

*Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera*  
CIESE-Comillas – UC  
Año académico 2015-2016

# **EL CÓMIC COMO APOYO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE IRONÍA EN ELE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LA COMPETENCIA INTERCULTURAL**

Trabajo realizado por: David Fuerte Martínez

Dirigido por: Marta Gancedo Ruiz



## **AGRADECIMIENTOS**

*A mi directora, Marta, por su constante ayuda y paciencia conmigo,*

*sin ella no habría sacado adelante este trabajo.*

*A mi madre, por recordarme siempre aquello que es importante en la vida*

*en momentos en los que me venía abajo.*

*A mi abuelo, por ser un ejemplo a seguir y una fuente de inspiración.*

*A la Fundación Comillas, por ayudarme a encontrar mi vocación.*

## RESUMEN

Este trabajo pretende aportar una nueva manera de trabajar la ironía en el aula de español, a través de un enfoque pragmático y cultural. Para ello, se propone el empleo de los cómics como herramientas didácticas tanto por su valor como exponente cultural como por el empleo que se hace en ellos de la ironía, ya sea para provocar humor o hacer una crítica. Asimismo, se busca explotar el componente sociocultural que se desprende de los cómics de una manera que favorezca el desarrollo de la competencia intercultural en el alumno, de forma que se pueda desenvolver en cualquier situación comunicativa.

**Palabras clave:** ironía, competencia intercultural, cómic, Pragmática.

## ABSTRACT

This essay provides a new way to teach irony in the Spanish language classroom through a pragmatic and cultural approach. In order to do this, it is proposed the use of comics as teaching tools aims both for its value as a cultural exponent and for the use made in them of irony, either to cause humour, either to criticize. Likewise, it seeks to exploit the cultural component that emerges from the comics in a way that favors the development of intercultural sensitivity in the students, so that they can manage at any communicative situation.

**Key words:** irony, intercultural sensitivity, comics, Pragmatics.

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	4
2.1. LA IRONÍA .....	4
2.1.1. El concepto de ironía .....	4
2.1.1.1. <b><u>Definiciones tradicionales</u></b> .....	5
2.1.1.2. <b><u>Los estudios de la Pragmática sobre la ironía</u></b> .....	6
2.1.2. La ironía en clase de ELE .....	13
2.1.2.1. <b><u>El MCER y el PCIC</u></b> .....	14
2.1.2.2. <b><u>La visión del grupo GRIALE. Las marcas de ironía</u></b> .....	16
2.2. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL A PARTIR DE LA IRONÍA .....	20
2.2.1. La ironía como ejemplo de interculturalidad .....	20
2.2.2. Comunicación y cultura. Conceptos clave. ....	22
2.2.2.1. <b><u>Lengua, cultura y sociedad</u></b> .....	22
2.2.2.2. <b><u>La comunicación</u></b> .....	25
2.2.2.3. <b><u>La competencia comunicativa</u></b> .....	27
2.2.2.4. <b><u>La competencia intercultural</u></b> .....	28
2.2.3. <b>Hacia una enseñanza intercultural en el aula de idiomas</b> .....	32
2.3. EL CÓMIC: UNA HERRAMIENTA CULTURAL PARA TRABAJAR LA IRONÍA .....	37
2.3.1. Una aproximación al cómic como medio narrativo .....	37
2.3.2. Ventajas del uso del cómic como herramienta didáctica .....	40

2.3.3. El cómic como exponente de ironía y transmisor del componente sociocultural .....	42
<b>3. APLICACIÓN PRÁCTICA .....</b>	<b>46</b>
3.3 SECUENCIA 1.....	47
3.2. SECUENCIA 2.....	51
3.3. SECUENCIA 3.....	56
<b>4. CONCLUSIONES .....</b>	<b>62</b>
<b>5. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>64</b>
<b>6. ANEXOS .....</b>	<b>I</b>
6.1. ANEXO 1 .....	I
6.2. ANEXO 2 .....	V
6.3. ANEXO 3 .....	XII

# 1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Máster surgió ante la cara de desconcierto que suele devolver un extranjero cuando le hacemos un comentario irónico y no lo sabe entender. Nos quedamos esperando un guiño de complicidad, una sonrisa, otro comentario irónico, en fin, un gesto que nos indique que la otra persona nos ha entendido y, no sólo ese gesto nunca llega, sino que incluso puede ofenderse si no medimos bien nuestras palabras.

Cuando un alumno extranjero decide aprender español hoy en día lo hace con un fin comunicativo. Busca entender los mensajes que muchas veces los hablantes nativos nos esforzamos en complicar, y comprender situaciones como la de aquella mañana en la que llegó tarde a clase y el profesor le dijo: “¡A buenas horas, mangas verdes!”.

Para comprender estos momentos es necesario recurrir a la Pragmática, la ciencia que se encarga del estudio del uso de la lengua en situaciones concretas; de esta manera, desarrollar la competencia pragmática equivale se presenta como necesario para lograr una eficiente competencia comunicativa, y debe ocupar un papel decisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de toda lengua extranjera.

Sin embargo, la Pragmática es todavía una ciencia muy joven que ha surgido apenas hace medio siglo por lo que su aplicación al campo concreto de la enseñanza del español como lengua extranjera está en plena efervescencia. Así, numerosos fenómenos de índole pragmática están siendo objeto de profundas investigaciones, entre los cuales se encuentra uno de los fenómenos lingüísticos cuya interpretación más depende de la situación: la ironía.

La ironía está tan presente en las relaciones humanas que algunos se han atrevido a afirmar que se trata de una actitud ante la vida. Si se trata, por lo tanto, de un hecho universal, ¿por qué genera tantos problemas en nuestros alumnos? Estos problemas se deben a que la ironía descansa sobre una serie de conocimientos relacionados con la cultura de cada país y sus valores socioculturales. Por consiguiente, la enseñanza de estos conocimientos y valores cobra gran importancia a la hora de aprender fenómenos como la ironía. El problema es que enseñar cultura en clase de ELE no una tarea simple, no

podemos limitarnos a explicar quién era Quevedo o qué lugares visitar en Sevilla; nuestro propósito ha de ser proporcionar claves que ayuden al alumno a entender todo un complejo bagaje sociocultural que condiciona el uso de la lengua y cristaliza en el desarrollo de situaciones comunicativas concretas. Estas claves permitirán desarrollar su sensibilidad hacia esta nueva cultura así como a alimentar su propia conciencia cultural, que irá evolucionando en la misma medida que su aprendizaje del español.

No obstante, un alumno no solo querrá comprender la ironía sino también utilizarla de forma que se integre en este contexto diferente al suyo; y es precisamente éste el objetivo principal que persigue este estudio: trabajar en el aula de español la ironía verbal de manera que se confiera a los alumnos las capacidades necesarias para comprender y producir este fenómeno pragmático en el contexto sociocultural hispanohablante. Para ello, teniendo en cuenta que no se entiende la enseñanza de la ironía sin atender a su dimensión cultural, se propone como herramienta didáctica válida y provechosa el cómic, un recurso atractivo, actual y cercano a los alumnos que es además eficiente representante del componente sociocultural.

Al mismo tiempo, para lograr el objetivo principal, se ha concretado este en una serie de objetivos específicos:

- Definir el concepto de ironía como fenómeno pragmático y su aplicación en el aula de ELE
- Analizar el papel intercultural que juega la ironía y desarrollar las posibilidades que tiene su enseñanza desde una perspectiva intercultural.
- Reconocer el valor didáctico del cómic y su potencial a la hora de abordar la enseñanza de la ironía y el componente sociocultural en clase.
- Crear una propuesta didáctica que trabaje la ironía con base a ciertos indicadores previamente definidos utilizando las posibilidades que ofrece el cómic como apoyo didáctico.

Para ello, el trabajo presenta la siguiente estructura:

En primer lugar, se desarrolla un marco teórico dividido en tres capítulos. Por un lado, se realiza un repaso teórico a las distintas teorías pragmáticas que han definido la ironía y que se pueden aplicar a la enseñanza de este fenómeno según los cánones actuales de la

enseñanza de idiomas. A continuación, se aborda el componente cultural que se desprende de la ironía y justificaremos la importancia de desarrollar una competencia intercultural en nuestros alumnos. Por último, se hará una valoración del medio narrativo del cómic, presentando las ventajas que supone como recurso didáctico en general y las que presenta a la hora de tratar la ironía en particular.

A partir de tales consideraciones, se presentará una propuesta didáctica constituida por tres secuencias didácticas en las que se acometen diversos usos de la ironía, adaptadas a niveles inferiores de los que propone el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* atendiendo a las necesidades de los alumnos. Para trabajar los usos de la ironía se elegirán diversas viñetas y cómics en función de la explotación que se pueda hacer del componente sociocultural que desprende cada uno de ellas.

Tras esto, se expondrá un capítulo con las conclusiones generales que se han extraído a lo largo de la realización del trabajo, las dificultades que presenta el tratamiento de la ironía en el campo de la Pragmática y las posibles líneas que se pueden seguir en futuras investigaciones. Por último, se presentan las referencias bibliográficas que se han consultado para elaborar el marco teórico y los trabajos que se han seguido como ejemplo en la aplicación práctica.

# 2. MARCO TEÓRICO

## 2.1. LA IRONÍA

La ironía ha despertado gran interés no solo entre los investigadores del campo de la lingüística, sino también entre aquellos dedicados a la psicología, a la sociología, a la antropología y otras ciencias más que han favorecido que hoy en día haya multitud de estudios sobre la ironía a desde puntos de vista muy diferentes. En este punto se revisarán las aportaciones que se han hecho desde área de la Pragmática y cómo se ha enfocado su enseñanza en el aula de ELE.

### 2.1.1. EL CONCEPTO DE IRONÍA

La ironía es una forma de comunicación que se utiliza con gran frecuencia y cuya existencia es común a todas las culturas, aunque su uso no sea siempre el mismo. Por ello, para poder trabajar con ella en el aula de español, primero es preciso delimitarla. Este fenómeno comunicativo no es nuevo, sino que se utiliza desde la Antigüedad clásica y ya entonces era objeto de estudio. Aunque por motivos de extensión no se pueda trazar en este trabajo la trayectoria de este concepto de manera minuciosa, se hará un breve esbozo de su definición y consideración.

Ante todo, hay que diferenciar entre dos tipos de ironía: la ironía situacional y la ironía verbal. Veamos la siguiente situación:

- Es pleno agosto y Pedro está de vacaciones. El día en el que por fin se decide a ir a la playa comienza a llover a cántaros.
- Ante esta situación, Pedro dice mirando al cielo:
  - *Pues hace un día perfecto para ir a la playa.*

Según Stephen Muecke (*apud* Kocman, 2011), hay una diferencia entre “Es irónico que” y “Él es irónico”, donde el primero de ellos es un ejemplo de ironía

situacional y el segundo ironía verbal. La ironía situacional, como su propio nombre indica, tan sólo requiere una situación, un estado de cosas inesperado para alguien que lo observa, ante el cual no puede influir por lo que es un simple espectador. Sin embargo, la ironía verbal no es solo percibida por el sujeto, sino que también puede producirla, ya que es un uso del lenguaje caracterizado por la disociación entre sentido literal y no literal. Es en esta última en la que se centrará este trabajo.

#### 2.1.1.1. Definiciones tradicionales

El término *ironía* nació en la Antigua Grecia donde la palabra *eironeia* significaba “disimulo, interrogación fingiendo ignorancia” (García Medall *apud* Gancedo Ruiz, 2014). Era el recurso que utilizaba Sócrates, junto con la mayeutica, para buscar las definiciones universales del campo de la gnoseología y la moral. El nombre del filósofo pasó a acompañar al término, de manera que fingir desconocimiento sobre un tema para luego demostrar a los interlocutores lo equivocados que están, es lo que hoy se entiende como ironía socrática. Sin embargo, se considera más una actitud vital que un recurso verbal por lo que no será objeto de este estudio.

Si hoy en día se busca en el *Diccionario de la Lengua Española* (2014), en la definición de ironía aparecerán las siguientes acepciones: “1- Burla fina y disimulada. 2- Tono burlón con el que se expresa la ironía. 3- Expresión que da a entender algo contrario o diferente de lo que se dice, generalmente como burla disimulada” (Real Academia Española, 2014: 1622).

Aquella que se corresponde con la ironía verbal que interesa en este trabajo es la tercera acepción y, aunque está popularmente aceptada, presenta una concepción sesgada del término que se analizará más adelante (véase §2.1.1.2.), parcial y que no se ajusta completamente a la realidad. ¿De dónde viene pues esta concepción reduccionista de la ironía?

La palabra *ironía* no aparece hasta el siglo I a.C., momento en el que se utiliza para hacer referencia a un recurso elocutivo utilizado en la Retórica, género consistente en saber conmover, deleitar y convencer por medios lingüísticos. Grandes autores como Cicerón primero y Quintiliano más tarde trataron ampliamente el término en sus obras; de hecho, la duda que trasciende en la actualidad sobre si la ironía hace referencia a algo

diferente o a lo contrario de lo que se dice se debe al orador republicano<sup>1</sup>. En cualquier caso, los romanos diferenciaron entre la ironía como *tropos*, recurso que afecta a una sola palabra, o como figura de pensamiento, cambio de sentido que engloba a un enunciado completo.

La idea de la ironía como *tropos* ha sido el eje fundamental sobre el que han girado las definiciones que se han dado a lo largo de la historia. Así, ha ido pasando, sin apenas variaciones, por retóricos del siglo XVI como Sampere o Miguel de Salinas, o por eruditos del siglo XVIII como Gregorio Mayans, arraigando en la idiosincrasia española hasta desembocar en la definición actual que hemos visto en el *Diccionario de la Lengua Española* (Marimón Llorca *apud* Gancedo Ruiz, 2014).

De los filósofos y los retóricos, los lingüistas asumen el concepto de ironía como recurso literario y analizan su manifestación en los textos escritos. Sin embargo, muchos reconocieron varias veces que sus análisis no estaban completos sin recurrir a elementos extralingüísticos como emisor, destinatario, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo (Escandell Vidal, 2006).

#### 2.1.1.2. Los estudios de la pragmática sobre la ironía.

Cuando a mediados del siglo XX aparece la Pragmática y factores como el contexto o la interpretación y la intención comunicativa cobran importancia, muchos aspectos de la comunicación encontraron cabida en esta nueva perspectiva, lo que permitió resolver carencias que otros enfoques tradicionales presentaban.

En primera instancia, los estudiosos que se planteaban la ironía desde el punto de vista pragmático deciden someter a juicio la definición tradicional del concepto. Si la ironía consiste en “decir lo contrario a lo que se piensa”, ¿cómo se explica el siguiente enunciado, indudablemente irónico?:

- [Un día en el que todo ha salido mal] *Me encanta que los planes salgan bien.*

Sería un error asumir que al hablante no le encanta que los planes salgan bien, decir que la ironía expresa lo opuesto a lo que se quiere decir es, por lo tanto, algo

---

<sup>1</sup> Cicerón en *De Oratore* define la ironía como “la disimulación que consiste en decir una cosa distinta a la que se piensa, aunque no la contraria” y más tarde en *Orator* rectifica y explica la ironía como “dar a entender y comprender lo contrario a lo que se dice” (Gancedo Ruiz, 2014: 15)

demasiado restrictivo. Por otro lado, teniendo en cuenta que la ironía también puede expresar “algo diferente a lo que se dice aunque no lo contrario”, se plantearon ¿son irónicos estos ejemplos?

- *Me guardo un as en la manga*
- *Tengo frío* [= déjame tu chaqueta, por favor]

La respuesta es negativa, en ninguno de esos ejemplos hay ironía. La explicación basada en que la ironía consiste sencillamente en decir algo distinto es demasiado general y restrictiva, puesto que encierra diversos recursos indirectos que no están relacionados con la ironía (metáforas, metonimias, lýtotes, actos de habla indirectos).

Una vez rebatida la definición tradicional, la Pragmática se propone establecer una teoría general que dé respuesta a las preguntas ¿en qué consiste la ironía?, ¿por qué los hablantes deciden complicar la comunicación para decir algo que podrían decir de manera más sencilla? ¿Por qué, a pesar de eso, nuestro interlocutor les entiende? Las dos teorías más destacadas son las de Grice (*Lógica y conversación*, 1975) y la de Sperber y Wilson (*Teoría de la Relevancia*, 1986).

La teoría de Paul Grice se incluye dentro de su *modelo inferencial*, que bebe de los trabajos anteriores de Austin y Searle, por lo que es inevitable presentar brevemente los estudios realizados por estos filósofos del lenguaje.

En primer lugar, Austin defendió que se podían hacer cosas con el lenguaje más allá de describir estados de cosas, y destacó las tres características principales de todo enunciado: significado (valor locutivo - ¿qué se dice?), fuerza (valor ilocutivo - ¿por qué se dice?) y efecto (valor perlocutivo - ¿para qué se dice?). Sin embargo, para él la ironía era un caso de lo que llamó “lenguaje no serio”, aquel que carece de valor ilocutivo, y lo desterró de la Pragmática (Reyes, 2004: 150).

Poco después, Searle (1969) desarrolló la teoría de los actos de habla y distinguió entre aquellos en los que coincidían el valor locutivo y la fuerza ilocutiva (*actos directos*) y en los que no coincidían (*actos indirectos*), entre los que se hallaba la ironía. Para Searle, tanto emisor como receptor están sujetos a unos principios conversacionales y unas condiciones que rigen los actos de habla. En un enunciado irónico, el emisor quiere expresar lo contrario de lo que dice por lo que viola uno de estos principios, el de

adecuación, diciendo algo que resulta inapropiado o inadecuado. Por lo tanto, a partir del sentido literal de la frase y percatándose de esta violación, el destinatario puede llegar al sentido contrario y, de esta forma, interpretarlo correctamente. Sin embargo, esta explicación no contempla las ironías que no transmiten lo opuesto a lo que se dice ni especifica cómo debe reaccionar el destinatario al identificar un mensaje como inapropiado.

Por su parte, Grice (1975) estableció el *principio de cooperación*, basado en unas máximas que los hablantes emplean según su criterio, a saber: cantidad (información precisa y necesaria), calidad (información verdadera), relación (información relevante) y manera (información clara). Estas máximas no son algo inquebrantable, el hablante puede decidir no cumplirlas de forma voluntaria, en tal caso esta ruptura tendrá intencionalidad comunicativa. Dicha ruptura está directamente relacionada con los actos de habla indirectos de los que hablaba Searle, pero Grice no diferencia entre significado y fuerza, sino entre lo dicho (lo que el hablante codifica) y lo comunicado (su intención), una información que va implícita en el mensaje, para lo que introduce el concepto de *implicatura* (Escandell Vidal, 2006: 82). Para entender la intención del hablante, el interlocutor debe llevar a cabo un razonamiento de recuperación llamado *inferencia*, proceso fundamental para una correcta comprensión.

Estas implicaturas son divididas por Grice en dos grandes grupos, convencionales (derivan directamente del sentido de las palabras) y no convencionales (dependen del contexto) y estas últimas, a su vez, en otros dos tipos: no conversacionales (regidas por principios de naturaleza estética, moral y social) y conversacionales (dependientes del principio de cooperación y sus máximas dentro de una conversación). Asimismo, dentro de las implicaturas conversacionales se vuelve a distinguir una subdivisión entre generalizadas y particularizadas; las primeras tienen lugar independientemente de cuál sea el contexto en que se emiten y en cambio las segundas dependen decisivamente del contexto. Esto se puede ver con el siguiente ejemplo::

- *He visto a María paseando con un hombre.*

Aquí, el hablante es capaz de comprender que ese hombre no es ni el padre, ni el hermano, ni el esposo de María, extrayendo la información del artículo “un”, que aporta

la idea de indeterminación, y no del contexto. Se puede llamar una intuición normal del enunciado.

- A - *¿Conoces al nuevo novio de María?*  
B - *No, ¿es guapo?*  
A - *Bueno, es majo.*

En este caso, el hablante A ha violado la máxima de la relación dando una información poco relevante pero el hablante B entenderá que el novio de María es poco agraciado gracias al contexto conversacional, a pesar de que no hay ningún elemento lingüístico codificado que se lo indique.

Por lo tanto, dentro de su modelo inferencial, Grice defiende que el fenómeno de la ironía es una violación de la máxima de la cualidad (no da una información cierta) con una *implicatura conversacional particularizada* que el interlocutor comprende gracias a un proceso inferencial. Sin embargo, esta explicación no es válida para los casos en los que no se viola ninguna de las normas y, aun así, sigue habiendo ironía, como el siguiente ejemplo que propone Torres Sánchez (1999: 62):

- “Los amigos siempre están ahí cuando te necesitan”

Los amigos suelen pedir ayuda cuando la necesitan, por lo que el enunciado es cierto. La ironía proviene de una alteración en el dicho popular “Los amigos siempre están ahí cuando los necesitas” lo que da a entender que en vez de estar ahí cuando uno necesita ayuda, están ahí siempre que ellos necesitan ayuda.

De hecho, se ha criticado que la teoría de Grice “no es más que una traslación de los conceptos pragmáticos a la idea que ya sostenía la retórica” y que sigue dejando muchas cuestiones sin resolver, como por qué decidimos ser irónicos (si implica mayor gasto y tiempo de procesamiento) o “por qué reaccionamos de forma diferente ante un enunciado irónico y uno que no lo es” (Gancedo Ruiz, 2014: 18).

Para resolver estas cuestiones, Sperber y Wilson (1986) crearon el *modelo ostensivo-inferencial* y fueron un poco más lejos que Grice en los estudios sobre la ironía.

Para estos autores, el modelo de comunicación de Grice presentaba el problema de que la inferencia se realizaba después de lanzar el mensaje, es decir, el interlocutor

otorgaba un sentido correcto a la información lanzada por el emisor pero podía haber multitud de interpretaciones igualmente convincentes. Para subsanar esto proponen 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 misma” (Sperber y Wilson, 1994: 53).

Estos autores señalan que en toda comunicación hay una intención informativa en la que se pone de manifiesto que el emisor desea comunicar algo, y una intención comunicativa, en la que el emisor pone de manifiesto aquello que desea comunicar<sup>2</sup>. Esto es, el emisor tiene una conducta ostensiva mediante la cual guía al interlocutor en su proceso inferencial de búsqueda de significado. Sin embargo, esta aclaración lleva a otra pregunta: ¿cuándo algo es manifiesto y cuándo no?

Sperber y Wilson defienden que cuando un emisor quiere hacer algo manifiesto al oyente comparte con él una serie de supuestos, o representaciones del mundo real, que constituyen parte de su entorno cognitivo y que facilitan la interpretación de la información, creando una parcela compartida entre ambos interlocutores. Esto, unido al entorno físico en el que se desenvuelven ambos hablantes se conoce como *contexto*.

No obstante, de aquí surge una nueva cuestión: ¿qué hace que el emisor recupere estos supuestos y no otros y cuáles de ellos han sido puestos de manifiesto intencionalmente? Es entonces cuando enuncian el *principio de relevancia*. Este principio señala, por un lado, que todo hablante desea aportar a la conversación una información nueva que se conecta con la información ya conocida produciendo su reforzamiento, modificación o abandono. Por otro, que este tipo de información produce unos determinados efectos contextuales que modifican nuestro entorno cognitivo y que son los responsables de mejorar nuestro conocimiento del mundo. Por lo tanto, un estímulo es relevante en un contexto cuando sus efectos contextuales son grandes y el esfuerzo requerido para su comprensión es mínimo; esta es una cuestión gradual ya que diversos supuestos pueden ser más o menos relevantes dependiendo del contexto (Sperber y Wilson, 1994). Asimismo, los autores añaden una *presunción de relevancia* que establece que todo estímulo es lo suficientemente relevante como para que al oyente le sea rentable

---

<sup>2</sup> Esto será matizado más adelante (véase §2.2.2.2.)

procesarlo, y que, a su vez, dicho estímulo es el más relevante que el emisor habría podido emitir. En otras palabras,

los emisores y los oyentes no necesitan conocer el principio de relevancia para comunicarse más de lo que necesitan conocer los principios de la genética para reproducirse. Los emisores no “siguen” el principio de relevancia, y no podrían violarlo aunque quisieran. El principio de relevancia se aplica sin excepción: todo acto de comunicación ostensiva comunica una presunción de relevancia. (Sperber y Wilson, 1994: 203)

Esta es una de las grandes diferencias con el modelo de Grice, en el que los hablantes sí conocen las máximas pero pueden infringirlas para alcanzar determinados efectos.

Sin embargo, cuando se aplica esta presunción de relevancia a la ironía, se ve que a pesar de que el hablante expresa algo totalmente inadecuado el oyente es capaz de entenderlo; un enunciado irónico parece, por lo tanto, completamente irrelevante. Sperber y Wilson señalan entonces que manifestar supuestos irrelevantes en un contexto determinado es en sí una conducta relevante que refuerza los lazos de confianza y complicidad entre los interlocutores, lo que explicaría por qué un hablante decide ser irónico.

Pero aún faltaría contestar a la pregunta más importante: ¿qué entienden Sperber y Wilson por ironía? Su concepto está basado en los usos representativos del lenguaje, entre los que distinguen entre *descriptivos*, un enunciado que refleja una realidad, e *interpretativos*, un enunciado que se remite a otro enunciado y no a un estado de cosas, también llamados por Carston *uso y mención* (Torres Sánchez, 1999: 72). En otras palabras, “el uso es una representación de la realidad mientras que la mención es una meta-representación de otra representación” (Kocman, 2011: 60). Dentro de los usos interpretativos o menciones se diferencian dos tipos: *explícitos* o *tácitos*. En los primeros, la relevancia se adquiere informando al oyente de que otra persona dijo algo, en los segundos, se alcanza la relevancia informando al oyente de que el emisor del enunciado interpretativo tiene en la mente lo que otra persona dijo y que, además, tiene una actitud hacia ello; estos últimos van a ser denominados enunciados *eco* (Sperber y Wilson, 1994).

De este modo, Sperber y Wilson entienden que un enunciado irónico es una mención ecoica, mención porque “representa el enunciado de otra persona, o la opinión de un determinado tipo de personas, o la sabiduría popular” (1994: 291), ecoica porque

la relevancia depende de la expresión de la actitud del hablante hacia el pensamiento al que hace referencia, actitud expresada “de una forma manifiestamente escéptica, divertida, sorprendida, triunfante, mostrando aprobación o reprobación” (Sperber y Wilson, 1994: 291). Torres (1999: 75) añade que “este eco puede ser más o menos lejano, de pensamiento o de palabras, real o imaginario, atribuido o no a individuos determinados”. En cualquier caso, Sperber y Wilson (1994: 92) inciden en que, en un enunciado irónico, “el hablante se desliga de la opinión de la que se hace eco e indica que no la respalda”, es decir, muestra una actitud disociativa y lo hace de una forma implícita. Esto quiere decir que para recuperar la información hay que hacer un proceso de inferencia en el que se dan tres factores: reconocimiento de un enunciado como eco, identificación de la fuente de la que provienen la opinión repetida y reconocimiento de una actitud reprobadora del hablante con respecto a esa opinión. Para Sperber y Wilson si no hay eco o no existe una actitud de distanciamiento no podemos hablar de ironía, mientras que la recuperación de la persona que expresa la primera opinión sirve para identificar a la víctima de la ironía. Para ver la importancia de la actitud disociativa en el reconocimiento de la ironía, Yanguas Santos (2011: 38) propone los siguientes ejemplos, en ambos se dan pensamientos ecoizados pero solo en uno de ellos hay ironía:

- A – *Presiento que hoy voy a jugar un gran partido* [juega y mete tres goles]  
B – *Tenías razón: qué buen partido. Sin duda, te has salido.*
- A – *Presiento que hoy voy a jugar un gran partido* [juega, se mete un gol en propia y acaba siendo expulsado]  
B – *Tenías razón: qué buen partido. Sin duda, te has salido.*

No obstante, la teoría de Sperber y Wilson no estuvo exenta de críticas y algunos autores señalaron el hecho de que no en todas las ironías se podía localizar la fuente del eco y que había casos en los que un hablante podía citar algo con aversión y separándose de su contenido sin que hubiera una intención irónica (Reyes, 2004). Teniendo esto en cuenta surgieron varias reformulaciones, como la *Teoría de la pretensión* (Clark y Gerrig, 1984) o estudios desde la metapragmática (Reyes, 2004). En estos últimos se defiende que el uso del lenguaje se basa en la toma de decisiones lingüísticas por parte de algo llamado *conciencia metapragmática*, gracias a unos conocimientos metapragmáticos más o menos conscientes que todos los hablantes tienen. Comparten con Sperber y Wilson el hecho de que en la ironía se percibe otro enunciado sobre el que hay una actitud de

distanciamiento, pero los metapragmáticos desechan la idea del principio de relevancia y sostienen que la ironía es un tipo de cita que sirve para comentar la comunicación en sí misma de manera que en un enunciado irónico confluyen tres comentarios de forma implícita: el lenguaje y la realidad, el lenguaje y los propios usos del lenguaje y los acuerdos tácitos entre los interlocutores. La metapragmática defiende entonces que “la ironía no necesita de marcas, pues el comentario siempre está implícito (...). Creemos que estos indicadores son *claves de contextualización* que ayudan en el proceso inferencial” (Camargo Fernández, 2009: 101).

Sin embargo, en palabras de Graciela Reyes (2001: 149), la ironía es “una bestia que todo sabemos qué es pero que nadie puede definir del todo bien” y hoy en día los estudiosos de la pragmática siguen buscando la definición perfecta para este concepto. Considerando esto, en este trabajo se va a tener muy en cuenta la propuesta de Wilson y Sperber ya que en la aplicación práctica se basará tanto en la intención del hablante, como en la importancia del contexto, reflejados en el modelo ostensivo-inferencial y en la teoría de relevancia respectivamente.

### 2.1.2. LA IRONÍA EN CLASE DE ELE

Una vez repasado el concepto de ironía en general se descenderá al terreno concreto para aplicarlo a la enseñanza de lenguas.

Durante mucho tiempo, al amparo del método tradicional, basado en la gramática y el vocabulario, la ironía no tuvo cabida en las clases de lenguas. Estas reglas gramaticales, recogidas por Chomsky (1965) dentro de la *competencia lingüística*, fueron complementadas por Hymes en los años 70 con el concepto de *competencia comunicativa*<sup>3</sup> incluyendo la habilidad o la destreza para utilizar esas reglas. Esta competencia comunicativa se divide a su vez en varias subcompetencias que el alumno debe adquirir para comunicarse adecuadamente. El enfoque comunicativo destierra la gramática como fin y la convierte en un medio para alcanzar la comunicación, pasando a contemplar aspectos que antes no eran recogidos, por ejemplo, la ironía.

---

<sup>3</sup> Véase §2.2.2.3

Basados en este enfoque comunicativo se han elaborado dos documentos de referencia aplicados a la enseñanza de lenguas: *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas [MCER]* (2001) y aplicado al español el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* o [*PCIC*] (2007) que contemplan entre sus páginas el tratamiento de la ironía.

#### 2.1.2.1. El MCER y el PCIC

El *MCER* fue redactado en el año 2001 por el Consejo de Europa y supone una base común para los profesores de lenguas para el desarrollo del currículo, diseño de cursos y pruebas de evaluación que, de una forma integrada y basada en niveles, persigue hacer del alumno un sujeto competente comunicativamente. Para alcanzar esta competencia comunicativa, el *MCER* (2001) propone una división de la misma en competencia lingüística, sociolingüística y pragmática y, dentro de esta última, señala:

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. (2001: 14)

Por lo tanto, se aprecia cómo el *MCER* sitúa la ironía dentro de las competencias pragmáticas, lo que encaja con la concepción comunicativa sobre el fenómeno adoptada en ese trabajo, a pesar de que no le da un tratamiento especializado.

Por su parte, el *PCIC* (2006) ofrece una concreción práctica de los contenidos y objetivos de la lengua española, desarrollada en los mismos niveles que propone el *MCER* y basado también en las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática. Dentro de ésta última, el *MCER* incluye la competencia discursiva, la competencia funcional y la competencia organizativa, mientras que el *PCIC* la divide en “Géneros discursivos y productos textuales”, “Funciones” y. Aunque también aparece mencionada en otros bloques fuera de la competencia pragmática (por ejemplo en el bloque de gramática, donde se recoge la anteposición del adjetivo con valor irónico, o en el de pronunciación en el que se menciona la entonación irónica, o incluso en el de ortografía, donde aparece el uso de comillas como discriminador del enunciado), es precisamente en el bloque de “Tácticas y estrategias pragmáticas” donde más importancia se concede al tratamiento de la ironía.

El *PCIC* (2006) define como táctica “la selección de un recurso concreto en cada situación mientras que las estrategias son los procedimientos de decisión por los que el hablante satisface un determinado propósito comunicativo” (2007: 263), algo que está muy relacionado con la ostensión de la que hablaban Sperber y Wilson. Dentro del bloque de “Tácticas y estrategias pragmáticas”, se ven los primeros indicadores o marcas de ironía en los apartados de “Construcción e interpretación del discurso” y “Modalización”. Así pues, en el primero:

## 1. Construcción e interpretación del discurso

### 1.8. Significados interpretados

#### 1.8.1. Indicadores de ironía

- Indicadores morfosintácticos y fónicos

C1: oraciones suspendidas, entonación irónica en enunciados exclamativos.

C2: diminutivos con valor irónico, perífrasis incoativas, dislocación a la izquierda del constituyente que se ironiza (anteposición de adverbio o cuantificador y anteposición de adjetivo), uso del posesivo en posición postnominal, estructuras coordinadas con valor consecutivo, interrogativas retóricas que expresan queja o reproche, ecos irónicos, entonación irónica en enunciados exclamativos.

- Indicadores léxico-semánticos

C1: *contradictio in terminis*, generalizaciones, mentiras irónicas para expresar menosprecio, insultar, destacar cualidades negativas...

C2: *contradictio in terminis* en estructuras comparativas metafóricas, fórmulas fijas, mentiras irónicas para expresar menosprecio, insultar, destacar cualidades negativas..., doble sentido con valor de sorpresa y humorístico.

Las metáforas e indicadores de ironía como recursos léxico- semánticos (para C1 y C2) vuelven a aparecer en el apartado de “Modalización”, concretamente en el epígrafe “Intensificación de los elementos del discurso” (2.1.1.), así como los indicadores de ironía en el epígrafe de “Intensificación del acuerdo o desacuerdo con el interlocutor” (2.1.2.). Como recursos léxico-semánticos nuevos el epígrafe 2.1.1. presenta palabras marcadas

semánticamente, dentro de un registro coloquial, y locuciones tanto verbales como adverbiales.

Esta clasificación, a pesar de que la obra del Instituto Cervantes goza de gran reputación entre los profesores y teóricos de la enseñanza del español, no ha estado exenta de críticas y comentarios. Como comenta Ruiz Gurillo (2008), los indicadores seleccionados, así como las fórmulas fijas y las relaciones semánticas, no representan la amplia variedad de ejemplos que se podrían enseñar y que resultarían muy útiles para los aprendientes. Tampoco se menciona que muchos de ellos actúan a la vez en la mayoría de ocasiones. De hecho, la investigadora afirma que “los indicadores ofrecidos ofrecen una imagen de la ironía bastante mermada” (2008: 5), y, en consecuencia, propone, junto a otros profesores del grupo GRIALE, una mejora en la aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera de las nociones pragmáticas referidas a la ironía.

#### 2.1.2.2. La visión del grupo GRIALE. Las marcas de ironía

El grupo GRIALE es actualmente el principal investigador de la ironía en lengua española y cuenta con diversos miembros que forman una organización multidisciplinar. Dirigidos por Ruiz Gurillo, llevaron a cabo entre 2004 y 2007 un proyecto (*Análisis pragmático de la ironía verbal. Tipología y aplicaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera*, HUM2004-01318/FILO) para elaborar una tipología de enunciados irónicos que pueda aprovecharse en la enseñanza del español como lengua extranjera (Ruiz Gurillo, 2004) y, en la actualidad, se encuentran inmersos en las aplicaciones de la ironía verbal en clase de ELE.

Antes de abordar su clasificación tipológica de la ironía, es preciso recoger los conceptos básicos sobre los que se asienta el trabajo de este grupo de investigadores. En primer lugar, mantienen la teoría de la mención ecoica; el hablante se distancia de sus palabras y el oyente debe inferir el significado del enunciado recurriendo a tres tipos de contextos, que son los siguientes:

- contexto lingüístico (información verbal identificable en el discurso previo, también conocido como *cotexto*)
- contexto situacional (escenario que rodea a los habitantes)
- contexto sociocultural

Cuando el eco radica en este último, que es más complejo y engloba las vivencias y conocimiento del mundo, así como las características naturales, culturales y sociales de cada individuo, es más difícil de identificar para el receptor que no comparte la información pragmática de los interlocutores (Ruiz Gurillo, 2004: 235).

Sin embargo, el grupo GRIALE considera la ironía como una *implicatura conversacional particularizada* ya que tiene un significado inferido y conversacional, pues lo comunicado en un enunciado irónico se consigue gracias a la inversión de las máximas conversacionales que proponía Grice. Estas máximas fueron retomadas y modificadas Levinson (2000), quien las redujo a tres principios conversacionales (cantidad, informatividad y manera) y enfocó la máxima de calidad como un requisito previo a la comunicación que asume tanto el hablante como el oyente (Alvarado, 2005)

Por otro lado, establecen una división entre la ironía presente en los textos orales, en los que el eco hace referencia a algo dicho previamente por el interlocutor, y en los textos escritos, en los cuales la ironía se produce en relación con algo que no forma parte del intercambio comunicativo inmediato, sino que el destinatario debe rescatar el eco de un conocimiento que el emisor espera sea compartido. La primera está vinculada al contexto lingüístico y situacional y se ayuda de indicadores lingüísticos; se denomina *ironía focalizada* ya que está presente en un enunciado concreto. La segunda, conocida como *ironía continuada*, está vinculada al contexto situacional y sociocultural, aparece a lo largo de un texto y, aunque no presenta indicadores, viene favorecida por un *entorno irónico* basado en la expectativa del hablante, en la incongruencia entre la expectativa y la realidad y en una actitud negativa del hablante hacia su congruencia (Utsumi *apud* Ruiz Gurillo, 2004).

Finalmente, defienden que el hablante que usa ironía debe dejar una serie de pistas para esta sea entendida y reconocida por el destinatario y analizan los procedimientos lingüísticos y no lingüísticos que utiliza para indicar su intención. De esta manera, elaboran su propia lista de indicadores o marcas de ironía que resulta más completa que la del *PCIC* y que se expone a continuación.

#### **MARCAS DE IRONÍA SEGÚN GRIALE<sup>4</sup>**

---

<sup>4</sup> Adaptado de L. Ruiz Gurillo (2008): “El lugar de la ironía en clase de ELE: más allá del Marco y el Plan Curricular” en *RedEle* 14, X. A. Padilla García (2008): “Claves para abordar la ironía en programas de

- Indicadores no lingüísticos
  - Kinésicos: gestos, guiños, sonrisas, miradas, posturas...

Los indicadores kinésicos forman parte de un lenguaje no verbal que ayuda al oyente a conocer lo que su hablante le está comunicando y deben ser tenidos muy en cuenta ya que “no debemos olvidar que la ironía nace en el discurso oral” (Shoentjes *apud* Alvarado Ortega, 2006: 5)

- Paralingüísticos: risas, silencios, carraspeos, gritos, jadeos, llantos...

No son recogidos por Padilla ya que están a medio camino entre los indicadores kinésicos y los lingüísticos. Para Fernando Poyatos “son aquellas cualidades no verbales, modificadores de la voz, sonidos y silencios independientes con las que apoyamos o contradecemos las estructuras verbales o kinésicas simultaneas o alternantes” (Poyatos *apud* Alvarado Ortega, 2006: 5).

- Acústico-melódicos: entonación irónica, silabeo, velocidad de emisión, pausa, voz de falsete, vacilación...

Son denominados por Padilla “fónicos” (aunque solo menciona el tono irónico y el silabeo) y están considerados dentro del paralinguaje por Alvarado Ortega. Desencadenan las primeras sospechas en el oyente sobre la doble intencionalidad de un determinado enunciado (Padilla, 2008)

- Indicadores lingüísticos

Este tipo de indicadores tratan de representar la oralidad y el carácter no verbal de los no lingüísticos por lo que adquieren especial relevancia para los textos escritos.

- Puntuación: comillas, signos de exclamación, signos de interrogación, puntos suspensivos, paréntesis, guiones...
- Cambios tipográficos: cursiva, negrita, versales...
- Variación lingüística: cambios de código, reformulaciones...
- Palabras de alerta: sustantivos marcados, posición del adjetivo, eufemismos, términos valorativos, marcadores del discurso...

---

ELE. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural” en *Verba* 35 y M. B. Alvarado Ortega (2006): “Las marcas de la ironía” en *Interlingüística* 16, todos ellos miembros del grupo GRIALE.

- Unidades fraseológicas: cubrirse de gloria, estaría bueno, así nos luce el pelo, herniarse...
- Formación de palabras: uso de superlativos, diminutivos...
- Figuras retóricas: metáforas, repeticiones, hipérbolos, lítotes, oxímoron, paradoja, antítesis, juegos de palabras...

Padilla (2008) concluye diciendo que estas marcas suponen una guía para que un enunciado se interprete como irónico y que la obligación de un profesor de ELE es conocerlas para que, mediante ejemplos y ejercicios, enseñe a sus alumnos la forma en la que se expresa un hablante que utiliza la ironía. Estas marcas se tendrán muy presentes ya que serán la base sobre la que se apoyen nuestras propuestas didácticas.

## **2.2. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL A PARTIR DE LA IRONÍA**

Una vez delimitado en este trabajo el concepto de ironía, se abordará su dimensión intercultural para poder trabajarla eficientemente en el aula de manera que los alumnos la interpreten y utilicen de manera adecuada.

### 2.2.1. LA IRONÍA COMO EJEMPLO DE INTERCULTURALIDAD

Roca Marín (2009: 461) se cuestiona si “la ironía es un concepto universal e inherente a cualquier cultura o, por el contrario, un hecho cultural solo presente en algunas de ellas”. En este trabajo ya se ha visto que la ironía es un fenómeno pragmático y, por lo tanto, universal, vinculado a tres contextos, uno de los cuales es el contexto cultural. Ahora bien, la ironía no sucede de la misma forma en cada una de las culturas ni tiene los mismos valores; si se traduce un ejemplo de ironía en español al francés, probablemente no tenga el mismo efecto. Así, no solo los indicadores que codifican la ironía varían de una lengua a otra, sino que tanto su consideración como su sustrato varían tanto diatópica como diacrónicamente. De este modo, mientras para los franceses de los siglos XVII y XVIII la ironía era un arma de seducción, refinada y elaborada que se utilizaba sólo en determinadas circunstancias, para los ingleses es deporte nacional y destacan de ella las cualidades de imaginación e inteligencia. En cambio, los alemanes la relacionan con la hostilidad y una crítica sangrante, un concepto al que nos acercamos los españoles sin llegar a tal extremo (Martí i Cassanova *apud* Roca Marín, 2005).

Por ello, si un estudiante de español, a pesar de reconocer unas marcas de ironía, no las interpreta correctamente será debido a que no comparte el mismo contexto sociocultural que su interlocutor. Así, “el problema de estos estudiantes no está en la gramática ni en el léxico o la pronunciación, sino en una percepción distinta de la realidad que deriva de la pertenencia a tradiciones culturales diferentes” (Padilla, 2008: 281) y que cristaliza en usos concretos de la lengua en situaciones diferentes. De este modo, es importante dirigir nuestra atención como docentes a aquellos aspectos de índole

pragmático-cultural, como la ironía, que dificultan la comunicación en la vida diaria de los estudiantes de segundas lenguas.

Para entender la ironía desde esta perspectiva, los alumnos deben aproximarse a ella a través de nuestra cultura y no de la suya. En español es frecuente que la ironía esté inserta en actos de habla indirectos que conllevan un valor implícito y que están vinculados a un tipo de cultura. Un alumno español no tendría problemas en reconocer el verdadero significado de los siguientes ejemplos irónicos, mientras que un alumno extranjero no lo tendría tan fácil:

- El profesor a un alumno que no se calla: *¿Vas a seguir hablando toda la clase?* [acto de habla indirecto con una fuerza ilocutiva igual a “pido que te calles”]
- Un alumno pisa sin querer a un profesor y este le dice: *¿Podrías pisarte tus propios pies?* [acto de habla indirecto con una fuerza ilocutiva igual a “deja de pisarme”]

El docente debe enseñar al alumno a identificar estos actos de habla y sus valores pragmáticos e interpretarlos desde la cultura española. Si consigue inculcar una serie de conocimientos, valores y actitudes que desarrollen la competencia intercultural, este alumno no solo será un hablante instrumental y agente social de la lengua meta, sino, como señala Gancedo Ruiz (2014: 22), también el mediador intercultural del que habla el *MCER* (2001).

Por consiguiente, se puede decir que el aprendizaje de la ironía verbal requiere un conocimiento tanto de la lengua y cultura españolas como una reflexión sobre la propia lengua y cultura del alumno. Este conocimiento permitirá un trasvase de información que generará un uso adecuado de la ironía en español en relación con su propia lengua, dado que una reflexión por parte del alumno sobre los distintos usos que puede tener la ironía dependiendo de la cultura irá creando en él una actitud intercultural (Roca Marín, 2009).

A continuación, se esbozan algunos conceptos que se estima que deben estar en la base de la praxis docente para el correcto desarrollo de la competencia intercultural, la cual a su vez favorecerá la enseñanza-aprendizaje de la ironía como potente recurso comunicativo.

## 2.2.2. COMUNICACIÓN Y CULTURA. CONCEPTOS CLAVE.

En los estudios modernos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje se han vertido ríos de tinta para tratar explicar el concepto de *competencia intercultural*. Palabras como *multicultural*, *transcultural*, *intracultural* o *pluricultural* se funden en un concepto complejo y profundo cuya comprensión es de radical importancia para fundamentar la concepción de la enseñanza de segundas lenguas. En este apartado se profundizará en este término para llegar a las bases de la actual enseñanza de idiomas.

### 2.2.2.1. Lengua, cultura y sociedad

En el momento en el que se habla de cultura, es inevitable tener que referirse al triángulo que forman estos tres conceptos. Las diferentes disciplinas que han surgido en los últimos años dedicadas expresamente a su estudio, etnolingüística, antropología lingüística, sociolingüística, reflejan que no se pueden entender el uno sin el otro, que existen zonas de intersección y ámbitos de mutua determinación (Raga Gimeno, 2012). Teniendo esto en cuenta, esta aproximación comenzará por el elemento que más peso ha tenido siempre en el aula de idiomas: la propia lengua.

Iglesias Casal (2003: 2) señala que “la lengua es el medio por el que el hombre crea su concepción, comprensión y valores de la realidad objetiva”. Esta idea está basada en la teoría de la relatividad lingüística, la cual se remonta al romanticismo alemán y defiende que son los patrones lingüísticos los que determinan el modo en que el individuo percibe el mundo y su forma de pensar. La misma idea maneja el lingüista estadounidense Benjamin Lee Whorf (*apud* Iglesias Casal, 2003. 2) cuando afirma que “el mundo se nos presenta en un flujo caleidoscópico de impresiones, y tiene que ser organizado por la mente, principalmente por los sistemas lingüísticos de la mente”.

Sin embargo, no hay una sola concepción del universo ni de la vida humana, sino que estas varían en el momento en que los patrones lingüísticos cambian. Whorf (1956), junto con su predecesor Edward Sapir, elaboró la hipótesis conocida como *Sapir-Whorf* que postula que el conocimiento que un pueblo tiene del mundo está determinado por su lengua. Se pone en relación, por lo tanto, la lengua con una serie de individuos que tienen los mismos patrones lingüísticos y que comparten la manera de ver el mundo, es decir, individuos de una misma cultura.

Pero, ¿qué se entiende por *cultura*? En la actualidad se han dado numerosas definiciones del término desde multitud de campos, especialmente entre la antropología y la sociología, sin que la esencia del término varíe demasiado. La definición de Goodenough, desde una perspectiva antropológica, ilustra lo que en este trabajo se va a considerar por cultura:

la cultura de una sociedad consiste en lo que las personas (miembros de esta sociedad) necesitan saber o creer para poder operar en una forma aceptable para sus miembros... La cultura se refiere a lo que las personas tienen que aprender y difiere de su herencia biológica. Con esta definición debemos reconocer que la cultura no es un fenómeno material. (...) Se refiere a los modelos que las personas usan para percibir relacionar e interpretar todas estas cosas. Como tal, lo que dicen y hacen las personas, su organización social, sus eventos: todos son producto o resultado de su cultura en la medida que la aplican a la tarea de percibir y responder a sus circunstancias (Goodenough *apud* Santamaría Martínez, 2012: 18).

Por lo tanto, se considera que la cultura no es algo intrínseco al ser humano, sino que éste la va adquiriendo según crece y se relaciona con el entorno y las personas que le rodean. Para encajar en la sociedad de la que forma parte toma una serie de decisiones de comportamiento, de manera que resulten apropiadas para cada situación, y que otros miembros de la sociedad son capaces de entender e interpretar. Por consiguiente, la cultura es algo común a una serie de individuos, y estos están delimitados por factores espaciales y geográficos.

Sobre los diferentes tipos de cultura, Miquel y Sans (*apud* Santamaría Martínez, 2012) elaboraron un análisis muy detallado desde una perspectiva sociolingüística en el que distinguen tres tipos de cultura:

- *La Cultura con mayúsculas*: el término que abarca la noción tradicional de la cultura, es decir, el saber literario, histórico, artístico, musical, etc. También conocida como *cultura legitimada*.
- *La cultura con minúscula (o cultura a secas)*: es la cultura de lo cotidiano, aquello que todos los individuos de una sociedad comparten y sobreentienden, sus conocimientos, sus actitudes y sus hábitos. También recibe el nombre de *cultura esencial* y será lo que forma el componente sociocultural del que hablaremos más adelante (véase §2.2.2.4.). Como dice Miquel López más tarde (2004), el nombre no debe llevar a relegar esta cultura a un segundo plano, en favor de la Cultura con mayúsculas.

- *La cultura con k*: es el tipo de conocimiento utilizado en contextos determinados, es decir, que difieren del estándar cultural y que no son compartidos por todos los hablantes. También se denomina *cultura epidérmica*.

Para ilustrar su explicación, Miquel López (2004) propone asemejar su clasificación a la sección de un tronco de árbol. En esta sección, la parte central que constituye el árbol, aquello que lo nutre, sería la cultura esencial, directamente relacionada con la lengua y en la que todos los elementos son compartidos por todos los hablantes. Mucho más alejada de este anillo central, estaría la cultura legitimada, sujeta a modificaciones. Lo conforma lo que la sociedad determina en un cierto momento, siendo esto muy importante puesto que lo que en algún tiempo formó parte de la cultura legitimada, puede no hacerlo en la actualidad. Por último, la corteza del árbol formaría la cultura epidérmica.

Guillén Díaz (*apud* Santamaría Martínez, 2012: 20) defiende que entre la lengua y la cultura existe una relación de reciprocidad que sintetiza en los siguientes puntos:

- La lengua es producto de la cultura ya que su uso refleja las características y rasgos de una sociedad, se adapta y evoluciona con ella.
- La lengua forma parte de la cultura al lado de otros elementos como las creencias, las instituciones y las costumbres, de forma que se puede considerar tanto un instrumento como una institución.
- La lengua es condición de la cultura, ya que se transmite a través de la educación, por el proceso de socialización.

De este modo, si la lengua depende de la cultura, ¿cómo se creó una cultura común a varios individuos que no disponían de un sistema lingüístico? Debe haber un elemento anterior que reuniese a diferentes individuos para formar una sociedad, que compartieran la misma cultura y creasen un sistema lingüístico común. La reflexión del antropólogo lingüista italiano Alessandro Duranti (*apud* Santamaría Martínez, 2012: 18) ayuda a esclarecer el elemento que falta: “poseer una cultura significa disponer de un conjunto de recursos para la comunicación, y tener acceso a esos recursos también significa acceder a un sistema lingüístico”. Esto deja la ecuación de la siguiente manera:

comunicación → cultura → lengua.

Ahora bien, ¿qué es comunicar?

#### 2.2.2.2. Comunicación

Es una verdad aceptada que la comunicación no implica tan sólo a hablar una lengua. Ciertos estudios señalan que, en una situación de comunicación cara a cara, el porcentaje de lo comunicado mediante palabras sólo es del 7%, dejando el 93% restante a los elementos vocálicos y faciales. Por lo tanto, la comunicación no se debe reducir a un sistema lingüístico. Tradicionalmente, e incluso hoy en día es ampliamente aceptado, se ha entendido por comunicación el modelo propuesto por Shannon y Weaver (1949) según el cual la comunicación se da siempre que un emisor transmite a un destinatario cierto mensaje a través de un canal en el que puede haber ruido. Este modelo, que se basa en la transmisión y decodificación de información, aun con grandes defensores, también ha sido duramente atacada por numerosos autores (Rizo, Galindo, Méndez Rubio) que defienden que información y comunicación son dos conceptos diferentes; la información consiste en la transmisión unidireccional de mensajes, mientras que la comunicación exige una interacción mínima encaminada a la construcción conjunta del sentido por parte del emisor y del receptor del mensaje (Méndez Rubio *apud* Schmidt, 2016).

Estos detractores del modelo de Shannon y Weaver señalan que la comunicación sin interacción no va más allá de una simple transmisión o difusión de información. Marcan la diferencia entre la intención de compartir información y el momento en el que se da un reconocimiento de la puesta en común de esa información. Este reconocimiento provoca un entendimiento que, a su vez, crea una relación, un vínculo entre ambos interlocutores. Así pues, concluyen, la comunicación es una relación interpersonal (Rizo *apud* Schmidt, 2016) basada en la intencionalidad y en la construcción mutua de un sentido; no se puede entender comunicación sin emisión o recepción.

A estas aseveraciones se oponen varios autores (Simmel, Watzlawick, Bateson) que defienden que no es necesaria una búsqueda intencionada para que haya comunicación, pues “actividad o inactividad, palabras o silencio tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes, a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por ende, también comunican” (Watzlawick *apud* Schmidt, 2016: 297). Por lo tanto, podemos decir que comunicarse es toda aquella acción que suponga la relación entre dos o más personas, sin que sea necesaria una intencionalidad ya que

cualquier conducta es entendida como mensaje que provoca una reacción en, al menos, uno de los participantes de esta relación.

Para entender cómo los humanos pasaron de comunicarse entre sí a construir una cultura común insertada en una estructura social, Moragas (*apud* Schmidt, 2016) destaca el hecho de que la comunicación lleva intrínseca una capacidad o potencia constructora y unitiva que permite que puedan unirse dos personas. Esta interacción personal, añade Schmidt (2016: 318), provoca cambios tanto en el sistema de conocimientos y valores de uno mismo (lo que contribuye a la construcción de una identidad cultural), como en la relación entre los actores y en el entorno (lo que crea una conciencia social y cultural) y debido a que estos cambios son continuos, afirma que “la comunicación crea un conjunto de identidades, relaciones y construcciones sociales en permanente transformación”.

Según Goffman (1959), en este juego de identidades, relaciones y construcciones, el individuo, en todos sus actos comunicativos, proyecta su *imagen social*<sup>5</sup> en aras de ser socialmente aceptado y considerado por el resto. Por lo tanto, a pesar de que la comunicación sin intencionalidad es posible, en la mayoría de ocasiones el hablante dota de intención a la acción comunicativa con el fin de preservar esta imagen. Con el fin de alcanzar unos objetivos determinados con su mensaje, el hablante pone en juego una serie de estrategias<sup>6</sup> (*faceworks*) verbales y no verbales para transmitir el mensaje y la imagen que él desea y que a su vez el oyente lo entienda y lo considere adecuado, es decir, adopta la conducta ostensiva de la que hablan Sperber y Wilson. Estos requisitos pueden ser lingüísticos o extralingüísticos y es necesario usar ambos para alcanzar un grado de comprensión suficientemente correcto, lo que nos lleva a hablar de competencia (Schmidt, 2016), en concreto, de competencia comunicativa.

---

<sup>5</sup> El concepto de *imagen (face)*, acuñado por Goffman (1959), se entiende como aquello que cada individuo desea proyectar de sí mismo en sus relaciones con los demás. Estudios recientes (Bravo, 1999, 2010) defienden que la imagen se compone de dos necesidades humanas: *autonomía* (todo lo que hace a la persona diferenciarse del grupo) y *afiliación* (todo lo que permite a la persona identificarse con el grupo). Si bien estas categorías serían universales, los contenidos que completan cada una serían de índole sociocultural, de manera que la imagen de una comunidad de hablantes difiera de la otra, de ahí que los aspectos de imagen también deban ser abordados en el aula.

<sup>6</sup> Una de estas estrategias es la cortesía, utilizada para evitar conflictos y mantener buenas relaciones con los individuos de una sociedad. Según Brown y Levinson (*apud* Alvarado Ortega, 2005: 37), la ironía puede quedar al servicio de la cortesía cuando un hablante la utiliza para evitar realizar un ataque directo a la imagen de su interlocutor (lo que además conllevaría daños a su propia imagen).

### 2.2.2.3. La competencia comunicativa

La *competencia comunicativa* (véase §2.1.2) es uno de los pilares básicos de la enseñanza de lenguas en la actualidad y defiende que aprender una lengua es algo más que memorizar una serie de reglas gramaticales y un conjunto de léxico.

Surge como oposición a las ideas de Chomsky (1965), quien habló de *competencia lingüística*. Chomsky, en un primer momento, consideró que la competencia era el conocimiento que tiene un hablante oyente ideal sobre su lengua, y por eso se centró en la competencia gramatical, desterrando de su estudio todo lo que implicaba la lengua en uso. Más tarde, en 1980 reconoció la existencia de la *competencia pragmática* (Cenoz Iragui, 2004: 450), entendida como el conocimiento de aquellos aspectos sistemáticos y gobernados por reglas relacionados con el uso de la lengua. Sin embargo, su concepto no consideraba la *actuación*, es decir, el uso real de la lengua en situaciones concretas, por lo que, en los primeros años de la década de los 70, Hymes (1972) propuso el concepto de *competencia comunicativa* en el que insertaba tanto el conocimiento general de una lengua, como la habilidad para usarla de forma apropiada. Poco a poco se fueron añadiendo diferentes matices al término, entre los que destaca, por ejemplo, la aportación de Gumperz (*apud* Cenoz Iragui, 2004: 450) que considera competencia comunicativa “todo lo que necesita el hablante para comunicar en contextos que son significativos culturalmente”.

Por lo tanto, ser competente comunicativamente hablando se traduce en emprender una serie de acciones intencionadas, encaminadas a la consecución de unos objetivos determinados en las que se ponen en juego una serie de elementos enfocados a que nuestro interlocutor nos entienda y considere adecuado nuestro modo de actuar, tanto relacionados con el código (elementos lingüísticos), como con otras convenciones sociales (sociopragmáticos y culturales) (Schmidt, 2016).

Llegar a este objetivo no implica alcanzar el nivel de lengua de un hablante nativo. No se debe evaluar a los aprendientes de una segunda lengua según la competencia nativa ideal ya que un hablante plurilingüe que domine todos los elementos de la comunicación es excepcional y deja a los profesores de lenguas con una sensación de fracaso (Edwards *apud* Cenoz Iragui, 2004). Para solucionar esto, Cook (*apud* Cenoz Iragui, 2004) propone el término de *multicompetencia* que implica que los aprendientes de una L2 son

poseedores de formas únicas de competencia, no necesariamente comparables con las de los nativos.

A lo largo de la historia se han ido desarrollando diferentes modelos de competencia comunicativa y, sin embargo, todos ellos han presentado un mismo carácter de multicompetencial. De esta manera, para Canale y Swain (1980) la competencia comunicativa se divide en competencia gramatical, sociolingüística y estratégica; para Bachman (1990) en competencia organizativa, a su vez compuesta por la competencia gramatical y la textual, y competencia pragmática, que engloba la ilocutiva y la sociolingüística; y para Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) en competencia discursiva, lingüística, accional, sociocultural y estratégica. El objetivo es que un estudiante de una lengua extranjera pueda superar las dificultades de la comunicación dominando todas las áreas de la lengua: utilizar la lengua en un contexto adecuado, transmitir y comprender intenciones comunicativas, elaborar y comprender textos orales y escritos y usar estrategias para mantener la comunicación.

Dentro de este contexto de competencia comunicativa, algunos autores como Argyle (*apud* Schmidt, 2016: 321) señalan que “toda situación presenta una estructura social que le es propia”, es decir, la comunicación siempre se produce en el marco de una situación social específica, por lo que es necesario conocer una serie de reglas o normas socialmente determinadas. Si estas reglas no se respetan, se puede producir incomodidad o, incluso, provocar el fin de la interacción lo que lleva a la ruptura de los logros comunicativos. Esto es lo que sucede, por ejemplo, cuando no se aplica correctamente una inferencia sobre un enunciado irónico y se entiende el mensaje de forma literal; el proceso comunicativo en este caso no ha logrado su objetivo.

Estas reglas sociales se estudian dentro de la competencia sociocultural y, una vez visto que su desconocimiento puede llevar a una ruptura en la comunicación, su relevancia queda patente. El concepto de competencia sociocultural ha ido evolucionando en los últimos años para dar lugar a la competencia intercultural que explicaremos en el siguiente punto.

#### 2.2.2.4. La competencia intercultural

Pastor Cesteros (*apud* Galindo Merino, 2005: 434) define la *competencia sociocultural* como el “conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales

que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos”. En un mundo como el actual, en el que la globalización es uno de los fenómenos más característicos, esta competencia cobra importancia y en las aulas se exige no sólo que el alumno se correcto gramaticalmente hablando, sino que también su intervención sea adecuada a la situación (Galindo Merino, 2005).

Estas pautas, interiorizadas para los miembros de una misma cultura, han sido aplicadas a la cultura española y clasificadas por Miquel López (2004) de la siguiente manera,: símbolos (por ejemplo: el color negro asociado al luto), creencias (que la tila calma los nervios), modos de clasificación (en cuanto a organización y fragmentación de la realidad, por ejemplo: que los huevos se compren en docenas), actuaciones (no dejar esperando a una persona conocida en el descansillo de casa), presuposiciones (relacionadas con la creencias y actuaciones pues supone que estas se van a cumplir, por ejemplo: que alguien rechazará una invitación mediante una justificación) e interacciones comunicativas (entendidas como acciones y actos de habla en sí, por ejemplo: repetir elementos de afirmación “sí, sí, claro”).

La comunicación se da siempre en un contexto que, en su mayoría, está determinado por la cultura. Por lo tanto, aunque un hablante de una L2 domine el componente lingüístico, la comunicación no será completa si no se maneja también el componente sociocultural. Los hablantes nativos de una lengua manejan esas pautas compartidas que los identifican como miembros de una misma cultura y que dotan a la comunicación de un grado de previsibilidad. Sin embargo, para los no nativos esto supone una dificultad, ya que no comparten ni la memoria ni los conocimientos de esa comunidad, elementos que deben aprender si quieren ser suficientemente comunicativos puesto que una lengua no adquiere sentido completo hasta que no se trabaja la cultura (Miquel López, 2004).

No obstante, muchas veces no basta con conocer la cultura de un país y sus reglas sociales para comportarse como lo haría un nativo. Hay aspectos de otras culturas que son tan diferentes a la propia que un hablante puede ser incapaz de incorporar a nuestro estilo comunicativo, lo que puede originar malentendidos desagradables. Esto ocurre porque se observa la otra cultura con las gafas de la propia cultura. Es decir, que a la hora de aprender una lengua y asomarse a una nueva cultura, se comparan sus elementos con los de la cultura de origen, lo que puede llevar a lo que Iglesias Casal (2003: 6) denomina

efecto escaparate: “miro desde fuera, interpreto lo que veo, pero no corroboro mis hipótesis”. Para aprender una nueva cultura es necesario hacerlo desde una nueva perspectiva, es necesario alejarse de los estilos familiares y habituales del entorno conocido para así poder adoptar puntos de vista ajenos sin renunciar a la propia identidad cultural. Este proceso de aprendizaje se denomina *aprendizaje intercultural*.

Durante este proceso, afirma Iglesias Casal (2003), al experimentar la comprensión de otras formas de actuar, el aprendiente llegará a comprenderse mejor a sí mismo y su cultura de origen. Las cualidades personales de este aprendiente intercultural según Martín (*apud* Iglesias Casal, 2003: 9) son:

La flexibilidad cultural (poder sustituir las actividades de la cultura propia por las actividades de la cultura anfitriona), la orientación social (ser capaz de establecer nuevas relaciones interculturales), la disposición para comunicarse (estar dispuesto a utilizar la lengua de la cultura anfitriona sin temor a cometer errores), la capacidad para la resolución (comunicar un estilo de cooperación para solucionar los posibles conflictos), la paciencia (poder suspender el juicio), la sensibilidad intercultural (estar dispuesto a buscar posibles diferencias culturales que podrían explicar el comportamiento que no se entiende), la tolerancia por las diferencias (sentirse atraído o tener curiosidad por lo diferente entre las personas) y el sentido de humor (poder reírse cuando las cosas salen mal).

Al entrar en contacto con una nueva cultura y compararla con la cultura de origen puede haber ciertos aspectos que sorprendan tanto positiva como negativamente. Esto se conoce como choque cultural y “es causado por la ansiedad que resulta de la pérdida de todo signo, símbolo o señal que conocemos para llevar a cabo la interacción social” (Orberg *apud* Iglesias Casal, 2003: 7). Según este autor, el choque cultural se caracteriza por los siguientes síntomas: tensión, clima de rechazo, desorientación, sensación de pérdida, sentimientos de sorpresa e impotencia.

Orberg (*apud* Iglesias Casal, 2003) diferencia varias etapas dentro del choque cultural. En un primer momento tiene lugar lo que se conoce como la luna de miel. Se trata de una etapa donde el trato con la nueva cultura es todavía muy superficial y en la que el aprendiente está lleno de curiosidad y entusiasmo por descubrir novedades. Sin embargo, estas novedades que al principio parecen atractivas son tan diferentes a la cultura de origen que conllevan una pérdida de autoestima en el aprendiente, el cual considera que su forma de comportarse no se es adecuada para su entorno y sufre una etapa de crisis. A medida que se va ahondando en la relación con la nueva cultura, el aprendiente encuentra formas de manejar las situaciones que le sobrepasaban en la etapa

anterior y experimenta una recuperación. En este momento las relaciones interpersonales ya no son superficiales y muestra empatía hacia los demás, manifestando seguridad en sí mismo y manteniéndose relajado. Por último, el aprendiente llega a disfrutar de las experiencias que vive y es capaz de trabajar cómodamente en su nuevo entorno. Esto significa que ha alcanzado la última etapa del choque cultural, la adaptación; se ha realizado plenamente como individuo, se expresa sin dificultades y es creativo. En otras palabras, ha desarrollado eficientemente la competencia intercultural y ha adquirido lo que el *MCER* (2001) llama el *nivel transcultural*: ha alcanzado la distancia adecuada entre su propia cultura y la nueva y es capaz de desempeñar la función de mediador entre ambas.

Según el Instituto Cervantes (2006), esta competencia intercultural es la habilidad para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual y, por lo tanto, va más allá del mero conocimiento de las normas y reglas sociales determinadas por una cultura, dando un paso adelante con respecto a la competencia sociocultural.

En el desarrollo de la competencia intercultural, es importante ser conscientes de la existencia de ciertos factores que dificultan este desarrollo, como el estereotipo y el etnocentrismo.

El estereotipo se define como una categorización cognitiva. Según Iglesias Casal (2003: 13) una función de los estereotipos es “reducir un entorno complejo a un tamaño manejable y reflejar el proceso de la abstracción permitiéndonos predecir la conducta apropiada y la no apropiada”. Es, por lo tanto, una capacidad natural del ser humano que no tiene por qué ser negativa. El problema viene cuando se integra nueva información en ese estereotipo ya formado, sin comprenderla o corroborarla, es decir, tan solo porque concuerda con la idea que se había adquirido previamente. La forma correcta de usar el estereotipo es como una hipótesis tras un primer contacto con alguien de otra cultura, siempre estando abierto a saber más y modificando una idea en caso de que la información nueva la contradiga.

El etnocentrismo, sigue Iglesias Casal (2003: 15), es un fenómeno social que se define como la creencia en la superioridad inherente del grupo al que se pertenece y de su cultura. Puede estar acompañado por sentimientos de menosprecio para las personas que no pertenecen a la cultura de la persona en cuestión, quien tiende a evaluar

negativamente todo lo que proviene del extranjero y que, además, percibe y juzga a las demás culturas en términos de la cultura propia. Por esto, siempre que en las clases de español se trate un aspecto desde un punto de vista intercultural, como la ironía, se debe fomentar un debate que mantenga una postura de respeto y tolerancia hacia la opinión del otro que facilite el conocimiento de otras culturas sin expectativas creadas a partir de la propia cultura.

### 2.2.3. HACIA UNA ENSEÑANZA INTERCULTURAL EN EL AULA DE IDIOMAS

Si se echa una mirada retrospectiva y se analiza la enseñanza de lenguas, se puede apreciar un cambio sustancial con el enfoque comunicativo con respecto al tratamiento de la cultura.

Antes de esto, la cultura ocupaba un lugar muy poco relevante en los métodos de enseñanza en general, y en los manuales en particular. Durante el método tradicional, consolidado en el siglo XIX, lo importante era el aprendizaje de las reglas gramaticales, así como la adquisición de léxico. Por otro lado, la expresión escrita y la comprensión lectora recibían mayor atención en detrimento de la comprensión e interacción oral. SE en este ambiente, la cultura, aunque estaba presente en los manuales, era un “mero adorno lleno de estereotipos de la cultura legitimada de cada país, así como un pequeño abanico de elementos diferenciales de esa cultura en relación a otras que solo contribuían a afianzar la visión superficial que se tenía sobre la cultura meta” Miquel López (2004: 512).

Más tarde, en los años 40 del siglo XX, surge el enfoque estructural y en los manuales de español, la mayoría diseñados en el extranjero, se empleaba un imaginario cultural definido a priori que no tenía en cuenta el perfil de los estudiantes, ni sus necesidades ni los objetivos de la lengua y que, como afirma Miquel López (2004), ofrecía una imagen tópica, plana y lineal de la España de la posguerra.

Algo parecido ocurrió con los métodos audiolinguales, en el que los pocos elementos de la cultura legitimada que se trataban no tenían relación alguna con los

contenidos de la lengua. Otros métodos, como el cognitivismo de los años 60, ni siquiera dejaron espacio para desarrollar la competencia cultural (Santamaría Martínez, 2012).

Por lo tanto, hasta la renovación de la enseñanza de lenguas y el fomento de la multidisciplinariedad en los años 70, el tratamiento del concepto de cultura se caracterizaba por “dar una visión estereotipada de la cultura, cuyos elementos estaban descontextualizados de los materiales y la práctica docente, así como una desconexión absoluta entre los objetivos de la lengua y los elementos culturales” (Miquel, 2004: 512).

Como resultado del trabajo de muchas disciplinas y centrada en la actuación más que en el conocimiento surge la competencia comunicativa, la cual engloba, entre otras, la competencia intercultural. En un enfoque que se basa en las acciones intencionadas del hablante y en el contexto, consideramos que el tratamiento de la cultura se debe acometer teniendo en cuenta los siguientes objetivos: basarse en la cultura de lo cotidiano en lugar de en la idea de cultura legitimada; presentarla como parte de la competencia comunicativa, imprescindible para tener éxito comunicativo; ser adecuada al nivel de conocimiento lingüístico del alumno; estar contextualizada e integrar todos sus elementos; no caer en estereotipos ni tópicos; y ofrecer información que se adapte a la formación, gustos e intereses del alumno.

Este proceso no siempre es sencillo. Galindo Merino (2005) señala que a la hora de abordar contenidos culturales en un programa docente se han de tener en cuenta aspectos como los actos de habla, la comunicación verbal, la organización social, la vida cotidiana, etc. siempre en función de los intereses y necesidades de los alumnos, y que todo ello comporta una reflexión previa por parte del profesor. En su opinión, la mejor manera de hacerlo es acercarse al tema desde la cultura del alumno para acabar alcanzando una comprensión global, es decir, conocer las diferencias entre la cultura origen del alumno y el español y adquirir la habilidad para solucionar los problemas derivados de ellas que se puedan presentar al comunicarse con un nativo.

Sin embargo, esto no deja de ser enseñar cultura en una clase de lengua, que no es exactamente lo mismo que desarrollar la competencia intercultural en el aula de ELE. En los últimos veinte años se ha ido desarrollando un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural (*Development Movement of Intercultural Sensitivity* o DMIS), basado en la psicología cognitiva y el constructivismo que se puede aplicar, como

defiende la profesora Iglesias Casal (2003) a la enseñanza de lenguas; tanto para la evaluación de los estudiantes, como para seleccionar y secuenciar actividades de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de la competencia intercultural general.

Este modelo sugiere que la esencia del aprendizaje de una cultura no es la adquisición de un cuerpo de contenidos, sino más bien la habilidad para cambiar las perspectivas culturales, para desarrollar una "mente intercultural".

Está basado en seis etapas que valoran la sensibilidad de un individuo hacia las diferencias culturales, dándose cierto tipo de actitudes y conductas en cada una de ellas. Estas etapas se engloban a su vez en dos fases: la *fase etnocéntrica*, que compone las tres primeras etapas, y la *fase etnorrelativa*, formada por las tres últimas.

En las tres primeras etapas se ve la diferencia cultural como una amenaza. En la primera, *negación*, se produce un rechazo de cualquier diferencia cultural, el mundo lo compone sólo la propia experiencia de cada individuo y se puede estar en esta etapa cuando no se mantiene mucho contacto con otras culturas.

La segunda etapa se conoce como *defensa*. En ella, el contacto con la otra cultura suele ser a través de medios de comunicación o de forma casual y, aunque se percibe la diferencia cultural, se hace a través de estereotipos; lo extraño no parece todavía algo real. La cultura propia es la única verdadera y la otra no hace más que amenazar esa realidad.

En la última etapa de esta fase, conocida como *minimización*, el individuo se enfrenta a la amenaza de la etapa anterior aceptándola como una similitud básica entre todos los seres humanos. La diferencia cultural se minimiza y se categoriza a compartimentos ya existentes basados en la cultura propia y, aun así, a veces los individuos tratan de corregir la conducta de los demás de acuerdo con sus expectativas.

Las tres últimas se insertan dentro de la fase etnorrelativa, y en ellas el individuo reconoce que todas las conductas personales existen en contextos culturales, incluidas las propias. De esta manera, la diferencia cultural le sirve para enriquecer su propia experiencia de la realidad, así como un medio para entender a los demás.

En la primera, *aceptación*, la gente ha descubierto su propio contexto cultural por lo que son capaces de aceptar otros contextos diferentes al suyo. La aceptación no

significa estar de acuerdo con todas las diferencias culturales, incluso algunas pueden juzgarse negativamente, pero el juicio no es etnocéntrico en el sentido de negar igualdad de humanidad. Los sujetos en esta etapa alcanzan respeto por las diferencias conductuales que implican sólo los aspectos más tangibles de la cultura subjetiva como el uso del lenguaje, la conducta no verbal y los estilos de comunicación. También se alcanza en esta etapa el respeto por las diferencias de valores, esto no quiere decir que se acepte que todas las culturas son apropiadas en todos los contextos, sino que el foco está en el contexto de la cultura, que entiende los valores como un modo de organizar la dimensión ética de la realidad.

La siguiente etapa es la de *adaptación*, y en ella la visión de mundo propia se amplía para incluir constructos de otras visiones de mundo. Esta conducta adaptativa surge de una mirada al mundo desde los ojos de otras culturas. Es un acto consciente que precisa del conocimiento de la cultura propia y de una serie de contrastes con la cultura meta. Los aprendices en esta etapa son capaces de interpretar y evaluar situaciones desde más de una perspectiva cultural puesto que son capaces de cambiar sus marcos de referencia cultural.

Por último, la *integración*, momento en el cual los sujetos son capaces de percibir hechos en el contexto cultural de tal manera que pueden llegar a definir su propia identidad en un nuevo contexto cultural. El proceso de cambiar de perspectiva cultural llega a ser parte de sí mismos.

Iglesias Casal (2003) propone dividir estas etapas según los niveles de dominio lingüísticos para ir aumentando la sensibilidad cultural a la vez que el dominio de la lengua. De esta manera, las etapas de negación y defensa se corresponderían con los niveles iniciales (A1 y A2), la minimización y aceptación con los intermedios (B1 y B2) y la adaptación e integración con los avanzados (C1 y C2).

Para ello, se deben crear actividades que se ajusten a los objetivos que hemos descrito anteriormente con respecto al tratamiento de la cultura y que, a su vez, se adapten a las etapas del DMIS en forma de competencias, de manera que sean fácilmente evaluables por parte del docente. En este trabajo se considera que un tratamiento de la ironía que se base en estas directrices se puede abordar a partir de un nivel B1, con una serie de actividades que se centren en sobrepasar esa etapa de minimización por la que

está el alumno, enfocando de esta manera la enseñanza de español hacia una perspectiva intercultural.

## **2.3. EL CÓMIC: UNA HERRAMIENTA CULTURAL PARA TRABAJAR LA IRONÍA**

En la búsqueda que se ha realizado para encontrar materiales mediante los cuales enseñar la ironía en clase de ELE, y hacerlo de una manera que favorezca el desarrollo del alumno como mediador intercultural, se ha encontrado un medio que ofrece muchas posibilidades de explotación pero que, en la opinión de varios expertos, está infravalorado como recurso didáctico: el cómic.

### 2.3.1. UNA APROXIMACIÓN AL CÓMIC COMO MEDIO NARRATIVO

Una de las causas de que el cómic no sea explotado en el aula, explica Alonso Abal (2012: 5), es la visión que se tiene de él: “como el cine o la publicidad, los cómics forman parte de nuestras vidas, sin embargo, se consideran un producto banal y sin importancia, cuya finalidad es, sin más, la de entretener”. Normalmente este estilo literario se asocia con la literatura infantil y se olvidan las numerosas ediciones de cómics que hay para adultos como *Maus* de Art Spiegelman o *V de Vendetta* de Alan Moore (García Martínez, 2014); eso sin contar que, en la actualidad, la gran mayoría de los lectores de cómics de superhéroes son adultos.

Esta realidad se ha trasladado al aula de lenguas, de manera que el cómic tiene una consideración peyorativa dentro de una programación para adultos. Si bien en los manuales para el público infantil aparecen con frecuencia actividades centradas en el cómic, en los manuales para adultos estas son mucho más escasas, limitándose a actividades complementarias al final de la unidad o como una excusa para la conversación, sin que haya una secuencia específicamente preparada para su explotación y desaprovechando las oportunidades que puede llegar a brindar (Alonso Abal, 2012).

Antes de hablar sobre todas las ventajas que ofrece este recurso en el área de enseñanza de segundas lenguas, conviene hacer una pequeña aproximación al cómic como medio narrativo.

Ha habido mucha discusión entre los expertos y estudiosos del tema sobre lo que se entiende por *cómic*, sin llegar a un completo acuerdo. En consideración con las aportaciones de diferentes autores (Arizmendi 1975, Eisner 1996), este término puede ser definido como: estructura narrativa que combina elementos del lenguaje verbal y no verbal con imágenes dibujadas mediante una serie de recursos específicos, lo que lo convierte en un medio único en su género capaz de tratar cualquier tema.

El *Diccionario de la Lengua Española* (Real Academia, 2014; 581) recoge el término de forma genérica definiéndolo como “una serie o secuencia de viñetas que cuenta una historia, o bien el libro o revista que contiene dichas viñetas”, de manera que aúna la abundante variedad de términos utilizados para la denominación de la narración gráfica, entendiéndose como historia donde se relatan unos acontecimientos en un tiempo y lugar determinados con un lenguaje visual y voluntad de estilo. Sin embargo, hay nociones diferentes, si bien un tebeo siempre será un cómic, un cómic no tiene por qué ser un tebeo. A continuación, se recogen algunos de los términos que García Martínez (2014) expone y que pueden dar lugar a equívocos o ambigüedades terminológicas:

- Tebeo: tiene sus orígenes en la revista semanal de la TBO que se publicó en España entre 1917 y 1998 aunque actualmente se considera un término restringido a la narrativa infantil, como señala la RAE (2014), se trata de: “revista infantil de historietas cuyo asunto se desarrolla en series de dibujos”
- Historieta: el diminutivo de historia, es la denominación más utilizada en Hispanoamérica y según la RAE (2014) consiste en “una serie de dibujos que constituye un relato cómico, dramático, fantástico, policiaco, de aventuras, etc., con texto o sin él. Puede ser una simple tira en la prensa, una página completa o un libro”.
- Tira cómica: se trata de la adaptación de la forma inglesa *comic strip* y se refiere únicamente a la publicación periodística de género humorístico a pesar de que la RAE la considera sinónimo de historieta.
- Novela gráfica: se utiliza a menudo para designar las historietas dedicadas a los adultos y está asociado a la idea de prestigio dentro de este medio narrativo. El término “novela” lo inserta dentro del ámbito literario por lo que no se consideraría un medio independiente.

A pesar de esta variedad de términos, todos ellos comparten unos recursos específicos que convierten al cómic en un género singular e incomparable con otros medios narrativos. Manuel Fernández y Óscar Díaz (*apud* García Martínez, 2014) dividen estos recursos en tres grupos: componentes icónicos, componentes literarios y componentes narrativos.

En primer lugar, como *componentes icónicos* se incluyen las viñetas, los planos (que incorporan la visión subjetiva del autor), los puntos de vista, los estereotipos de los personajes (pues cada tipo de personaje tiene unos elementos característicos universales), los símbolos cinéticos (que indican movimiento como las nubes de polvo), las metáforas visualizadas (por ejemplo, unos corazones alrededor de unos enamorados) y, por último, el color y la luz.

Entre los *componentes literarios*, los mismos autores señalan la cartela o didascalía, el recurso que se utiliza para introducir un texto aclaratorio, explicar el dibujo de una viñeta, facilitar la continuidad de la historia o insertar comentarios; el bocadillo, elemento que expresa el diálogo o pensamiento del personaje y cuya forma puede variar atendiendo a un código expresivo; el texto, el mensaje en sí que utiliza la tipografía de las palabras, su tamaño y su disposición también como un recurso expresivo; y las onomatopeyas, la representación de los sonidos no verbales.

Por último, los *componentes literarios* son elementos muy parecidos a los del montaje cinematográfico que, a falta de narrador, organizan las viñetas del cómic narrando la historias. Entre ellos encontramos la alternancia entre plano y contraplano, el zoom, el *raccord* (cuando un dibujo comienza en una viñeta y termina en otra) y los saltos en el tiempo como el *flash-back* y el *flash-forward*.

Fernández Paz (2003) afirma que se fusionan elementos que concuerdan tanto con los libros, pues están impresos en papel, con textos escritos y dibujos estáticos, como con el cine, por ejemplo, el lenguaje icónico y no verbal y las secuencias de imágenes. Gracias a la combinación de todos estos elementos se crea el peculiar medio narrativo del cómic en el que la narración avanza viñeta a viñeta en las que se representan solo las escenas significativas del relato, obviando las intermedias y provocando una elipsis narrativa que, según Fernández, es rellenada por los lectores.

Algunos autores, como Rollán y Sastre exaltan aún más la polivalencia de sus componentes y amplían los ámbitos artísticos de los que se nutre el cómic:

Así, además del tiempo y la acción de la novela y de las técnicas del cine, el cómic también presenta la acción dialogada propia del teatro, las formas y colores propias de la pintura, los recursos de la publicidad y los planos y ángulos característicos de la fotografía. (Rollán y Sastre *apud* García Martínez, 2014: 14).

Estos autores añaden que, en el mundo de hoy en día, donde cualquier recurso a disposición del profesor se convierte en un instrumento didáctico, el cómic se sitúa con ventaja al lograr una equilibrada síntesis entre la enseñanza puramente verbalista, afortunadamente superada, y la exclusivamente icónica, con carencias difíciles de superar. A continuación, se analizará que más puede ofrecer el cómic en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

### 2.3.2. VENTAJAS DEL USO DEL CÓMIC COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Según Ibarra y Ballester (2015: 3), en los últimos veinticinco años el cómic ha ido progresivamente ganando terreno en el aula de segundas lenguas. Esto se debe, sin duda, a su capacidad para desarrollar la competencia comunicativa.

En primer lugar, es un material idóneo para trabajar la afectividad. Este es un factor que ha ido cobrando importancia mientras el alumno se constituía como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que, como recoge el *MCER* (2001), “la eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego”. Para Cuadrado, las siguientes características del cómic lo hacen especialmente válido como recurso motivador:

Es más fácil de comprender que los textos, es divertido, gusta tanto a profesores como a alumnos, favorece la dinámica de clase, provoca, atrae y fomenta la creatividad, todo llega en un golpe de vista y da color a la clase” (Cuadrado et al. *apud* Alonso Abal, 2012: 13).

Además, Brines (2012: 2) añade que es “accesible para cualquier tipo de lector y que dota a la clase de un ambiente ameno”, y García Martínez (2014: 15) que es “familiar y atractivo para el alumnado”. A esto hay que sumarle el valor afectivo de las imágenes que, según Arnold, guardan una relación circular con las emociones:

Las imágenes están impregnadas por las emociones y, al mismo tiempo, las imágenes mentales pueden influir en nuestro desarrollo afectivo; cuando existen emociones positivas, el aprendizaje se refuerza por lo que una manera fácil de asociar emoción y lenguaje es a través de las viñetas de los cómics. (Arnold *apud* Alonso Abal, 2012: 14)

Otra de las ventajas del cómic es su factor lúdico, estrechamente relacionado con la motivación. Lo lúdico es divertido, lo que es divertido motiva y lo que motiva ayuda al aprendizaje. El espíritu lúdico, por lo tanto, beneficia el trabajo y la asimilación de información (Moreno *apud* Alonso Abal, 2012). Por otro lado, además de favorecer el aprendizaje, creará una atmósfera de deportividad y diversión en clase, favorecerá la participación del alumno, permitirá la interiorización y posterior utilización de los exponentes trabajados, ya sea por repetición o por la activación de diversos mecanismos cognitivos y sensoriales, y despertará su creatividad (Chamorro y Prats *apud* Alonso Abal, 2012).

En cuanto a esta última, merece la pena tratarla a parte. Alonso Abal (2012: 19) señala que “entre todas las actividades que se pueden poner en práctica con el cómic, una destaca por su valor creativo: la creación de un cómic”. Esta actividad, prosigue, permitirá desarrollar la imaginación y la creatividad del alumno, además de favorecer la comunicación, la integración y la cohesión grupal. En la misma línea se mueve Manuel Barrero (*apud* García Martínez 2014: 15), que indica que el cómic “fomenta la capacidad de abstracción e imaginación, así como la capacidad compositiva”.

A su vez, Leontaridi y Peramos (2014) proponen actividades centradas en el cómic para fomentar la creatividad que, al contrario de lo que se ha creído durante mucho tiempo, no es una capacidad innata sino que surge de personas que han desarrollado un amplio abanico de habilidades y que disponen de un rico cuerpo de conocimientos relevantes, previamente adquirido en contextos favorecedores (Simonton *apud* Alonso Abal, 2012). Estas actividades pueden ir desde inventarse las viñetas que faltan en una

historia, hasta crear un cómic mediante el uso de TIC, algo muy importante en las clases de hoy en día.

Por otro lado, se puede destacar la idoneidad del cómic a la hora de presentar input. El soporte gráfico no sólo ayuda a aclarar el significado de muchas palabras, sino que también permite la lectura del mensaje no verbal, como señala Brines (2012). Además, añade este autor, su habitual carácter desenfadado permite el tratamiento del registro informal y en ellos los estudiantes pueden encontrar expresiones lingüísticas propias del lenguaje coloquial, vulgar, e incluso argot. García Martínez (2014) apunta que se trata de un material auténtico, ni manipulado ni adaptado, por lo que la adquisición de input se produce, como exige el *MCER* (2001), a través de un texto real.

Además, siguiendo las directrices del *MCER* (2001), se aprecia que el cómic se ajusta a la mayoría de ellas, destacando su capacidad para integrar y trabajar todas las destrezas, su facilidad para la creación de estrategias de aprendizaje por parte del alumno, y la posibilidad que ofrece de trabajar diferentes contenidos, además de, como postula Barbieri (2004), la habilidad para adaptarse a las características del contexto y del referente, y para trabajar las capacidades discursivas y lingüístico-discursivas.

Sin embargo, se ha considerado hacer mención aparte de las dos ventajas más importantes del cómic por su relación con este trabajo: su componente humorístico y su carácter cultural.

### 2.3.3. EL CÓMIC COMO EXPONENTE DE IRONÍA Y TRANSMISOR DEL COMPONENTE SOCIOCULTURAL

En primer lugar, se debe mencionar que se ha considerado presentar aparte del humor en el cómic y no incluido de forma general con las otras ventajas por la relación que guardan con la ironía. Si bien es verdad que no siempre que hay ironía hay humor, ni siempre que hay humor hay ironía, los ejemplos que se han escogido para trabajar la ironía en la parte práctica provocan humor en el lector, por lo que se podrá abordar el factor humorístico de los cómics sin perder el hilo de esta investigación.

Humor e ironía aparecen de la mano en muchos estudios debido a que ambos son fenómenos pragmáticos basados en una desviación del lenguaje que surgen por una incongruencia donde el sentido obedece a principios que nada tienen que ver con la racionalidad del discurso (Alonso Abal, 2012), es decir se separa el contenido implícito del contenido explícito. No obstante, Attardo (*apud* Padilla y Gironzetti, 2012) establece una diferencia entre ambos y señala que, si bien ambos están basados en una incongruencia, solo en el humor se produce una resolución de la misma. Tanto humor como ironía se basan en romper el principio de calidad de Grice (diga información verdadera) y ambos lo hacen de forma lúdica, introduciendo al oyente en mundos en los que las cosas habituales suceden de otra manera. Sin embargo, esta ruptura se provoca de forma diferente según se utilice el humor o la ironía. Padilla y Gironzetti (2012) explican que el humor supone la superposición contextual de dos escenarios, invirtiéndose el principio de relación (dé información relevante), mientras que la ironía es la negación contextual de un escenario, lo que supone la inversión del principio de cantidad (dé toda la información necesaria). En los cómics se puede contraponer dos mundos diferentes y provocar el humor en el lector al negar contextualmente uno de ellos, configurando un ejemplo de ironía al servicio del humor.

Trabajar el componente humorístico en clase puede tener varias ventajas. En primer lugar, “el humor disminuye el estrés y la ansiedad por lo que constituye un instrumento muy válido para facilitar el proceso de aprendizaje” (Alonso Abal, 2012: 28). Además, provoca una sensación de placer, lo que aumenta la motivación del alumnado.

Otro punto de encuentro entre el humor y la ironía es su relación con el componente sociocultural. A pesar de que se ha considerado el humor como “un idioma universal con el que afrontamos los problemas, minimizamos el alcance de éstos y asumimos nuestras propias limitaciones” (González *apud* Alonso Abal, 2012: 31), este, al igual que la ironía, se basa en unos conocimientos culturales que han de ser enseñados en clase si se espera que un alumno reaccione ante el humor de un chiste o ante un enunciado irónico.

En efecto, cuando se utiliza el humor y la ironía se está jugando con la lengua. Ésta se manipula mediante una ruptura de reglas, lo que implica un buen conocimiento de las mismas (conocimiento-violación) (Crystal *apud* Alonso Abal, 2012). Por lo tanto,

un adecuado uso de la ironía en clase refleja que los alumnos no solo conocen las reglas lingüísticas del español, sino también sus reglas sociales y culturales.

En los cómics, considerados un referente cultural ya que sus protagonistas e historias representan la sociedad de la que forman parte, humor y componente sociocultural aparecen de la mano. Esto hace de ellos un material perfecto para combinar la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la cultura y que, de este modo, se desarrolle la competencia intercultural.

Según Ibarra y Ballester (2015), a partir de los años 90 varios estudios empiezan a relacionar el uso del cómic con la interculturalidad y surgen cómics dedicados exclusivamente a la educación intercultural, nacidos con una finalidad pedagógica cuyo objetivo es la explotación didáctica. Sin embargo, esta no es la visión que se adopta en este trabajo sobre cómo explotar un cómic para adquirir una competencia intercultural.

Estos materiales están diseñados para dar una visión global de diferentes culturas, no obstante, para alcanzar la competencia intercultural un estudiante debe pasar por las etapas de aprendizaje cultural mencionadas anteriormente (véase §2.2.2.4). Para esta razón, se le debe dar una muestra real y específica de una cultura diferente a la suya que le haga plantearse su propio contexto cultural y despierte en él la curiosidad y motivación por saber de la cultura meta. Es el propio alumno el que va forjando su conciencia intercultural sin ser empujado por materiales diseñados para favorecer el proceso de forma artificial. En esta línea, Ibarra, (*apud* Ibarra y Ballester, 2015), opina que la creación de estos textos puede no ajustarse a una voluntad literaria e incluso perder su finalidad, ya que la competencia intercultural no pasa por el adoctrinamiento evidente del alumno a través de la incorporación de un personaje con una procedencia geográfica diferente o haciendo referencia a la globalización de la sociedad y sus movimientos migratorios. Ibarra y Ballester remiten a diferenciar entre literatura y utilitarismo, defendiendo el uso de textos literarios de calidad para hacer una aproximación a la diversidad cultural manteniendo sus características intrínsecas y no despojarlos de ellas al servicio de la transmisión unidireccional de un mensaje, ya sea, la incorporación de un tema políticamente correcto, la educación en valores, la educación emocional o una determinada competencia básica.

Así, los cómics deben ser incluidos entre esos textos literarios de calidad de los que hablan Ibarra y Ballester. Como afirma Alonso Abal (2012), no son un producto banal que sirve para pasar el rato, sino que llevan detrás una ideología, una manera del ver el mundo, además, a través de ellos “se hace una de las representaciones más cercanas a la realidad cotidiana de una comunidad, a sus inquietudes, pensamientos, carácter y modo de expresarse” (González, 2002: 347).

Sin embargo, hay veces que la función de ironía presente en los cómics es provocar el humor a base de transmitir una visión estereotipada del componente sociocultural. Para su correcta comprensión es vital desarrollar una competencia intercultural que permita al alumno adquirir los conocimientos socioculturales necesarios a través de una aproximación que supere esos estereotipos y tópicos. Este conocimiento de la nueva cultura, llevará al alumno a entender el mensaje con todas sus implicaciones, con lo que nuestro objetivo de la comprensión de la ironía y posterior utilización se verá realizado.

# 3. APLICACIÓN

## PRÁCTICA

A partir de las ideas expuestas en el marco teórico, se presentan a continuación tres propuestas didácticas enfocadas a enseñar ironía en clase de ELE tomando el cómic como principal apoyo didáctico. Cada secuencia se adapta a niveles diferentes del *MCER* y está orientada a que el alumno active su comprensión y uso de la ironía en contextos adecuados para ello, así como a que se trate desde un punto de vista multicultural que desarrolle la competencia intercultural del alumno, todo ello a través de materiales que ofrezcan muestras reales de lengua.

Para el diseño de estas tres secuencias didácticas se ha llevado a cabo una revisión de viñetas y cómics en busca de las marcas e indicadores de ironía que se recogen en el apartado teórico (véase §2.1.2.) con el fin de tratar la ironía en clase desde un punto de vista comunicativo. Por otro lado, se han seleccionado aquellas viñetas con más posibilidades de explotar el componente sociocultural desde una perspectiva que desarrolle la competencia cultural en el alumno a partir de las consideraciones del *DMIS* (véase §2.3.3.). Aunque el *PCIC* (2006) no considera el tratamiento de la ironía antes del nivel C1, en consonancia con las ideas del grupo *GRIALE* se ha decidido abordarla en esta propuesta didáctica a partir de un nivel B1, introducida a través de indicadores sencillos y con el apoyo de recursos atractivos para el alumno.

Las secuencias están pensadas para que se inserten libremente en cualquier momento de un curso y para que el profesor añada cuantos ejercicios crea convenientes. Éste debe tomar el papel de facilitador del aprendizaje, fomentando el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el alumno y favoreciendo su autonomía. Es muy importante además que se convierta en un mediador intercultural, fomentando el debate y la intervención de los alumnos en clase.

Por falta de espacio se ha decidido incluir en este apartado tanto la guía didáctica como una explicación para el profesor, mientras que el material del alumno se ha incluido en los anexos de este trabajo (anexo 1, anexo 2 y anexo 3).

### **3.3 SECUENCIA 1**

#### “¡QUÉ BONITO!”. GUÍA DIDÁCTICA

**Nivel:** B1

**Grupo y metodología:** La secuencia está pensada para llevarse a cabo con un grupo de jóvenes y adultos de diferentes culturas. La metodología que se ha adoptado sigue el esquema “presentación – práctica controlada – producción”, colocando al alumno ante una situación comunicativa real en esta última.

**Objetivos:**

- Comprender la ironía como manera de evitar una respuesta que suponga un ataque al interlocutor.
- Usar la ironía para evitar dañar los sentimientos de alguien.
- Conocer y respetar valores y creencias culturalmente diferentes
- Incitar a la apertura del alumno hacia nuevas culturas y opiniones.

**Contenidos:**

- La fórmula irónica *¡Qué bonito!*
- La ironía como forma de evitar un ataque a la imagen de un interlocutor
- Comunicación no verbal (gestos que acompañan a una opinión irónica)

**Destrezas:** Comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escrita e interacción oral.

**Evaluación:** El profesor ha de evaluar principalmente si el alumno ha sabido reflejar el uso de la ironía que se ha trabajado en la secuencia en la última actividad, valorando también la calidad y el diseño de la viñeta que cree.

No obstante, se exige que además se realice una observación del alumno que preste atención tanto al desarrollo de sus conocimientos

a lo largo de la secuencia, como a su interés y participación en las diferentes tareas posibilitadoras.

**Duración:** 60 minutos

**Recursos:**

- Ficha del alumno (anexo 1)
- Texto disponible en:  
<http://www.womenshealth.es/vida/articulo/como-fingir-cuando-no-te-gusta-un-regalo>
- Vídeo disponible en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=rigMzSaoXKI>

#### Explicación de las actividades:

**Actividad 1:** Se trata de una actividad introductoria cuyo objetivo es la activación de los conocimientos previos del alumno sobre la ironía. Al ser la primera vez que se enfrentan a la ironía en español se introducirá un nexo con la ironía que los alumnos puedan reconocer. En este caso se ha pensado en Sheldon Cooper, personaje de una popular serie de televisión actual, cuyo problema es que nunca capta la ironía y rara vez la utiliza. De hecho, cuando lo hace siempre utiliza la misma expresión, “bazzinga” (“zas en toda la boca” en la traducción al español), como marca de ironía para que los otros se den cuenta de que está bromeando. Se espera que alguno de los estudiantes lo reconozca y le cuente a la clase este hecho. A partir de entonces se hará un acercamiento desde sus respectivas culturas. Este debate permitirá tratar el tema de la interculturalidad de la ironía pues los alumnos irán observando las diferencias que se dan en cada cultura. El profesor se debe encargar de valorar estas diferencias como algo positivo en lugar de minimizarlas, para que los alumnos vayan siendo conscientes de que no se puede juzgar un aspecto de otra cultura mediante categorías basadas en la propia cultura.

El profesor dará varios ejemplos de ironía en español que los alumnos han podido escuchar en alguna situación comunicativa, procurando que haya burla en todos ellos, para buscar la sorpresa y la curiosidad cuando más adelante se den ejemplos de ironía sin burla.

Duración: 10 minutos.

**Actividad 2:** Esta actividad está pensada para presentar la expresión irónica *¡Qué bonito!* Se trata de una expresión que ha quedado fijada en el español como forma irónica para mostrar un pensamiento ante una situación que desagrada. Para que el alumno entienda esto se le presentarán tres situaciones en las que se puede utilizar esta fórmula de forma literal o de forma irónica. El profesor deberá proyectar las imágenes que aparecen en la ficha del alumno y los estudiantes responderán sin ningún tipo de explicación si se puede utilizar esta expresión o no. Una vez vistas todas las imágenes, el profesor deberá decir que la respuesta correcta es que se puede usar *¡Qué bonito!* en todas las situaciones aunque tendrá un significado diferente. Todavía no se explicará qué significado adquiere esta expresión en una situación en la que no queremos expresar que algo es bonito, sino que se introducirá el siguiente apartado diciendo que en España es normal agradecer un regalo de esta manera. En el punto 2.1. se presenta un texto en el que aparecen expresiones parecidas: “¡es perfecto!”, “¡genial!”, “¡ya sé que haré con él!”. Cada estudiante leerá el texto para sí mismo y luego el profesor hará una lectura en voz alta, poniendo énfasis en el tono irónico al leer estas expresiones. Esto permitirá que el alumno se fije en ellas y las reconozca como variantes de la que ya ha trabajado. Además de reconocer estas expresiones, se buscará que el alumno centre su atención en el lenguaje no verbal que aparece en los ejemplos (sonreír, forzar una mueca, dar un beso) ya que esto forma parte del mensaje. A partir de estos tres ejemplos, se ofrecerá un ejercicio donde los alumnos han de crear una reacción a una situación muy parecida utilizando las fórmulas que se han presentado, así como el lenguaje no verbal que las acompañará.

Llegados a este punto, el profesor puede abrir un debate sobre las formas de aceptar un regalo que hay en cada cultura. Explicará que así es como se hace en España y buscará que todos los alumnos participen y cuenten su propia experiencia. El profesor ha de esforzarse para que los estudiantes mantengan una postura que no juzgue durante del debate que tendrá como objetivo que el alumno conozca culturas diferentes a la suya y desarrolle su apertura mental, así como su habilidad para conocer a otros con exactitud.

Duración total: 25 minutos

**Actividad 3:** Para empezar la siguiente actividad se ha propuesto una reflexión sobre la sinceridad. Este es otro valor cultural que es tratado de forma diferente dependiendo de la cultura; su discusión en una clase culturalmente heterogénea desarrolla la competencia intercultural del alumno que aprende a respetar unos valores y creencias

diferentes a los suyos. No obstante, el objetivo de la actividad se abordará en el punto 3.1., que consiste en el uso de la ironía de forma positiva. Esta forma de ironía se utiliza cuando el emisor recurre a un enunciado irónico para expresar una opinión que, dicha de otro modo, dañaría su imagen. Para que los alumnos comprendan esto, se presentará la siguiente viñeta que muestra a un gato siendo dibujado por su dueña. El gato, al ver los dibujos, le dice “Me parece que el dibujo no es lo tuyo”, ante lo cual la niña se molesta. Basándose en las preguntas que se proponen, los alumnos han de realizar un análisis de la imagen del que deberán extraer la siguiente conclusión: que el gato no miente ni está expresando lo contrario a lo que quiere decir, realmente cree lo que dice, que el dibujo no se le da bien a la niña. Por lo tanto, no se trata ni de un cumplido, ni de un caso de ironía prototípica. Ahora bien, el gato tampoco expresa literalmente lo que realmente quiere decir (“que la niña es pésima dibujando”) y lo hace para no herir sus sentimientos. Se trata, pues, de un ejemplo de ironía de efecto positivo que evita un ataque directo al interlocutor. Los alumnos deben entender que se utiliza cuando las personas quieren “quedar bien” para que sus actos no sean considerados como un ataque.

Además, la ironía se ve acentuada por la repetición “no lo veo, no lo veo”, algo sobre lo que el profesor deberá centrar la atención de los alumnos, ya que es una marca que ayuda a la comprensión de la ironía.

Ya que ambos son formas de cortesía y podrían dar lugar a equívocos, se tratará la diferencia entre los cumplidos y este uso de la ironía. Para que haya ironía tiene que haber una pregunta, aunque sea implícita, ante la cual el emisor expresa una actitud disociativa para no responder con total sinceridad, mientras que los cumplidos se hacen para agradar o halagar a alguien. En el apartado 3.2. el vídeo, con el cumplido explícito en el enunciado, permitirá que los alumnos se percaten que la función de estos al comprender que Homer y Bart les hacen cumplidos a Lisa y Marge respectivamente sólo para halagarlas y, así, conseguir algo a cambio, cenar su plato favorito; no hay ningún eco. En cambio, el apartado siguiente está enfocado a que localicen la fuente de ese eco mostrando unos ejemplos de ironía cortés. Los alumnos deberán imaginarse el contexto que provoca este uso de la ironía.

Duración: 15 minutos.

**Actividad 4:** Esta actividad está pensada para exponer a los alumnos a una situación comunicativa real. Se buscará que los alumnos pongan en práctica el uso de la ironía que acaban de aprender, ya sea por medio de una fórmula irónica como *¡Qué bonito!* o suavizando la verdad mediante una valoración que muestre una actitud de rechazo y no suponga un ataque para el interlocutor.

Duración: 10 minutos

## 3.2. SECUENCIA 2

“¡QUÉ DURA ES LA VIDA DEL ESTUDIANTE!”. GUÍA DIDÁCTICA

**Nivel:** B2

**Grupo y metodología:** Destinada para un grupo culturalmente heterogéneo de jóvenes y adultos. Dinámicas individuales, por parejas, en pequeños grupos y grupo-clase. Se persigue el aprendizaje de la lengua y la cultura a través de su uso, por lo que la metodología a seguir será el enfoque por tareas.

**Objetivos:**

- Acercar a los alumnos a la percepción y utilización de ironía verbal.
- Diferenciar entre el sentido literal de enunciado irónico y el no literal.
- Reflexionar sobre el uso de la ironía prototípica.
- Percibir la ironía gracias al uso de palabras que alertan de ella.
- Reconocer el valor del cómic como apoyo visual para reconocer la ironía.
- Mejorar la entonación irónica.
- Practicar la comparación y el contraste de valores propios con los de otras culturas.

**Contenidos:**

- La ironía para mostrar una actitud negativa ante una fuente de eco.
- Ironía por contradicción.
- Presencia de acumulación de recursos (hipérboles, concatenación de adjetivos, alternancia de registro) como indicador de ironía.

➤ El tono irónico.

**Destrezas:** Interacción oral, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral.

**Evaluación:** La evaluación de la secuencia se basará en la consecución o no de la tarea final. El profesor ha de observar si los alumnos son capaces de manejar la ironía en una situación comunicativa y lograr la función trabajada de este recurso. Evaluará la calidad de los recursos utilizados, la complejidad del diálogo que los alumnos creen y si este se ajusta a la realidad de una situación comunicativa y la valorará de forma cualitativa. Según estos criterios, calificará la tarea de excelente, muy satisfactoria, satisfactoria o mejorable.

También se propone un cuestionario de autoevaluación para el desarrollo de las estrategias metacognitivas del alumno, así como se aconseja llevar a cabo una evaluación continua del progreso del alumno, valorando su esfuerzo y su interés a lo largo de toda la secuencia.

**Duración:** 90 minutos

**Recursos:** ➤ Ficha del alumno (anexo 2).

#### Explicación de las actividades:

**Actividad 1:** Es un ejercicio introductorio a modo de calentamiento cuyo objetivo es trabajar la descripción y el uso de adjetivos calificativos. Para ello se presentan una serie de parejas de viñetas que los alumnos deberán describir utilizando los adjetivos que se les ocurran mientras el profesor anota cada aportación al lado de las imágenes, enfatizando aquellos adjetivos que signifiquen lo contrario u opuesto. Es una actividad de interacción oral en la que participarán todos los alumnos y que desarrolla estrategias de recuperación de léxico.

Duración: 10 minutos

**Actividad 2:** En esta actividad se van a trabajar con los primeros casos de ironía prototípica. Para ello, el profesor escribirá en la pizarra las siguientes oraciones: “Su vida está siempre relacionada con lujosos vehículos”, “Viven en verdaderos castillos”, “Gozan

de un servicio inteligente, rápido y leal” y “Cambian de residencia con mucha asiduidad”, explicando el significado de las palabras que el alumno no entienda. Una vez hecho esto, se abrirá un debate en el que participará toda la clase sobre lo que es una vida lujosa, qué personas llevan este tipo de vida, qué se imaginan por un coche lujoso, un servicio de inteligencia, etc. Presumiblemente, los alumnos asociarán estas oraciones con la vida de una persona adinerada.

En el punto 1.1. los alumnos tendrán que relacionar las oraciones con cada una de las viñetas y descubrirán que, en vez de lo que ellos pensaban, están relacionadas con la vida de un escritor de cómics, lo que provocará en ellos una ruptura de expectativas. De forma individual han de analizar por qué se ha producido esta ruptura de expectativas. El profesor deberá conseguir que los alumnos entiendan que el autor del texto tiene una intención irónica y que esta se refleja al decir lo contrario a lo que quiere decir. Para ello es fundamental que los alumnos se fijen en el cómic y se percaten de que lo que aparece dibujado en la viñeta es lo contrario de lo que pone en su descripción y, por extensión, distinto a lo que ellos se imaginaban. Para que entiendan la intención del autor y que el enunciado no debe entenderse de forma literal, el profesor deberá ir guiando el foco de atención de los alumnos a una serie de recursos que utiliza el autor con voluntad literaria y que actúan como pistas (anteponer el adjetivo al nombre, utilizar varios adjetivos, hipérbolos o usar una palabra de registro más alto). Deben entender que hay una diferencia entre “viven en casas enormes” y “viven en verdaderos castillos” y que la voluntad de estilo de la segunda expresión invita a buscar una doble intención en el autor.

Una vez entendido que hay que interpretar algo más de lo que se codifica literalmente, se escribirá la palabra ironía en la pizarra y se llevará a cabo una lluvia de ideas en la que los alumnos digan las palabras o situaciones con las que asocian este fenómeno, mientras el profesor toma nota de cada aportación en la pizarra. Al ser una clase culturalmente heterogénea, es probable que salgan cosas muy diferentes: un alumno puede asociarlo con reírse de alguien, otro con decir algo de forma inteligente, para uno puede ser algo positivo, para otro negativo... El profesor deberá saber apreciar el valor de esta diversidad y hacérselo ver a nuestros alumnos, destacando el carácter intercultural que tiene la ironía.

Duración total de la actividad: 20 minutos.

**Actividad 3:** Ahora que los alumnos ya están en alerta sobre la intención del autor y buscan un significado más allá del literal, se presentará una nueva viñeta, esta vez completa (texto e imagen), de manera que se da tanto el enunciado irónico como el contexto. El objetivo es que los alumnos comprendan la ironía a través del contexto e infieran los dos sentidos de la palabra “indispensable”, por un lado el punto de vista del autor (indispensables para desarrollarse como personas), y por otro el punto de vista de los personajes de la viñeta (indispensables para no pasar frío).

Para comprobar que saben distinguir los dos sentidos de un enunciado irónico, en el ejercicio 2.1. los alumnos deberán crear un ejemplo propio a partir de un modelo que les dará el profesor. Debemos recalcar la importancia del contexto. Se puede seguir el siguiente ejemplo:

- “Las matemáticas son algo indispensable en mi carrera” [estudio finanzas]
- “Las matemáticas son algo indispensable en mi carrera” [estudio filosofía]

Es decir, primero se da el enunciado y después se explica la situación, que dará la clave para su interpretación irónica por contradicción. Es importante que se ponga énfasis en “indispensable” cuando se utilice de forma irónica para introducir a los alumnos la entonación irónica como indicador de ironía. Luego se pedirá que la imiten la vez que relaten la situación irónica.

Duración: 15 minutos.

**Actividad 4:** Es una actividad cuyo objetivo es tratar el uso de palabras marcadas semánticamente como una marca de ironía a la vez que trabajar la actitud disociativa del hablante que usa la ironía. El primer apartado busca simplemente establecer el foco de atención de los alumnos en que el uso de tantos adjetivos no es normal y alerta de la presencia de ironía. Se espera, por lo tanto, que señalen “feliz” y “saludable” aplicados a la gente y “transparente” “diáfana” “luminosa” y “pura” para la ciudad. Al pedirles que propongan más se busca desarrollar su sentido irónico a partir de un ejemplo. Una vez comprendida la ironía en el enunciado, el objetivo del punto 4.1. será que los alumnos entiendan que la utiliza para mostrar una actitud de desacuerdo con la medida tomada por el alcalde.

En el apartado 4.2. se les ofrecen ejemplos de situaciones en las que se da una respuesta irónica. Ahora que saben que se utiliza para expresar una actitud de rechazo a algo, se pedirá a los alumnos que interpreten cuál es esa actitud y qué palabras indican que se trata de una respuesta irónica. Además de las palabras marcadas (se espera que señalen “divertida y muy entretenida” “de maravilla” y “apasionante y fascinante”), también hemos introducido otras marcas que el profesor deberá señalar, sin entrar en mucho detalle, durante la corrección del ejercicio: los puntos suspensivos, las risas y la pregunta retórica.

Por último, en el apartado 4.3. los propios alumnos tendrán que crear una respuesta irónica mostrando una actitud determinada en un contexto que proporciona el profesor. Se ha escogido una situación en la que se pueden utilizar las descripciones trabajadas en la actividad 1 aunque, esta vez, de forma irónica.

Duración: 15 minutos.

**Actividad 5:** En esta tarea final de la secuencia el alumno pondrá en práctica los conocimientos del uso de la ironía adquiridos en las tareas posibilitadoras previas. El objetivo es la producción de un diálogo en el que utilicen ironía, ya sea prototípica o mediante palabras semánticamente marcadas, para reflejar una actitud de rechazo a lo que dice el otro interlocutor. Los estudiantes se dividirán en parejas para que, a partir de un contexto determinado (en la actividad se propone uno, pero ellos pueden inventarse uno completamente diferente desarrollando su creatividad), creen un diálogo en el que se intercambien frases irónicas. Después de idearlo tienen que representarlo en clase, en voz alta, de manera que se podrá evaluar también el tono irónico. Esto, además de ayudar al profesor en la evaluación de la tarea, será bueno también para los alumnos ya que verán los distintos ejemplos de utilizar la ironía creados por sus compañeros y se beneficiarán de las correcciones que haga el profesor (tratando el error como algo positivo e invitando a la superación).

Duración: 20 minutos

**Actividad 6:** Además de la heteroevaluación de la tarea final por parte del profesor, la evaluación se completa con un cuestionario de autoevaluación que el alumno debe rellenar al final de la clase. Se hará de forma anónima para fomentar la sinceridad y

se entregará al profesor. Esto es una forma de hacer al alumno consciente de su propio aprendizaje pero también proporciona *feedback* al profesor sobre el desarrollo de la clase desde el punto de vista subjetivo del alumno.

Duración: 10 minutos.

### **3.3. SECUENCIA 3**

“POLITICAMENTE INCORRECTOS”. GUÍA DIDÁCTICA

**Nivel:** C1

**Grupo y metodología:** Esta secuencia está pensada para un grupo heterogéneo de jóvenes y adultos que realizan un curso de inmersión en España. La metodología que se sigue es un enfoque por tareas, con tareas posibilitadoras en forma de dinámicas individuales, por parejas y en grupo-clase, y una tarea final que se realizará fuera del aula de forma individual. Es una metodología que persigue aprender la lengua a través de su uso y el profesor deberá adoptar el papel de guía y facilitador del aprendizaje.

**Objetivos:**

- Saber utilizar la ironía para hacer una sátira.
- Reconocer la ironía presente en las viñetas periodísticas.
- Identificar el punto de vista subjetivo del autor de una viñeta.
- Desarrollar un sentido del humor culturalmente sensible.
- Adquirir habilidad a la hora de asumir riesgos y resolver conflictos interculturales.

**Contenido:**

- Función satírica de la ironía
- La literalidad de las metáforas para crear ironía.
- La expresión de la ironía a través de la generalización.
- Léxico: expresiones idiomáticas de
- La situación política en España y la crítica periodística.
- La libertad de expresión en los medios comunicativos.

**Destrezas:** Comprensión y expresión oral, comprensión escrita y audiovisual e interacción oral.

**Evaluación:** La mayor parte de la evaluación consistirá en la consecución de la tarea final, la cual será evaluada por los compañeros, es decir, co-corrección. Cada viñeta será evaluada por el conjunto de todos los alumnos de forma que se pongan de acuerdo para calificarla del 1 al 10, dando una única nota común. Se exigirá que valoren el recurso irónico utilizado, la crítica que se hace, así como sobre qué y la expresión artística y las herramientas utilizadas.

Además, el profesor irá haciendo una evaluación continua de forma cualitativa observando el esfuerzo e interés mostrado por los alumnos y la evolución de sus conocimientos

**Duración:** 120 minutos (se recomienda realizar la última actividad fuera del aula)

**Recursos:**

- Ficha para el alumno (anexo 3).
- Vídeo disponible en:  
<http://www.elmundo.es/espana/2016/09/21/57e19c3dca474143598b45d9.html>
- Fragmento de radio (4'53" – 9'00") disponible en:  
[http://www.carlosherrera.com//images/Archivos/NOT\\_I\\_4586\\_C\\_1.mp3](http://www.carlosherrera.com//images/Archivos/NOT_I_4586_C_1.mp3)
- Artículo disponible en:  
<http://www.elperiodico.com/es/noticias/politica/debe-dar-miedo-podemos-5390645>
- Vídeo disponible en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=CIrGIqogz68>

### Explicación de las actividades:

**Actividad 1:** Se trata de una actividad para introducir el tema y activar los conocimientos previos en la que los alumnos organizarán un pequeño debate sobre la situación actual de la política española expresando su punto de vista. En caso de que no la conozcan, el profesor hará un pequeño resumen lo más objetivo posible. En el punto 1.1. se presentarán tres medios distintos que dan una misma noticia expresando un diferente grado de objetividad. Los alumnos practicarán su comprensión lectora, así como su comprensión auditiva y audiovisual y tendrán que ordenarlas de menor a mayor subjetividad. La actividad requiere una explicación previa de las marcas de subjetividad, por lo que el profesor debe explicar algunas de ellas: expresión de valoraciones y opiniones personales, uso de la primera persona, léxico connotativo... Aunque no se pretende un análisis muy exhaustivo, sí que se focaliza la búsqueda en aquello que

interesa trabajar: encontrar la voz crítica detrás del medio correspondiente, nada presente en el informativo de televisión, presente en menor medida en el artículo de opinión y muy presente en el fragmento de la radio. El audio y el vídeo se reproducirán dos veces y para la lectura del texto se dejarán tres minutos.

En el punto 1.2. los alumnos volverán a interactuar entre ellos poniéndose en el lugar de un ciudadano español, lo que fomenta adquirir otros puntos de vista, buscar soluciones en un contexto cultural diferente al suyo y desarrollar una empatía intercultural. Esta actividad también está orientada a que el alumno desarrolle una actitud de crítica que, al final de la secuencia, será expresada mediante ironía.

Duración: 25 minutos.

**Actividad 2:** Esta actividad está orientada a identificar la ironía, presente en la metáfora “ser un lince”. Mediante una lluvia de ideas en la que participaran todos los alumnos se asociará al lince con una serie de cualidades. Debido a la diversidad cultural de los alumnos, es posible que el profesor deba guiarles y explicarles que en España el lince se asocia con la inteligencia y la astucia por la manera en la que acecha a sus presas. Los alumnos pueden explicar entonces con qué animal se asocian esas cualidades en sus respectivas culturas, si es que hay diferencia, y a partir de esto se puede buscar una reflexión sobre los valores culturales. Como apoyo de la actividad y trabajo de léxico hemos buscado otro tipo de expresiones parecidas con el mismo tema de los animales. Después, gracias al conocimiento sociocultural que han trabajado en la actividad anterior y ayudados por el lenguaje de la viñeta, han de darse cuenta de que dichas cualidades no se le atribuyen al Rey. Por consiguiente, la expresión se está utilizando para decir que Felipe IV tarda mucho en comprender la situación política y que no juega ningún papel en ella, con una intención crítica por parte del autor. Se trata, por lo tanto, de un caso prototípico de ironía por contradicción.

Duración total: 10 minutos.

**Actividad 3:** Ante el ejemplo de metáfora tratada con ironía que se trabaja en la actividad anterior, esta actividad se centrará en que los alumnos diferencien entre el concepto de ironía y una expresión idiomática, ya que ambos pueden provocar errores en los alumnos al interpretarse de forma no literal. El primer paso será reconocer el

significado que tienen expresiones idiomáticas que se presentan más allá de su sentido literal, lo que se aborda en el punto 3.1. En este ejercicio se proporciona tanto la forma literal como el sentido metafórico de la expresión para que los alumnos sean capaces de relacionarlos y de usarlos en contexto.

En el siguiente apartado se presentan una serie de viñetas en las que aparecen algunas expresiones que acaban de trabajar. El objetivo de este punto es detectar en qué viñeta la expresión se utiliza de forma irónica ya que solo ocurre en una de ellas. Para llegar a esto, los alumnos deberán establecer las siguientes relaciones: “todo era un circo = la situación política estaba descontrolada”, “no te quedan riñones ni a mí ojos de la cara = nos hemos gastado mucho dinero en la educación de nuestro hijo” y en cambio “colgarse medallas con el agua al cuello = resolver asuntos en el último momento (para Rajoy) **pero** “colgarse medallas con el agua al cuello = colgarse medallas nadando” (para Mireia). Por lo tanto, se da ironía al tomarse la expresión idiomática de forma literal. Para afianzar este recurso irónico se proporcionará a los alumnos un ejemplo real de lengua donde se utiliza. En el apartado 3.2. se ofrece un vídeo en el que el presentador usa la literalidad de expresiones idiomáticas para crear ironía. Antes de verlo es necesario que el profesor se cerciore de que los alumnos conocen las expresiones que salen (ir de farol, faltar mano izquierda, estar canino, ser poco corriente y atar a alguien en corto) y, en caso de que no conozcan alguna, explicarla.

En relación con el vídeo, se dará a los alumnos un ejemplo de ironía al servicio del humor con un ejemplo real; se trata de uno de los muchos memes de Matías Prats que se crean en la red provocando humor mediante la aplicación a una expresión idiomática su sentido literal. Con este ejemplo y el del punto 3.2. se pedirá a los alumnos que practiquen este recurso utilizando las expresiones del punto 3.1. que todavía no se han usado irónicamente. El objetivo es que ellos creen el contexto para que la expresión tenga sentido irónico, en la opción del meme mediante la frase introductoria, como en el modelo, y en la viñeta a partir de la imagen.

Duración: 25 minutos

**Actividad 4:** Esta actividad se centrará en el uso de la ironía para satirizar. El objetivo es que los alumnos lleguen a la conclusión de que las viñetas humorísticas son un medio idóneo para la utilizar la ironía de forma satírica, y se pretende que lo hagan de

forma deductiva, a base de plantearse sus características. Aunque el primer apartado será por parejas, a partir del 4.1. se abordará el tema de forma general, en un debate abierto en el que participará toda la clase. El profesor dirigirá el tema hacia la valoración del recurso de la ironía en las viñetas humorísticas como herramienta para hacer una crítica a la sociedad, en las cuales predomina el punto de vista muy subjetivo del autor, pero su papel se limitará al de moderador del debate, permitiendo que los alumnos lleven el peso de la discusión.

La tira de Mafalda sirve como pretexto para hablar sobre la libertad de prensa, lo que ayudará al desarrollo de la competencia intercultural en el alumno ya que se trata de un valor cultural. Primero se analizará la viñeta, con el fin de que los alumnos perciban la ironía. Este es un caso de ironía por generalización; si alguno de los alumnos estuviera familiarizado con Mafalda sabrá que odia la sopa pero, en caso contrario, los alumnos serían capaces de deducirlo a través de la viñeta. Se busca que los alumnos se percaten de que, a pesar de que a Mafalda no le guste la sopa, ella no está en contra de la libertad de prensa; simplemente no le gusta la receta que aparece en ese periódico. Entonces se explicará que esta forma de generalizar es otra forma de usar la ironía, diferente al recurso que se ha abordado en las actividades anteriores, algo sobre lo que deben reflexionar en la pregunta 3. A partir de este punto, se busca que los alumnos comprendan la libertad de prensa que hay en España, donde hay canales de televisión controlados por el gobierno, periódicos de una y otra ideología... y la comparen con lo que sucede en sus respectivos países, de manera que evalúen la situación desde más de una perspectiva cultural. Esto favorecerá la adaptación a la cultura meta y el desarrollo de su propia conciencia cultural.

Duración del ejercicio: 20 minutos.

**Actividad 5:** En la tarea final de la secuencia los alumnos deberán demostrar que han adquirido los conocimientos de la unidad y convertirse en críticos cómicos y utilizando los recursos que han ido trabajando: la ironía para expresar una actitud disociativa de la fuente del eco, el uso irónico de las expresiones idiomáticas al ser entendidas de forma literal, la ironía por generalización. Será una actividad libre, cada alumno deberá elegir un personaje sobre el que hacer la sátira, qué situación o aspecto quieren criticar y cómo lo van a hacer. La evaluación será en forma de co-corrección, de manera que serán los propios alumnos quienes evaluarán a sus compañeros, aumentando la motivación. Se busca que los alumnos elijan la mejor viñeta, teniendo en cuenta los

siguientes criterios: la crítica hecha, el recurso irónico utilizado y expresión artística. La actividad será explicada en el aula pero que se llevará a cabo fuera de ella por lo que los alumnos podrán utilizar todas las herramientas a su disposición. Algunas de las páginas que pueden usar son las siguientes:

- Pixton: la página más completa aunque requiere registro para entrar.  
<https://www.pixton.com/es/for-fun>
- CreaCómics (GenMagic): una página muy sencilla con escenarios elaborados sobre los que se puede dibujar libremente, añadir diversos personajes e insertar diferentes tipos de globos para los textos.  
<http://www.genmagic.net/generadordefichas/fichasdelengua/fcontes2.html>
- PlayComic: es la página que más se puede adaptar a las necesidades de los alumnos. Tiene varias secciones que ayudan a crear un cómic paso a paso, además de multitud de materiales ya creados y sugerencias didácticas.  
[http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2009/playcomic/index\\_es.html](http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2009/playcomic/index_es.html)
- Stripgenerator: generador de tiras cómicas muy sencillas que dispone también de un blog donde publicarlas. Tiene la desventaja de que está en inglés.  
<http://kesmfl.stripgenerator.com/gallery>
- Make Beliefs Comix: es fácil y sencillo y no requiere registro pero también está en inglés.  
<http://www.makebeliefscomix.com/Comix/>

Duración estimada: 30 minutos

# 4. CONCLUSIONES

Al comienzo de este Trabajo de Fin de Máster se proponía crear una propuesta adaptada a niveles intermedios que dotase a los alumnos de las capacidades necesarias para comprender y utilizar la ironía en español. Tras la elaboración de las tres secuencias, dos de ellas enfocadas para los niveles B1 y B2 del *MCER* (2001), puede decirse que dicho objetivo ha sido cumplido. No obstante, la investigación realizada a lo largo de todo el trabajo ha mostrado que el tratamiento de la ironía en clase de español se trata de un tema demasiado amplio para abordarlo en su totalidad. Los trabajos del grupo GRIALE y su sistematización de los indicadores y marcas de ironía han resultado de gran ayuda a la hora de reducir y esclarecer la cantidad de información que hay sobre la ironía desde el área de la Pragmática.

Asimismo, ha quedado demostrado que, gracias a su factor sociocultural, la ironía puede ser un ejemplo eficiente para enfocar la clase desde una perspectiva que ayude al alumno a desarrollar su competencia comunicativa. Las diferentes etapas por las que pasa el alumno a lo largo de su aprendizaje cultural pueden (o deben) ser tratadas en el aula a partir de actividades que busquen una reflexión sobre las diferencias entre los valores y creencias de las distintas culturas, a partir de fenómenos que dependen de estas, como es el caso de la ironía.

Por otro lado, los estudios realizados sobre el cómic en el marco teórico, así como el trato que recibe en la propuesta didáctica, demuestran su valor como herramienta didáctica tanto a nivel general como específicamente enfocado a la ironía; su carácter visual y la mezcla entre texto e imagen lo convierten en un recurso ideal para que los alumnos valoren la importancia del contexto en fenómenos pragmáticos como la ironía.

Por todo esto, se puede constatar que los objetivos fundamentales de este trabajo se han visto realizados, a la espera de llevar a la práctica las secuencias didácticas que se quedan en estatuto de propuesta al no haber sido posible pilotarlas para detectar carencias.

A partir de la realización de este trabajo, quedan abiertas nuevas líneas de investigación tanto en el campo de la ironía (explotación de una función específica de la

ironía, el tratamiento de los indicadores no verbales, etc.), como en el del cómic (explotación didáctica de toda una colección), como en el campo de la competencia intercultural (diseño de actividades que desarrollen esta competencia a través de conflictos interculturales, su aplicación al español con fines específicos en el terreno de las relaciones internacionales, etc.).

Para finalizar, se afirma que el tratamiento de la ironía a través de cómics basados en componente sociocultural es una forma atractiva de abordar los usos de la ironía en niveles inferiores a los que indica el *PCIC* (2007), que permiten a su vez desarrollar la competencia intercultural en el alumno para convertirlo en un mediador intercultural.

# 5. BIBLIOGRAFÍA

Alonso Abal, M. (2012): “El cómic en clase de ELE: una propuesta didáctica” *MarcoEle*, 14. Disponible en: <http://marcoele.com/suplementos/el-comic-en-ele/> (Consulta: 29 de septiembre de 2016).

Alvarado Ortega, M. B. (2005): “La ironía y la cortesía: una aproximación desde sus efectos” *ELUA* 19: pp. 33-45. Disponible en: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6090/1/ELUA\\_19\\_02.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6090/1/ELUA_19_02.pdf) (Consulta: 29 de septiembre de 2016).

Alvarado Ortega, M. B. (2006): “Las marcas de la ironía” en *Interlingüística* 16: pp. 1-11. Disponible en: [file:///C:/Users/David/Downloads/Dialnet-LasMarcasDeLaIronia-2514213%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/David/Downloads/Dialnet-LasMarcasDeLaIronia-2514213%20(1).pdf) (Consulta: 29 de septiembre de 2016)

Bravo, D. (1999). “¿Imagen ‘positiva’ vs. imagen ‘negativa’? Pragmática socio-cultural y componentes de face” en *Oralia*, 2: pp. 155-184.

Bravo, D. (2010). “Pragmática sociocultural. La configuración de la imagen social como premisa socio-cultural para la interpretación de actividades verbales y no verbales de la imagen”, en *(Des)cortesía en español Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* Orletti, F. y Mariottini, L. (eds) Programa EDICE y Università di Roma Tre, pp. 19-46. Disponible en: <http://www.edice.org/descargas/4coloquioEDICE.pdf> (Consulta: 29 de septiembre de 2016)

Brines Gandía, J. (2012): “La rentabilidad del cómic en la enseñanza de cultura en ELE” *Revista Foro de Profesores de ELE*. Univesrsitat de Valencia. Valencia. (pp. 1-8). Disponible en: (Consulta: 29 de septiembre de 2016)

Camargo Fernández, L. (2009): “La metapragmática” en *Dime cómo ironizas y te diré quién eres*, Leonor Ruiz Gurillo y Xose A. Padilla García (eds.). Frankfurt. Peter Lang, pp. 89-108

Cenoz Iragui, J. (2004): “El concepto de competencia comunicativa” en *Vademécum para la formación de profesores*. Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.). Madrid. SGEL, pp. 449-463.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/abref/marco> (Consulta: 29 de septiembre de 2016).

Escandell Vidal, M<sup>a</sup>. V. (2006): *Introducción a la pragmática*. Barcelona. Ariel.

Fernández Paz, A. (2003): “¿Es un libro? ¿Es una película? ¡Es un cómic!” en *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Disponible en: [http://www.cervantesvirtual.com/obravisor/es-un-libro-es-una-pelicula-es-un-comic/html/15eecd50-2706-11e1-b1fb00163ebf5e63\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obravisor/es-un-libro-es-una-pelicula-es-un-comic/html/15eecd50-2706-11e1-b1fb00163ebf5e63_2.html) (Consulta: 29 de septiembre de 2016)

Galindo Merino, M. (2005): “La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas” en *Interlingüística* 16: pp. 431-441. Disponible en: <file:///C:/Users/David/Downloads/Dialnet-LaImportanciaDeLaCompetenciaSocioculturalEnElApre-2514240.pdf> (Consulta: 29 de septiembre de 2016)

Iglesias Casal, I. (2003): “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas” en *La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera*, *Carabela* 54: pp. 1-29.

Miquel López, L. (2004): “La subcompetencia sociocultural” en *Vademécum para la formación de profesores*. Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.). Madrid. SGEL, pp. 511-532.

Kocman, A. (2011): *La ironía verbal como semejanza incongruente* (tesis doctoral inédita). Departamento de Lengua Española. Universidad de Salamanca.

Gancedo Ruiz, M. (2014): “La enseñanza de la ironía desde una perspectiva pragmática a partir de textos literarios y columnas personales en el aula de ELE”, en *Biblioteca Virtual RedEle*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en

<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2014/memorias-master/Marta-Ruiz-Gancedo.html> (Consulta: 29 de septiembre de 2016)

García Martínez, I. (2014): “El cómic como recurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras” en *Biblioteca Virtual RedEle*, 154. Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2014/memorias-master/Isabel-Garcia-Martinez.html> (Consulta: 29 de septiembre de 2016)

González Verdejo, N. (2002): “Humor se escribe con “u” de universal: la risa como medio de acercamiento cultural”, en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, ASELE*. Murcia, pp. 346-357. Disponible en: <file:///C:/Users/David/Downloads/Dialnet-HumorSeEscribeConUDEUniversal-2800259.pdf> (Consulta: 29 de septiembre de 2016)

Ibarra Rius, N. y Ballester Roca, J. (2015): “Cómics interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos” en *Tonos Digital*, 28. Universidad de Murcia. Murcia. Disponible en: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/1226/756> (Consulta: 29 de septiembre de 2016)

Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Madrid. Biblioteca Nueva. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/). (Consulta: 29 de septiembre de 2016)

Leontaridi, E. y Peramos Soler, N. (2011): “Muertos de risa: el cómic y el humor en el aula de ELE” en *III Jornadas de Formación del Profesorado de Español*. Sofía.

Padilla García, X. A. (2008): “Claves para abordar la ironía en programas de ELE: de la competencia comunicativa a la competencia intercultural” en *Verba* 35: pp. 275-303. Disponible en: [https://dspace.usc.es/bitstream/10347/3496/1/pg\\_275-304\\_verba35.pdf](https://dspace.usc.es/bitstream/10347/3496/1/pg_275-304_verba35.pdf) (Consulta: 29 de septiembre de 2016)

Padilla, X. A. y Gironzetti, E. (2012): “Humor e ironía en las viñetas cómicas periodísticas en español e italiano: un estudio pragmático y sociocultural” en *Pragmática*

y comunicación en el mundo hispanohablante (María Elena Placencia y Carmen García eds.). Rodopi. Nueva York, pp. 93-133

Raga Gimeno, F. (2012): “Sobre los límites de la comunicación y mediación intercultural” en *Pragmática y comunicación en el mundo hispanohablante* (María Elena Placencia y Carmen García eds.). Rodopi. Nueva York, pp. 3-24

Real Academia Española (2014): *Diccionario de la lengua española*. Espasa. Barcelona.

Reyes, G. (2004): “Pragmática y metapragmática: la ironía lingüística” en *Actas XIV Congreso AIH (Vol. 1)*. Newark, Delaware. Juan de la Cuesta Hispanic Monographs, pp. 147-158. Disponible en: (Consulta: 29 de septiembre de 2016)

Roca Marín, S. (2009): “Ironía e interculturalidad” en *Dime cómo ironizas y te diré quién eres*. Leonor Ruiz Gurillo y Xose A. Padilla García (eds.). Frankfurt. Peter Lang, pp. 457-478

Ruiz Gurillo, L. (2004). “El proyecto GRIALE para la ironía en español: conceptos previos”, en *ELUA. Estudios de Lingüística*, 18: pp. 231-242. Disponible en: (Consulta: 29 de septiembre de 2016)

Ruiz Gurillo, L. (2008): “El lugar de la ironía en clase de ELE: más allá del Marco y el Plan Curricular” en *Biblioteca Virtual RedEle*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/14/aih\\_14\\_1\\_018.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/14/aih_14_1_018.pdf) [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6139/1/ELUA\\_18\\_12.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6139/1/ELUA_18_12.pdf) (Consulta: 29 de septiembre de 2016)

Saavedra Pinto, L. (2012): “Ironía y actos de habla: análisis pragmático de la ironía verbal como recurso humorístico en un corpus de historietas en lengua española.” (tesis doctoral inédita). Departamento de lingüística. Universidad de Chile. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113638> (Consulta: 29 de septiembre de 2016)

Santamaría Martínez, R. (2012): “La competencia sociocultural en aula de español L2/LE: una propuesta didáctica”, en *Colección monografías 13*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <https://books.google.es/books?id=4ScbAgAAQBAJ&pg=PA134&lpg=PA134&dq=con>

struyendo+la+competencia+intercultural+iglesias+casal&source=bl&ots=EYmddnQi5W&sig=f8RJ0CWy-aDQntecDhKc0hQ2MyQ&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiN-O222f3NAhVDPPhQKHU-7CooQ6AEISTAG#v=onepage&q=construyendo%20la%20competencia%20intercultural%20iglesias%20casal&f=false (Consulta: 29 de septiembre de 2016)

Schmidt Foó, C. (2016): “Comunicación interpersonal en Lenguas con Fines Específicos. Bases para una integración de competencias” en *Biblioteca Virtual RedEle*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1223808> (Consulta: 29 de septiembre de 2016)

Sperber, D. & Wilson, D. (1994): *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid. Visor.

Torres Sánchez, M<sup>a</sup>. A. (1999): *Una aproximación pragmática a la ironía verbal*. Cádiz. Universidad, Servicio de publicaciones.

Torres Sánchez, M<sup>a</sup>. A. (2009): “La relevancia” en *Dime cómo ironizas y te diré quién eres*, Leonor Ruiz Gurillo y Xose A. Padilla García (eds.). Frankfurt. Peter Lang, pp. 65-85.

Yanguas Santos, L. (2008/2007). *La ironía verbal en el aula de ELE: una aplicación práctica a través de los textos escritos*. (Memoria de Máster en enseñanza del español como lengua extranjera, Universidad Internacional Menéndez Pelayo). Disponible en [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/2-Semestre/YANGUAS\\_S.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/2-Semestre/YANGUAS_S.html) (Consulta: 29 de septiembre de 2016)

# 6. ANEXOS

## 6.1. ANEXO 1

“¡QUÉ BONITO!”. FICHA PARA EL ALUMNO

1. ¿Conoces a Sheldon Cooper, de la serie Big Bang Theory? ¿Qué problema tiene con la ironía?



1.1. ¿Tú te consideras una persona irónica? ¿Cómo utilizas la ironía en tu lengua? ¿Con qué propósito?

1.2. ¿Has tenido algún contacto con la ironía en español? Pide a tu profesor que te diga algunos ejemplos de cómo la usamos.

2. Observa las siguientes situaciones e indica en cuáles de ellas se puede utilizar la expresión "Qué bonito".

Quando tu amiga te pregunta si el vestido nuevo que se ha comprado le queda bien



Cuando tu hermano te pregunta si te gusta el nuevo dibujo que acaba de hacer

a)



b)



Cuando abres el regalo de Navidad de tus padres

a)



b)



## 2.1. Las siguientes personas han recibido regalos que no les gustaban. ¿Cuál ha sido su respuesta?

**El regalo:** Música del pasado. ¿Tu madre te ha regalado el CD del cantante que tanto te gustaba cuando tenías 16 años? (¿En serio todavía canta?). **Reacción:** Está claro que no quieres decepcionarla, así que en cuanto lo veas, sonrío y simplemente dile: “Oh mamá, ¡es perfecto!”. Después se puede convertir en el plato perfecto para un bagel con crema de queso.

**El regalo:** una tarjeta con una reserva en ese restaurante que tanto detestas. Nos ponemos en situación: una de tus amigas ha sido el amigo invisible de este año y te ha regalado un vale para ese restaurante en el que ella come todos los días y que tú detestas. **Reacción:** En este caso, aprieta los dientes y prueba con un: “¡Genial! Dile que ya quedaréis para ir juntas a comer. Después, regálaselo a tu tío (el que nunca dice que no a un plato de comida) y a tu amiga le vas dando largas hasta que se olvide.

**El regalo:** un aparato electrónico prehistórico. Si tu abuelo te ha regalado un aparato electrónico que hace años dejó de tener sentido (por ejemplo, un discman). **Reacción:** simplemente dile: ¡Gracias abuelo, ya sé que haré con él! Les das un beso y después pones un anuncio en eBay. Y sobretodo, utiliza el dinero para ir los dos a comer juntos.

2.2. ¿Qué harías tú en su lugar? Por parejas, imaginad vuestra reacción si recibís los siguientes regalos y escribidla siguiendo el modelo del ejercicio anterior.

**Regalo:** un bizcocho casero de la vecina del 3º; sus desastres en la cocina son conocidos en todo el bloque. **Reacción:**

**Regalo:** Un jersey navideño que, con suerte, sólo podrás utilizar dos veces al año. **Reacción:**

2.3. Así es como los españoles aceptamos un regalo, nos guste o no, siempre debemos dar las gracias e intentar poner buena cara. ¿Es igual en tu cultura?

3. ¿Qué opinas sobre la sinceridad? ¿Hasta qué punto es bueno ser sincero? ¿Crees que está bien mentir a una persona con el fin de no herir sus sentimientos?

3.1. Observa la siguiente viñeta y responde a las preguntas.



- ¿Te parece que el gato está mintiendo?
- ¿Crees que dice realmente todo lo que quiere decir?
- ¿Qué ocurriría si le dijera a la niña lo que piensa?
- ¿Dónde está la ironía? ¿Hace alguna burla?
- ¿Es necesario mentir para no herir los sentimientos de alguien?

3.2. Observa el siguiente vídeo y explica qué quiere decir Homer cuando dice "¿Esa es Lisa? Tengo que llamar al cielo, se les ha escapado un ángel". ¿Para qué crees que utilizan Homer y Bart estos cumplidos? ¿Te parece una forma de ironía?

3.3. Para que haya ironía cortés debe haber una pregunta a la que contestar expresando una opinión diferente a lo que realmente pensamos. ¿Cuál crees que fue la pregunta que recibieron estas personas para dar estas respuestas irónicas?

- Hmmm no he probado una paella igual en toda mi vida.
- Bueeeeno, siempre puedes dedicarte al golf...
- Creo que es mejor juegues otro papel en esto, quizá encargarte de la gestión te viene grande.

4. Una de las ocasiones en las que se utiliza este tipo de ironía es cuando una madre presenta a su hijo recién nacido. Para ella es el bebé más guapo del mundo pero los demás son un poco más objetivos. ¿Serías capaz de reflejar la situación con una viñeta parecida a la del ejercicio 3.1.? Practica el recurso que hemos trabajado aunque tú decides si mientes o sólo maquillas la verdad. ¡No olvides que la comunicación no verbal también es muy importante!

Fuente de la viñeta:

- Saavedra Pinto, L. (2012): "Ironía y actos de habla: análisis pragmático de la ironía verbal como recurso humorístico en un corpus de historietas en lengua española

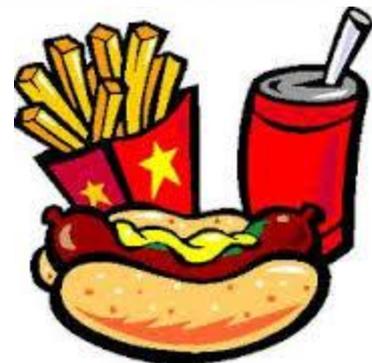
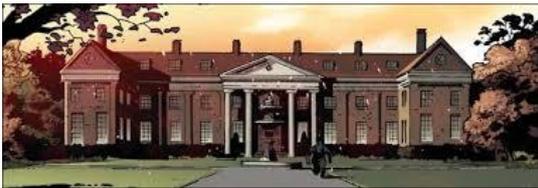
Fuente de las imágenes: google.es

## 6.2. ANEXO 2

“¡QUÉ DURA ES LA VIDA DEL ESTUDIANTE!”. FICHA PARA

EL ALUMNO

1. Observa las siguientes imágenes y descríbelas.



2. Analiza las frases que tu profesor va a escribir en la pizarra. ¿A quién crees que pertenece este estilo de vida? ¿Cómo crees que es un día a día en la vida de estas personas?

- Su vida está siempre relacionada con coches lujosos.
- Viven en verdaderos castillos.
- Gozan de un servicio inteligente, rápido y leal.
- Cambian de residencia con mucha asiduidad.

2.1. Observa las viñetas y sitúa las oraciones del ejercicio anterior en su lugar correspondiente. ¿Se ajustan los dibujos a la realidad que habías imaginado? ¿Cuál crees que es la intención del autor de la viñeta?



2.2. ¿Qué es para ti la ironía?

IRONÍA

3. Observa con atención la siguiente viñeta y establece una diferencia entre lo que dice el autor y lo que quiere decir.



LO QUE DICE EL AUTOR

LO QUE QUIERE DECIR

3.1. Ahora imagina dos situaciones en las que puedas utilizar esta expresión (ser indispensable para), una en la que utilices la ironía y otra en la que no. Luego explícaselo a tu compañero que hará lo mismo con la otra expresión.

4. Señala todos los adjetivos que aparecen en la siguiente viñeta. ¿Conoces el significado de todos ellos? ¿Se te ocurre alguno más que añadir de forma irónica?



ADJETIVOS

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Propuestas: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 4.1. Observa la noticia que sale esta mañana en el periódico. ¿Crees que Mortadelo y Filemón están de acuerdo con el alcalde? ¿Cómo se encargan de expresarlo?

EL ALCALDE DE VILLAPITIS HA TOMADO LA DECISIÓN DE DEROGAR LA LEY ANTITABACO EN PRO DE LA FELICIDAD DE LOS CIUDADANOS Y EL RESURGIR DE LA CIUDAD

- 4.2. A continuación te ofrecemos una serie de situaciones en la que el hablante utiliza la ironía. ¿Qué palabras utiliza para ello? ¿Qué crees que quieres expresar?

[Un profesor a sus alumnos tras dos horas de enseñar gramática "¿Habéis visto que buena mañana? La gramática no es tan aburrida..."]

- Si...ha sido una mañana divertida y muy entretenida. Estoy deseando repetirla

[Los amigos snob de Miguel al ver que éste se ha presentado sin la ropa adecuada a una fiesta de etiqueta]

- ¿Has visto la camisa naranja de Miguel? Le queda de maravilla ja ja ja

[Una chica a su novio después de haber visto "Serpientes en el avión 2"]

- Que como lo definiría...¡Ya lo tengo! Apasionante es la palabra.

- 4.3. Imagina la siguiente situación. Hoy debes quedarte hasta tarde en el trabajo y llevas todo el día pensando en el perrito con patatas que has visto en la cafetería, tanto que se lo has descrito a tu compañero. Sin embargo, cuando llegas a la cafetería no quedan perritos y sólo te pueden ofrecer una ensalada. Cuando vuelves de comer tu compañero te pregunta por ese perrito...¿cómo le contestarías utilizando la ironía para mostrar tu decepción?
5. Ahora es tu turno. Junto con un compañero crea una situación en la que podáis introducir la ironía. Aquí te proponemos un contexto sobre el que construir el diálogo pero puedes inventarte uno diferente, ¡actúa con libertad! Una vez lo tengáis escrito, lo representaréis para vuestros compañeros, así que fíjate bien en la entonación irónica.

#### CONTEXTO

Óscar estudia Derecho en Madrid y vive en una residencia de estudiantes. Normalmente falta a clases, no estudia, sale de fiesta y vive relajado, sin embargo, saca muy buenas notas.

Su compañero, Nacho, estudia Ingeniería de Telecomunicaciones y estudia una media de 5 horas al día, va todos los días a clases por la mañana y por la tarde y sólo se permite una cerveza de vez en cuando pero no logra subir del aprobado.

Nacho piensa que la carrera de Óscar es muy fácil y Óscar que Nacho es un aburrido.

**Pd:** Si se te da bien dibujar puedes intentar crear una viñeta como las que hemos visto en clase, ¡saca el artista que llevas dentro!

## 6. Rellena el siguiente cuestionario y comprueba lo que has aprendido.

La ironía en español...

- es fácil de entender.
- me parece difícil de entender pero la mayoría de veces lo consigo.
- me parece imposible de entender.

Para entender la ironía...

- es absolutamente necesario conocer el contexto.
- es importante conocer el contexto.
- no importa conocer el contexto.

A la hora de identificar un contexto...

- las imágenes de las viñetas son de gran ayuda.
- las imágenes del cómic me confunden.
- no son necesarias las viñetas.

Cuando no hay viñetas que reflejen la situación...

- busco y reconozco marcas lingüísticas en el texto que me ayuden a entender que ese enunciado no tiene un sentido literal.
- busco marcas lingüísticas en el enunciado pero tengo dificultades para reconocerlas.
- soy incapaz de entender el significado no literal, necesito apoyo visual o una explicación de la ironía.

Cuando el enunciado irónico se dice en voz alta, de una forma adecuada...

- me resulta más fácil percibir la ironía.
- me resulta más difícil percibir la ironía.
- me es indiferente.

### La ironía en España...

- se utiliza igual que en mi país
- se usa de forma diferente a mi país
- no se puede comparar

### Entender la ironía...

- me va a ayudar a mejorar en mi aprendizaje del español
- lo veo innecesario para desarrollar mi español
- hace más difícil mi aprendizaje del español

### Fuente de las viñetas:

- Ibañez, F. (2003): *Mortadelo y Filemón*, 134. Ediciones B. Barcelona

Fuente de las imágenes: [google.es](http://google.es)

## 6.3. ANEXO 3

“POLITICAMENTE INCORRECTOS”. FICHA PARA EL ALUMNO

1. ¿Conoces la situación actual de España? ¿Cuál es tu opinión al respecto? Coméntalo con tus compañeros.

1.1. A continuación te presentamos la misma noticia recogida por tres medios diferentes: un noticiero de televisión, un programa de radio y un artículo de opinión en un periódico. Lee, escucha y ve atentamente la noticia y luego establece un orden según la subjetividad de cada medio.

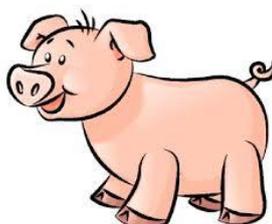
NADA SUBJETIVO	ALGO SUBJETIVO	MUY SUBJETIVO
----------------	----------------	---------------

1.2. ¿Cuál crees que es el verdadero problema de los políticos españoles? ¿Es algo que tiene solución? ¿Cómo te sentirías si fueras un ciudadano español?

2. Observa la viñeta e identifica a los personajes.



2.1. Discute con tus compañeros las cualidades de un lince. ¿Por qué el autor de la viñeta compara al Rey con este animal? ¿Conoces otras expresiones con animales? Aquí te damos algunas pistas.



3. Identifica estas expresiones con su significado no literal. Después, rellena con ellas los espacios en blanco de las siguientes oraciones.

Costar un riñón/un ojo de la cara

Tener que decidir entre dos cosas muy difíciles

Estar con el agua al cuello

Dar muchos rodeos para explicar algo

Tener el corazón en un puño

Valer mucho dinero

(Ser) un circo

Estar presionado por varios problemas

Irse por las ramas

Encontrarse en un estado de pena o angustia

(Estar) entre la espada y la pared

No tener sentido

Muchos españoles \_\_\_\_\_ para llegar a fin de mes por culpa de la situación económica.

Las preguntas del periodista colocaron al político \_\_\_\_\_.

¡Sudaba la gota gorda para responderlas!

Hoy se decide si desahucian a mi vecino. El pobrecillo \_\_\_\_\_.

Cuando el candidato acabó su discurso aquello parecía \_\_\_\_\_. Todo el mundo de pie y hablando a la vez.

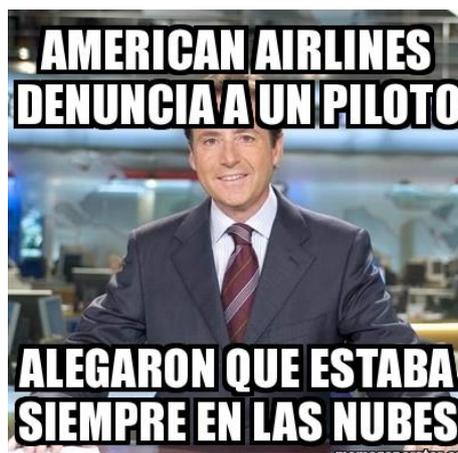
La campaña a la presidencia va a \_\_\_\_\_, ¡casi 1 millón de euros!

El presidente \_\_\_\_\_ para evitar declarar por el caso de corrupción.

3.1. Ahora completa las siguientes viñetas con las expresiones que has aprendido ¿En cuál de ellas se utiliza la metáfora de forma irónica? ¿Sabrías decir por qué?



3.2. Matías Prats es un conocido presentador de noticias de televisión, a las que a veces aporta un toque irónico, ¿lo percibes?



3.3. ¿Eres capaz de crear algo parecido? Escoge una de las expresiones del apartado 3.1. que aún no se hemos usado (tener el corazón en un puño, irse por las ramas) y utilízala de con ironía siguiendo el ejemplo de los ejercicios anteriores. Tú decides si crear un meme o una viñeta.

Crea tu meme aquí: <http://www.memegenerator.es/crear>

Crea tu viñeta aquí: <http://www.wittycomics.com/make-comic.php>

4. ¿Crees que la viñeta humorística es un buen medio para satirizar la sociedad? Piensa en sus características y escoge las dos que consideres más importantes. Discútelo con tu compañero.

4.1. Coloca este género en la clasificación del ejercicio 1 y haz una lista de pros y contras. Si fueras un periodista, ¿qué medio escogerías para hacer una crítica de la situación de España? ¿Por qué?

4.2. Mira la opinión de Mafalda sobre la libertad de prensa y responde a las preguntas



- ¿Crees que a Mafalda le gusta la sopa? ¿Por qué lo has sabido?
- ¿Piensas que está en contra de la libertad de prensa? Entonces, ¿es ironía?
- ¿Se trata de una metáfora? ¿Qué recurso crees que utiliza?

- ¿Cómo es la libertad de prensa en tu país? ¿Se pueden tratar temas políticos como lo que hemos visto sin repercusiones para el autor?
- ¿Existen medios controlados por el gobierno? ¿Y medios independientes? Cuéntanos algo sobre algún medio independiente de tu país y de qué manera trata los temas políticos.

5. Ahora crea tu propia viñeta con uno de estos personajes como protagonistas. Inventa la situación del personaje y haz una sátira utilizando lo visto en clase. Entre todos elegiréis la mejor viñeta que podrá ser publicada en la revista *El Jueves*.



### ¿SABÍAS QUE...?

*El Jueves* es una revista semanal de humor satírico dedicada a la crítica de la actualidad que se publica en España desde 1977. Es el último superviviente de las revistas que surgieron en el llamado boom del cómic adulto en España y es la revista de humor más antigua de nuestro país.

La versión impresa se publica los miércoles, aunque dispone de una versión web muy completa que se actualiza cada día y que puedes visitar aquí:

<http://www.eljueves.es/>

Fuente de las viñetas:

- 20 minutos (edición en prensa 21/07/2016)
- [www.eljueves.es](http://www.eljueves.es)
- Quino (2005): *Mafalda. Colección de cómics de EL PAÍS*. El País S.L. Madrid

Fuente de las imágenes: google.es