ironía es buena muestra de ello, ya que implica el uso de determinados elementos léxicos (como por ejemplo, unidades fraseológicas) en determinadas situaciones que implican la dimensión social del uso de la lengua (las condiciones de uso de la ironía variarán dependiendo de la cultura de origen del alumno).

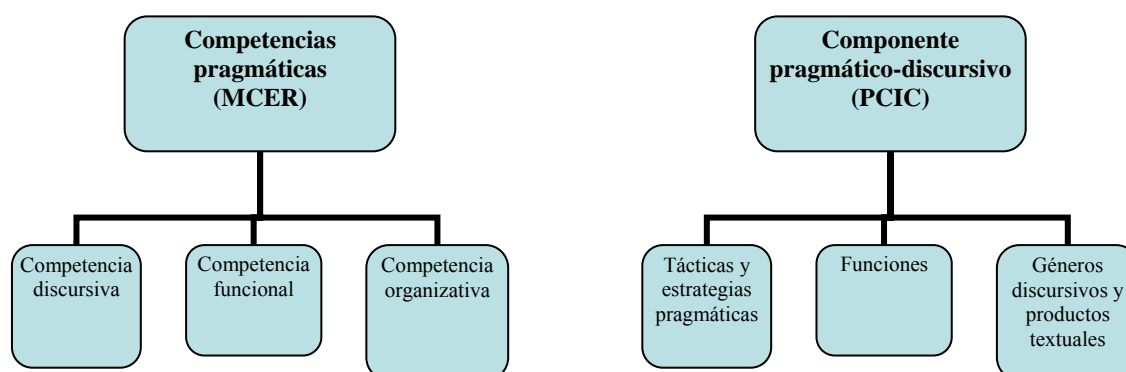
Esto último nos lleva a pensar que el fenómeno de la ironía se relaciona estrechamente con la actual concepción de *competencia intercultural*, que engloba a la competencia comunicativa y que implica al alumno en el objetivo de establecer un diálogo positivo entre culturas (la cultura origen de los alumnos, sea una o varias, y la cultura meta) y permite prevenir

y evitar malentendidos culturales provocados por el uso de la LE y por conductas y comportamientos culturales que no implican el uso de la lengua²¹.

4. 2 El Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español (PCIC)

Si el MCER constituye una guía que podemos situar en el nivel de concreción más alto, el PCIC (2007) propone una aplicación de contenidos y objetivos concretos. Así pues, lo que hace el plan del Instituto Cervantes es ofrecer un inventario de recursos, tácticas y estrategias que pueden incluirse y desarrollarse en cada uno de los niveles propuestos por el MCER: A1-A2, B1-B2, C1-C2.

Para ello, por criterios de rentabilidad pedagógica se ha dividido el componente pragmático-discursivo en ‘Funciones’, ‘Tácticas y estrategias pragmáticas’ y ‘Géneros discursivos y productos textuales’. En el siguiente esquema se ve cómo el PCIC adapta las consideraciones del MCER acerca de las competencias pragmáticas²²:



En relación con la ironía, en el PCIC encontramos referencias a la ironía, de manera general, en diferentes lugares, aunque siempre dentro de los niveles C1 y C2:

²¹ No hay más que imaginar cómo una actitud de desaprobación como la que muestra la ironía puede convertirse en fuente de problemas entre hablantes que no comparten la misma lengua ni los mismos parámetros culturales.

²² Con este esquema no hacemos un paralelismo entre ambos documentos en el sentido de ‘Competencia discursiva’ = ‘Tácticas y estrategias pragmáticas’, ‘Competencia funcional’ = ‘Funciones’ y ‘Competencia organizativa’ = ‘Géneros discursivos y productos textuales’, sino que queremos señalar la reestructuración del componente pragmático realizada en el PCIC para obtener ventajas didácticas.

- Gramática (C2), dentro de “2. El adjetivo”: “2.4. Posición del adjetivo; Anteposición: (...) Con valor irónico: valiente, bonito, menudo...; *Valiente soldado está hecho. / Bonita forma de contestar.*” (p. 54)
- Pronunciación y prosodia (C1-C2): “2.4. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla”: bajo el epígrafe ‘el énfasis articulatorio’: ‘Falta de correspondencia entre la entonación y la palabra: entonación irónica; *Me gusta mucho el bolso que te has comprado* [sugiriendo que no le gusta nada, por lo tanto suprimiendo todo movimiento tonal intensificador]’ (p. 137)
- Ortografía (C2): “3.9. Comillas (« »): “Discriminador en el enunciado: voces impropias, irónicas vulgares; *Dijo que la subieron a un «alicótero».*” (p. 164)
- Dentro del inventario de ‘Nociones específicas’, encontramos el apartado “18. Actividades artísticas” (pp. 523-527), que incluye el siguiente epígrafe (C1): “18.4. Literatura: (...) metáfora, ironía” (p. 526)

Sin embargo, el apartado en el que más espacio se dedica a la ironía es el número seis, titulado ‘Tácticas y estrategias pragmáticas’, en el que se hace mención a los procesos de *ostensión e inferencia* que basan la teoría de la comunicación propuesta por Sperber y Wilson y en el que definen los conceptos de ‘táctica’, que hace referencia “a la selección de un recurso concreto en cada situación”, y de ‘estrategia’, definida como “procedimientos de decisión por los que el usuario o aprendiente de una lengua satisface un determinado propósito comunicativo” (PCIC, 2007: 263).

En la organización del inventario de este capítulo se proponen tres grandes apartados: «Construcción e interpretación del discurso» (“recursos, tácticas y estrategias relacionados con la construcción del discurso”; por ejemplo, la deixis, los procedimientos de cita, los indicadores de ironía y metáforas, definidos como “mecanismos de construcción del discurso claramente representativos del significado inferencial”), «Modalización» (tácticas y estrategias a través de las cuales el emisor muestra su actitud ante lo dicho o frente al destinatario; por ejemplo, la intensificación, la focalización, la entonación) y «Conducta interaccional» (el hablante y su relación con el oyente; cortesía verbal, por ejemplo). (PCIC, 2007: 261-265)

En lo que respecta a la ironía verbal, esta viene integrada dentro de los dos primeros apartados, el de «Construcción e interpretación del discurso» y el de «Modalización»; veamos cómo están organizados y qué tipo de recursos se ofrecen:

- El apartado «Construcción e interpretación del discurso» consta de ocho epígrafes, que llevan el título de “1.1. Mantenimiento del referente y del hilo discursivo”, “1.2. Marcadores del discurso”, “1.3. La deixis”, “1.4. Desplazamiento en el orden de los elementos oracionales”, “1.5. Procedimientos de cita”, “1.6. Valores elocutivos de los enunciados interrogativos”, “1.7. La expresión de la negación” y “1.8. Significados interpretados”; en este último epígrafe, junto con la metáfora, está incluida la ironía verbal con una serie de indicadores:

<p>1.8.2. Indicadores de ironía</p> <p>Indicadores morfosintácticos y fónicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Oraciones suspendidas —<i>Tendrías que decirle a Javier que te ayude a pintar la cocina.</i> —<i>Sí, como viene tanto →</i> <i>Yo prefiero quedarme en casa, para lo que hay que ver →</i> ■ Entonación irónica en enunciados exclamativos —<i>Mira qué pañuelo tan bonito. Se lo he cambiado a María por mi pulsera.</i> —<i>¡Pues vaya negocio que has hecho!</i> <p style="text-align: center;">C1</p>	<p>1.8.2. Indicadores de ironía</p> <p>Indicadores morfosintácticos y fónicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Diminutivos con valor irónico <i>¡Vaya nohecita!</i> <i>¡Qué cochecito!</i> ■ Perífrasis incoativas (<i>ir a + infinitivo</i>) <i>¡Me van a venir a mí, a estas alturas, con esas historias!</i> ■ Dislocación a la izquierda del constituyente que se ironiza <p style="text-align: center;">C2</p>
--	--

P. 279

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].

C1

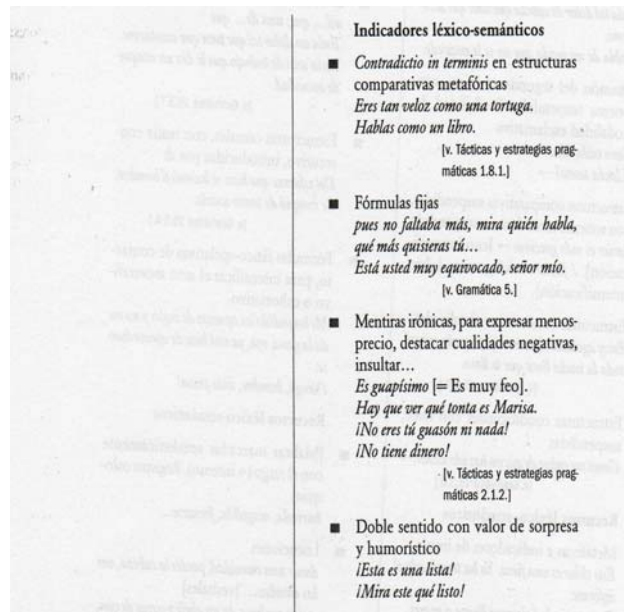
- Anteposición de adverbio o cuantificador
¡Mal que lo pasamos!
¡Bastante te importa a ti!
¡Cualquiera se fía de ese mentiroso!

- Anteposición de adjetivo
¡Valiente cocinero está hecho!
Bonito susto me has dado.
¡Buen elemento eres tú!

[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 2.3.]

- **Uso del posesivo en posición postnominal**
Esta amiga tuya es divertidísima [= es muy aburrida].
- **Estructuras coordinadas con valor consecutivo (con y, en consecuencia...)**
Tú fíate de esos y verás lo que te pasa.
- **Interrogativas retóricas que expresan una queja o reproche**
¿No podías haber encontrado uno un poco peor?
¿Qué quieres (que te diga)?
- **Ecos irónicos**
– *Nos beneficiaremos todos.*
– *Todos, no me cabe la menor duda. Y seguro que tú más que nadie.*
– *Jorge canta bastante bien.*
– *Jorge canta como un ruiñeñor [con entonación y apoyo gestual = canta mal].*
- **Entonación irónica en enunciados exclamativos**
¡Qué listo que eres!
¡Anda la mosquita muerta!
¡Menudo chollo!

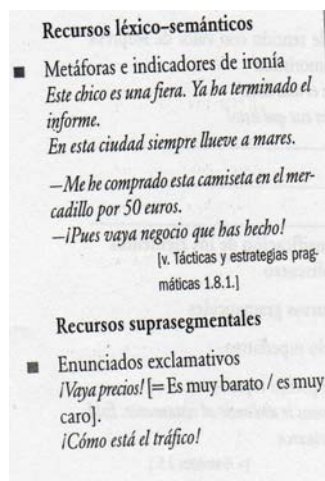
C2



P. 281 (sólo para C2)

- El segundo apartado en el que aparece la ironía verbal, el de «Modalización», contiene cinco epígrafes: “2.1. Intensificación o refuerzo”, “2.2. Atenuación o minimización”, “2.3. Focalización”, “2.4. Los valores modales de la entonación y de otros elementos suprasegmentales” y “2. 5. Desplazamiento de la perspectiva temporal”. Para el tema que nos ocupa, únicamente es de nuestro interés el primer epígrafe, que trata sobre cómo el hablante intensifica los elementos del discurso para mostrar su actitud; a su vez el epígrafe “2.1. Intensificación o refuerzo” está dividido en dos subepígrafes, en los que encontramos los siguientes recursos:

- a. “2.1.1 Intensificación de los elementos del discurso”



P. 283 (C1)

Recursos léxico-semánticos

- Metáforas e indicadores de ironía
Este Luis es más listo que el hambre.
¡Es guapísimo! [= Es muy feo].
[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.8.1., 1.8.2.]

P. 283 (C2)

b. “2.1.2. Intensificación del acuerdo o desacuerdo con el interlocutor”

Recursos léxico-semánticos

- Indicadores de ironía
—*Creo que me he dejado las llaves en casa.*

—*¡Hay que ver qué listo eres!*
[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.8.2.]

P. 284-285 (C1)

- Indicadores de ironía
¡Qué simpático el niño!
¡No eres tú guasón ni nada!
[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.8.2.]

P. 284 (C2)

Como vemos, priman los indicadores léxico-semánticos que tienen como objetivo construir un discurso con un determinado objetivo y ayudar al oyente a su interpretación; por otro lado, se presenta una serie de recursos que, a través de indicadores de ironía, pretenden intensificar de alguna manera lo que el hablante dice.

El PCIC nos da, pues, una serie de indicadores e intenciones del hablante que pueden guiarnos a la hora de diseñar actividades que quieran desarrollar en el alumno la producción y el reconocimiento e interpretación de enunciados irónicos.

4.3 Una aproximación pragmática a la ironía para el aula de E/LE. El proyecto del grupo GRIALE

Aparte del MCER y el PCIC, hay otras fuentes de las que podemos extraer más información acerca de qué hemos de tener en cuenta para llevar la ironía al aula. El grupo GRIALE de la Universidad de Alicante está llevando a cabo, en la actualidad, un proyecto para la descripción, el análisis y la aplicación de la ironía en español con el fin de “elaborar una tipología de enunciados irónicos que pueda aprovecharse en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE)”²³ (Ruiz Gurillo et al., 2004: 231).

Varias son las nociones teóricas interesantes que podemos extraer de sus resultados:

1. Optar por la idea de que la ironía es un eco requiere determinar con precisión de dónde proviene ese eco, es decir, de qué contexto está extraído; podemos distinguir tres:
 - i. Contexto lingüístico o cotexto (lo que se ha dicho con anterioridad, como en la situación (20))
 - ii. Contexto situacional o escenario en el que se desarrolla el intercambio comunicativo (decir ‘Un día perfecto para ir de excursión’ cuando llueve a mares)
 - iii. Contexto sociocultural (aluden a las características sociales y culturales de un determinado grupo de hablantes; por ejemplo, decir ‘Genial’ cuando alguien acaba de hacer algo mal parece un enunciado irónico universal, pero decir ‘¡y un jamón (con chorreras)!’ es propio de un contexto sociocultural español)

2. Es fundamental hacer una distinción entre los enunciados orales y los textos escritos; dicha separación nos llevaría a diferenciar dos tipos de ironía:

²³ El grupo GRIALE está compuesto por diversos profesores del Área de Lengua Española de la Universidad de Alicante y su trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación HUM2004-01318/FILO «Análisis pragmático de la ironía verbal. Tipología y aplicaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera», subvencionado por el MEC. Para más información se puede consultar su página web: <http://griale.ua.es>.

- i. Ironía focalizada: “se produce en un enunciado concreto. Suele ayudarse de indicadores lingüísticos específicos y está vinculada habitualmente al contexto situacional y lingüístico, que es donde se localiza el enunciado que se menciona ahora como eco de aquél” (Ruiz Gurillo et al., 2004: 236). Este tipo es más propio de los textos orales.
 - ii. Ironía continuada: “no aparece necesariamente en un enunciado concreto, sino a lo largo de todo un texto. No siempre presenta indicadores lingüísticos específicos, pero viene favorecida por un entorno irónico”. Es más frecuente en los textos escritos.

3. Una idea clave con la que trabaja GRIALE para llevar la ironía al aula de E/LE es la noción de *entorno irónico*, que fue ideada por Utsumi (2000) para completar su *teoría de la manifestación implícita* para explicar la ironía. En ella argumenta que, aunque es un fenómeno lingüístico, la ironía no puede ser considerada sin tener en cuenta la importancia de la situación en que se produce. No obstante, además de la situación comunicativa, para Utsumi influyen otros factores, como son las expectativas del hablante, la incongruencia entre esas expectativas y la realidad y la actitud negativa del hablante ante esa incongruencia. Todo esto llevaría al hablante a usar enunciados irónicos, contribuyendo así a crear implícitamente un entorno favorable a la interpretación de dichos enunciados.
Algunos de estos conceptos, como las expectativas del hablante o la manifestación implícita de un entorno irónico, pueden ayudarnos a diseñar actividades para explotar las posibilidades de la ironía en el aula.

4. Otro aspecto importante que cabe señalar es que si la comunicación en (muchas) ocasiones falla cuando no hay un hablante que guíe correctamente al oyente o es este el que elige un camino equivocado, no es difícil llegar a la conclusión de que nuestra pareja del baile comunicativo se encuentra en una pista muy resbaladiza cuando el que guía los pasos ostensivos ‘se arriesga’ a ser irónico. Para evitar una caída el hablante deberá asegurarse de que da las

suficientes pistas para que no se pierda esa complicidad²⁴. ¿Cómo lo hace? Pues dependiendo de si lo hace oralmente o por escrito utilizará unos u otros, pero siempre ofrecerá *indicadores de la ironía*, de los que hay tres tipos (Padilla, 2005):

- *Fónicos*: entonación irónica, silabeo, velocidad de emisión, el volumen de la voz, las pausas...
- *Lingüísticos*: signos tipográficos (comillas, negrita, cursiva, mayúsculas), posición del adjetivo, sustantivos marcados, unidades fraseológicas, reformulación, repeticiones, figuras retóricas (hipérbole, lítotes, oxímoron), palabras de alerta...
- *Kinésicos*: gestos con las manos, guiños, miradas, sonrisas, risas...

Puesto que esta memoria va a estar dedicada a la ironía verbal en textos escritos, en las actividades propuestas no vamos a tratar indicadores como los fónicos o los kinésicos, sino que nuestra propuesta didáctica se basará en los indicadores lingüísticos, especialmente. Para ello, a continuación ofrecemos una lista no exhaustiva de dichos indicadores de ironía que podremos incluir en nuestras actividades; la lista ha sido extraída, principalmente, del DRAE, que recoge unas 140 palabras y unidades fraseológicas que han gramaticalizado un significado irónico, aunque también se han consultado artículos dedicados a comentar estos indicadores, como los de Penadés Martínez (1999) y Ruiz Gurillo (2006)²⁵:

1. Estar o ir APAÑADO, ARREGLADO, AVIADO.
2. BUENA/O es esa/o, estaría BUENO (que), lo BUENO sería.
3. Parecerse dos o más personas en el BLANCO de los ojos.
4. Como mandan los CÁNONES.
5. Poner o sentar CÁTEDRA.
6. CIENCIA infusa.
7. Estar o ir hecho un CROMO.
8. DICHOSO/A.
9. Tener el DON de algo.
10. ESPABILADO/A.

²⁴ Es importante recordar que el hablante no da soluciones, solamente guía el proceso inferencial del oyente (Ruiz Gurillo et al., 2004: 238).

²⁵ La lista completa es muy extensa e incluye palabras y expresiones caídas en desuso y de diferentes países hispanohablantes; es misión del profesor seleccionar las que considere más útiles para el objetivo de las actividades y las necesidades de los alumnos.

11. FRIOLERA.
12. FACILILLO/A.
13. GAJES del oficio
14. GANGA.
15. GENIALIDADES.
16. Cubrirse alguien de GLORIA.
17. GRACIAS (referido a un adulto), qué GRACIA, tener GRACIA alguien o algo.
18. HERNIARSE.
19. Haberla HECHO buena.
20. Un JAMÓN (con chorreras).
21. LINDEZAS.
22. Estar o ir LISTO.
23. LUCIRSE.
24. LEÍDO y escrito.
25. Caerle o tocarle a alguien la LOTERÍA.
26. Hablar o expresarse como un LIBRO (abierto).
27. LLEGAR lejos.
28. Colgar a alguien el MILAGRO.
29. De PATA negra.
30. Así nos luce el PELO.
31. Buena, gentil o linda PIEZA.
32. No tener PRECIO.
33. Ir SERVIDO.
34. Pues SÍ que.
35. *SPEECH*.
36. VALIENTE.
37. VARIACIONES sobre el mismo tema.
38. VAYA con algo o alguien.
39. Pues YA.
40. ¡ANDA y + imperativo!
41. BRILLAR alguien o algo por su ausencia.
42. Por la CARA bonita de alguien.
43. No tener DESPERDICIO.
44. Tener GANAS de fiesta o de marcha.
45. NADA menos que...
46. ¡... ni NADA!
47. ¡Para ti la PERRA gorda!

48. Descubrir/inventar la PÓLVORA.
49. Ir SOBRADO/A.
50. Ser el ALMA de la fiesta.
51. Ser el GRACIOSO de turno.
52. A buenas HORAS (mangas verdes).
53. ... ¿no te FASTIDIA/JODE?

Por lo que llevamos dicho hasta aquí, estamos ya en disposición de ofrecer una serie de conclusiones a modo de principios metodológicos que tendremos presentes en nuestra propuesta didáctica:

- La importancia de los tres tipos de contexto señalados por GRIALE (cotexto, situacional y sociocultural).
- También de GRIALE, la posibilidad de encontrar dos tipos de ironía (focalizada y continuada), que podemos hallar en los textos orales o escritos.
- La ruptura de las expectativas del destinatario.
- La existencia de un entorno irónico que favorece la aparición y la interpretación de la ironía.
- La presencia de determinados tipos de indicadores de la ironía; por centrarnos en los textos escritos, hemos optado por los lingüísticos, de los cuales hemos seleccionado los siguientes: los diminutivos, ‘estar apañado/a’, ‘a buenas horas (mangas verdes)’, ‘menudo/a’, ‘herniarse’, ‘ser leído/ y escrito/a’, ‘expresarse como un libro (abierto)’, ‘ir hecho/a un cromó’, ‘hacerla buena’, ‘para ti la perra gorda’, ‘sentar cátedra’, ‘tener el don de’, ‘brillar por su ausencia’ y ‘así me/te/le/nos/os/les luce el pelo’.

No obstante, antes de presentar la aplicación práctica que proponemos, es interesante ver de qué manera los materiales y manuales publicados hasta ahora se han acercado al fenómeno de la ironía y qué tipo de actividades han propuesto para su aprendizaje. Esto es lo que haremos en el siguiente capítulo.

5. ANÁLISIS DE MATERIALES

Para conseguir mayor claridad vamos a dividir este apartado en dos partes: en la primera hablaremos analizaremos lo que dicen algunos materiales destinados especialmente a desarrollar la expresión escrita²⁶; y en la segunda hablaremos de algunos de los manuales que, estando exclusivamente diseñados para el aula de E/LE y siendo en gran medida los que guían la actuación del profesor y el desarrollo de sus clases, recogen usos y finalidades de la ironía verbal²⁷.

5.1 Materiales

- *Cómo eliminar los errores y dudas del lenguaje*, de José Escarpanter (1995): en el apartado dedicado a la ortografía, dentro del cuadro de ‘Las comillas’, dice que estas se utilizan para “enmarcar palabras extranjeras o empleadas con intención, así como ironías o dichos populares” (el ejemplo para la ironía es ‘Aquel chico es muy «simpático»’); finalmente, añaden que también se tiende a sustituirlas por cursiva para esos usos en la lengua escrita.
- *Cómo puntuar correctamente*, de José Escarpanter (1996): el mismo autor reproduce casi exactamente las palabras del libro anterior, aunque cambia el ejemplo (No hace falta que me digas lo “bonita” que estoy).
- *Al habla. Tácticas de conversación. Español lengua extranjera*, de Jan Peter Nauta y M^a Victoria Pavón (1998): el último de los tres bloques de este material, orientado a la conversación, se titula ‘Reaccionar ante el interlocutor’; el enunciado de la última actividad del bloque y del libro dice así: “En grupos, los alumnos tienen que formular un comentario irónico ante las siguientes situaciones. Al final se contrastan los comentarios en cada grupo”; a continuación, se ofrecen seis situaciones en las que deben utilizar esos comentarios (por ejemplo, ‘Un desconocido te pide que le prestes el coche’, ‘Pedro y María han ido juntos a un congreso en Barcelona’, ‘Una amiga rechaza tu invitación para asistir a una fiesta’). La idea está bien, pero no se ha trabajado previamente ningún indicador de la ironía específicamente español.
- *Ortografía. Norma y estilo*, de Guillermo Hernández (2000): también sobre las comillas se dice que “se emplean las comillas cuando usamos una palabra en

²⁶ Aunque algunos de ellos no tienen como objetivo al estudiante de E/LE, todos se encuentran en la biblioteca del Instituto Cervantes de Estambul y, por consiguiente, al alcance de cualquier alumno.

²⁷ Como veremos a continuación, no son muchos los materiales o manuales que deciden tratar la ironía a lo largo de sus páginas.

sentido impropio, irónico, burlesco, etc.”; a continuación hay un ejercicio para entrecomillar palabras dentro de una oración sin contexto.

- *Cómo escribir bien. Ortografía y temas afines*, de Jesús Mesanza (2001): para este autor “se utilizan las comillas para indicar que una palabra o expresión es impropia, vulgar o de otra lengua, o que se utiliza irónicamente o con un sentido especial” (Últimamente está muy ocupado con sus “negocios”).
- *Ortografía esencial. Con el español que se habla hoy en España y en América Latina*, de Margarita España e Isabel Marc (2002): de nuevo, sobre el uso de las comillas se dice que se utilizan “para indicar que una palabra es extranjera o que se utiliza con sentido irónico o figurado” (el ejemplo para la ironía es ‘Después de tus insultos, ya sé que eres muy «simpático»’).
- *Construcción e interpretación de enunciados. Los marcadores*, de Manuel Martí (2003): este material, como su título indica, no trata de ortografía sino de los marcadores del discurso. En las soluciones del final, encontramos la siguiente respuesta: “– ¿Estás cansado? – Más bien”; el autor expone que este “**Más bien** es un *conector contraargumentativo*. Aquí expresa afirmación, pero una afirmación que no se hace muy rotundamente. Quizá por ironía.”

Como hemos dicho, a pesar de que muchos no están enfocados a enseñar español a alumnado extranjero, son obras de consulta a disposición de cualquier profesor y alumno y que, sin un tratamiento adecuado, pueden llevar a error por confusión entre los variados usos que tienen las comillas.

5.2 Manuales

Curso intensivo de español. Gramática, de R. Fente, J. Fernández y J. Siles (1990), p. 125

Este manual propone una lista de adjetivos que cambian de sentido según aparezcan delante o detrás del sustantivo (‘simple’, ‘pobre’, ‘triste’, etc.). Aunque no menciona explícitamente la ironía, en una nota a pie de página completa la lista con otros como ‘dichoso’, ‘menudo’, ‘bendito’ y ‘valiente’. Para estos últimos no ofrecen ejemplos, y hemos de intuir que los autores se han guiado por la idea de ‘inversión de significado’ para incluir estos adjetivos dentro de la lista de los que cambian de sentido.

En una de las secciones de este manual, llamada ‘Aprieta los codos’ y dedicada a la gramática, explican las diferencias de significado de los adjetivos cuando van acompañados por los verbos ‘ser’ y ‘estar’; en uno de los ejemplos con el verbo ‘estar’ se dice que “En frases exclamativas, el sustantivo no cambia de significado, pero conlleva un sentido irónico” y los ejemplos son “¡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]”.

Sueña 3. Libro del alumno, Anaya (2001), p. 69, p. 178 y p. 183

En la página 69 hay un pequeño ejercicio que consiste en asignar la expresión o el refrán más apropiado a cada uno de los dibujos que aparecen debajo. Una de esas expresiones es ‘A buenas horas mangas verdes’ y el dibujo con la que se relacionaría muestra un joven llegando con un regalo a una fiesta que ha empezado hace tiempo. No se hace ninguna referencia a la ironía de esa expresión.

En la página 178 sí encontramos una referencia explícita a la ironía; en un cuadro aparece un serie de ‘Verbos que resumen **actitudes** y **actos de habla**’, entre los que, además de ‘poner excusas’, ‘sorprenderse’ o ‘amenazar’, encontramos ‘ironizar’. Después del cuadrado hay una actividad en la que se escucha una serie de diálogos transcritos en el libro y se ha de identificar los actos de habla que se realizan; el diálogo que nos interesa es el siguiente:

(Junto a la foto de una mujer con un niño)

- Eso no se toca, ¿me oyes?
- Perdona, mamá, no lo volveré a hacer.
- No; hazlo y hablamos después, ¿de acuerdo?
- Que no, mamá, no te preocupes.

En este diálogo la madre le dice al niño que haga algo para que se atenga a las consecuencias. La dificultad reside en que en el tono general de amenaza el alumno no sabría a ciencia cierta si ese desafío se realiza de manera irónica (‘te ordeno que lo hagas, pero luego te castigaré si lo haces’); entonces, ¿qué acto de habla debería elegir el alumno? ¿‘Ironizar’, ‘amenazar’ o los dos a la vez? Por lo que vimos en la exposición teórica, el problema radica en que la ironía no puede ser considerada un acto de habla *per se*, ya que la actitud que adopta el hablante al mostrar una intención irónica puede manifestarse en diferentes actos.

Sueña 4. Libro del alumno, Anaya (2001), p. 148, p. 157

En la página 148 se incluye un cuadro dedicado a la puntuación que no difiere mucho de lo que hemos visto en los materiales antes analizados: se dice que las comillas, además de para incluir citas, “sirven también para enfatizar, dar sentido irónico o destacar una palabra o expresión, y, finalmente, para escribir una palabra poco conocida o un término extranjero” (p. 148). El ejemplo propuesto para las ‘comillas irónicas’ es casi idéntico a los ya comentados aquí:

A: Ayer vi a Juani en el centro comercial.

B: ¿Sí? ¿Y qué te dijo?

A: Nada; ella, como siempre, tan “simpática”.

En la página 157 encontramos un aspecto más de la ironía verbal que no había sido tratado en los manuales anteriores: el de la entonación. Entre los valores expresivos de la entonación nos topamos con una clara separación entre ‘retintín’, ‘ironía’ y ‘sarcasmo’, para lo que no hallamos justificación alguna²⁸.

Redes. Nivel 3, de Carmen García Olivas (2003), p. 13

Muy al principio del manual encontramos un epígrafe que lleva el nombre de ‘Ahorita’. En él se practican los diminutivos que ya se han visto y se le pide al alumno que comente con un compañero por qué una persona ha utilizado diminutivos en el texto que se presenta. Una de las razones que se le da a elegir es la de ‘idea de ironía’ (entre otras como ‘idea de pequeño’, ‘cariño’, ‘enfado’, etc.); el ejemplo que de ironía que debe marcar el alumno dice así: ‘El próximo viernes tenemos una “reunioncita” (¡seguro que no dura menos de tres horas!)’.

Prisma. Avanza. Nivel B2, del Equipo Prisma (2004), p. 69 y p. 173

En la página 69 se le pide al alumno que clasifique determinadas expresiones del lenguaje coloquial en dos grupos: sinónimos de ‘no’ y otras expresiones de desacuerdo que implican al interlocutor; entre ellas encontramos la clásica expresión irónica “¡Estás listo!” sin más referencia.

²⁸ Las oraciones son ‘Fíjate en el perrito’, ‘¡Qué bien lo vas a pasar!’ y ‘Tu inteligencia no tiene límites’, y sus respectivas entonaciones son ‘ironía’, ‘retintín’ y ‘sarcasmo’. Tras escuchar las audiciones se nos hace imposible diferenciar una de otra (algo que el manual no hace).

En la página 173 se recogen con la marca ‘irónico’ expresiones como ‘Muchas gracias’ y ‘Adiós, buenos días’, que son catalogadas en el epígrafe ‘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).

Nuevo ven 3. Libro del alumno, de F. Marín, R. Morales y M. de Unamuno (2005), pp. 82 y 83

En este manual encontramos el caso más explícito de explotación de la ironía, para lo que ofrecen actividades específicas diseñadas para ello. De hecho, si consultemos el índice, veremos que una de las competencias pragmáticas incluidas en la unidad 6 es la de ‘Expresar la ironía’.

El tratamiento de la ironía aparece en la sección ‘Taller de escritura’, que en esta unidad está dedicada a redactar cartas de protesta; tras la explotación del vocabulario y de los contenidos que aparecen en una carta de queja, se sigue con la siguiente actividad:

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.



Para 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 irónico²⁹.

²⁹ 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.

Después de esta actividad y para cerrar la sección, el alumno debe escribir una carta de protesta sobre dos temas propuestos en la que tendrá que utilizar la ironía.

El ventilador. Curso de español de nivel superior, de M^a D. Chamorro, G. Lozano, A. Ríos, F. Rosales, J. P. Ruiz y G. Ruiz (2006), p. 45

En este manual, de reciente aparición, no se trabaja la ironía de manera explícita, pero sí se practican dos de los indicadores que hemos comentado en el punto 2 del apartado LA IRONÍA VERBAL EN EL AULA DE E/LE y sus estructuras. Los dos indicadores irónicos, que aparecen entre otros ocho que no poseen ironía, son ‘menudo’ (‘**¡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!**’) y se encuentran en la Sesión 2.1, cuyo objetivo es “reflexionar sobre los recursos de intensificación: aquellos que usamos para realzar nuestros enunciados a fin de que seamos más expresivos”. Posteriormente, se hace una audición para prestar atención a la entonación.

Una vez más, no hay referencia explícita al carácter irónico de las expresiones que se ponen en práctica.

Para concluir este apartado, resumiremos las diferentes formas de explotar la ironía que hemos analizado en los anteriores materiales y manuales:

- Los materiales que tratan sobre los signos de puntuación, 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.
- Se obvia la capital importancia del contexto del enunciado irónico.
- Se da por hecho que la ironía es un fenómeno universal y no se explotan indicadores de la ironía propios de la lengua española.
- En las actividades donde aparecen esos indicadores no se hace referencia al componente irónico de la expresión de forma explícita sino que se menciona alguna de las funciones de la ironía (intensificar, cortar la conversación).
- 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’...?).

Con el fin de cubrir algunos de estas carencias en el tratamiento de la ironía en el aula de E/LE, en el apartado 6 proponemos una serie de actividades para llevar este fenómeno pragmático a la clase. En dichas actividades los alumnos van a trabajar determinados indicadores de la ironía en español; asimismo, como complemento necesario se incluyen preguntas de reflexión sobre el uso de la ironía y su finalidad. Con el fin de trabajar esos indicadores de manera integrada, se realiza la explotación de cinco artículos en los que los autores expresan su opinión sobre un tema en particular. Por último, se cierra el apartado con una propuesta de evaluación del curso que se relaciona con esos artículos de opinión y que ofrece al alumno un contexto apropiado en el que practicar libremente los indicadores irónicos que se han visto durante las actividades.

6. APLICACIÓN PRÁCTICA

El contexto de aplicación de las actividades propuestas es el de una clase de diez alumnos de nivel superior (C1 del MCER), de edad adulta (30-50 años) y que asisten seis horas semanales al Instituto Cervantes de Estambul; así pues, es un grupo monocultural y monolingüe.

Creemos que los alumnos adquirirán mejor la capacidad de detectar y utilizar la ironía verbal en textos escritos si ofrecemos actividades relacionadas con funciones que previamente se han presentado y practicado, y no de manera aislada y exclusiva. Por ello, todas las actividades guardan relación con contenidos funcionales y gramaticales ya tratados en clase.

Actividad 1: Titulares de periódico y las ironías de la vida

Objetivos: acercar a los alumnos a la *ironía situacional* (aunque no se manejan indicadores lingüísticos propiamente irónicos, se señala la importancia del contexto y de cómo las expectativas que tenemos a veces chocan con lo que sucede en la realidad). Relacionar la ironía con la actitud que podemos reflejar en nuestras opiniones ante una situación irónica. Expresar valoración u opinión y justificarla. Expresar acuerdo y desacuerdo.

Material: fotocopias con los titulares aquí incluidos y fotocopias con las oraciones que completan la información por una cara; en la cara posterior de ambas, la parte común.

Duración: 30 minutos.

Procedimiento:

- a. En parejas: el alumno A tiene los titulares; el alumno B, la información adicional. Sin mirar la fotocopia del otro, A lee el titular y B busca la frase correspondiente (y viceversa) para relacionarlos (los titulares contienen gran cantidad de información implícita, especialmente en lo que respecta a sus protagonistas; el desarrollo de la actividad va aclarando esa información, aunque para algunos personajes haría falta una presentación previa).
- b. Se completan las oraciones con el marcador explícito “*Es/Resulta irónico que*” al que le sigue la estructura “SUBJUNTIVO + *porque/ya que/puesto que*”.
- c. A y B comentan la actitud que les provoca esa situación irónica con la expresión o el verbo valorativo adecuado más la estructura anterior; la otra persona muestra acuerdo o desacuerdo.
- d. El profesor escribe en la pizarra las expresiones: “ironías de la vida”, “las vueltas que da la vida”, “cosas del destino”.
- e. En grupo clase: se hace una puesta en común de los resultados y se pasa a opinar y a mostrar acuerdo o desacuerdo con lo que se dice.

- f. Se pide que recuerden situaciones que les han ocurrido a ellos o a otros, o noticias irónicas de Turquía, su región, su ciudad, su barrio...

ALUMNO A

El director de la DGT confiesa que no tiene coche y que ha cometido “mil y una incorrecciones”

Descubierta la relación de colaboración entre Osama Bin Laden y la CIA durante los años 80

10 de diciembre: Muere Augusto Pinochet

El *Titanic* se hundió en su primera travesía

Al Capone, detenido por evasión de impuestos

José Luis Gamarra, presidente de la ONG ANESVAD, detenido por apropiación indebida de fondos

Antonio Bienvenida muere tras ser golpeado por una vaquilla

Kofi Annan, acusado de colonialista durante su trabajo en la ONU

El Delegado del Gobierno en Barcelona, condenado por proporcionar pasaportes falsos a mafiosos rusos

Recuperan un antiguo anuncio de televisión en el que Diego Armando Maradona prevenía de los riesgos de las drogas entre los jóvenes

ALUMNO B

- Fue apodado ‘El Insumergible’.
- Una de sus responsabilidades de su cargo es la de luchar contra la inmigración ilegal.
- Es el enemigo público número 1 de EE. UU y el terrorista más buscado del mundo.
- Es una organización que tiene como objetivo último la erradicación de la pobreza.
- Fue responsable de decenas de asesinatos y dirigió un imperio de actividades ilegales.
- Ese día se celebra el Día de los Derechos Humanos.
- Fue un famoso torero.

- Nació y vivió en Ghana, antigua colonia de británica en África.
- Ha empezado programas de desintoxicación en numerosas ocasiones.
- Es el organismo que en España se encarga de las normas que regulan el tráfico y la circulación de vehículos.

ALUMNOS A Y B

1. Completad las oraciones siguientes; recuerda que para estas expresiones valorativas en español utilizamos el subjuntivo (en presente para hechos actuales; en imperfecto para hechos pasados).

Ejemplo:

Arde hasta los cimientos el parque de bomberos

Es/Resulta irónico que un incendio destruya un parque de bomberos, porque/ya que/puesto que se supone que deberían tener medios para combatirlo.

2. Intercambiad vuestras opiniones sobre esas noticias.

Ejemplo:

- A mí realmente me parece chocante que ocurra esto.
- ¡Qué va! Es indignante que un parque de bomberos esté tan mal dotado. Y los bomberos, ¿qué hacían? Imagínate si se quema tu casa y van ellos.
- No es para tanto. Para mí hasta tiene algo de gracioso.

Actividad 2: Busca a tu pareja irónica

Objetivos: acercar a los alumnos a la *ironía verbal* en español a través de indicadores lingüísticos irónicos. Describir situaciones (reales o imaginadas) y escribir diálogos. Reflexionar sobre la finalidad con la que se utiliza la ironía. Reflexionar sobre su propia relación con la ironía y sobre qué indicadores se utilizan en su lengua.

Material: cinco fotografías, y cinco tarjetas que llevan parte de un diálogo escrito con un indicador irónico que ellos no conocen.

Duración: 90 minutos.

Procedimiento:

- Individualmente: la mitad de la clase recibe una fotografía que deberá describir por escrito y en la que deberá incluir un diálogo (parcialmente

dirigido por el profesor); la otra mitad de la clase recibe una tarjeta con un diálogo para el que deberán escribir la situación en la que imaginan que tiene lugar (dónde se produjo, cuándo, quiénes hablan).

- b. Una vez hecho esto, los alumnos buscan a su pareja: no se puede enseñar la fotografía; esta parte de la actividad es oral.
- c. En parejas: cada uno comenta lo que había pensado y escrito en el primer paso de la actividad y responden a las preguntas propuestas.
- d. Grupo clase: las parejas exponen las situaciones y los diálogos que justifican que se hayan juntado y comentan qué era lo que habían pensado en un primer momento. El profesor escribe en la pizarra los indicadores irónicos que han aparecido.
- e. El profesor escribe en la pizarra la palabra 'Ironía' como paso previo a realizar el cuestionario.
- f. En parejas: se preguntan unos a otros hasta completar el cuestionario.
- g. Grupo clase: puesta en común; el profesor escribe alrededor de la palabra 'Ironía' las ideas que vayan surgiendo.

MATERIALES PARA 'A'



Dos amigos vuelven a casa en coche.



Alberto quiere regar las plantas que compró con Cristina.



Pepe está esperando a Jorge para empezar un partido de fútbol.



Carlos es el de la foto; Raúl acaba de llegar con la maleta.



Javier habla con Laura sobre lo que le ha pasado.

MATERIALES PARA 'B'

- Laura, querida, luego me quitas esto de la camisa.
- Claro, hombre; estás apañado.

- Vaya caminito nos espera.

- Creo que por fin ha llegado el momento de regar las plantas.
- Sí, a buenas horas.

- Vamos a jugar ya; me encanta hacer deporte.
- Ya te veo; menudo deportista eres tú.

- Carlos, ayúdame a subir la maleta a la habitación.
- Es que acabo de subir la mía.
- Tienes razón; no te vayas a herniar ayudándome.

PREGUNTAS PARA 'A' Y 'B'

1. ¿Qué había pensado tu compañero? ¿Habéis coincidido en algo?

2. La situación y el diálogo: ¿eran los que esperabais? ¿Qué diferencias hay?

3. ¿Qué palabras o expresiones creéis que chocan con lo que realmente sucede? ¿Quién las utiliza?

4. ¿Por qué creéis que esa persona utiliza esa forma de hablar y no otra más directa?
¿Pensáis que muestra alguna actitud concreta al hablar de esa manera?

5. ¿Y el resto de la clase? ¿Qué otras expresiones han aparecido?

CUESTIONARIO “¿ES IRÓNICO MI COMPAÑERO?”

1. ¿Con qué frecuencia utilizas la ironía en tu vida cotidiana?

2. Nunca Pocas veces A menudo Siempre que puedo
 Otros: _____

3. ¿En qué situaciones utilizas más la ironía?

- Con la familia En el trabajo Entre amigos Con desconocidos
 Otros: _____

Una persona con la que nunca serías irónico: _____

¿Por qué? _____

Una situación en la que nunca serías irónico: _____

¿Por qué? _____

4. ¿Para qué sueles utilizar la ironía?

- Para criticar Para bromear Para mostrar mi opinión Para esconder lo que pienso
 Otros: _____

5. En la actividad habéis visto ejemplos del español. Todos tenéis la misma lengua materna; ¿podéis escribir todas las palabras y expresiones de este tipo (se llaman ‘indicadores de la ironía’) que se os ocurran y pensar en las situaciones en que se usan (quién, cuándo, dónde, para qué)?

Ejemplo: “no te hernies” → se usa para criticar a alguien que no hace algo porque se queja de que requiere mucho esfuerzo o de que está cansado, pero en realidad no tiene ganas de hacerlo y se quiere librar de hacerlo

¿Conocéis alguna en otra lengua? _____

Actividad 3: La ironía verbal en contexto

Objetivos: formular hipótesis sobre el significado de los indicadores. Presentar algunos indicadores de la ironía. Reconocer las situaciones en que pueden aparecer.

Material: fotocopias con las situaciones; fotocopias con la ficha para recoger los indicadores.

Duración: 45 minutos.

Procedimiento:

- a. En parejas: leen las situaciones y formulan hipótesis acerca de su significado.
- b. Grupo-clase: se ponen en común los resultados y se completa la ficha.

MATERIAL PARA 'A' Y 'B'

Dímelo con ironía y sabré lo que quieres decir

[Situación 1] David y Alberto viven juntos en un piso de estudiantes. Esta noche van a celebrar una fiesta en su piso y tienen que ir a comprar.

DAVID: ¿Hiciste la lista de la compra, como te dije?

ALBERTO: Sí, toma, aquí está.

DAVID: A ver qué hay. Jo, tío, qué faltas: 'hielo' se escribe con hache y 'servilletas' es con uve.

ALBERTO: Ay, perdona por no *ser* tan *leído* y *escrito* como tú.

Lo que dice: _____

Lo que quiere decir: _____

[Situación 2] Alberto y David están en el supermercado.

ALBERTO: Oye, tenemos que comprar la bebida esa.

DAVID: ¿A qué te refieres? ¿Qué bebida?

ALBERTO: Sí, hombre; esa que bebimos en una fiesta, que tenía un dibujo de una cosa así en la botella y ponía algo en idioma extraño o con números o algo.

DAVID: Tío, *te expresas como un libro abierto*; vamos a la sección de bebidas y a ver si la ves, porque con tu explicación...

Lo que dice: _____

Lo que quiere decir: _____

[Situación 3] David y Alberto están en casa preparándose para la fiesta.

ALBERTO: Eh, David, déjame un poco de gomina, que se me ha acabado.

DAVID: Claro, tío, toma. Échate sin problemas.

ALBERTO: ¿Y un poco de tu perfume también?

DAVID: Sí, hombre. ¡Y un jamón! ¿Es que no sabes lo caro que es? No, no; hoy sales sin perfume.

Lo que dice: _____

Lo que quiere decir: _____

[Situación 4] Hace un par de horas que ha empezado la fiesta en su piso; son las dos de la mañana. De repente, llaman al timbre.

ALBERTO: Qué raro, pensaba que estábamos todos aquí.

DAVID: Ve a ver quién es.

(Mira por la mirilla) ALBERTO: ¡Es la policía!

DAVID: *La hemos hecho buena.* Rápido, quita la música y pon cara de buen chico.

Lo que dice: _____

Lo que quiere decir: _____

[Situación 5] David y Alberto, en la comisaría.

DAVID: Tenemos un gran problema. No deberías haber traído a tanta gente a casa.

ALBERTO: No, si ahora la culpa va a ser mía.

DAVID: Pues sí; además, ponías la música altísima. Seguro que despertaste a todo el vecindario.

ALBERTO: Pero si estuve toda la fiesta en la otra punta del salón.

DAVID: Sí, dándole golpes a la pared del vecino.

ALBERTO: ¡Qué pesado eres! Bueno, vale; *para ti la perra gorda.* Voy a sentarme en aquella silla a ver si así no discutimos.

Lo que dice: _____

Lo que quiere decir: _____

FICHA

<p>Indicador de la ironía: _____</p> <p>Se usa para _____</p> <p>Ejemplo:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Indicador de la ironía: _____</p> <p>Se usa para _____</p> <p>Ejemplo:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Indicador de la ironía: _____</p> <p>Se usa para _____</p> <p>Ejemplo:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Indicador de la ironía: _____</p> <p>Se usa para _____</p> <p>Ejemplo:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Indicador de la ironía: _____</p> <p>Se usa para _____</p> <p>Ejemplo:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Actividad 4: La ironía verbal en textos escritos

Objetivos: formular hipótesis sobre el significado de los indicadores. Presentar algunos indicadores de la ironía. Reconocer las situaciones en que pueden aparecer.

Material: fotocopias con las situaciones; fotocopias con la ficha para recoger los indicadores; cinco artículos fotocopiados de manera separada.

Duración: 2 horas

Procedimiento:

- a. Profesor - Grupo clase: el profesor escribe la palabra 'Periódico' en la pizarra y pide que nombren todas las secciones en que se divide un periódico; a continuación, les pregunta en cuál de esas partes creen que podemos encontrar ironía (editoriales, artículos de opinión, cartas al director, de queja...).
- b. En parejas: el alumno 'A' recibe tarjetas con indicadores de ironía; el alumno 'B', con la información sobre el uso, el origen, etc.
- c. En parejas: relacionan la información con el indicador; piensan en una situación en la que se puede utilizar.
- d. En parejas: cada pareja recibe uno de los cinco artículos; lo leen y realizan la actividad que lo explota; dicha actividad consta de tres partes: explotación de vocabulario; preguntas de comprensión del texto, entre las cuales se encuentra la especialmente dedicada a la ironía y que supone la selección de uno de los indicadores antes vistos para completar una parte del texto que se ha vaciado (el título, un comentario del autor...); y, por último, una propuesta de debate que tiene relación con el tema del artículo.
- e. En parejas: explican al resto de la clase el contenido del artículo y señalan el indicador de la ironía utilizado. Exponen su opinión.

MATERIAL PARA 'A'

SENTAR CÁTEDRA

TENER EL DON DE (+ CONCEPTO NEGATIVO)

BRILLAR POR SU AUSENCIA

ASÍ ME/TE/LE/NOS/OS/LES LUCE EL PELO

A BUENAS HORAS (MANGAS VERDES)

MATERIAL PARA 'B'

1. Era el lugar desde donde los maestros y profesores daban sus lecciones; estaba elevado y al que se encontraba en ella se le consideraba fuente de sabiduría y conocimiento.
2. En su significado no irónico esta expresión se utiliza para alabar la capacidad de alguien para hacer algo que le beneficia a él mismo o a los demás; pero si cambiamos la idea de 'beneficio' por la contraria...
3. En español se utiliza para hablar de algo o alguien que no está en el lugar en que debería estar, donde le corresponde.
4. Sirve para referirnos a las personas (incluidos nosotros mismos) que reciben las consecuencias negativas de hacer algo o de no hacerlo; tiene un matiz de 'tenerlo merecido' que implica (auto)crítica.
5. Es una expresión de origen antiguo que alude al color de una prenda del uniforme que llevaban determinados servicios de seguridad ciudadana y a la idea popular de que siempre llegaban tarde, cuando lo sucedido era ya irremediable.

TEXTO 1: La higiene en la estación de autobuses de Valencia

Papeleras llenas junto a aseos viejos en la estación de buses. Aseos rotos y viejos, papeles por los suelos... son algunas carencias detectadas por la Unión de Consumidores de España (UCE). También dice que falta vigilancia, y la empresa anuncia cámaras.

Poca vigilancia, baños llenos de suciedad, techos rotos y papeleras **a rebosar**. La UCE ha visitado los aseos de la estación de autobuses de Valencia, el aeropuerto y la estación del Norte, además de controlar la seguridad y las papeleras, y la estación de autobuses queda en peor lugar. De hecho, la organización de consumidores considera que es «una vergüenza tanto para los valencianos como para quienes nos visitan».

Con respecto a la vigilancia, el informe señala que no hay en todo el **recinto** de la estación, como el periódico *20 minutos* ya avanzó. Fuentes de la estación de autobuses replican que «está garantizada al haber seguridad privada las 24 horas». Sin embargo, anuncian que «en breve, se instalarán cámaras de seguridad en todo el recinto para dotar de una mayor efectividad las instalaciones». Así las cosas, los carteles que hay en los **andenes** de la estación para aconsejar a los pasajeros que tengan bien vigilado su equipaje **pasarán a la historia**.

Sus aseos, según la UCE, además de viejos y a veces rotos, están sucios. Ocurre igual con las paredes y el suelo, por lo que desde la UCE aconsejan una limpieza más frecuente. Sin embargo, desde la estación de autobuses se defienden: «Hay un equipo de limpieza de seis trabajadores de 6.00 h. a 22.00 h.».

(Adaptado de <http://www.20minutos.es/noticia/206716/0/higiene/buses/ausencia/>)

1. Relacionad las expresiones marcadas con las siguientes definiciones:

Ser olvidado, perder importancia:

Acera elevada para que los pasajeros

de un medio de transporte suban y bajen:

Hasta el límite, que ya no cabe nada más:

Espacio dentro de unos límites:

2. Contestad a las siguientes preguntas:

- ¿De qué trata el artículo?
- ¿Qué denuncia el informe de la UCE? ¿Qué soluciones propone?
- ¿Cómo se defienden los responsables de la situación denunciada?
- El título del artículo está incompleto. Después de conocer el tema del artículo, ¿podéis completarlo con uno de los indicadores de ironía que habéis visto?

3. ¿Ocurre lo mismo en Estambul? ¿Cómo es el estado de las estaciones de los transportes públicos? Si hay problemas, ¿qué soluciones propondrías?

TEXTO 2: El inoportuno deseo de irse de Kanouté

Los sevillistas se levantaron ayer con una noticia que no les alegró demasiado el viaje a toda velocidad en tren hacia Madrid, escenario de la final de la Copa del Rey. El agente de Frédéric Kanouté aseguraba en un programa de la BBC que el delantero maliense quiere irse del club andaluz y regresar al fútbol inglés.

Recién llegado, el presidente del Sevilla, José María del Nido, **arremetió contra** el agente del futbolista, Christophe Magoui, del que aseguró que “_____”. La propia frase de Del Nido no niega lo afirmado por Magoui, sino que tan sólo cuestiona su habilidad para elegir el momento.

Las diferencias entre Kanouté y la directiva no son algo reciente. A Del Nido no le gustó ni la vehemencia con la que se lo pidió el entrenador, Juande Ramos, ni el precio que pagó por él al Tottenham Hotspur, cercano a los nueve millones de euros. Eso sí, los goles y la excelente contribución del delantero al juego del equipo lo convirtieron en poco menos que **imprescindible**.

Kanouté nació en Francia y llegó a jugar con su selección sub-21. Poco después de cumplir la veintena, se convirtió al Islam y decidió profundizar en la cultura africana y del país de su padre. Gracias a un cambio en la legislación de la FIFA, Kanouté optó por jugar con Malí en vez de con Francia.

En agosto, durante la final de la Supercopa europea, en la que el Sevilla ganó al Barcelona (3-0), el maliense se tapó la publicidad por ser de una **casa de apuestas**, algo contrario a su religión. La semana pasada, la FIFA obligó a Malí a que devolver a Kanouté y al madridista Diarra para que disputaran la última jornada de la Liga. Kanouté arremetió contra el máximo organismo, pero también lanzó una **pulla** a su club: "Si tanto me quieren, que me revisen el contrato", dijo al aterrizar.

El Sevilla lleva tiempo pensando en vender a Kanouté, al que cree mayor -va a cumplir 30 años-, y por el que sacaría un buen dinero. Y él nunca se ha sentido a gusto del todo en Sevilla: se ha quejado de dificultades para practicar su fe. Las intenciones de todos pueden coincidir. Aunque se hayan sabido en el momento más inoportuno.

(Adaptado de

http://www.elpais.com/articulo/deportes/inoportuno/deseo/irse/Kanoute/elpepudep/20070623elpepidep_5/Tes)

1. Relacionad las expresiones marcadas con las siguientes definiciones:

Algo que se dice para atacar a alguien:

Muy importante, necesario para un objetivo:

Establecimiento donde ponemos dinero para obtener beneficios

si el resultado de una competición nos es favorable:

Atacar a alguien, criticándolo:

2. Contestad a las siguientes preguntas:

- ¿Con qué problema se encontraron los sevillistas de camino a Madrid?
- ¿Cómo calificaríais la relación que tiene el futbolista con su club?
- Como habréis visto, en el texto ha desaparecido lo que dijo el presidente del Sevilla sobre el agente de Kanouté, pero sabemos que no fue bueno. Completadlo con uno de los indicadores de ironía.

3. En Turquía, ¿hay alguien famoso por sus “habilidades”?

TEXTO 3: Conversaciones en un bar

Anoche me encontraba yo plácidamente en un bar, esperando a un amigo mientras me tomaba un café después de todo el día trabajando delante del ordenador. Soy informático y a veces mi única distracción en el trabajo es observar y prestar atención a las personas que me rodean y escuchar lo que dicen, y eso es lo que hice anoche.

Estoy muy acostumbrado a que cuando se habla de tecnología, las opiniones vengan reforzadas con datos técnicos, con explicaciones coherentes y con al menos una base en la materia que dé algo de razón al interlocutor.

Bien, pues una vez más pude observar cómo la gente (una serie de matrimonios comunes) lanzaba sus opiniones o preferencias en cuestiones tecnológicas (sí, sí, sobre conexiones a Internet, telefonía móvil, etc.) basándose en una serie de comentarios absurdos.

Hace unos años me llamaba la atención cuando en algún sitio escuchaba una conversación de este tipo, y cuando lo hacía, por regla general, es porque se trataba de personas que tenían alguna relación con ese mundo. A día de hoy, como la realidad del *byte* se ha introducido entre nosotros, muchos pretenden comprender o, mejor dicho, “hacer ver que comprenden” dicho mundo porque piensan que es *cool*; lo que no saben es que cuando son escuchados por alguien con un mínimo de conocimiento resultan **patéticos**. Una buena comparación sería si yo me dedicara a hablar sobre operaciones de corazón y en la mesa de al lado se encontrara un cardiólogo de élite.

Tuve que oír cosas que variaban desde “tal marca es mejor porque su evolución ha sido constante” o “no me gustan porque son muy sensibles”... el resto lo dejo a la imaginación del lector.

En fin, se dedicaron a opinar sobre programas, reproductores de música, **discos duros**, es decir, a quedar bien entre ellos como si fueran expertos en la materia... Estoy acostumbrado a escuchar este tipo de comentarios y normalmente me hacen gracia, pero esta vez había uno que hablaba muy fuerte y como si tuviera toda la razón del mundo y quisiera _____ . No sé, me **dan** mucha **rabia** los que hablan y hablan sin saber lo que realmente dicen.

(Adaptado de <http://needfulthings.blogdns.org/needfulthings/?p=105>)

1. Relacionad las expresiones marcadas con las siguientes definiciones:

Enfadar mucho:

Donde almacenamos datos en un ordenador:

Que causa tristeza (a veces, como aquí, es despectivo):

2. Contestad a las siguientes preguntas:

- ¿A qué se dedica el autor del artículo?
- ¿Qué opina de la gente que habla sin saber? ¿Él lo hace?
- Hay una persona que le molestó especialmente. ¿Por qué? En el texto falta lo que más le molestó de esa persona. ¿Con qué indicador de ironía creéis que se refirió a él?

3. Y vosotros, ¿estáis de acuerdo con el autor del artículo? ¿Qué opináis de ese tipo de personas?

TEXTO 4: _____

Hace pocos días el Ayuntamiento de Ibiza presentó con gran publicidad un Plan Municipal de Vivienda. Sinceramente, después de ocho años de gobierno y a tres meses de las elecciones, esto **huele un poco mal**, ¿no?

No voy a entrar a valorar a fondo dicho plan porque esa es tarea de los políticos, pero sí que me gustaría destacar unos detalles que creo que son interesantes y, al mismo tiempo, necesarios: que la gestión del Pacto Progresista en el Ayuntamiento de Ibiza (o mejor dicho del PSOE, ya que el resto de partidos integrantes ni dicen ni hacen nada) en lo relacionado a la recuperación del casco histórico ha sido un **fracaso** no es nada nuevo; que han malgastado los fondos del ‘Consortio Ibiza Patrimonio de la Humanidad’ de manera absurda y lamentable tampoco es noticia; pero sí que es algo nuevo el anunciar un Plan Municipal de Vivienda a menos de tres meses de las elecciones como un éxito extraordinario de su gestión y además pretender convencer a los ciudadanos de que dicho plan es la solución que arreglará todos los males del **casco antiguo** en lo que respecta a la rehabilitación de viviendas. Después de 8 años gobernando y de disponer de 21 millones de euros a su voluntad, anuncian que ahora se quieren poner a trabajar en la conservación de la parte más valiosa de la ciudad.

Realmente esta decisión me ha dejado sin palabras. La verdad es que, pensar que dentro de unos pocos meses podemos tener un cambio de gobierno municipal (o no tenerlo y seguir con los de ahora) que suponga un aplazamiento **sine día** del proceso de revitalización de nuestra Ibiza, desanima a cualquiera.

Sin embargo, lo que más duele es que, con todos los millones de euros que han tenido y se han gastado sin **miramientos**, precisamente han escogido el peor momento para iniciar un proyecto tan necesario para la ciudad y que tanto ilusiona a los ibicencos.

(Adaptado de <http://eivissa.wordpress.com/2007/03/15/a-buenas-horas/>)

1. Relacionad las expresiones marcadas con las siguientes definiciones:

Cuidado, atención con la que se hacen las cosas:

Ser sospechoso algo (coloquial):

Resultado muy negativo, desastre:

Sin fecha determinada:

La parte más vieja y con más historia de una ciudad:

2. Contestad a las siguientes preguntas:

- ¿Qué actitud tiene el autor del artículo hacia la administración del Ayuntamiento?
- ¿Por qué opina así? ¿De qué se queja el autor?
- El artículo no tiene título, pero conocéis el tema sobre el que habla el autor. ¿Podéis proponer un título utilizando uno de los indicadores de ironía que habéis visto?

3. ¿Ha ocurrido algo parecido alguna vez en Estambul? ¿Creéis que el Ayuntamiento gestiona bien los proyectos y los empieza y termina en el tiempo justo? ¿Por qué?

TEXTO 5: Experiencia en el extranjero, ¿cuánto vale?

Estos últimos días, ya acercándose cada vez más el día de **partir** a Berlín, estando tumbado en la cama me entra una idea en la cabeza que rápidamente consigo evitar, pero de vez en cuando sigue viniendo, y es la idea de: ¿dónde demonios me he metido?

Toda esta historia parece tener un nombre: ‘Aulas técnicas europeas’. Lo fácil habría sido quedarme aquí, hacer aquí las prácticas y ya, seguir la vida rutinaria perdiendo la oportunidad de vivir esta aventura. Y es precisamente esa idea de “¿para qué me complico la vida?” la que a veces me asusta, ya que no se qué esperar cuando esté ahí. Quedándome en España lo tengo todo: toda la información, todos los datos, no hay sorpresas; pero irme a Berlín, a un país y una cultura desconocidos para mí, a una empresa que no sé aún muy bien a qué se dedica, con gente que no habla el idioma con el que he aprendido la mayoría de mis conocimientos, da un poco de respeto... y de miedo.

Y luego viene la pregunta, ¿realmente influirá en mi carrera profesional? Dicen que sí, que tener la experiencia demostrable de haber trabajado en una empresa en el extranjero da más “puntos”, más mérito, ¿pero es realmente así?

Se dice por ahí que muchas empresas contratan a los estudiantes que han estado ahí en prácticas una vez terminadas las prácticas. Tienen un puesto asegurado. Pero yo dudo mucho que me vayan a coger en la empresa alemana, así que a la vuelta tendré que echar currículos, y aunque haya mucha oferta, ¿realmente me ayudará a encontrar un trabajo mejor por el hecho de haber hecho las prácticas fuera?

Supongo que ya habréis dado con mi preocupación: profesionalmente, ¿sirve para algo todo esto?

El caso es que si me ofrecen un trabajo fuera de España sería algo a considerar, ya que el salario mínimo en España es bajísimo comparado con otros países de Europa, y encima no hay ayudas a los jóvenes. Con este panorama es imposible que podamos competir con otros países y _____ a los españoles en este país: con una **tasa de paro** altísima, multitud de trabajos **precarios** y con toda la gente joven escapando de España para encontrar trabajos bien **remunerados**.

Me gustaría saber vuestras opiniones, pero que estén un poco argumentadas, argumentos que pueda tener una empresa a la hora de decidir si un empleado con experiencia en el extranjero es “mejor” que un empleado sin esta experiencia.

Yo realmente no lo sé...

(Adaptado de <http://www.agarrate.net/tag/experiencia>)

1. Relacionad las expresiones marcadas con las siguientes definiciones:

Pagado (hablando de un servicio, un trabajo):

Empezar un viaje:

Porcentaje de personas que no encuentran trabajo

y cobran ayudas del gobierno:

Que no tiene estabilidad o duración:

2. Contestad a las siguientes preguntas:
 - ¿Qué problema tiene el autor del artículo?
 - Según el autor, ¿en qué situación laboral se encuentran los jóvenes en España?
 - En el texto ha desaparecido el comentario del autor sobre los españoles y otros países de Europa. ¿Con qué indicador de la ironía creéis que se refiere a los españoles en comparación con otros europeos?
 - El autor os pide ayuda; ¿qué consejos le daríais?

 3. Y vosotros ¿habéis trabajado alguna vez en el extranjero? ¿Por qué? ¿Creéis que la situación laboral de Turquía es parecida a la de España?
-

Actividad 5: Exposición de una noticia de actualidad y redacción de un artículo de opinión

Objetivos: como método de evaluación del curso (oral y escrita), los alumnos deben exponer una noticia relacionada con Estambul o Turquía; la finalidad es crear un debate en clase que dé pie a la redacción de artículos de opinión en los que deberán utilizar alguno de los indicadores de la ironía que se han visto durante el curso. Argumentar; mostrar acuerdo y desacuerdo.

Material: el profesor no utiliza ni lleva ningún material a clase; son los alumnos los que podrán aportar el material que crean necesario para su exposición (la noticia, fotocopias, fotografías, material multimedia...).

Procedimiento: cada alumno buscará tres noticias y la clase votará cuál le parece la más interesante (el objetivo es que todos se sientan directamente implicados; la noticia puede ser internacional si tiene gran resonancia y todos los alumnos están al tanto de ella); cada semana un alumno expondrá su noticia y dará su opinión acerca de lo que esta recoge; el resto tomará notas durante la exposición y, al final, mostrará oralmente su acuerdo o desacuerdo con esa opinión. Como trabajo para casa, los alumnos escribirán un artículo de opinión sobre esa noticia que incluya alguno de los indicadores de la ironía vistos en clase (para criticar a los que están a favor o a los que están en contra).

7. CONCLUSIÓN

En esta memoria hemos ofrecido una revisión de los distintos modelos que han explicado la ‘comunicación humana’. Esta revisión se ha hecho con el deseo de que sirva para abandonar ciertas ideas y hábitos que no hacen más que ofrecer una visión distorsionada de los procesos comunicativos que entorpece nuestra labor como profesores de E/LE. Por esto, decidimos exponer de qué manera ha ido evolucionando el concepto de ‘comunicación’ hasta llegar a la Teoría de la Relevancia, que es la más actual y, a nuestro juicio, la que mejor explica dicho concepto.

Si bien todavía la influencia de la Teoría de la Relevancia en la metodología de lenguas extranjeras es puntual debido a su reciente aparición, a través de la ironía en el aula de E/LE hemos querido utilizar algunas de sus aportaciones, como son la transmisión de actitudes, la importancia del proceso inferencial en la interpretación de enunciados, la creación de expectativas o la intención de hacer al alumno partícipe del entorno cognitivo compartido con sus compañeros.

En relación con la propuesta didáctica hemos creído conveniente, a diferencia de cómo se ha tratado en algunos de los materiales y manuales analizados, no aislar el fenómeno pragmático de la ironía, sino relacionarlo con otros contenidos funcionales, ya que, por definición, los enunciados irónicos tienen una determinada finalidad dentro de los intercambios comunicativos concretos. Esto es, asimismo, un intento de señalar la importancia del componente pragmático en el aula de E/LE, que no siempre recibe la atención que merece. Como se ve en las actividades, estas son perfectamente aplicables a cualquier contexto de enseñanza de LE o L2 y las posibilidades de adaptación son tantas que invitan a cualquier profesor a introducir las variaciones o mejoras que estimen más oportunas y más adecuadas a sus intereses, al objetivo de sus cursos y a las necesidades de sus alumnos. Sin embargo, nos parece importante tener en cuenta determinados conceptos mínimos que resultan determinantes para la elaboración y diseño de actividades de este tipo, como son la importancia de los tres tipos de contexto (cotexto, situacional y sociocultural), la división de la ironía en dos tipos (focalizada y continuada), el choque entre lo que el destinatario espera y lo que realmente recibe, la existencia de un entorno irónico que ayuda a la interpretación de las intenciones del emisor y la presencia de determinados indicadores específicos del español que colaboran en la creación y comprensión del tono irónico de un texto oral o escrito.

Por todo esto, y a la espera de nuevos estudios y aportaciones, tanto teóricas como prácticas, que iluminen el camino del desempeño de nuestra labor, deseamos haber cumplido con la intención de aportar nuestro granito de arena a este tema.

8. BIBLIOGRAFÍA

8.1 Referencias bibliográficas

- Attardo, S. (2000): “Irony as relevant inappropriateness”, *Journal of Pragmatics* 32, pp. 793-826.
- Barbe, K. (1993): “‘Isn’t it ironic that...’: Explicit irony markers”, *Journal of Pragmatics*, 20, pp. 579-590.
- Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya e Instituto Cervantes.
- Escandell Vidal, M. V. (1996): *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Ariel.
- Escandell Vidal, M. V. (2005): *La comunicación*. Madrid, Gredos.
- Hamamoto, H. (1998): “Irony from a cognitive perspective”, en: Carston, R. y S. Uchida (eds.), *Relevance Theory. Applications and Implications*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 257-270.
- Haverkate, H. (1990): “A speech act analysis of irony”, *Journal of Pragmatics*, 14, pp. 77-110.
- Mariscal Chicano, J. M. (1993): “Distintos análisis de la oposición irónica”, *Pragmalingüística*, 1, Cádiz, Universidad de Cádiz, pp. 187-209.
- Mariscal Chicano, J. M. (1994): “¿Quién finge la ironía pertinente?” en: *Pragmalingüística*, 2, Cádiz, Universidad de Cádiz, pp. 319-356.
- Padilla García, X. A. (2005): “Claves para abordar la ironía en programas de ELE. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural”, *Verba*.
- Penadés Martínez, I. (1999): “Para un tratamiento lexicográfico de las expresiones fijas irónicas desde la pragmática”, *Pragmalingüística*, 7, pp.185-210.
- Pons Bordería, S. (2004): *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*. Madrid, Arco Libros.
- Pons Bordería, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid, Arco Libros.
- Reyes, G. (1992), “Lo serio, lo irónico y la búsqueda de interlocutor”, en: *Voz y letra: revista de literatura*, Vol. 3, nº 1, Madrid, Arco Libros, pp. 19-34.
- Reyes, G. (1995): *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco.
- Reyes, G. (2002): *Metapragmática: Lenguaje sobre lenguaje, ficciones figuras*, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Ruiz Gurillo, L. et al. (2004): “El proyecto *GRIALE* para la ironía en español: conceptos previos”, *ELUA* 18, pp. 231-242.

- Ruiz Gurillo, L. (2006a): “Fraseología para la ironía en español”, en: De Miguel, E., A. Palacios y A. Serradilla, *Estructuras Léxicas y Estructura del Léxico*, Frankfurt, Peter Lang.
- Ruiz Gurillo, L. (2006b): *Hechos pragmáticos del español*, Alicante, Universidad de Alicante.
- Sánchez Pérez, A. (2004): “Metodología: conceptos y fundamentos”, en: Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- Seto, K. (1998): “On non-echoic irony”, en: Carston, R. y S. Uchida (eds.), *Relevance Theory. Applications and Implications*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 239-255.
- Sperber, D. y D. Wilson (1981): “Irony and the Use-Mention Distinction, en: Cole, P. (ed.): *Radical Pragmatics*, New York, Academic Press.
- Sperber, D. y D. Wilson (1992): “On verbal irony”, *Lingua* 87, pp. 53-76.
- Sperber, D. y D. Wilson (1994: 1986): *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Madrid, Visor.
- Sperber, D. and D. Wilson (1998): “Irony and relevance: A reply to Seto, Hamamoto and Yamanashi”, en: Carston, R. y S. Uchida (eds.), *Relevance Theory. Applications and Implications*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 283-293.
- Torres Sánchez, M^a Á. (1999): *Aproximación pragmática a la ironía verbal*, Cádiz, Universidad de Cádiz.
- Utsumi, A. (2000): “Verbal irony as implicit display of ironic environment: Distinguishing ironic utterances from nonirony”, *Journal of Pragmatics*, 32, pp. 1777-1806.
- Yus Ramos, F. (1998): “Irony: context accessibility and processing effort”, *Pragmalingüística*, 5-6, pp. 391-411.

8.2 Bibliografía de materiales y manuales consultados

MATERIALES CONSULTADOS

- Escarpanter, J. (1995): *Cómo eliminar los errores y dudas del lenguaje*, Madrid, Playor.
- Escarpanter, J. (1996): *Cómo puntuar correctamente*, Madrid, Playor.
- España, M. e Isabel Marc (2002): *Ortografía esencial. Con el español que se habla hoy en España y en América Latina*, Madrid, SM.
- Hernández, G. (2000): *Ortografía. Norma y uso*, Madrid, SGEL.
- Martí Sánchez, M. (2003): *Construcción e interpretación de enunciados. Los marcadores*, Madrid, Edinumen.
- Mesanza López, J. (2001): *Cómo escribir bien. Ortografía y temas afines*, Barcelona, Cisspraxis.
- Peter Nauta, J. y M^a Victoria Pavón (1998): *Al habla. Tácticas de conversación. Español lengua extranjera*, Madrid, SM.

MANUALES CONSULTADOS

- *Curso intensivo de español. Gramática* (1990), Madrid, SGEL.
- *Punto final. Curso superior E.L.E.* (1997), Madrid, Edelsa.
- *Sueña 3. Libro del alumno* (2001), Madrid, Anaya.
- *Sueña 4. Libro del alumno* (2001), Madrid, Anaya.
- *Redes. Nivel 3* (2003), Madrid, SM.
- *Prisma. Avanza* (2004), Madrid, Edinumen.
- *Nuevo ven 3. Libro del alumno* (2005), Madrid, Edelsa.
- *El ventilador. Curso de español de nivel superior* (2006), Barcelona, Difusión.