

Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

CIESE-Comillas – UC

Año académico 2020-2021

LA ENSEÑANZA DE LA IRONÍA EN LA
CLASE DE ESPAÑOL PARA JAPONESES:
APROXIMACIÓN TEÓRICA Y
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA
ALUMNOS DE NIVEL B2-C1

Trabajo realizado por Jana Pardo Gutiérrez

Dirigido por Inmaculada Martínez Martínez y Marta Gancedo Ruiz

«La ironía es la ternura de la inteligencia»

Francisco Umbral

A quienes habéis contribuido para que este trabajo haya salido adelante.

A vosotras, Inma y Marta, por vuestro compromiso y dedicación constantes, pero, sobre todo, por el apoyo y el cariño que me habéis brindado en todo momento.

A mis queridos profesores de la Universidad Tōkai, especialmente a Santiago Ciprián y a Yuki Kentarō por su inestimable ayuda.

A todas aquellas personas, profesores y alumnos, que desde Japón han hecho posible que este trabajo tuviera sentido y llegase a buen puerto.

A todos cuantos habéis tenido palabras amables y animosas durante todo este proceso, que sois muchos. Nunca tendré palabras suficientes para agradeceros vuestro apoyo.

A los profesores del CIESE, fuente de conocimientos y de inspiración.

A vosotros, mamá, papá, por haberme apoyado en los malos momentos y haberme brindado la oportunidad de retomar los estudios a estas alturas de mi vida.

Y a ti, lector, por creer que este trabajo que con tanta ilusión he hecho merece tu tiempo.

A todos, gracias.

RESUMEN

La ironía es un fenómeno pragmático profundamente arraigado en la sociedad española; es una forma de comunicación sofisticada y compleja con funciones diversas e implicaciones sociales significativas y, como tal, debe abordarse en la clase de español. Esta investigación pretende realizar una aproximación a este fenómeno, así como a su tratamiento en las clases de español con un grupo meta concreto, los estudiantes japoneses, por las dificultades que presentan en la comprensión, asimilación y uso adecuado de este fenómeno pragmático. Asimismo, persigue paliar algunas carencias mediante una propuesta didáctica elaborada expresamente para dicho tipo de alumnado, buscando favorecer el desarrollo de la competencia pragmática del alumno para que sea capaz de desenvolverse en situaciones comunicativas reales. Para alcanzar los objetivos se ha empleado una metodología de investigación mixta consistente en un análisis de manuales y en una encuesta que revele el grado de conocimiento y aceptación que los japoneses tienen de la ironía. A partir de los resultados extraídos se ha elaborado una propuesta didáctica adaptada al estilo de aprendizaje y al perfil comunicativo japonés.

Palabras clave: ironía, competencia pragmática, ELE, interculturalidad, *hiniku*, Japón

ABSTRACT

Verbal irony is a deeply rooted phenomenon in Hispanic society. It is a sophisticated and complex way of communication which has several purposes and meaningful social consequences; therefore, it is necessary to bring this subject up in Spanish class. This project aims to be an approach to this phenomenon in general terms and for a specific group, Japanese students, due to their difficulties in comprehension and appropriate use in real contexts. In addition, a didactic proposal has been included to lessen the problems that these students would have with verbal irony and to improve their social skills through pragmatic competence development. Mixed research has been considered the best way to reach these goals, including a textbook analysis as well as a survey to know about irony knowledge and acceptance into Japanese society. Based on the results a didactic proposal has been designed having in mind Japanese main learning style and communicational profile.

Key words: irony, pragmatic competence, ELE, interculturality, *hiniku*, Japan

Tabla de contenido

I.	INTRODUCCIÓN	1
II.	MARCO TEÓRICO	4
1.	La competencia pragmática en la enseñanza de L2	4
1.1.	La competencia pragmática y el desarrollo de la conciencia metapragmática 4	
1.2.	Implicaciones de la pragmática en la enseñanza de segundas lenguas	10
1.2.1.	Aportes de la pragmática a la enseñanza de segundas lenguas y a la enseñanza del español como lengua extranjera	10
1.2.2.	La competencia pragmática en el <i>MCER</i> y el <i>PCIC</i>	12
2.	El tratamiento de la ironía para el desarrollo de la competencia pragmática en el aula de español	13
2.1.	El concepto de ironía	14
2.2.	La ironía y la imagen desde una perspectiva intercultural.....	16
2.3.	La ironía en el aula de ELE.....	18
2.3.1.	La ironía en el <i>MCER</i> y el <i>PCIC</i>	18
2.3.2.	La propuesta del grupo GRIALE para trabajar la ironía	21
3.	Estilo de aprendizaje y perfil comunicativo del alumno japonés	23
3.1.	Estilos de aprendizaje del estudiante japonés de ELE	25
3.2.	Estilo comunicativo del estudiante japonés de ELE	27
III.	APLICACIÓN PRÁCTICA	30
4.	Estudio de la percepción de la ironía en los japoneses.....	30
4.1.	Metodología de estudio	30
4.2.	Resultados de la encuesta sobre el uso de la ironía en Japón	32
4.3.	Conclusiones del estudio.....	36
5.	Tratamiento de la ironía en un corpus de manuales de ELE utilizados en Japón 40	
5.1.	Manuales de enseñanza de español utilizados en Japón: criterios de selección para la elaboración del corpus.....	41

5.2.	Metodología de estudio	43
5.3.	Resultados del análisis	45
5.4.	Conclusiones	51
6.	Propuesta didáctica	52
6.1.	Objetivos generales	53
6.2.	Metodología.....	53
6.3.	Desarrollo de las actividades	54
IV.	CONCLUSIONES	65
V.	BIBLIOGRAFÍA	68
VI.	ANEXOS	75
i.	Anexo 1. Inventario de marcas e indicadores de la ironía.....	75
ii.	Anexo 2. Documento original de la encuesta en su versión bilingüe...77	
iii.	Anexo 3. Gráficas con los resultados del cuestionario	82
iv.	Anexo 4. Imágenes de los manuales	89
v.	Anexo 5. Modelo de ficha para el análisis de manuales.....	120
vi.	Anexo 6. Fichas completadas con los datos de cada manual	122
vii.	Anexo 7. Fichas del alumno para la secuencia 1	162
viii.	Anexo 8. Fichas del alumno para la secuencia 2	168
ix.	Anexo 9. Fichas del alumno para la secuencia 3.....	173

I. INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la globalización ha sido fundamental para implementar cambios en el paradigma de la enseñanza de segundas lenguas.¹ Diferentes culturas con intereses compartidos necesitan comprenderse para alcanzar sus objetivos, pero no siempre es sencillo llegar a un entendimiento mutuo. Álvarez (2010: 2) entiende que los encuentros interculturales “implican no solamente la convivencia de culturas diferentes, la interacción, sino también el reconocimiento y el respeto de la diversidad”, con las dificultades que todo ello conlleva. La diversidad cultural no solo es sinónimo de riqueza; en ocasiones también actúa como barrera que dificulta las relaciones y entorpece la consecución de los objetivos de las partes que intervienen en estas relaciones.

A partir de esta idea, difícilmente se puede concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 a partir del concepto de lengua como sistema que se ha de aprender para codificar y decodificar la lengua meta. Es necesario ir más allá y entenderla desde una perspectiva sociocultural, pues existe una relación indisoluble entre la lengua, las intenciones de los usuarios y la influencia del contexto (Nieto, 2015). Es precisamente el contexto una de las claves donde reside el mutuo entendimiento, por ser la clave para comprender algunos fenómenos pragmáticos complejos, como pueden ser el humor o la ironía que en este trabajo se aborda. Conviene recordar que se trata de convenciones sociales que difieren dependiendo del ámbito cultural al que están ligadas y, en consecuencia, hay que tenerlas en cuenta como parte fundamental e inherente al aprendizaje de un idioma. Esto conlleva necesariamente abordar la enseñanza de segundas lenguas desde una perspectiva holística que tenga como punto de partida el contexto sociocultural de la lengua meta, es decir, que respete la relación simbiótica entre lengua y cultura.

Este Trabajo de Fin de Máster (en adelante, TFM) se apoya en estas ideas para argumentar la pertinencia de los contenidos que se van a exponer a continuación, poniendo el foco en un contexto específico: la enseñanza de la ironía a estudiantes japoneses de español. Por una parte, y a tenor de lo dicho líneas más arriba, se entiende como una necesidad abordar cuestiones socioculturales propias de la lengua meta. Por otra, prima trabajar el componente pragmático en el aula, ya que, al ser una perspectiva de reciente aplicación a la didáctica del español, no está lo suficientemente explotada.

¹ A lo largo del trabajo se emplearán como sinónimos los conceptos de lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2), siendo conscientes de que nos situamos ante dos constructos distintos. Sin embargo, se ha tomado esta decisión para evitar redundancias y agilizar la lectura del texto.

El presente trabajo se hace eco de todas estas consideraciones y está orientado a la investigación en la enseñanza de la ironía verbal a estudiantes japoneses de español. Se parte de una hipótesis, que los aprendientes japoneses de español presentarán serias dificultades para comprender el funcionamiento de la ironía española, así como para su interpretación y su uso adecuado. Esto se apoya en la idea de que la ironía española tiene unas implicaciones socioculturales y lingüísticas particulares y distintas de la ironía japonesa. Por citar un ejemplo, Okamoto (2007) señala que lo más próximo al concepto español de ironía es el *hiniku*, un fenómeno cuasi equivalente, pero con particularidades propias, del que destaca la ausencia de universalidad en sus características. Por lo tanto, la pertinencia de esta investigación se fundamenta en la necesidad de trabajar la ironía española de forma diferente con los alumnos japoneses, debido a las implicaciones que este fenómeno tiene en su propia cultura. Como añadido, se contemplan otras dos cuestiones importantes, como son el estilo de aprendizaje predominante en este tipo de alumnado y que este tipo de contenidos suelen ser obviados en la clase.

Ante esta realidad, el presente TFM se plantea como objetivos generales:

- Caracterizar el estado actual de la enseñanza de la ironía en estudiantes japoneses de español de niveles avanzados.
- Ofrecer una propuesta didáctica para trabajar el fenómeno de la ironía en niveles avanzados adaptada al estilo de aprendizaje de los estudiantes japoneses.

Para su consecución se han concretado estos objetivos específicos:

- Conocer las implicaciones socioculturales que tiene para los japoneses el uso de la ironía
- Establecer diferencias con el uso de la ironía en España desde una perspectiva intercultural
- Caracterizar el estilo de aprendizaje y el perfil comunicativo de los estudiantes japoneses
- Observar la presencia y el tratamiento de la ironía en los manuales de ELE más utilizados en Japón
- Diagnosticar las dificultades de los alumnos japoneses en el proceso de comprensión y asimilación del uso de la ironía en español.

Con el fin de alcanzar estos objetivos, se ha seguido la estructura que se expone a continuación:

En primer lugar, se va a desarrollar un marco teórico que fundamente y valide la parte práctica. Este presentará una triple división. El primer capítulo estará dedicado al papel que desempeña la competencia pragmática en el aula de segundas lenguas, así como al desarrollo de la conciencia metapragmática y a la forma en la que el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) recogen esta competencia. El segundo capítulo profundizará en el concepto de ironía, al realizar un breve recorrido por los estudios más relevantes, observando cómo aparece reflejada en las dos obras clave de referencia (el *MCER* y el *PCIC*) y deteniéndonos en la propuesta del grupo GRIALE sobre los indicadores de la ironía. Por último, el tercer capítulo se adentrará en dos cuestiones fundamentales para este estudio: el estilo de aprendizaje y el perfil comunicativo del alumno japonés.

En segundo lugar, la aplicación práctica presentará tres partes que contribuirán a la triangulación del estudio. Primeramente, se elaborará un estudio sobre la percepción de la ironía en los japoneses en el que, por mediación de un cuestionario, se describirá en términos generales cómo entienden la ironía en su sociedad y qué visión tienen de cómo la emplean los españoles. De esta forma, se pretende extraer conclusiones que ayuden a comprender algunas de las dificultades que impiden a este tipo de alumnos la comprensión, asimilación y uso adecuado de este fenómeno pragmático. En segunda instancia, se efectuará un análisis exhaustivo de 21 manuales de español enfocado en observar en qué medida se trabaja en clase de ELE el componente pragmático en general y la ironía en particular. Por último, se expondrá una propuesta didáctica cuyo objetivo es trabajar la ironía en los niveles B2 y C1 a partir de muestras reales de diferentes ámbitos, como material audiovisual, textos extraídos de redes sociales y anuncios en páginas web.

En tercer y último lugar, se expondrán las conclusiones extraídas de esta investigación y de la propuesta, se propondrán algunas posibles vías de investigación y se detallará la bibliografía consultada. Como material complementario se adjuntará una sección de anexos donde podrán consultarse todos aquellos aportes que no se hayan incluido en el cuerpo del trabajo y que podrían ser de interés para el lector.

En definitiva, este Trabajo de Fin de Máster se ha elaborado con la intención de reivindicar la necesidad de abordar la ironía en el aula de ELE. Para ello, se ofrece una propuesta didáctica que parte de las necesidades del alumnado japonés y con la que se fija un objetivo claro: favorecer y enriquecer su proceso de aprendizaje para que desarrolle exitosamente su triple dimensión como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

II. MARCO TEÓRICO

1. LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE L2

Antes de abordar el estado de la ironía en el aula de ELE en el ámbito japonés, es necesario adentrarse de forma sucinta en cuestiones relativas a la pragmática y enseñanza de segundas lenguas con el objetivo de comprender la relación entre ambas. En los siguientes epígrafes se pretende alcanzar dicho fin, mediante una aproximación al concepto de *competencia pragmática* y a lo que ha supuesto la inclusión de esta perspectiva para la enseñanza del español como lengua extranjera.

1.1. LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA Y EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA METAPRAGMÁTICA

Definir qué es la *competencia pragmática* implica hacer un breve recorrido de los últimos 60 años de la historia de la Lingüística, concretamente, partiendo del concepto de *competencia comunicativa* como reacción a los postulados generativistas. Todas las propuestas generadas a partir de Hymes (1971) enfrentan la idea chomskiana de *competencia lingüística* y tratan de explicar en qué consiste comunicarse. De esta forma, la continua evolución del concepto de competencia comunicativa evidencia un cambio de perspectiva en el campo de la Lingüística y, entre otros, trae consigo cambios en el paradigma de la enseñanza de segundas lenguas en particular.

Si se acude al *Diccionario de términos clave de ELE*, este define la competencia comunicativa como

la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (Arjonilla *et al.*, 2008).

Tal y como se apunta anteriormente, esta definición parte de la noción de competencia comunicativa propuesto por Hymes, quien entiende que la noción generativista de competencia lingüística no es reflejo de cómo se produce el fenómeno de la comunicación. Los argumentos que esgrime son fundamentalmente dos: que el modelo chomskiano obvia los rasgos socioculturales que intervienen en la comunicación y que, a su vez, se fundamenta en un hablante-oyente ideal (Hymes, 1971). Por esto último, ni siquiera el concepto de *actuación lingüística* podría interpretarse como el uso real del lenguaje, ya que no sería reflejo de situaciones auténticas, sino de dicha idealización.

Para suplir estas carencias del generativismo y para complementar la idea de *competencia* propuesta por Chomsky, Hymes acuña el concepto de competencia

comunicativa, que implica, a grandes rasgos, saber de qué hablar, cuándo, cómo, con quién o de qué forma. A este respecto, Verde Ruiz (2015: 50) señala que

para Hymes (1971), la competencia comunicativa presenta cuatro dimensiones: el grado en el que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad), el grado en el que algo resulta factible (el hecho de que las expresiones estén sintácticamente bien formadas no hace que necesariamente sean posibles), el grado en el que algo resulta apropiado (adecuación respecto a las reglas sociolingüísticas del contexto) y el grado en el que algo se da en la realidad (no podemos inventarnos usos de la lengua).

Mucho más actual y compleja es la propuesta de Escandell Vidal (2004b), con un modelo de comunicación en el que se desglosan y perfilan con mayor precisión todos los elementos lingüísticos y extralingüísticos que participan en el proceso, tal y como se puede apreciar en la siguiente figura:

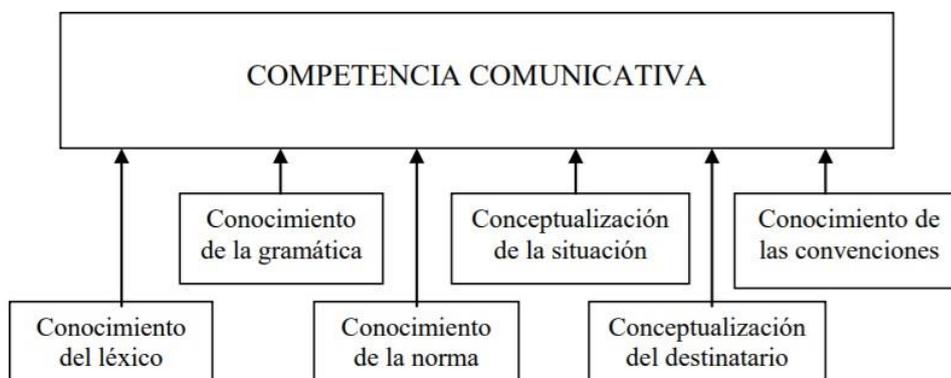


Figura 1. Conocimientos asociados a la competencia comunicativa. Fuente: Verde Ruiz (2015: 53), adaptado de Escandell Vidal (2004b).

De todo lo dicho se concluye que impera tener en cuenta los rasgos socioculturales de cada comunidad de habla si se quiere abordar un estudio complejo y significativo del fenómeno de la comunicación, ya que estos lo influyen y condicionan.

Partiendo de esta consideración y de la necesidad de definir qué es ser competente en una lengua, nace la noción de competencia pragmática, un concepto que ha tenido una gran aceptación y difusión en el ámbito de la lingüística. Son muchos los autores que han profundizado en él y que han realizado diferentes reformulaciones, como el caso de Canale y Swain (1980), en cuyo modelo proponen la *competencia sociolingüística* como una de las tres subcompetencias de la competencia comunicativa. Esta implicaría el conocimiento de las normas del discurso y las normas socioculturales de uso propias de determinada comunidad de habla que facilitan la interpretación de los enunciados (Verde Ruiz, 2015).

Canale (1983) revisa y matiza el concepto, presentándolo como la aptitud del hablante-oyente para crear e interpretar enunciados de “forma apropiada en distintos contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, el propósito de la interacción y las normas y convenciones de la interacción” (Canale, 1983: 67). Por lo tanto, se advierte que en este modelo la competencia sociolingüística incluye la pragmática, al contrario de lo que ocurre con Bachman (Cenoz, 2000).

Para él, la *competencia pragmática* se presenta como una de las subcompetencias de la competencia lingüística. Esta se fundamenta en las relaciones entre los signos lingüísticos, sus referentes, los usuarios de la lengua y el contexto de comunicación (Bachman, 1990), tal y como explica Verde Ruiz (2015: 62):

La competencia pragmática tiene dos ramas: la competencia ilocutiva (que se refiere a las relaciones entre enunciados y los actos de habla o funciones comunicativas que los hablantes intentan realizar con estos) y la competencia sociolingüística (que nos permite realizar funciones lingüísticas de manera que sean adecuadas al contexto de uso).

Es decir, Bachman recoge el concepto de competencia sociolingüística de Canale y, lejos de equiparlo a la competencia pragmática, lo asimila como una de sus partes, ahondando en esta idea y perfilándola con mayor precisión. En una revisión posterior de su modelo, Bachman y Palmer (1996) muestran una visión más amplia en la que la competencia estratégica aparece como *competencia metacognitiva* y la competencia lingüística presenta la siguiente subdivisión en la que se advierte claramente la competencia sociolingüística como parte de la competencia pragmática.

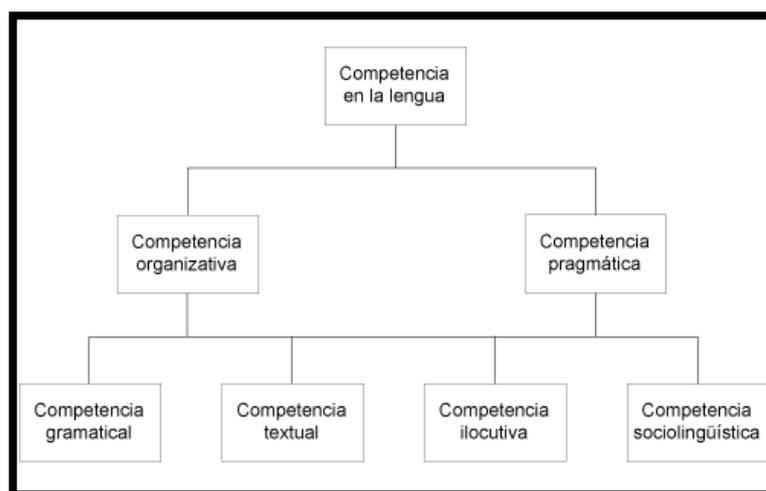


Figura 2. Modelo de Bachman. Fuente: Cenoz (2000: 4).

Otro aporte interesante es el de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), que abordan la competencia pragmática y la sociolingüística como entes independientes, aunque

relacionados entre sí (Cenoz, 2000). En su modelo no se habla de competencia pragmática como tal, pero sí de *competencia sociocultural*, entendida como una de las cinco subcompetencias de la competencia comunicativa que alude al conocimiento de los distintos contextos socioculturales que permiten la producción de enunciados apropiados en las diferentes situaciones comunicativas.

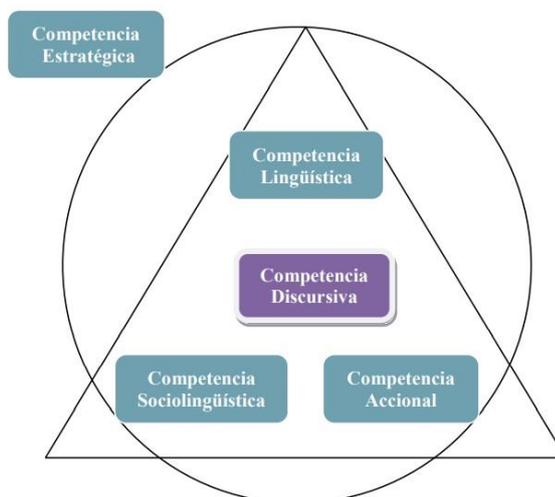


Figura 3. Modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell. Fuente: Verde Ruiz (2015: 64).

Más reciente es el modelo de Salvador Gutiérrez Ordóñez (2002), quien habla explícitamente de competencia pragmática o semiótico-pragmática como un tercer nivel de la competencia comunicativa que recoge el uso de la lengua. Al igual que ocurre con Bachman y Palmer (1996), la competencia sociolingüística no se equipara a la pragmática, sino que es uno de sus componentes junto al resto de competencias periféricas que rodean a la competencia lingüística. La siguiente figura expone esta idea de forma clara.

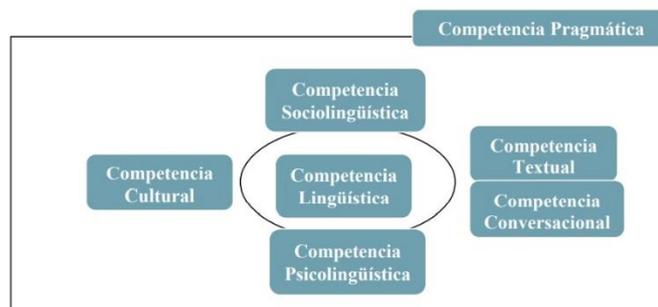


Figura 4. Modelo de Gutiérrez Ordóñez. Fuente: Verde Ruiz (2015: 65).

Mucho más actual es la formulación de Verde Ruiz (2015), que recoge y confronta todas las propuestas anteriores, definiendo así la competencia pragmática:

Es una suma de conocimientos y destrezas sobre cómo usar la información lingüística y extralingüística en la producción e interpretación de enunciados, que incluye tanto la capacidad para inferir lo implícito y lo explícito, como el conocimiento de las posibles correspondencias entre formas y funciones que permiten transmitir y reconocer las intenciones comunicativas (Verde Ruiz, 2015: 70).

Son muchos los autores que se han hecho eco de estas propuestas y han aportado las suyas propias, haciendo evolucionar aún más el concepto de competencia pragmática y aportando matices propios. Actualmente, parece haber consenso en que esta competencia presenta dos dimensiones, aunque la nomenclatura difiere dependiendo de los autores. Por una parte, hay quienes hablan de componente pragmlingüístico y filtro cultural (Blum-Kulka, 1991) y quienes señalan una dimensión pragmlingüística y otra sociopragmática (Leech, 1993; Thomas, 1993). En palabras de Cenoz (2000), “el componente pragmlingüístico se refiere a aquellas estructuras específicas y funciones que las distintas lenguas utilizan en la realización de los actos de habla”, mientras que “el componente sociopragmático o cultural se refiere al grado de correspondencia que los actos de habla tienen con las condiciones y situaciones específicas en las que se produce la comunicación” (Cenoz, 2000: 7).

Tal y como se apuntaba al comienzo de este apartado, estos aportes novedosos se traducen en un cambio en el paradigma de la enseñanza de segundas lenguas, marcando un objetivo concreto: lograr que el alumno desarrolle esta competencia comunicativa. Con respecto a esto, Salvador Gutiérrez Ordóñez (2005) señala que existe un reconocimiento generalizado del papel que desempeña la pragmática en el aula de segundas lenguas, suponiendo una renovación de las metodologías de enseñanza.

A finales de la década de los 90 se concluyó que cualquier tipo de conocimiento pragmático era perfectamente enseñable en el aula, siempre que se propiciasen unas condiciones óptimas para ello.

There is every reason to expect that pragmatic knowledge should be teachable [...]. There is also reason to suspect that instruction may be necessary for interlanguage pragmatics, that learners who are not instructed at all will have difficulty in acquiring appropriate language use patterns especially in foreign language or classroom settings where opportunities for the full range of human interactions are limited (Kasper y Schmidt, 1996: 160).

Efectivamente, las oportunidades en el aula son limitadas, por lo que, tal y como señala Sampedro (2018), es esencial trabajar la competencia pragmática. Para ello, el profesor de segundas lenguas debe tener una formación básica que le permita abordar los contenidos pertinentes, pues

la Pragmática le ofrece las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para poder avanzar en la descripción de las reglas y los principios —la mayor parte de

las veces, no conscientes— que están en vigor cuando nos comunicamos, y que permiten lograr una mejor comprensión de los mecanismos que subyacen al modo en que los hablantes usamos la lengua. (Escandell Vidal, 2004a: 179).

Partiendo de la idea de que la adquisición de segundas lenguas (ASL)² comparte ciertos rasgos con la de la lengua materna (LM)³, resulta pertinente acudir a la metapragmática como herramienta para analizar la conciencia que tiene el hablante (en este caso el alumno) del uso del lenguaje (Reyes, 2004). Esto implica asumir el hecho de que todo individuo tiene desarrollada una *conciencia metapragmática* en su L1 que va adquiriendo en la L2 a medida que avanza en su aprendizaje. ¿Pero en qué consiste esta conciencia metapragmática?

Atendiendo a diversas consideraciones de Gombert (1992), la conciencia metapragmática se entiende como una parte de la habilidad metalingüística que alude a la capacidad que poseen los individuos para establecer relaciones entre un enunciado oral y el contexto en el que ha sido emitido. Recogiendo tanto sus palabras como las de Verschueren (2002), Crespo *et al.* (2010), consideran que se trata “no solo como un saber acerca de las relaciones entre contexto y mensaje lingüístico, sino también como conciencia y autocontrol de la comprensión y producción lingüística en dicha modalidad comunicativa” (Crespo, Benítez y Pérez, 2010: 184). Portolés (2004) precisa más el concepto y señala que

la conciencia metapragmática es comprendida como aquella capacidad que posee el sujeto para elegir ciertas posibilidades lingüísticas que permita a su interlocutor llegar a un estado mental acorde con la intención que se quiere comunicar (Portolés, 2004: 25).

Por lo tanto, y a tenor de todo lo expuesto hasta ahora, se presupone que los hablantes de una lengua (ya sea la L1 o una L2) que tengan conocimientos pragmáticos de manera consciente tendrán mayor facilidad para elegir el enunciado lingüístico que más se adecúe a cada situación comunicativa. Esto es justificación suficiente para que desde la perspectiva de esta investigación se considere necesario despertar la conciencia metapragmática del estudiante de L2. Así, a partir de la adquisición gradual y consciente de conocimientos extralingüísticos, el usuario de la lengua meta será capaz de elegir de

² Para evitar redundancias y contrariamente a la dicotomía planteada por Krashen (1982), se emplearán los conceptos de “aprendizaje” y “adquisición” indistintamente, aun siendo conscientes de las diferencias e implicaciones de cada uno.

³ Si bien son más los aspectos en los que difieren, hay autores que defienden la existencia de similitudes, argumentando que el constructo del conocimiento lingüístico es innato. Es el caso de Ellis (1985), quien señala lo siguiente: “The nature of the rules learners construct is determined by the mental mechanism responsible for language acquisition and use. In so far as these mechanisms are innate, L1 acquisition and second language acquisition will proceed in the same way” (Ellis, 1985: 68).

forma deliberada las opciones lingüísticas más apropiadas para cada situación de entre todo un repertorio de posibilidades.

Despertar la conciencia metapragmática en el estudiante de segundas lenguas implicará que cada elección que haga durante el proceso de adquisición sea fruto de una reflexión sobre el propio lenguaje en relación con la situación comunicativa y el contexto sociocultural. Como consecuencia, promover su desarrollo favorecerá el aprendizaje, pues reflexionar sobre la lengua ayudará a comprender las reglas que la rigen, así como la forma más adecuada de usarla en contexto.

1.2. IMPLICACIONES DE LA PRAGMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Hasta ahora, se han repasado los constructos teóricos más relevantes sobre la competencia pragmática y, por extensión, la comunicativa. Ahora conviene observar las implicaciones que todo esto ha provocado en la enseñanza de segundas lenguas en general y del español como lengua extranjera en particular y cómo se reflejan en las dos obras de referencia: el *Marco común europeo de referencia* (2002) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006).

1.2.1. APORTES DE LA PRAGMÁTICA A LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS Y A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

La implicación más visible y la principal que ha tenido la pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras es, ante todo, la contextualización. Hasta ahora se había puesto el foco en la gramática, obviando cualquier elemento extralingüístico. Ahora se ha pasado de la gramaticalidad a la adecuación, entendida como una propiedad relativa de la comunicación que debe valorarse en relación con el contexto de emisión (Escandell Vidal, 2004). Por lo tanto, existe una necesidad de trabajar con contextos y eso, a su vez, conlleva trabajar con las comunidades socioculturales, dado que cada una se rige por convenciones diferentes. Ya no se trata solamente de enseñar y aprender a usar e interpretar los signos lingüísticos de la L2; como añadido, hay que trabajar la inferencia de otro tipo de indicios de tipo contextual, fomentando, entre otros aspectos, el desarrollo de la competencia sociopragmática, que es la que aborda las relaciones entre actos de habla y situaciones comunicativas (Cenoz, 2000).

Esto conduce a otro punto importante, y es que ahora en el aula no se enseñan contenidos lingüísticos como ocurría con los métodos tradicionales. Estos se han cambiado por las funciones comunicativas. Este concepto parte de la *Teoría de los actos de habla* de Austin (1962) y Searle (1969) que postula que comunicarse no solo sirve para describir el mundo, sino también para realizar acciones que provocan cambios en la realidad. Searle entiende que

hablar una lengua consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer afirmaciones (*statements*), dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas, etc., y más abstractamente, actos tales como referir y predicar; y, en segundo lugar, que estos actos son en general posibles gracias a, y se realizan de acuerdo con, ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos. (Searle, 1969: 25-26, citado en Escandell Vidal 2013: 64).

La noción de *acto de habla* se convierte, por tanto, en un gran aporte de la pragmática a la enseñanza de segundas lenguas y en el aula se enseñan actos o funciones (hacer promesas, narrar, etc.). Esto fuerza cambios tanto en la metodología como en la organización de la didáctica, en la que la gramática ha quedado supeditada a las funciones. Se enseñan, ante todo, funciones comunicativas caracterizadas en función de las fuerzas ilocutivas, relacionándolas con las formas lingüísticas, aunque esto no se refleje de forma explícita.

Estos cambios, sumados a los aportes desde otras disciplinas como la Etnografía de la Comunicación, propician que el estudiante de una L2 tenga éxito discursivo y social, es decir, que se haga entender y que lo logre de forma adecuada a cada situación comunicativa. Esto favorece que se implementen en el aula cuestiones que hasta ahora habían pasado desapercibidas, como la cortesía y demás estrategias pragmáticas como la ironía. No solo se enseña a descodificar, sino también a interpretar. Escandell Vidal (2004a) puntualiza más y señala en que, gracias a la pragmática

se han propuesto enfoques esclarecedores en muchas áreas, como la referencia nominal y temporal, la deixis, el orden de palabras y la estructura informativa, o los marcadores discursivos. En estos ámbitos se ha puesto de relieve la necesidad de tomar en cuenta a los participantes en la comunicación y su entorno para poder ofrecer una caracterización completa de los fenómenos (Escandell Vidal, 2004a: 179).

Ahora se tratan en el aula los errores tan habituales de transferencia pragmalingüística y sociopragmática con el objetivo de alcanzar la comunicación eficaz y evitar los malentendidos provocados por las diferencias culturales. Comunicarse implica seguir pautas que trasciendan la mera corrección gramatical y que conlleven una transmisión eficaz de información (Escandell Vidal, 2004a), y esto implica el uso de normas extralingüísticas que difieren en cada comunidad sociocultural. De ahí la necesidad de trabajar la competencia pragmática, pues “la manera en que la cultura y la organización social nativa de quienes aprenden una lengua extranjera determinan y condicionan el uso de la lengua objeto de aprendizaje” (Escandell Vidal, 2009: 96).

En definitiva, todas las implicaciones señaladas han contribuido al cambio de paradigma en la enseñanza de segundas lenguas. Se han propuesto nuevos enfoques en la formulación de contenidos y metas, se le han otorgado al docente nuevos criterios para la toma de decisiones sobre contenidos, diagnóstico y tratamiento de errores, y

evaluación (Escandell Vidal, 2004a), y se han implementado mejoras para conseguir que el alumno alcance el éxito comunicativo en la L2.

1.2.2. LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN EL *MCER* Y EL *PCIC*

Llegados a este punto, es necesario dedicar unas líneas a describir de forma sucinta cómo aparece la competencia pragmática en las dos obras claves de referencia: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2002), y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006).

A diferencia de las propuestas expuestas en el apartado 1.1 de este trabajo, el *MCER* contempla una división de la competencia comunicativa en tres subcompetencias: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática (Arjonilla *et al.*, 2008). Se aleja así de los postulados que entienden que la competencia pragmática incluye la sociolingüística y viceversa, haciendo una clara distinción entre ambas y situándolas al mismo nivel. Sobre esta dice lo siguiente:

Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia (Consejo de Europa, 2002: 14).

La competencia pragmática se aborda con mayor profusión en el capítulo 5 *Las competencias del usuario o alumno*, como parte del epígrafe 5.2 titulado *Las competencias comunicativas de la lengua*. Ocupa el apartado 5.2.3 después de las otras dos competencias contempladas por el *MCER*: la lingüística y la sociolingüística. A su vez, presenta un desglose en tres subcompetencias: la discursiva (cómo se organizan, estructuran y ordenan los textos), la funcional (qué funciones comunicativas realizan) y la organizativa (qué esquemas de interacción y transacción presentan).

Son de especial interés las escalas ilustrativas que propone para organizar el contenido pragmático con relación a los seis niveles de referencia. También lo es el desglose en macrofunciones, microfunciones y esquemas de interacción. Dentro de la complejidad que supone hacer clasificaciones de este tipo, son herramientas muy útiles para toda persona inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. En el caso del docente, será la guía sobre la que articular la toma de decisiones sobre la selección, presentación y evaluación de contenidos.

El capítulo 6 sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua también recoge aspectos relacionados con la competencia pragmática, en concreto con cómo desarrollarla en el aula. En este caso, cierra el epígrafe 6.4, titulado *Algunas opciones metodológicas para el aprendizaje* después de haberse abordado con anterioridad cuestiones

metodológicas sobre las demás competencias. No obstante, lejos de ser directrices de actuación, se limita a plantear preguntas sobre cómo abordar la pragmática, preguntas para las que no ofrece ninguna respuesta. De esta forma, deja la puerta abierta a múltiples interpretaciones, evidenciando así que, probablemente, no existe una única solución válida para esta cuestión.

En el caso del *Plan curricular del Instituto Cervantes* el componente pragmático -o pragmático-discursivo- se desarrolla en tres inventarios diferentes: *Géneros discursivos y productos textuales*, *Tácticas y estrategias pragmáticas* y *Funciones*. El hecho de presentar esta triple división se fundamenta en la idea de que

la capacidad de participar eficazmente en intercambios comunicativos, poniendo en juego las habilidades necesarias para desenvolverse en la interacción social, implica el uso de tácticas y estrategias pragmáticas y un análisis adecuado de la correspondencia entre las funciones —actos de habla— y las nociones generales y específicas que permiten realizar de forma eficaz, en cada situación comunicativa, las intenciones del hablante (Instituto Cervantes, 2006).

Por lo tanto, el planteamiento general del *PCIC* de lo que supone el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (en este caso el español) podría resumirse en que dominar una lengua implica tanto la corrección lingüística y el conocimiento de las reglas que la rigen como la capacidad para producir y saber interpretar enunciados válidos desde un punto de vista pragmático, así como gestionar la interacción.

Los inventarios del *PCIC* recogen el planteamiento del *MCER* y realizan una exposición exhaustiva y pormenorizada de los actos de habla del español (la competencia funcional y las microfunciones del *MCER*), de los géneros discursivos y textos asociados (la competencia discursiva) y de las tácticas y estrategias que se pueden aplicar (la competencia organizativa). Esto supone una orientación de gran valor para el docente de español, que tendrá en esta obra de referencia la herramienta adecuada para diseñar cursos acordes a los niveles de referencia.

2. EL TRATAMIENTO DE LA IRONÍA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN EL AULA DE ESPAÑOL

Hasta ahora se han abordado de forma generalista algunos aspectos importantes sobre la competencia pragmática en la enseñanza del español como L2. Tras estas primeras cuestiones introductorias, conviene poner el foco en el fenómeno pragmático fuente del estudio: la ironía. Se partirá del propio concepto desde una perspectiva intercultural que enfrente aspectos del uso y de la interpretación de la ironía en países tan diferentes en términos culturales como son España y Japón. Seguidamente, se tratará su presencia

en el aula de ELE, así como en las dos obras claves de referencia – el *MCER* y el *PCIC*– y se culminará con las investigaciones llevadas a cabo por el Grupo GRIALE.

2.1. EL CONCEPTO DE IRONÍA

La ironía es uno de los fenómenos pragmáticos por excelencia y son muchas las culturas que la tienen presente en sus discursos como una forma más de comunicación. No obstante, los mecanismos empleados y los temas que se tratan difieren dependiendo de cada comunidad sociocultural (Gancedo Ruiz, 2015). Esto interesa particularmente para esta investigación, en la que se ponen frente a frente culturas *a priori* tan diferentes como la japonesa y la española.

Desde que se formalizaron los estudios pragmáticos, muchos investigadores han tratado de definir el concepto de *ironía*. Las definiciones clásicas entendían que un enunciado irónico consistía en dar a entender algo diferente de lo que se piensa. Sin embargo, este tipo de afirmaciones no son válidas para la mayoría de los enunciados irónicos ni se acercan a la realidad de lo que implica dicho fenómeno. Por ejemplo, el enunciado “Alberto es un lince” podría entenderse como irónico dentro de un contexto concreto en el que el hablante expresa algo diferente a lo que realmente piensa. Sin embargo, en otros contextos, este enunciado podría considerarse exclusivamente metafórico, si necesidad de que lleve implícita ironía. Veamos algunas de las propuestas derivadas de esta idea que se acaba de señalar.

Partiendo del *Principio de cooperación*, de las máximas del discurso y del concepto de *implicatura*, Grice (1975) entiende que la ironía surge de la violación abierta de la máxima de cualidad (“no diga algo que crea falso”). Esto implica que el hablante diga algo literalmente falso y que su interlocutor tenga que realizar un proceso inferencial para entender lo contrario de lo que se dice (Ruiz Gurillo, 2010). Esta propuesta recoge el concepto clásico de ironía en torno a unos principios concretos y de forma más elaborada, pero sigue siendo insuficiente para explicar todos los casos.

El modelo que presentan Sperber y Wilson (1994) en su *Teoría de la relevancia* presenta la ironía como un enunciado ecoico de otro que se ha dicho o pensado con antelación. Es en este eco donde reside la intencionalidad del hablante -cuestión que se obviaba en el modelo griceano-, tal y como se explica en este extracto.

La gama de actitudes psicológicas transmitidas por el uso de un enunciado ecoico puede ser muy rica y variada. El hablante puede mostrar que respalda o se distancia del pensamiento o el enunciado del que se hace eco: que se siente confundido, enfadado, divertido, intrigado, escéptico, etc., o una posible combinación de todos esos estados. Según la teoría de la relevancia, la ironía verbal implica la expresión de una actitud tácitamente distante –irónica, escéptica, amarga o burlona– hacia un pensamiento o enunciado atribuidos a alguien (Sperber y Wilson, 2004: 263).

Por lo tanto, según esta propuesta (la más aceptada por la comunicad investigadora), todo enunciado irónico deberá cumplir una triple condición: hacer un uso interpretativo del lenguaje que represente la forma y/o contenido del original, un uso ecoico que desvele la actitud del hablante y un uso irónico “con fines conversacionales diversos, como la burla o la solidaridad hacia los interlocutores” (Ruiz Gurillo, 2010: 102). A su vez, la ironía puede ser focalizada, es decir, que se produzca en un enunciado concreto, o continuada, en cuyo caso aparecía en todo un texto.

La propuesta por Clark y Gerrig (1984), que parten de los postulados de Grice, ofrece una alternativa a este modelo relevantista y presentan la ironía como un acto de fingimiento por parte del emisor⁴. Lo interesante de este planteamiento es que se pone el foco en el conocimiento compartido entre los interlocutores, sin el que sería imposible descubrir el engaño (Ruiz Gurillo, 2010).

Por su parte, Utsumi (2000) propone en su *Teoría de la Manifestación Implícita* que la ironía verbal se da en lo que él llama *entorno irónico*, o lo que es lo mismo, “la expectativa del hablante en la incongruencia entre la expectativa y la realidad y en una actitud negativa del hablante hacia su incongruencia” (Ruiz Gurillo, 2010: 104). Entiende, asimismo, que con la ironía se violan algunos principios pragmáticos, que contiene marcas indirectas como la entonación y que lo que la distingue de los enunciados no irónicos son las implicaturas y el mencionado entorno irónico.

Como se puede comprobar, existen numerosas propuestas que pretenden ofrecer una visión lo más precisa posible de este fenómeno. En el ámbito hispanohablante cabe destacar dos aportes fundamentales. Por una parte, los de Graciela Reyes, que entiende que un enunciado es irónico cuando el hablante se hace eco de otro enunciado “deformándolo, exagerándolo o modificándolo burlescamente, con la intención de mostrar una actitud negativa ante ese enunciado o ante su autor” (Reyes, 1994: 50). Por otra parte, las contribuciones del Grupo GRIALE, que se sustentan, asimismo, sobre los estudios pragmáticos de Levinson para dar su propia explicación sistemática de la ironía (Ruiz Gurillo, 2010), cuestión en la que se profundizará más adelante.

En resumen, y recogiendo buena parte de las apreciaciones señaladas anteriormente, la ironía quedará definida como un fenómeno pragmático que solo se percibe en contexto, que depende de las intenciones del locutor, así como de las capacidades interpretativas del interlocutor (Reyes, 1984), y que presenta una serie de marcas

⁴ Si bien hasta el momento solo se ha mencionado el concepto de *hablante*, de ahora en adelante se alternará con el de *emisor* como sinónimos, a sabiendas de las diferencias que existen entre ambos. Se ha decidido hacerlo así para evitar las repeticiones que puedan entorpecer la lectura.

lingüísticas y no lingüísticas que necesitan ser compartidas por los participantes para su correcta interpretación. Este último detalle se observará con mayor detenimiento en el apartado 2.3.2 dedicado a la propuesta del grupo GRIALE para trabajar la ironía.

Vistas estas cuestiones preliminares, se abordarán algunos aspectos interesantes sobre la relación existente entre este fenómeno y la imagen personal en las dos culturas que se tratan en este trabajo: España y Japón. El objetivo es hacerlo desde una perspectiva intercultural que ponga de relieve las diferencias más notables entre ambas.

2.2. LA IRONÍA Y LA IMAGEN DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

De algunas cuestiones tratadas hasta el momento se desprende la idea de que la ironía presenta ciertos rasgos universales y que está presente en todas las culturas. No obstante, no hay que olvidar que cada comunidad sociocultural tiene sus propias particularidades y que un fenómeno con tantas implicaciones sociales como la ironía no se produce de la misma forma, sobre los mismos temas o con los mismos fines (Gancedo Ruiz, 2015). Conviene, pues, aproximarse a las comunidades socioculturales que protagonizan esta investigación con el fin de alcanzar dos de los objetivos específicos planteados: conocer las implicaciones socioculturales que tiene para los japoneses el uso de la ironía y establecer diferencias con el uso de este fenómeno en España.

Una primera diferencia atañe a la nomenclatura. El término japonés *hiniku*, sin ser sinónimo, funciona como un cuasi-equivalente a la ironía. Okamoto (2006) insiste en esta idea y señala que existen diferentes formas de *hiniku*, unas más próximas al concepto de ironía verbal inglesa,⁵ y trata de caracterizarla basándose en una revisión de la *Teoría de la Manifestación Implícita* de Utsumi (2000). Para ello, propone el concepto de *insinceridad comunicativa* que define como “verbal or non-verbal expressions made in a non-serious or distorted manner” (Okamoto, 2006: 1143) y analiza una amplia variedad de muestras para establecer una categorización del *hiniku*, así como una exposición de las marcas que intervienen en dicho fenómeno.

Lejos de adentrarnos en disquisiciones sobre cómo se entiende el *hiniku* desde los estudios académicos, se quiere poner de relieve la idea de que las pautas de comportamiento japonesas difieren sustancialmente de las españolas. En el caso de ciertos fenómenos pragmáticos como la ironía o el humor, se advierte una primera disimilitud: actitudes que son naturales en el contexto sociocultural español son interpretadas como un exceso de confianza en el ámbito japonés. Este exceso de

⁵ Sus estudios contrastivos sobre la ironía toman como referencia la lengua y cultura anglosajonas.

confianza contrasta con la importancia que le da la sociedad japonesa a mantener las distancias en el trato con otras personas (Manadé, 2018).

Al tratar este tipo de cuestiones es inevitable caer en estereotipos y generalizaciones. Aun así, no conviene rechazar este tipo de ideas por su utilidad para la investigación, aun a sabiendas de que no van a reflejar la realidad en todas sus dimensiones. Por lo tanto, asumiremos que, en términos generales, la sociedad japonesa muestra cierta actitud de incompreensión e incluso rechazo a la forma en la que los occidentales emplean fenómenos pragmáticos como el humor o la ironía.

Lewis (1994) señala que el origen de esto está en las doctrinas budista y confucianista, cuyos valores se fundamentan en la verdad, la honradez, la educación y la amabilidad. Por lo tanto, no es de extrañar que ciertas formas de humor, el sarcasmo o la ironía no tengan excesiva cabida en sus discursos y estén restringidos al ámbito literario (especialmente el teatro) y a los eventos sociales en los que se consume alcohol, que favorecen las actitudes desinhibidas y la transgresión de algunas normas de conducta (Manadé, 2018).

Sin embargo, esto no significa que los japoneses no tengan sentido del humor o no sean irónicos; su forma de entender y usar este tipo de fenómenos es diferente, tal y como señala Oshima (2013: 92): “Japanese do indeed have a strong culture of humor, but there is simply not a tradition of telling “ready-made jokes” about unknown people”. Sucede que las estrictas normas de cortesía de esta sociedad actúan como elemento restrictivo (incluso censor) y que hay una tendencia a evitar conductas que puedan afectar negativamente a la imagen. Sobre esto último, Lewis (1996) destaca algunas cualidades generales de la sociedad japonesa, como son la honestidad, la educación, la modestia, la responsabilidad o sentido del deber, la timidez y la mencionada protección de la imagen propia y ajena.

En términos de protección de la imagen⁶ se advierte que el uso de fenómenos como la ironía o el sarcasmo tienen efectos sustancialmente diferentes, dependiendo del contexto sociocultural. Así, se advierte que en la cultura española es más frecuente recurrir a estos fenómenos por ser una individualista y con vínculos voluntarios más variados, mientras que en las culturas donde prima el colectivo (como es el caso de

⁶ Por *imagen* nos referimos al concepto de *face* acuñado por Goffman (1967: 5), que la define como “the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes”. Albelda y Barros (2013) la entienden como el aspecto social que surge de la condición relacional de los hablantes y que está presente en todo acto de habla.

Japón) se evitan porque conllevan mensajes negativos que amenazan a la imagen pública del individuo (Mendiburo y Páez, 2011).

Como consecuencia lógica, y trasladando todo lo dicho al ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, es natural que el alumno japonés de español muestre serias dificultades en el uso e interpretación de la ironía española. Esta problemática se ve agravada por la ausencia de medidas para atajarla en clase, habiéndose convertido en un contenido obviado en la mayoría de los programas docentes de ELE, si no en todos. Esta cuestión se tratará de forma más amplia en el capítulo dedicado al análisis de los manuales de español más utilizados en Japón.

2.3. LA IRONÍA EN EL AULA DE ELE

Vistas algunas de las diferencias culturales más notorias sobre el uso y las implicaciones de la ironía en las dos comunidades de estudio, procede realizar una aproximación a cómo aparece planteado este fenómeno en el currículo de ELE. Tal y como se ha venido sugiriendo, se trata de un contenido con escasa presencia en las aulas, algo que denuncian numerosos docentes e investigadores. Por citar un ejemplo, Puche *et al.* (2014) insisten en que la ironía no se trabaja lo suficiente en clase y que hacerlo supone un reto, tanto para el profesor, que debe prepararse a conciencia para hacerlo, como para los alumnos, que deben afrontar un contenido que, a menudo, se les resiste.

Una de las posibles causas reside, a nuestro entender, en el tratamiento que este fenómeno recibe en las obras de referencia principales (el *MCER* y el *PCIC*) por no ofrecer al docente una visión lo suficientemente clara y precisa, una cuestión que se va a abordar a continuación. No obstante, se observan cambios incipientes en esta tendencia gracias, entre otros motivos, a las propuestas de diferentes expertos en pragmática y en la enseñanza de idiomas, como es el caso del Grupo GRIALE, y al creciente interés por incluir este y otros contenidos pragmáticos en los programas de español.

2.3.1. LA IRONÍA EN EL *MCER* Y EL *PCIC*

En el primer capítulo se han señalado cómo las dos obras clave de referencia -el *MCER* y el *PCIC*- abordan cuestiones generales relacionadas con la competencia pragmática. Llegados a este punto, conviene profundizar y realizar una aproximación al fenómeno que aquí se estudia: la ironía.

El *MCER*, al ser una obra de carácter general, no desarrolla la ironía ni ninguna otra estrategia pragmática; se limita a plantear reflexiones sobre el componente pragmático que sentarán las bases sobre las que asiente el *PCIC*. En esta publicación, por el

contrario, sí que hay un tratamiento explícito de la ironía, aunque no demasiado extenso, limitándolo a los niveles C de referencia y con ciertas deficiencias.

Retomando lo dicho anteriormente, esta obra desarrolla el componente pragmático en tres inventarios diferentes: *Géneros discursivos y productos textuales*, *Tácticas y estrategias pragmáticas* y *Funciones*. Para este caso, interesa abordar el epígrafe de *Tácticas y estrategias pragmáticas*, un inventario que

pretende ofrecer un repertorio de recursos lingüísticos y de tácticas y estrategias pragmáticas que utilizan los hablantes de español para construir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto, para modalizar sus enunciados y mostrar, de este modo, su actitud ante lo dicho y ante el interlocutor, y para interactuar con otros de acuerdo con las reglas propias de la cortesía estratégica (Instituto Cervantes, 2006).

Este se desglosa, a su vez, en una triple taxonomía: *Construcción e interpretación del discurso*, *Modalización* y *Conducta interaccional*. El primer epígrafe aglutina aquellas tácticas y estrategias propias de la construcción del discurso (procedimientos para el mantenimiento del referente, marcadores discursivos, deixis, tácticas para señalar información nueva y compartida, y procedimientos de cita) y cuestiones relativas a la interpretación de dicho discurso (valores ilocutivos relacionados con las implicaturas y los procesos inferenciales). La modalización engloba las tácticas y estrategias necesarias relacionadas con la forma en que el emisor se manifiesta (intensificación, atenuación, etc.). En último lugar, la conducta interaccional aborda cuestiones relacionadas con la relación entre los participantes en el discurso: la cortesía.

Una observación minuciosa de este capítulo 6 del *PCIC* desvela que la ironía se trata como un contenido asociado a la construcción e interpretación del discurso, así como a la modalización, y únicamente en los niveles C. Esto último llama la atención y será fundamental para comprender ciertas carencias detectadas en los estudiantes japoneses de español en relación con este contenido, tal y como se verá más adelante.

La ironía se menciona en varios epígrafes. Por citar algunos casos, aparecen los *ecos irónicos* en el apartado 1.5.3 sobre los *procedimientos de cita* (citas encubiertas), en el 1.6.2 sobre los *valores ilocutivos de los enunciados interrogativos*, o en el 1.7.1, donde se asocia la ironía a ciertas formas de expresión de la negación.

No obstante, para el caso que nos ocupa, interesa poner el foco en los apartados 1.8.2 de los niveles C1 y C2, dedicados a los indicadores de la ironía, aquellas marcas de tipo lingüístico, paralingüístico y kinésico que alertan de la presencia de este fenómeno. Estas presentan una doble clasificación: indicadores morfosintácticos y fónicos, e

indicadores léxico-semánticos. Estos se detallan en la tabla que se muestra a continuación.

	C1	C2
Indicadores morfosintácticos y fónicos	Oraciones suspendidas	Diminutivos con valor irónico
	Entonación irónica en enunciados exclamativos	Perífrasis incoativas (ir + a + infinitivo)
		Dislocación a la izquierda del constituyente que se ironiza
		Uso del posesivo en posición postnominal
		Estructuras coordinadas con valor consecutivo (con y, en consecuencia.)
		Interrogativas retóricas que expresan una queja o reproche
		Ecos irónicos
		Entonación irónica en enunciados exclamativos
Indicadores léxico-semánticos	<i>Contradictio in terminis</i>	<i>Contradictio in terminis</i> en estructuras comparativas metafóricas
	Generalizaciones	Fórmulas fijas <i>pues no faltaba más, mira quién habla, qué más quisieras tú.</i>
	Mentiras irónicas, para expresar menosprecio, destacar cualidades negativas, insultar.	Mentiras irónicas, para expresar menosprecio, destacar cualidades negativas, insultar.
		Doble sentido con valor de sorpresa y humorístico

Tabla 1. Tabla de indicadores de la ironía propuestos en el PCIC.

Lo más destacable es el intento por inventariar un fenómeno pragmático como es la ironía. No obstante, tal y como señala Ruiz Gurillo (2008), aunque estas taxonomías que presenta el *Plan curricular* son muy útiles tanto para el docente como para el alumno, hay varios aspectos criticables y susceptibles de ser ampliados y mejorados en cuanto al tratamiento.

Es necesario señalar la escasez del repertorio de indicadores, que no cubre la amplia variedad existente y que obvia el hecho de que los indicadores actúan simultáneamente, tal y como se desprende de algunos enunciados, especialmente de los exclamativos. Otros aspectos cuestionables son la escasez de fórmulas fijas y ecos irónicos inventariados, la ausencia de unidades fraseológicas y la exclusión de algunas figuras significativas como el oxímoron o la lítote (Ruiz Gurillo, 2008).

Ante esta visión reducida que ofrece el *PCIC* sobre la ironía, el Grupo GRIALE plantea una propuesta mucho más elaborada, creando un inventario de indicadores, tal y como se explicará en el siguiente apartado. Entienden que no solo el repertorio es insuficiente, sino que, además, las taxonomías propuestas pueden llegar a mostrar una visión sesgada de este y otros fenómenos pragmáticos. Por lo tanto, no hay que olvidar que son recomendaciones y que la no inclusión de determinados contenidos en niveles inferiores no significa que no puedan trabajarse en estos estadios del aprendizaje.

2.3.2. LA PROPUESTA DEL GRUPO GRIALE PARA TRABAJAR LA IRONÍA

Buena parte de las críticas a la propuesta del *PCIC* sobre la ironía la plantea el grupo GRIALE⁷, un grupo multidisciplinar nacido en 2002 con el objetivo de “elaborar una tipología de enunciados irónicos que pueda aprovecharse en la enseñanza del español como lengua extranjera” (Ruiz Gurillo *et al.*, 2004)⁸. Parten de revisiones de propuestas anteriores y fundamentan sus estudios en los niveles del *Marco*, concretamente en los niveles B2, C1 y C2 por considerarlos los más adecuados para la enseñanza de la ironía verbal. Todo su aporte teórico lo complementan con una elaborada descripción de enunciados a partir de diferentes corpus, una clasificación de los marcadores de la ironía y propuestas de aplicación didáctica (Ruiz Gurillo *et al.*, 2004; Alvarado, 2006). Son estos dos últimos aspectos de su análisis de la ironía verbal los que suscitan un mayor interés para este trabajo.

En relación con los indicadores de la ironía, cabe señalar que la propuesta del grupo GRIALE bebe, fundamentalmente, de las formulaciones de Muecke (1978), de Schoentjes (2001) y de Poyatos (1994). Muecke los clasifica según el modo en el que se establecen contradicciones entre texto y contexto, texto y cotexto, así como entre aspectos de diferentes textos (Alvarado, 2006). Contempla la existencia de indicadores tanto contextuales como lingüísticos (kinésicos, gráficos, fónicos, léxicos y discursivos), aunque no elabora una lista formal.

⁷ GRIALE es el Grupo de Investigación sobre la ironía y el humor en español del Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la literatura de la Universidad de Alicante. Tal y como señalan en la presentación de su página web, sus objetivos principales son el análisis pragmático de la ironía y el humor, la observación de aspectos socioculturales como el género y su incidencia en la ironía y el humor, la adquisición del humor en niños y la aplicación de los resultados obtenidos a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y a los trastornos del lenguaje, en especial a los que tienen que ver con el espectro autista.

⁸ Por cuestiones de espacio y para no causar un efecto de distracción en el cuerpo del texto, se ha preferido citar bajo la fórmula *et al.* No obstante, procedemos a enumerar los componentes del equipo por motivos de visibilidad: Ruiz Gurillo, L., Alvarado, B., Timofeeva, L., Angela, G., Fernández, J., Lavale, R., Marimón, C., Martínez, J. J., Aliaga, L., Linares, E., Merino, A., Belyakova, M., Castelló, A.B. y Ortega, J. A.

Por otra parte, Schoentjes sí que elabora una clasificación de indicadores, aunque con cierta cautela, tal y como se desprende de esta afirmación:

Sería imposible establecer aquí un catálogo completo de todas las señales que marcan la presencia de ironía. Sería un ejercicio vano, pues en última instancia cada contradicción, cualquier hecho de estilo, puede constituir un indicador que conduzca al reconocimiento de la ironía (Schoentjes, 2001 [2003]: 135).

Parte de la idea de que existen cuatro tipos de ironía (la socrática, la romántica, la implícita en las palabras y la que existe en las cosas) y dedica un capítulo a los indicadores más comunes: la kinésica, la puntuación, el tono, las palabras de alerta, la lítote, el oxímoron o la hipérbole, entre otros (Alvarado, 2006).

En última instancia, también toman como referencia el modelo comunicativo de Poyatos (1994), que propone una triple división del discurso en lenguaje, paralenguaje y kinésica. Siguiendo este modelo, la clasificación que establece el grupo GRIALE (Ruiz Gurillo *et al.*, 2004; Alvarado, 2006) de los indicadores de la ironía quedaría de la siguiente forma⁹:

- Indicadores kinésicos: marcas propias del lenguaje no verbal que pueden mostrar la ironía de un enunciado. Podrían citarse algunos gestos como sonrisas, guiños, movimientos de manos, arquear cejas, muecas, etc. Todo gesto que lleve implícita una actitud burlesca se puede interpretar como indicador de la intención irónica del hablante.
- Indicadores paralingüísticos: entendiendo por paralenguaje aquellas “cualidades no verbales y modificadores de la voz y sonidos y silencios independientes con que apoyamos o contradecemos las estructuras verbales y kinésicas simultáneas o alternantes” (Poyatos, 1994: 137). Se observan varios tipos, aunque el más relevante para la detección de la ironía sería el de cualidades primarias: rasgos de cada persona como voz, ritmo, intensidad, timbre, etc. Destaca el papel de la curva entonativa como indicador de la actitud e intención del hablante.
- Indicadores lingüísticos: puntuación, palabras de alerta, repeticiones, yuxtaposiciones, colocación anómala de adverbios, lítotes, reinterpretación de enunciados fraseológicos, evidenciales, hipérboles y oxímoron (Alvarado, 2006).

Esta clasificación supone un avance considerable respecto a la propuesta del *PCIC*, convirtiéndose en una referencia imprescindible tanto para los estudios pragmáticos como para la enseñanza de ELE. Su aplicabilidad a diferentes tipologías textuales

⁹ Ver Anexo 1: Inventario de marcas e indicadores de ironía. En este inventario se presentan todas las marcas e indicadores que no se han podido incluir en este apartado por una cuestión de espacio. Los indicadores kinésicos y paralingüísticos se han agrupado bajo la etiqueta “Indicadores no lingüísticos” en contraposición a los lingüísticos, aunque en el cuerpo del trabajo se hayan expuesto con esta triple clasificación.

permite trabajar este fenómeno integrado en las destrezas orales y las escritas, con lo que las posibilidades de explotación en el aula se multiplican exponencialmente.

No obstante, las propuestas del grupo GRIALE para la enseñanza de la ironía se circunscriben a los niveles de referencia B2, C1 y C2, y no contemplan su introducción en estadios anteriores. No cabe duda de que es un fenómeno complejo que requiere cierto dominio de la lengua meta, aunque limitarlo a los niveles superiores es una cuestión que merece ser revisada.

3. ESTILO DE APRENDIZAJE Y PERFIL COMUNICATIVO DEL ALUMNO JAPONÉS

Llegados a este punto, se precisa hacer una aproximación al alumnado japonés con la que concretar, en la medida de lo posible, cómo se desarrolla en este aprendiente el proceso de adquisición de una segunda lengua. Uno de los objetivos generales establecidos en este trabajo es el de ofrecer una propuesta didáctica para trabajar el fenómeno de la ironía con un grupo meta específico: los estudiantes japoneses. Con este fin y para adaptar al máximo dicha propuesta con su forma de aprender, procede realizar un análisis previo que permita conocer mejor el perfil comunicativo y el estilo de aprendizaje (en adelante EA) predominante de este tipo de alumnos.

Tal y como precisa Martínez (2001), los estudios sobre Adquisición de Segundas Lenguas (en adelante ASL) han evolucionado con premura, desde aquellos primeros e incipientes estudios centrados en describir la L2 a las perspectivas más actuales, enfocadas en el aprendiz y en el proceso de aprendizaje. Esto significa que el aprendizaje ha pasado de considerarse un mero constructo teórico a entenderse como la empresa del estudiante.

Esta perspectiva es la que interesa adoptar para el estudio que aquí se presenta, pues no solo coloca al alumno como protagonista y parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que, además, pone el foco en las diferencias individuales que lo condicionan. Se abandona la idea de universalidad asociada a la metodología de enseñanza de segundas lenguas y se deja de asumir que todas las personas aprenden una lengua de la misma forma. A cambio, se adopta la creencia de que “los estudiantes son individuos con necesidades, estilos e intereses diferentes y estas diferencias deben ser tomadas en cuenta para lograr en ellos un aprendizaje más efectivo de la lengua extranjera” (Cabrera, 2005: 16). Por lo tanto, se entiende que conocer el EA predominante en un tipo concreto de alumnado será una de las claves que permitan implementar mejoras metodológicas en el aula.

El *Diccionario de términos clave de ELE* (VV. AA., 2008)¹⁰ define los EA como “uno de los factores principales que intervienen en el aprendizaje de una nueva lengua. Se refiere al modo particular en que cada persona lleva a cabo los procesos de adquisición y aprendizaje”. Existen numerosas definiciones y no parece haber un consenso a la hora de precisar qué es. No obstante, sí que se perciben varias coincidencias que recoge Martínez (2001) en esta doble interpretación, que será la que se adopte en este estudio:

Podemos definir los estilos de aprendizaje como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores, relativamente estables, de cómo los aprendices perciben, interactúan y responden al entorno de aprendizaje. De forma más sencilla quizá, también podrían ser considerados los EA como las inclinaciones generales –voluntarias o no- que, de forma peculiar, cada persona tiene hacia el procesamiento de la información (Martínez, 2001: 102).

Existen varias propuestas con diferentes modelos de EA. Cabría citar los estudios pioneros de Witkin (1977), quien los formula basándose en la forma de percibir la realidad, o los de Dunn y Price (1979) y Keefe (1988), quienes los vinculan tanto a la personalidad del aprendiente como a su forma de retener el conocimiento. También son de especial interés las teorías del aprendizaje propuestas por Ausubel (1976), así como los aportes de Reid (1987) sobre estilos cognitivos¹¹, quien establece un modelo cuádruple fundamentado en las diferencias perceptivas en el aprendizaje (visual, auditivo, kinésico y táctil). Esta autora los define como “(the) natural, habitual and preferred way(s) of absorbing, processing, and retaining new information and skills” (Reid, 1995: viii), y los sitúa en el contexto educativo, enmarcándolo al contexto de la enseñanza-aprendizaje de una L2. No obstante, y ante tanta variedad, para este trabajo se tomará como referencia el modelo de Honey y Mumford (1986) -fundamentado en la división cuatripartita del aprendizaje experiencial de Kolb (1984)- que, en palabras de Fernández (2014) distinguen los siguientes cuatro tipos de estilos:

¹⁰ AA. VV. (2008). «Estilo de aprendizaje». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estilo.htm

¹¹ En este punto, cabe resaltar la diferencia entre estilos de aprendizaje y estilos cognitivos, para lo cual repasaremos lo expuesto en el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008): “El concepto de estilo cognitivo [...] se refiere a las distintas maneras en que las personas perciben la realidad de su entorno, procesan la información que obtienen mediante esa percepción, la almacenan en su memoria, la recuerdan y piensan sobre ella.” Por otra parte, “el estilo de aprendizaje [...] se refiere al modo particular en que cada aprendiente lleva a cabo los procesos de adquisición y aprendizaje”, siendo un proceso en el que repercuten tanto el estilo cognitivo como el componente conductual. Esto viene refrendado por una de las definiciones más recientes de los EA, la propuesta por Armstrong, Peterson y Rayner (2012: 451): “The learning style represents an individual’s preferred ways of responding (cognitively or behaviorally) to learning tasks which change depending on the environment or context. They can affect a person’s motivation and attitude to learning and shape their performance.”

- Estilo activo: alumnos interesados en el presente más que en acontecimientos pasados. Clara tendencia a ser el centro de atención y participar directamente en la acción. Los retos y nuevas experiencias suponen una motivación.
- Estilo reflexivo: estudiantes observadores con tendencia a pasar desapercibidos y escuchar antes de lanzarse a la acción. Necesitan de tiempo y preparación mayores para sentirse seguros.
- Estilo teórico: presentan un perfil analítico en el que priman la lógica y la objetividad. Muestran una clara tendencia al detallismo y al perfeccionismo y les gusta integrar teorías en modelos más amplios.
- Estilo pragmático: perfil experimentador e innovador con predilección por la resolución de problemas. Son prácticos, realistas, sensatos y aprovechan cualquier oportunidad para participar activamente y demostrar lo que han aprendido.

Estos estilos estarán condicionados por variables de distinta índole, tales como factores cognitivos, afectivos, fisiológicos (Terrádez, 2007), que servirán, a su vez, como “indicadores, relativamente estables, de cómo los aprendices perciben, interactúan y responden al entorno de aprendizaje” (Alonso, Gallego y Honey (1994) citado en Martínez, 2012: 102). Dichos indicadores son los que aportan la información necesaria para una caracterización general de los EA, que, en palabras de Martínez (2012), poseen cinco rasgos: cada persona muestra preferencia por un EA concreto, estos están influenciados por experiencias de aprendizaje anteriores, poseen una base biológica, están condicionados culturalmente y son relevantes para la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por todo esto, el docente tendrá que enfrentarse a dos posibles coyunturas: grupos heterogéneos de estudiantes con una amplia diversidad de EA, o grupos homogéneos con tendencia a un EA concreto. En cualquier caso, es bastante improbable que se encuentre con un perfil de “alumno ideal”, entendido por Fernández (2014: 7) como “aquel que mostrara características de los cuatro de una manera ecuánime”. El docente deberá asumir esta realidad y hacer frente a un desafío importante: subsanar las carencias que detecte para tratar de alcanzar un equilibrio entre los cuatro estilos.

3.1. ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE JAPONÉS DE ELE

Actualmente, existe un interés creciente por caracterizar los estilos de aprendizaje de estudiantes que pertenecen a diferentes comunidades socioculturales, aunque las investigaciones aún son muy incipientes. Esta naturaleza novedosa se deja ver con claridad en los estudios sobre los EA de estudiantes japoneses, con una visible escasez

de trabajos focalizados en este colectivo. La mayor parte de ellos corren a cargo de Martínez (1998, 2001, 2002, 2012), quien asienta el constructo teórico sobre el que se fundamenta el resto de los estudios actuales.

Tal y como se avanzaba en el apartado anterior, existen determinadas variables que condicionan el EA del aprendiente. Por lo tanto, averiguar las tendencias de los alumnos implica necesariamente analizar dichas variables a nivel individual. Solo así se podrá dar respuesta a dos cuestiones fundamentales: cómo entienden y ponen en práctica el proceso de aprendizaje de una L2, cuáles son sus fortalezas y debilidades durante dicho aprendizaje y qué cambios metodológicos pueden aplicarse para obtener mejoras en el proceso y en los resultados del mismo.

En el caso del alumnado japonés de segundas lenguas, hay que prestar especial atención a la influencia ejercida por su sistema educativo en general y en particular por su concepción de la enseñanza de segundas lenguas. Tras el fin de la II Guerra mundial, se le dio prioridad al inglés, relegando al resto de lenguas extranjeras a un segundo plano y condicionando su enseñanza. Esta se ha estado llevando a cabo conforme al currículo del inglés (Kakihara, 2015) y empleando metodologías de corte tradicional, cuyo arraigo ha dificultado la implantación y aceptación de otros métodos novedosos, como el audio-lingual o el oral en los años 50, o el más reciente método comunicativo (Manadé, 2018).

Estas y otras circunstancias de naturaleza histórica y sociocultural han propiciado que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua se conciba de forma notablemente diferente a como se entiende en ámbitos diferentes, como el español. A su vez, este es uno de los principales causantes de los choques sufridos en el aula entre el docente de español y sus alumnos, fruto del desconocimiento de los patrones culturales de la otra parte.

Con el fin de dar solución a este inconveniente, se han realizado diferentes estudios para conocer más a fondo cómo entiende y aborda este tipo de alumnado el proceso de adquisición de una L2. Uno de los más relevantes es la caracterización de los EA expuesta por Martínez (2001), quien recabó datos de 299 estudiantes de español de diferentes universidades japonesas. Para ello empleó el *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje -CHAEA-* (Alonso *et al.*, 1994), un instrumento con 80 ítems de respuesta dicotómica que permite diagnosticar los EA a nivel individual.

Los resultados obtenidos con el análisis muestran perfiles de aprendizaje con una clara tendencia a los estilos teórico y reflexivo. En términos generales, los alumnos con este tipo de perfil se suelen mostrar reacios a participar activamente, a menos que

consideren que controlan la situación. Son perfeccionistas, analíticos, disciplinados, observadores, cautos y sus ritmos de aprendizaje son más lentos. Analizan y sintetizan la gramática y, a su vez, son capaces de estructurar y abstraer todos los contenidos lingüísticos. Por el contrario, carecen de seguridad en sí mismos y se sienten intimidados ante los nuevos retos que pueden plantearse en el aula de idiomas, carencias que condicionan su aprendizaje y que el docente debe tratar de paliar. En definitiva, y a la luz de estos datos, Martínez (2001) caracteriza a los alumnos japoneses de español como estudiantes predominantemente reflexivos y teóricos por una parte y, por otra, menos activos y pragmáticos.

No obstante, conviene señalar los riesgos de extrapolar estos resultados al grueso de una comunidad sociocultural completa, puesto que, como ya se ha visto, existen muchas variables condicionantes y los resultados podrían verse alterados significativamente dependiendo del tipo de informantes a los que se realice la encuesta. Por este motivo y para evitar en la medida de lo posible caer en imprecisiones, el perfil del alumnado japonés que se tendrá en cuenta para este trabajo se complementará con una aproximación a su estilo comunicativo.

3.2. ESTILO COMUNICATIVO DEL ESTUDIANTE JAPONÉS DE ELE

Una vez se ha caracterizado el EA del alumnado japonés de español, conviene definir lo más objetivamente posible su estilo comunicativo y completar, así, su perfil. Es importante recordar que enseñar una lengua implica, entre otras cosas,

asumir actitudes para un diálogo didáctico que implique no sólo el intento de comprender los mecanismos cognitivos o el estilo de aprendizaje de los estudiantes, sino también un respeto sensible -verdadero- por su cultura social y educativa. Y para ello hay que intentar conocer y adoptar una actitud didáctica abierta, especialmente si pertenecen a una cultura con aspectos muy diferentes o contrastivos respecto a la propia (Balmaseda, 2007: 281).

Este es el caso de la cultura japonesa en comparación con la española, de ahí la pertinencia de los análisis que aquí se presentan sobre cómo aprenden una L2 y cómo se comunican en su propia lengua.

Como consecuencia lógica, es frecuente encontrar testimonios de profesores de español que señalan una aparente pasividad en el aula de los estudiantes japoneses, con una escasa tendencia a participar y evidentes dificultades para comunicarse en la lengua meta. Por una parte, hay que resaltar que estos “choques culturales” se producen “cuando profesor y alumno poseen diferentes identidades étnicas. O lo que es lo mismo, cuando proceden de diferentes grupos culturales” (Martínez, 2002: 609). Por otra parte, no hay que olvidar que la tradición cultural y lingüística propia de cada grupo son las causantes de las actitudes anteriormente mencionadas, ya que la tendencia a

interactuar en una L2 se produce con base en las normas sociolingüísticas propias de su comunidad (Balmaseda, 2007).

De todo lo dicho se extrae una primera conclusión importante: la necesidad del docente de adentrarse en un proceso de sensibilización cultural que le provea de los conocimientos y experiencias necesarias para desenvolverse en su faceta de profesor intercultural (Martínez, 2002). A este respecto, Balmaseda (2007) señala la importancia de adquirir conocimientos generales de la cultura japonesa, tanto de la observable (diferentes manifestaciones artísticas) como de la que no es visible (relaciones interpersonales, códigos de conducta, valores, etc.).

Son estas últimas las que evidencian la brecha existente entre las culturas española y japonesa y las que condicionan la interacción social. En este sentido, existen seis conceptos articulados en tres dualidades a los que el docente de español deberá prestar atención, si quiere interpretar y gestionar con acierto las conductas de sus alumnos en el aula: el *uchi* y el *soto*, el *honne* y el *tatema*, y los conceptos de *meshita* y *meue*. Makino (1996) los resume y confronta en la siguiente tabla:

<i>Uchi</i>	Lo interior, el hogar, mi casa, mi territorio, mi empresa	<i>Soto</i>	Lo exterior, fuera de la casa, lo del otro
<i>Honne</i>	Lo que se siente y piensa sinceramente	<i>Tatema</i>	Lo socialmente correcto (decir o hacer), la conducta convencional codificada, la máscara social para evitar la confrontación
<i>Meshita</i>	Jerarquía inferior	<i>Meue</i>	Jerarquía superior

Tabla 2. Dualidades japonesas que rigen la interacción social. Fuente: Makino (1996).

Comprender estos conceptos ayudará a descifrar el trasfondo de las actitudes y los perfiles comunicativos de los japoneses, a detectar el origen de posibles deficiencias en la comunicación en la L2, y a idear soluciones con las que paliar problemas asociados a la producción e interacción. Martínez (2001) señala tres actitudes concretas que se pueden observar en el aula de ELE: la interdependencia con otros estudiantes, la conciencia de la marcada diferencia jerárquica entre ellos y el profesor, y su naturaleza ambiciosa al emprender cualquier proyecto. Esto está causado por tres factores socioculturales de especial relevancia: la mentalidad de grupo forjada a partir de la ausencia de individualismo, la marcada estratificación social y la cultura del esfuerzo.

De forma paralela, estas actitudes se reflejan en su forma de interactuar. Martínez (2001) propone una caracterización de su estilo comunicativo que podría resumirse en tres puntos fundamentales:

- La tendencia a pasar desapercibido y a refugiarse en el grupo que deriva en un tono de voz bajo y a evitar las acciones individualistas que le hagan destacar sobre el resto
- La aparente pasividad, fruto de la necesidad de consenso grupal, que se refleja en una escasa participación individual, silencios prolongados y reticencia a realizar tareas de producción
- La preferencia por la planificación en detrimento de la improvisación como consecuencia del valor dado a la formalización del discurso, cuyos efectos se notan en la ausencia de voluntariedad

En resumen, el estilo de comunicación de los alumnos japoneses es predominantemente pasivo, entendiendo la conducta pasiva como aquella que “consiste en no comunicar lo que se desea o hacerlo de una manera débil, con demasiada suavidad o timidez, ocultando lo que se piensa en contenido o intensidad” (Elizondo, 2005: 33). Presentan un volumen o tono de voz bajo, con tartamudeos, con muy poca fluidez verbal; evitan el contacto ocular con el interlocutor y se muestran inseguros al hablar (Luca de Tena, Rodríguez y Sureda, 2001).

Por todo ello no es de extrañar que los métodos comunicativos no hayan arraigado ni tenido la aceptación esperada, aunque se han observado algunos cambios recientes en este sentido. Badillo (2021) advierte en su informe sobre el estado del español en el Japón actual que, a pesar de las reformas educativas, sigue persistiendo un problema metodológico en la enseñanza de segundas lenguas. Advierte que:

los idiomas tienden a estudiarse en Japón en sesiones desarrolladas en japonés (y no en el idioma correspondiente) y con un enfoque más gramatical que comunicacional, lo que en parte se debe a la propia tradición de enseñanza del idioma japonés (la materia más importante de todo el currículum educativo de primaria y secundaria por número de horas), pero también al hecho de que los test de nivel –como el de acceso a la universidad– siguen concentrándose en la comprensión lectora (Badillo, 2021: 86).

No obstante, Roque y Sanoni (2017: 77) entienden que, a pesar de ello, “las tendencias han evolucionado desde un punto de vista basado en práctica y repetición hacia una visión estructural del aprendizaje enfocado en el desarrollo de capacidades de comunicación”, lo que podría implicar cambios incipientes tanto en los EA como en los estilos comunicativos de los discentes.

III. APLICACIÓN PRÁCTICA

4. ESTUDIO DE LA PERCEPCIÓN DE LA IRONÍA EN LOS JAPONESES

Todo lo visto hasta ahora sobre la ironía española y la japonesa, así como sobre el estilo de aprendizaje y el perfil comunicativo predominante en el alumnado japonés de segundas lenguas, conduce *a priori* a una primera conclusión: este estudiante concreto mostrará ciertas dificultades a la hora de inferir y producir enunciados irónicos. Esta idea también se ha reforzado a partir de la experiencia personal y docente, tras haber realizado prácticas con esta tipología de estudiantes. Gracias a esto ha sido posible detectar que, independientemente de su nivel de español y de que estén o no en situación de inmersión, los japoneses se muestran confusos con frecuencia ante este tipo de enunciados.

Esto que aquí se señala es un indicio claro de que las diferencias culturales producen interferencias al interactuar en la lengua meta. Por lo tanto, se ha considerado pertinente hacer una caracterización general de lo que para la sociedad japonesa significa e implica la ironía. Con este fin se ha abordado un estudio cualitativo que tiene en cuenta las directrices marcadas por Dörnyei (2007), partiendo de la elaboración de un cuestionario según el procedimiento que se explica a continuación, desglosando los resultados recabados y exponiendo, finalmente, su interpretación.

4.1. METODOLOGÍA DE ESTUDIO

El siguiente cuestionario¹² se ha elaborado con la finalidad de cumplir tres de los objetivos específicos planteados al inicio de esta investigación. En primer lugar, se aspira a conocer las implicaciones socioculturales que tiene para los japoneses el uso de la ironía. En segundo lugar, se busca obtener datos a partir de los cuales establecer diferencias entre el uso de la ironía en España y en Japón desde una perspectiva intercultural. En tercer y último lugar, se pretenden diagnosticar las dificultades de los alumnos japoneses en el proceso de comprensión y asimilación del uso de la ironía en español.

Se ha utilizado la plataforma Formularios de Google como el método más efectivo para desarrollar y difundir una herramienta (la encuesta) con la que recabar datos. El uso de Internet ha favorecido la obtención de un mayor número de informantes y, a su vez, ha sido de utilidad para salvar la distancia geográfica y las imposiciones de la situación sanitaria actual. Como añadido, ha facilitado considerablemente el proceso de análisis

¹² Ver Anexo 1: Documento del cuestionario en versión bilingüe. La versión difundida está disponible en el siguiente enlace en su versión en japonés: <https://forms.gle/hsxZCYFMekFVhSED7>

y de generación de gráficos ilustrativos. Se han planteado un total de 17 ítems divididos en dos partes: la primera, cuestiones generales relativas a la relación entre los encuestados y la lengua y cultura hispanas, y la segunda, sobre el uso y las implicaciones de la ironía.

En la primera parte se han incluido 7 ítems con cuestiones básicas para observar el perfil del encuestado y su relación con el español: género del informante¹³, si estudia español, duración de sus estudios, frecuencia con la que practica el idioma, contexto de uso, estancias en países hispanohablantes y motivo y duración del viaje en caso de que se haya realizado. Los datos recabados de esta primera parte serán útiles para justificar algunas de las conclusiones que se extraigan tras analizar los resultados de la segunda parte.

En esta fase se presentan los 10 ítems restantes sobre la ironía y sus contextos de uso desde una perspectiva intercultural. La pregunta número 8 está enfocada a conocer la frecuencia de uso de la ironía japonesa (el *hiniku*) entre los encuestados. Las cuatro cuestiones siguientes (de la 9 a la 12) se han planteado con el objetivo de recoger las implicaciones positivas y negativas que conlleva el uso de la ironía en la sociedad japonesa. Para este fin se han planteado respuestas concretas de selección múltiple y, al mismo tiempo, se ha ofrecido la posibilidad de añadir respuestas libres. Las preguntas 13 y 14 se han diseñado para conocer los diferentes contextos de uso de la ironía en la sociedad japonesa, esto es, con qué tipo de personas consideran que es apropiado usarla y con quiénes no. Con ambas cuestiones se pretende establecer patrones de comportamiento entre el uso de enunciados irónicos, las relaciones interpersonales y la marcada estratificación de la sociedad japonesa. Las tres últimas preguntas presentan un cambio de enfoque y se centran en la visión que los propios japoneses tienen de los españoles en relación con el uso de la ironía. La intención es indagar en su percepción de los españoles como individuos más o menos irónicos, tratar de averiguar si la imagen que tienen se aproxima a la realidad y, finalmente, hacer una comparativa desde un punto de vista intercultural.

En un principio, el único requisito para responder a esta encuesta fue que todos los informantes fuesen nativos japoneses y residieran en el país, aunque finalmente el

¹³ Con el objetivo de mostrar un espectro más amplio acorde con la diversidad, se contempló en un principio romper con la dicotomía hombre-mujer e incluir una tercera opción para posibles informantes no binarios. Sin embargo, se cree que hay que entender este estudio dentro del contexto de la sociedad japonesa, aún no muy concienciada en cuestiones de género, por lo que finalmente se descartó esta posibilidad. No obstante, resultaría de especial interés tenerlo en cuenta para futuras investigaciones, no relegándolo en exclusiva a los llamados estudios de género, sino considerándolo una parte importante dentro de los estudios lingüísticos y culturales.

formulario se acabó difundiendo dentro del ámbito universitario. En un primer momento se valoró restringir la difusión a estudiantes japoneses de español con el fin de establecer relaciones entre su percepción de este fenómeno pragmático y su nivel en la lengua meta¹⁴. Sin embargo, este planteamiento resultaba notablemente restrictivo para el estudio y se preveía que los resultados no iban a ser suficientes para cubrir los objetivos planteados. Para evitar este escollo y ofrecer una descripción más generalista sobre la percepción y el uso de la ironía entre los japoneses, se decidió, finalmente, ampliar el rango de informantes.

Por último, cabe reseñar que esta encuesta se ha difundido gracias a la colaboración del personal docente de varias universidades japonesas, a quien se le envió el enlace a la encuesta vía correo electrónico. Ellos fueron los encargados de proporcionar dicho enlace a los diferentes informantes.

4.2. RESULTADOS DE LA ENCUESTA SOBRE EL USO DE LA IRONÍA EN JAPÓN¹⁵

En la encuesta han participado un total de 150 informantes, 78 mujeres y 72 hombres, una muestra significativa para este estudio. Al igual que la difusión, el análisis de datos también se ha realizado a través de la plataforma Formularios de Google, que los adjunta automáticamente con las gráficas correspondientes que se irán mostrando en adelante.

Los resultados de la primera parte (preguntas 1 a 7) desvelan datos interesantes sobre la relación entre los encuestados y la lengua y cultura hispanas.

- Conocimiento limitado del idioma: un 10% no ha estudiado ni estudia español y del 90% restante, el 67.5% lo estudia o ha estado estudiando por un periodo inferior a un año.
- Frecuencia de uso reducida fuera del aula: el 54.7% no lo habla nunca fuera de clase, el 35.9% lo hace en muy rara ocasión y solo un 3.9% lo hacen con cierta asiduidad.

¹⁴ Este primer planteamiento presentaba otros inconvenientes difíciles de solventar y relacionados con el nivel de dominio. A diferencia de los estados miembros de la UE cuya política lingüística se basa en el *MCER*, en Japón no se emplean los niveles de referencia del *Marco Común*. Tanto la clasificación como la nomenclatura de los niveles de dominio son diferentes y varían según el contexto de impartición de las clases de idiomas. Esto supone un visible escollo para aquellos estudios que pretenden establecer comparaciones entre niveles de dominio diferentes, como es este caso, pues se corre el riesgo de caer en imprecisiones que pueden afectar notablemente a los resultados de la investigación.

¹⁵ No se han incluido todas las gráficas en el cuerpo del trabajo por una cuestión de espacio y de relevancia de los contenidos. Pueden consultarse todas las gráficas en el Anexo 2: Gráficas con los resultados del cuestionario.

- Ámbito de uso restringido al aula: el 86.2% lo practica en este contexto. Solo el 11.2% lo hace con amigos japoneses y la misma cifra con amigos hispanohablantes.
- Experiencia directa mínima con la cultura meta: el 87.3% nunca ha visitado ningún país del ámbito hispanohablante. Del 12.7% que sí lo ha hecho, más de la mitad (el 55%) han sido estancias inferiores a un mes y principalmente por turismo (65.2%).

El resto de las casuísticas planteadas, bien desde el cuestionario preliminar, bien desde las respuestas abiertas, han aportado resultados de escasa relevancia para el estudio¹⁶.

Los resultados de la segunda parte son los más interesantes para los objetivos de este trabajo, por lo que se incluirán algunas gráficas ilustrativas de aquellos aspectos que destaquen por su relevancia.

La cuestión sobre la frecuencia con la que emplean la ironía verbal (pregunta 8) desvela que un 35.3% no la usa nunca; el 37.3% apenas la usa, el 19.3% lo hace muy de vez en cuando y el 8% algo más, aunque no es un comportamiento habitual. Ninguno de los informantes reconoce emplearla con frecuencia.

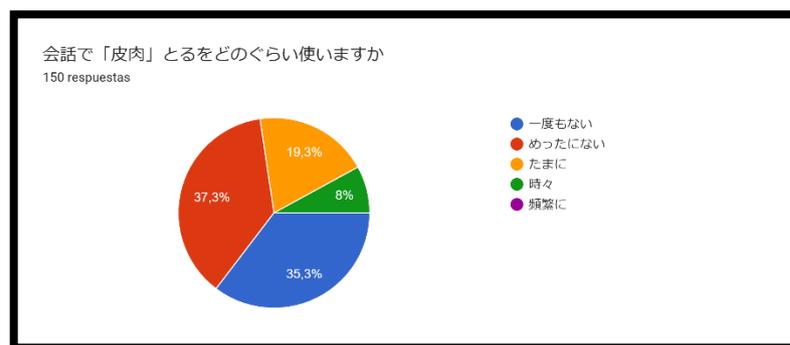


Gráfico 1. Resultados de la pregunta 8 sobre la frecuencia de uso de la ironía en contextos comunicativos en Japón. En la leyenda: en azul, *nunca*, en rojo, *raramente*, en amarillo, *ocasionalmente*, en verde, *frecuentemente* y en morado, *muy frecuentemente*.

Las preguntas relacionadas con las implicaciones negativas y positivas del uso de la ironía (preguntas 9, 10, 11 y 12) desvelan los siguientes datos. Por una parte, el 78% considera que tiene implicaciones negativas a nivel social frente al 22% que opina lo contrario. Entre las posibles implicaciones negativas, los encuestados tenían la posibilidad de elegir varias y de aportar respuestas propias. En este aspecto, los resultados más relevantes son los siguientes: un 81.2% opina que ser irónico puede

¹⁶ Si bien para esta investigación no se han considerado relevantes por ser respuestas aisladas, sí que convendría estudiarlas con mayor profundidad en futuros sondeos en los que la ratio de participación sea superior.

resultar ofensivo o dañino hacia otras personas, un 30.8% que al interlocutor puede resultarle de mala educación y otro 30.8% considera que puede dañar la imagen propia. Por otra parte, solo un 38.7% entiende que en determinados contextos la ironía puede tener implicaciones positivas, frente a un 61.3% que no contempla esta posibilidad. Un 55.2% cree que las personas irónicas son graciosas, entendida esta cualidad como positiva, y un 53.4% percibe la ironía como un fenómeno con el que se genera complicidad entre los interlocutores.

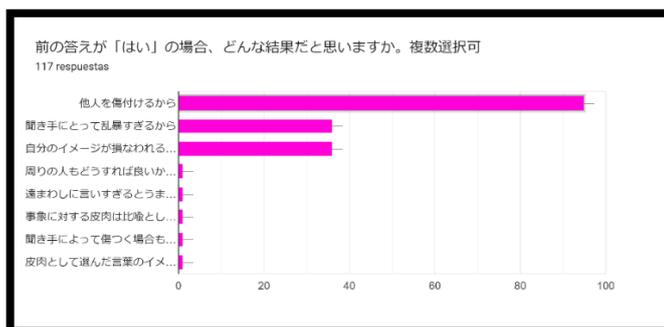


Gráfico 2. Resultados de la pregunta 10 sobre las implicaciones negativas de la ironía. Leyenda: los enunciados de las tres primeras respuestas, en orden de arriba hacia abajo, se corresponden con: 1. *Puedo ofender a otras personas*; 2. *Puedo resultarle maleducado a mi destinatario*; 3. *Puedo dañar mi imagen*.

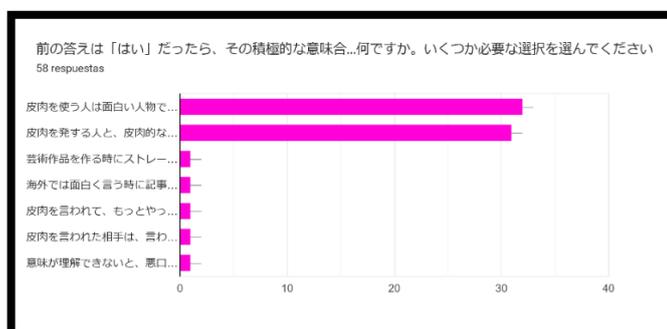


Gráfico 3. Resultados de la pregunta 12 sobre las implicaciones positivas de la ironía. Leyenda: los enunciados de las dos primeras respuestas, en orden de arriba hacia abajo, se corresponden con: 1. *Las personas irónicas suelen ser graciosas*; 2. *La relación entre quien emite la ironía y quien la entiende es de complicidad*.

Respecto a las preguntas 13 y 14, que plantean cuestiones relacionadas con los ámbitos de uso de la ironía y su adecuación, se han propuesto algunas opciones de selección múltiple en las que aparecen varios tipos de interlocutores. Al igual que en preguntas anteriores, se ha dado la posibilidad de que los informantes incluyan respuestas propias. Al preguntarles por aquellas personas con las que sí estaría bien (o no sería inapropiado) usar la ironía, se observa que un 70% opina que es adecuado hacerlo entre amigos, un 30% entre compañeros de clase, un 26% entre familiares, un 25,3% con

conocidos, un 18,7% con compañeros de trabajo y un 14% con sus *kōhai*¹⁷. Las cifras más bajas corresponden con un 10% que considera que no es inapropiado emplear la ironía con *senpai*¹⁸ ni con profesores y apenas el 5,3% contemplan su uso con superiores.



Gráfico 4. Resultados de la pregunta 13 sobre los ámbitos de uso de la ironía en Japón (1)¹⁹. Leyenda (de arriba hacia abajo): 1. Con familiares; 2. Con conocidos; 3. Con amigos; 4. Con *kōhai*; 5. Con compañeros de clase; 6. Con *senpai*; 7. Con compañeros de trabajo; 8. Con superiores.

A la inversa, cuando se les plantea con qué tipo de personas no debería utilizarse la ironía, encontramos que el 79,3% rechaza su uso con superiores, el 66,7% con profesores y el 56% con sus respectivos *senpai*. Los porcentajes de rechazo son inferiores con el resto de los interlocutores: el 27,3% cree que no es apropiado usarlo con familiares, el 21,3% con *kōhai*, el 19,3% con compañeros de trabajo, el 16% con conocidos y con amigos y el 13,3% con compañeros de clase. Las respuestas libres que se han incluido en ambas cuestiones son mayoritariamente escasos comentarios para remarcar que no la usarían nunca de ser posible o, en todo caso, con personas que no le generan simpatía al hablante.



Gráfico 5. Resultados de la pregunta 14 sobre los ámbitos de uso de la ironía en Japón (2). Leyenda (de arriba hacia abajo): 1. Con familiares; 2. Con conocidos; 3. Con amigos; 4. Con *kōhai*; 5. Con compañeros de clase; 6. Con *senpai*; 7. Con compañeros de trabajo; 8. Con superiores.

¹⁷ Persona que, en el ámbito educativo, está en un curso inferior. También se emplea para designar a aquellas personas de rango inferior en el trabajo.

¹⁸ Al contrario que el término *kōhai*, este alude a los compañeros de cursos superiores o a personas que desempeñan cargos superiores en el ámbito laboral.

¹⁹ El gráfico expuesto ha sido recortado de forma que se muestran en exclusiva las respuestas facilitadas por el equipo investigador y se han eliminado las respuestas libres. Lo mismo para el gráfico 5. Para consultar los datos al completo, ver Anexo 3: Gráficas con los resultados del cuestionario.

Los tres últimos ítems se han planteado con el objetivo de obtener una idea de la imagen que los japoneses tienen de los españoles en cuanto al uso de la ironía. A la pregunta 15 sobre si consideran que los españoles son más irónicos que los japoneses, el 76.7% han respondido que no, frente al 23.3% que opinan lo contrario.

La siguiente cuestión trata de sondear con qué frecuencia creen que los españoles usan la ironía. Con esta pregunta se pretende detectar si los japoneses, en general, observan diferencias en la frecuencia de uso con respecto a sus propios patrones comunicativos. Los resultados son los siguientes: un 8.7% creen que no la emplean nunca, un 30% raramente, el 42.7% ocasionalmente, un 15.3% cree que la emplean con frecuencia, y un 3.3% muy frecuentemente.

Por último, se les pregunta sobre las implicaciones que consideran que puede tener la ironía para los españoles, aunque en este caso no se les ha proporcionado el mismo tipo de respuestas que en caso de las preguntas 10 y 12. Con el objetivo de acotar y dirigir los resultados hacia una comparación intercultural, se ha preferido plantear tres respuestas que han cosechado los siguientes resultados: un 51.3% de los informantes cree que las implicaciones son, a grandes rasgos, las mismas en ambas culturas, un 36.7% percibe que existen algunas diferencias, pero que estas no son excesivamente significativas, y el 12% contempla diferencias notables entre ambas culturas²⁰.

Antes de dar por concluido este apartado, cabe recordar que, si bien algunas preguntas ofrecían la posibilidad de añadir respuestas libres, estas no se han tenido finalmente en cuenta para el análisis por varias cuestiones. Una de las causas es que se ha registrado un número escaso de respuestas de este tipo y, por tanto, son poco significativas. Esta es, precisamente, la razón de mayor peso por la que se han descartado; ninguna de las respuestas libres aportaba información nueva y/o relevante, siendo la gran mayoría de ellas redundantes por reafirmar algún aspecto que se contemplaba en las respuestas propuestas por la autora del estudio.

4.3. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Del estudio en profundidad de los datos recabados se han extraído varias conclusiones vinculadas a la relación existente entre los informantes y la lengua y cultura

²⁰ Ya cerrado el cuestionario, recabados los datos y analizados, hemos caído en la cuenta de que hubiera resultado más enriquecedor añadir un ítem más o haber planteado el último de forma diferente con el objetivo de observar si las diferencias que los informantes perciben en cuanto a las implicaciones se inclinan a favor de una u otra cultura. Dicho de otra forma, que evidenciasen si las implicaciones son mayores en el caso de los japoneses (hipótesis que aquí se baraja), o lo contrario. Convendría tener en cuenta este vacío de información y esta propuesta para futuros sondeos e investigaciones.

hispanohablantes. Con ellas queda respaldada en buena parte la pertinencia de este estudio.

Una de las primeras cuestiones que llama la atención es que la mayoría de los participantes que estudia o ha estudiado español tiene una experiencia muy reducida con el idioma. Asimismo, esta se reduce prácticamente en su totalidad al contexto del aula, con casos mínimos de informantes que hayan disfrutado de una estancia más o menos significativa en un país hispanohablante. Más aún, la mayoría de quienes sí lo han hecho señalan al turismo como el objetivo principal, con tan solo 5 casos de viajes de estudios.

Todo lo señalado conduce a una primera conclusión, ligada al contexto de aprendizaje, y es que la ausencia de una situación de inmersión, y por extensión, el desconocimiento de la cultura meta, influirán en la percepción que tengan de esta, tal y como se comprobará en la exposición de las conclusiones sobre la segunda parte. Otro argumento sobre el que se sustenta esta idea es el reducido contacto con la lengua, ya que solo una minoría la practica fuera de la clase de español, con una frecuencia mínima y entre compañeros de clase.

Del estudio en profundidad de la segunda parte se desprenden las conclusiones de mayor interés para este estudio, ya que en sus preguntas se contemplan aquellas cuestiones relacionadas con la ironía. Una de ellas es la reducida cabida y aprobación que este fenómeno tiene en el discurso cotidiano japonés. Tal y como señala Manadé (2018: 10), “el grado de aceptación que se tiene de lo irónico es diferente incluso en culturas occidentales próximas”, por lo que no ha de sorprender que las diferencias sean aún mayores entre culturas tan distantes como la española y la japonesa.

En el segundo capítulo se avanzaban conceptos íntimamente ligados a la idiosincrasia de Japón y a las convenciones sociales que continúan rigiendo a su sociedad en la actualidad. Si rescatamos estos conceptos previos de *soto*, *tatema* y *meue*²¹, una segunda conclusión es que se puede observar con claridad la estrecha relación entre los resultados sobre el uso de la ironía entre los japoneses y estas convenciones mencionadas. Que el 72.6% de los encuestados afirme no utilizar nunca o casi nunca la ironía (pregunta 8) demuestra que los convencionalismos vigentes tienden a rechazar este tipo de actitudes irónicas. Una de las tres variables citadas anteriormente, el *tatema*, es la clave donde reside la explicación a esto, por ser esa “máscara social” con

²¹ Dada la complejidad de estos conceptos y la imposibilidad de encontrar palabras o expresiones sinónimas, se ha decidido no incluir la traducción entre paréntesis. Pueden consultarse en el capítulo 3, tabla 2: Dualidades japonesas que rigen la interacción social.

la que se busca cuidar la imagen propia y evitar la confrontación, tal y como indica Makino (1996). Esto implica eliminar o restringir en el discurso palabras y expresiones, ya sean irónicas o de distinta índole, que puedan resultar ofensivas o herir al interlocutor.

Asimismo, también se puede concluir que el hecho de que apenas se use es indicativo de que la sociedad japonesa no valora positivamente este tipo de enunciados por las implicaciones que tiene. Si prestamos atención a los resultados de las cuestiones sobre este aspecto (preguntas 9 a 12), se observa que, por una parte, un grupo mayoritario de informantes contempla que utilizar la ironía puede acarrear consecuencias negativas para el hablante. La más importante es (con 95 respuestas) la posibilidad de poder herir a la otra persona, mientras que el hecho de que se pueda ver afectada la imagen propia solo ha sido elegida por 36 informantes, prácticamente un tercio de la otra opción. Esto conduce a otra conclusión de especial relevancia, y es que existe una preocupación mayor por el prójimo que por uno mismo, aunque esta sea, en apariencia, fruto de esa "máscara social".

Por otra parte, de la pregunta 11 se desprende que tan solo un 38.7% considera la posibilidad de que existan implicaciones positivas para quien emplee la ironía verbal, lo cual refuerza las ideas expuestas hasta ahora. A grandes rasgos, estas connotaciones son dos: que quien es irónico es, generalmente, gracioso y que la ironía funciona como elemento que ayuda a generar cierta complicidad entre los interlocutores. De la primera se puede concluir que los informantes -y, por extensión, la sociedad japonesa en general- establecen una clara relación entre cierto tipo de enunciados irónicos y un contexto humorístico, siendo este, con toda probabilidad, el ámbito de mayor aceptación del fenómeno.

La segunda implicación se puede relacionar con los resultados recabados de las cuestiones sobre los ámbitos de uso y la adecuación (preguntas 13 y 14), pues consideramos que estos lazos de complicidad se darán con mayor probabilidad y frecuencia entre quienes mantienen relaciones de proximidad y de igualdad dentro de la jerarquía social. Aquí entran en juego los dos conceptos restantes: el de *soto* (frente a *uchi*) y el de *meue* (frente a *meshita*). Si se observan los resultados de las dos preguntas mencionadas, queda en evidencia que los amigos son el grupo social donde los informantes consideran que la ironía tiene mayor cabida y aceptación. Estos, junto a la familia y a los compañeros de clase y de trabajo de la misma jerarquía o inferior (nunca de una superior) formarían parte de ese *uchi*, del círculo de personas más próximas a cada individuo con las que se establecen vínculos de confianza. Asimismo,

en las relaciones con personas de jerarquías inferiores (*meshita*) tampoco estaría del todo mal visto, aunque el porcentaje de voto es sustancialmente inferior.

Por el contrario, se observa un claro rechazo a emplear la ironía con los individuos o colectivos que forman parte del *soto* y/o pertenecen a una jerarquía superior (*meue*). En esta cuestión intervienen condicionantes de diversa índole, pero la idea de mayor calado e interés para el presente estudio es que esto se debe en buena parte al resultado de cuestiones relacionadas con la cortesía, como sucede en prácticamente todas las culturas, aunque cada una con sus particularidades. A este respecto, Roca Marín coincide con Manadé (2018) y considera que la aceptación de lo irónico difiere en cada cultura, pues en cada una de ellas

se tiene una percepción propia de cada cultura, unida a la cortesía, diferente; si comparáramos esta percepción de la ironía en el ámbito europeo con la que se tiene en el ámbito asiático, veríamos que grosso modo es coincidente, todo estaría relacionado con la cortesía y la permisividad o no del uso de la ironía según la situación comunicativa (Roca Marín, 2009: 459).

Si bien hay una clara tendencia en la sociedad japonesa a mostrar actitudes corteses en prácticamente todos los ámbitos, su materialización a través del lenguaje y de otros elementos paralingüísticos y extralingüísticos es más evidente en contextos propios de la tríada *soto-tatema-meue*.

En resumen, de esta última parte se concluye que la ironía es entendida entre los japoneses como un fenómeno que apenas tiene cabida en el discurso cotidiano, quedando restringido a contextos humorísticos y en los que la relación entre los interlocutores sea de proximidad. Asimismo, esto está estrechamente relacionado a su propia concepción de la cortesía, mucho más marcada que en la cultura de los países hispanohablantes, tanto a nivel lingüístico como gestual, así como a sus convenciones sociales que rigen la conducta y que Makino (1996) condensaba en las tres dualidades vistas.

Por último, se recogen conclusiones de las tres últimas preguntas, relacionadas con la percepción que tienen los japoneses de los españoles en lo que atañe al uso de la ironía. Que una mayoría opine que los españoles no son más irónicos que los japoneses, evidencia un desconocimiento de la sociedad española. No obstante, si comparamos los gráficos sobre la frecuencia de uso de la ironía en los japoneses y en los españoles, sí que se aprecia una tendencia al alza en el uso de la ironía verbal entre estos últimos, tal y como se puede observar a continuación, aunque las diferencias no son excesivas.

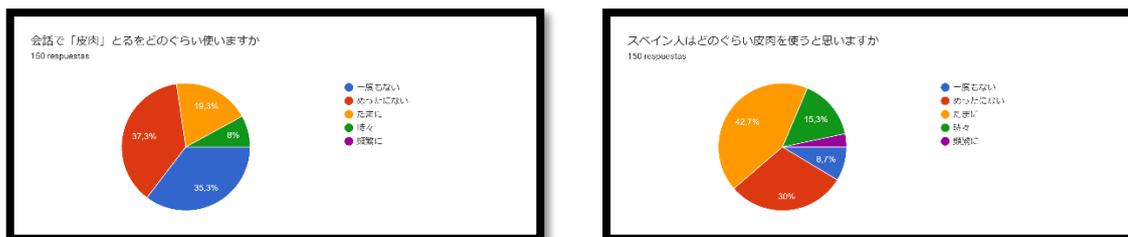


Gráfico 6. Comparativa de la frecuencia de uso de la ironía entre japoneses y españoles. Leyenda: en azul *nunca*, en rojo, *raramente*, en amarillo, *ocasionalmente*, en verde, *frecuentemente* y en morado, *muy frecuentemente*.

Esta percepción distorsionada tiene, a nuestro parecer, dos causas. Una de ellas ya se avanzaba al inicio de este epígrafe y está relacionada con el contexto de aprendizaje: la experiencia que los informantes tienen con el español está reducida en su mayoría al contexto del aula y no se experimenta, por lo general, una situación de inmersión. Esto conduce a que su conocimiento de la cultura hispanohablante sea escaso y esté descontextualizado, de ahí que la ausencia de experiencia directa conlleve la aparición de prejuicios e imágenes alejadas de la realidad de la cultura meta, como sucede en este caso. La otra razón podría estar ligada a la metodología de enseñanza en el aula de español de las universidades japonesas, que priorizan la enseñanza de la lengua como sistema, relegando a un plano secundario o incluso obviando aspectos de índole pragmática y sociocultural. En última instancia, la mayoría de los encuestados creen que las implicaciones que puede acarrear el uso de la ironía verbal son las mismas que en la sociedad japonesa o con diferencias mínimas.

Todo lo observado de esta última parte conduce a una conclusión bastante obvia, y es que los japoneses apenas perciben diferencias entre ambas culturas en lo concerniente a la inclusión de este fenómeno pragmático en el discurso cotidiano y que esto está estrechamente vinculado al contexto de aprendizaje y a la ausencia de oportunidades de inmersión lingüística entre los estudiantes de español. Si se tienen en cuenta las diferencias culturales y las apreciaciones distorsionadas que los japoneses tienen de las implicaciones de la ironía en el contexto español, queda reforzada, una vez más, la pertinencia de la propuesta que se incluye en este trabajo.

5. TRATAMIENTO DE LA IRONÍA EN UN CORPUS DE MANUALES DE ELE UTILIZADOS EN JAPÓN

Hasta ahora se ha profundizado en la pragmática y, más concretamente, en la ironía como conceptos y como realidades en el aula de segundas lenguas que merecen ser atendidas con mayor profusión y desde una perspectiva intercultural. Todo ello ha

servido para sustentar la hipótesis de que la ironía española es un fenómeno complejo de comprender y producir para los japoneses y que, a su vez, está desatendida en las clases de español.

Aunque la perspectiva pragmática cada vez esté más integrada en el aula de segundas lenguas, aún hay una necesidad palpable de incluirla de forma más explícita. Esto se observa tanto en los materiales didácticos de elaboración propia como en los manuales, en los que, *a priori* y en términos generales, se advierte una escasa presencia de ciertos contenidos pragmáticos, tal y como se expondrá más adelante. Es el caso de fenómenos como la ironía, cuyo estudio aquí se aborda.

Al respecto de esto, Kasper (2001:33) observa lo siguiente: "Pragmatics has played a considerable role in first and second language classroom research, but classroom research has played only a minor role in interlanguage pragmatics thus far". Por lo tanto, hay una visible necesidad de analizar cómo se trabaja la competencia pragmática en las aulas para implementar cambios metodológicos que la favorezcan (Agustín Llach, 2006).

Precisamente, uno de los objetivos generales de esta investigación es caracterizar el estado actual de la enseñanza de la ironía en estudiantes japoneses de español de niveles avanzados. Para tal fin es necesario observar la presencia y el tratamiento de este fenómeno pragmático en los manuales de ELE más utilizados en Japón.

Con el análisis que se presenta a continuación se pretende demostrar que la ironía es un componente obviado en los libros de texto. Del mismo modo, los resultados que se obtengan revelarán la necesidad de implementar cambios en el aula a nivel de contenidos, de forma que se incluyan este y otro tipo de fenómenos pragmáticos y socioculturales en el aula. Solo así el alumno podrá desarrollar plenamente su dimensión como agente social y hablante intercultural.

5.1. MANUALES DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL UTILIZADOS EN JAPÓN: CRITERIOS DE SELECCIÓN PARA LA ELABORACIÓN DEL CORPUS

Uno de los objetivos específicos de esta investigación es observar la presencia y el tratamiento de la ironía en los manuales de ELE más utilizados en Japón. Para alcanzarlo se han fijado criterios de seis tipos:

- Geográficos (manuales empleados en Japón)
- De actualidad (publicados con posterioridad al *PCIC*)
- De nivel de referencia según la propuesta del *MCER*
- Institucionales (utilizados en el ámbito universitario y en el Instituto Cervantes de Tokio)

- Editoriales (libros publicados por editoriales españolas)
- De contenido

El primer criterio es obvio, ya que es necesario centrarse en el ámbito japonés.

Para el segundo se han seguido las recomendaciones de Manadé Rodríguez (2018), quien entiende que lo más lógico es centrarse en publicaciones posteriores a 2006, ya que tanto el *PCIC* como anteriormente el *MCER* son las obras de referencia que incluyen los contenidos pragmáticos en su currículo.

En el caso del tercer criterio, se ha considerado pertinente bifurcar el análisis: por una parte, observar en términos generales en qué medida se presenta el componente pragmático en los manuales de todos los niveles y, por otra, analizar detenidamente la presencia y tratamiento de la ironía en los libros de niveles B y C.

El cuarto criterio ha servido para acotar el ámbito de enseñanza a dos tipos de instituciones: un grupo representativo de siete universidades que incluyen el español en su plan de estudios²² y el Instituto Cervantes de Tokio. De esta forma quedan eliminadas otras instituciones, como centros de enseñanza secundaria o academias, a pesar de merecer su inclusión, ya que se sobrepasarían los objetivos de este estudio.

El quinto criterio se ha fijado por una cuestión de disponibilidad, dada la imposibilidad de acceder a las publicaciones japonesas. Somos plenamente conscientes de las limitaciones que esta circunstancia impone a la presente investigación, por lo que sería recomendable que en futuras investigaciones se abordase un estudio completo de los manuales editados en Japón.

En último lugar, se ha tenido en cuenta el contenido y se han seleccionado manuales de español general, descartándose aquellos centrados en la obtención del *DELE*, los de fines específicos o los que están enfocados a trabajar un único componente, como los de gramática.

A continuación, se presenta el corpus de manuales²³, con un total de 20 títulos analizados. Por cuestiones de espacio y exceptuando los dos manuales que se han estudiado de forma aislada, se presentan los títulos de las colecciones con los niveles

²² Las universidades mencionadas son las siguientes: Universidad Tōkai, Universidad Takushoku, Universidad Ritsumeikan, Universidad Tōkyō Gaidai, Universidad Sofía, Universidad de Kanagawa y Universidad de Waseda.

²³ Este corpus se ha elaborado gracias a la colaboración de profesores de las universidades mencionadas, que han proporcionado vía correo electrónico listados con los materiales empleados en cada institución.

de referencia que abarca cada una. Así, el desglose individual de los títulos aparecerá detallado en el apartado de bibliografía.

- Colección *Ele actual* (de A1 a B2)
- Colección *Español, lengua viva* (de A1 a B2)
- Colección *Nuevo Prisma* (todos los niveles)
- Colección *Aula Internacional* (de A1 a B2.2)
- Manuales independientes (nivel C1)
 - ACQUARONI, R., AMENÓS, J., GONZÁLEZ, V., GRAS, P., SIMKIEVICH, J., SORIANO, C. Y TARRÉS, I. (2017). *Con C de C1*. Barcelona: Difusión
 - SARRALDE, B., CASAREJOS, E. Y LÓPEZ, M. (2016) *Vitamina C1*. Madrid: SGEL

Aparte de los mencionados, hay centros universitarios que incluyen otros manuales, aunque no se han incluido en este estudio por tener un uso residual, como es el caso de *Nuevo avance*, *Campus sur* y *¡Nos vemos! Paso a paso*. Asimismo, se valoró reducir el número de títulos de la lista anterior con el objetivo de ofrecer un análisis más profundo. Sin embargo, se ha querido dar prioridad a ofrecer una panorámica más amplia y general por considerarse más adecuada para los fines de esta investigación.

5.2. METODOLOGÍA DE ESTUDIO

Con el objetivo de hacer una primera aproximación a la presencia de contenido pragmático relacionado con la ironía en los materiales didácticos de ELE empleados en Japón, se ha considerado pertinente compilar un corpus con los manuales más representativos y analizar cada uno de ellos. Para ello se ha abordado un estudio cualitativo-descriptivo por ser el que mejor se ajusta a los fines de esta investigación: favorece la recogida de datos y su análisis objetivo.

La herramienta utilizada para dicho fin es una plantilla con diferentes variables, cuyo diseño se ha basado en el modelo de Diana Arboleda (2017). Se trata de un análisis focalizado en estudio exclusivo de los elementos pragmáticos presentes en los manuales -especialmente la ironía-, tanto a su grado de presencia como a su integración y forma de trabajarlos. Se desea de esta manera obtener datos sólidos y válidos de forma objetiva, así como alcanzar conclusiones y diversas consideraciones al respecto, tal y como se ha señalado previamente.

Para tal fin, se ha abordado una metodología de estudio mixta, cualitativo-descriptiva, fundamentada en la siguiente secuencia en tres fases:

- Fase 1: revisión del material que conforma el corpus en busca de contenido pragmático en general y relacionado con la ironía en particular

- Fase 2: registro de las observaciones en la plantilla de análisis
- Fase 3: interpretación de los resultados y elaboración de conclusiones

Esta decisión nace de la necesidad de recopilar datos para proceder a su análisis y sistematización objetivos por una parte y, por otra, a una interpretación en la que inevitablemente se percibirá algún rastro de subjetividad.

Finalmente, se ha propuesto un modelo de plantilla²⁴ que se divide en tres partes diferenciadas: descripción interna, descripción externa y análisis del manual y los contenidos pragmáticos. La primera son datos de carácter bibliográfico y de los componentes que acompañan al manual. La segunda es un repaso de los objetivos, la metodología, el nivel y el tipo de destinatario a quien va dirigido. La última parte, cuya configuración final se presenta a continuación, analiza la presencia de contenidos pragmáticos, así como del tratamiento de la ironía.

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS			
Papel de la L1	Aparece		
	No aparece		
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva
			No contrastiva
	Presentación	Representación	Integrada en la unidad
			Sección aparte
	Muestras de lengua	Práctica	Textos escritos
			Textos orales
	Muestras de lengua	Práctica	Reales
			Adaptadas
	Práctica	Práctica	Sí
			No
No	Comentarios adicionales		
Tratamiento explícito de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada
			Descontextualizada
	Representación	Práctica	Textos escritos
			Textos orales
	Práctica	Trabajo con indicadores	Sí
			No
	No	Comentarios adicionales	
No	Comentarios adicionales		

Tabla 3. Tercera sección de la plantilla del análisis de manuales.

²⁴ Esta plantilla sobre el análisis de los contenidos pragmáticos es la última de las tres secciones que la componen. Por una cuestión de relevancia se ha prescindido de los dos apartados anteriores sobre las descripciones externas e internas. La plantilla completa está incluida en el Anexo 5.

5.3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS²⁵

En los manuales *ELE Actual* la pragmática no es un componente excesivamente notorio. Si bien en su prólogo se define como una colección cuya metodología podría considerarse como ecléctica con una clara tendencia comunicativa, lo cierto es que el componente pragmático apenas se trabaja.

Presenta un número de unidades que oscila entre las 12 y las 15, dependiendo del nivel, y cada una de ellas presenta cinco secciones: temas y vocabulario, objetivos comunicativos (funciones), gramática, estrategias de aprendizaje y comunicación, y contenido sociocultural bajo el epígrafe *Descubre España y América Latina*. Si bien se aprecia que los contenidos culturales aparecen integrados de forma equilibrada en cada sección, apenas se incluyen contenidos y/o actividades que trabajen directamente el componente pragmático. Su aparición se restringe a casos muy concretos. Por ejemplo, en el manual de nivel A1 se abordan unas mínimas cuestiones sobre cortesía²⁶ al inicio, en la sección dedicada a los saludos y a las presentaciones. También aparece el humor, aunque de forma muy superficial y sin explotarse apenas²⁷.

El manual de A2 destaca por no trabajar con contenidos pragmáticos explícitos, a pesar de trabajar con funciones y plantear numerosas situaciones comunicativas o muestras de lengua fácilmente explotables en ese sentido. Abundan los diálogos con registros de formalidad diferentes que llevan a abordar cuestiones relacionadas con la cortesía y textos literarios que motivan trabajar con significados inferenciales. Sin embargo, la explotación de los materiales es mínima y queda reducida a la comprensión del significado literal y al trabajo con léxico, gramática y pronunciación.

La presencia del componente pragmático es mucho mayor en los manuales de B1 y B2. En ellos aparecen actividades centradas en inferir significados no explícitos, asociar actos de habla con funciones concretas como expresar sentimientos o peticiones, trabajar las metáforas y abordar diferentes tácticas y estrategias relacionadas con la construcción e interpretación del discurso (mantenimiento del referente, del hilo discursivo, etc.)²⁸.

En líneas generales, se aprecia un claro descuido del componente pragmático, con escasas tareas que lo trabajen, textos con una explotación nula o pobre y una visión

²⁵ Por cuestiones de espacio, se ha decidido incluir las imágenes referenciadas en el apartado de anexos (Anexo 4: Imágenes de los manuales), salvo aquellas que muestran un tratamiento explícito de la ironía, que se expondrán en este apartado para ilustrar algunos de los resultados del análisis.

²⁶ Ver Anexo 4, imagen 3.

²⁷ Ver Anexo 4, imagen 4.

²⁸ Ver Anexo 4, imágenes 5 a 7.

reduccionista de los escasos fenómenos que se abordan. La ironía no está presente en ninguna de las publicaciones. Se entiende que esto pueda ser así porque el propio *PCIC* no contempla este contenido hasta los niveles C.

En última instancia, se observa que buena parte de los aspectos socioculturales que se tratan se limitan a pequeñas “píldoras” sobre cultura general de los países hispanohablantes que complementan el contenido lingüístico como si se tratara de anexos.

La colección *Nuevo Prisma* trabaja todos los niveles de referencia del *Marco* y sigue un claro enfoque comunicativo nocio-funcional. En este caso sí que se observa una presencia significativa del componente pragmático desde el inicio, que va incrementándose a medida que se avanza en nivel.

Sus manuales presentan una división homogénea en 12 unidades que, a su vez, se estructuran en 6 apartados diferenciados: contenidos funcionales, contenidos gramaticales, tipos de texto y léxico, el componente estratégico, contenidos culturales y fonética y ortografía. El orden en que se presentan es indicativo de que las funciones comunicativas tienen una clara prioridad sobre los contenidos estrictamente lingüísticos, como la gramática (tratada en numerosas ocasiones de forma inductiva) y el léxico. Aparte de esto, destacan otras cuestiones interesantes, como la integración equilibrada de los contenidos y el trabajo con estrategias.

Tal y como se avanzaba, los contenidos pragmáticos se presentan desde el nivel más bajo. En el manual de A1, se trabajan los registros formal e informal en el apartado dedicado a los saludos²⁹ y aparecen actividades para relacionar actos de habla con imágenes de diferentes situaciones comunicativas³⁰. Se presentan cuestiones relacionadas con la cortesía en contextos cotidianos concretos (formas de tratamiento, cómo comportarse en un restaurante, etc.) y se introducen algunas fórmulas lingüísticas asociadas a intenciones comunicativas específicas, como proponer planes. En el caso del A2 se percibe un aumento en la cantidad y dificultad de estos contenidos. Se trabajan unidades fraseológicas y metáforas (ej.: *tomar cartas en el asunto*), así como la inferencia de sentimientos a partir de expresiones y gestos. Es, precisamente, la inclusión de la comunicación no verbal³¹ uno de los aspectos más destacables de este manual, una cuestión que ya se atisbaba tímidamente en el nivel anterior.

²⁹ Ver Anexo 4, imagen 8.

³⁰ Ver Anexo 4, imagen 9.

³¹ Ver Anexo 4, imagen 10.

Los manuales correspondientes a los niveles B de referencia siguen una tendencia similar, con contenidos y tareas en las que está presente el componente pragmático. La tipología de actividades es muy similar: fraseología, relación entre actos de habla y formas lingüísticas, cortesía, etc.³², aunque se observa una mayor cantidad de contenidos. Aun así, se observan algunas carencias notables. Por ejemplo, el manual de B1 presenta textos literarios y canciones fácilmente explotables³³, a partir de los cuales se hubiesen podido trabajar fenómenos como la metáfora. Sin embargo, las actividades propuestas se limitan a trabajar los significados literales o aspectos de pronunciación sin adentrarse en los significados implícitos y en los procesos inferenciales.

Lo más destacable es que, por vez primera, aparece la ironía, aunque de forma breve y sutil. Este contenido se aborda en el manual de B2, lo cual refuerza la idea anteriormente mencionada de que es posible abordar este fenómeno en estadios inferiores al nivel C, y se introduce en el apartado de pronunciación. Tal y como se observa en la siguiente imagen, se trata de trabajar patrones entonativos relacionados con una función comunicativa concreta: dar órdenes. Se sigue una sencilla secuencia de presentación-práctica-producción que comienza con la reproducción de input lingüístico, la relación de la fuerza ilocutiva con un patrón entonativo concreto, la inferencia de significados y la producción de patrones similares trabajando en grupos pequeños.

The image shows a page from a language manual. At the top, there is a section header '2' with a small icon and the number '191'. The main text reads: 'Una orden no siempre tiene la misma fuerza. En español, una misma orden puede tener connotaciones muy diferentes. Escucha el siguiente ejemplo entonado de tres formas diferentes y, junto a tu compañero, deduce si intenta comunicar orden, orden atenuada o ironía.' Below this text are three columns with intonation patterns: 'Orden' (a high peak followed by a fall), 'Orden atenuada' (a low, wavy line), and 'Ironia' (a low line that rises at the end). Under each column are three rows labeled 'Ejemplo 1', 'Ejemplo 2', and 'Ejemplo 3', each with a small square box for a response. At the bottom, there is a task instruction: '2.1. En grupos de tres, escribid cinco ejemplos de órdenes diferentes y decidse los al grupo opuesto. Tenéis que adivinar de qué entonación se trata.'

Imagen 1. La ironía en los patrones entonativos. Fuente: Equipo Nuevo Prisma (2015c).

Es en los manuales de nivel C donde se aprecia una presencia mayor del componente pragmático³⁴. Esto es la consecuencia lógica de haber tratado el contenido lingüístico más importante en los niveles anteriores, enfocando el aprendizaje en aspectos

³² Ver Anexo 4, imágenes 11 a 14.

³³ Ver Anexo 4, imagen 15.

³⁴ Ver Anexo 4, imágenes 16 y 17.

pragmáticos y socioculturales. Aparece el humor³⁵, que se trabaja con una profusión atípica y desde una perspectiva intercultural en la primera lección del manual de C1, remarcando la importancia de la situación comunicativa en los procesos inferenciales. Es en este apartado donde vuelve a estar presente la ironía, aunque de soslayo y sin ninguna actividad destinada a trabajar con ella, tal y como se desprende de la siguiente imagen.

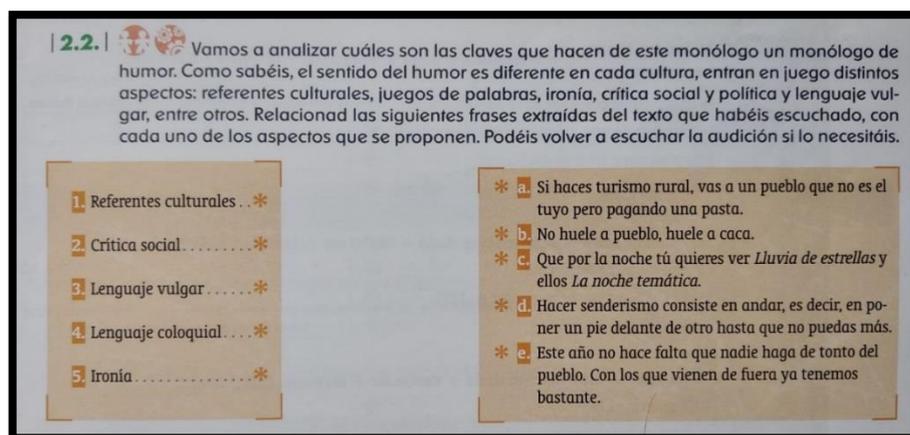


Imagen 2. Detección de un enunciado irónico a partir de un monólogo humorístico. Fuente: Equipo Nuevo Prisma (2011).

La ironía es un contenido residual en los manuales de nivel C: aparece como parte de algunas tareas en las que se le pide al alumno interpretar el tono de una conversación³⁶, pero en ningún momento se trabaja con indicadores ni se proponen prácticas. Las tareas quedan reducidas a la interpretación de muestras de lengua y de esta forma no ayudan a comprender el fenómeno, ni a detectarlo, ni a usarlo en los contextos adecuados.

La colección *Aula internacional* presenta en su nueva edición un total de 5 volúmenes que trabajan los niveles A y B³⁷. El número de unidades por libro oscila entre las 6 y las 12 y todas ellas presentan una misma estructura de sus contenidos, que aparecen divididos en tres secciones: contenidos comunicativos, contenidos gramaticales y contenidos léxicos. Se presenta como un método comunicativo, aunque tras un análisis pormenorizado se han advertido características más propias de metodologías tradicionales. Por este motivo se ha considerado pertinente clasificarlo como un método ecléctico.

³⁵ Ver Anexo 4, imágenes 18 a 20.

³⁶ Ver Anexo 4, imagen 21.

³⁷ El nivel B2 se trabaja en dos manuales diferenciados: *Aula Internacional 4* (B2.1) y *Aula Internacional 5* (B2.2).

Comparándolo con las dos colecciones previas, podría decirse que esta es un punto intermedio en lo relacionado con el tratamiento del componente pragmático: no se trabaja con tanta profusión como en *Nuevo Prisma*, pero tampoco de ha descuidado excesivamente como ocurre con *ELE actual*. En los niveles A está limitado a cuestiones de tratamiento y cortesía: saludos, registros formal e informal en diferentes situaciones comunicativas, relaciones entre imágenes, contextos y actos de habla, e incluso comunicación no verbal³⁸. Estos contenidos están bien integrados en las unidades con algunas prácticas, aunque la explotación es bastante pobre y no se le da tanta importancia al contexto comunicativo en estos primeros estadios del aprendizaje.

Los manuales de nivel B siguen la tendencia de los anteriores y añaden tareas de inferir el significado global de textos literarios, trabajo con metáforas y cuestiones de cortesía en relación con la gestión de los turnos de habla³⁹. Hay abundancia de contenidos que facilitaban trabajar el componente pragmático, aunque también en esta ocasión ha habido un aprovechamiento bastante pobre de los materiales. No se tratan fenómenos como el humor y la ironía también está ausente en toda la colección, evidenciando la falta de interés por trabajar el componente pragmático en mayor profundidad.

La serie *Español lengua viva* está compuesta de tres volúmenes que abarcan los niveles de referencia A y B. Cada uno de ellos presenta un total de 12 unidades con 5 epígrafes cada una: comunicación, gramática, vocabulario, cultura y sociocultura, y textos. Es un método algo antiguo, pero no por ello obsoleto, pues se advierte una clara tendencia a seguir un enfoque comunicativo nocio-funcional, aunque la tipología de actividades es mixta y, en ocasiones, de corte más tradicional. En consecuencia, se ha contemplado como metodología ecléctica.

Con el objetivo de no resultar repetitivos, no se va a profundizar en el tratamiento del componente pragmático como se ha ido haciendo hasta ahora, pues la tipología de contenidos y actividades es prácticamente la misma. Aparecen algunas actividades relacionadas con la cortesía en el manual de nivel A⁴⁰ asociada a las formas de tratamiento y a los registros formal e informal, hay algunas cuestiones para inferir información a partir de diálogos y de forma esporádica alguna tarea que asocia determinados actos de habla con situaciones comunicativas concretas⁴¹. Si bien en algún apartado se enfatiza la importancia del contexto para un uso e interpretación adecuados del lenguaje, lo cierto es que la mayoría de las actividades no trabajan la

³⁸ Ver Anexo 4, imágenes 22 a 25.

³⁹ Ver Anexo 4, imágenes 26 a 34.

⁴⁰ Este manual trabaja los contenidos propios de todo el nivel, tanto de A1 como de A2.

⁴¹ Ver Anexo 4, imágenes 35 a 42.

contextualización. No aparece el humor, tan recurrente en otros manuales, ni otros fenómenos, como la ironía, que están completamente obviados. La explotación de las actividades desde una perspectiva pragmática es muy pobre y se ha perdido la oportunidad de trabajar contenidos de especial interés en este sentido.

Finalmente, se van a realizar algunas observaciones sobre los manuales de nivel C1 que se han estudiado de forma aislada por no pertenecer a ninguna colección concreta.

Vitamina C1 (2016) es un título único que sigue una metodología aparentemente comunicativa nocio-funcional. Sus autores lo definen como un manual orientado a la acción dentro del enfoque comunicativo, aunque de un análisis detallado se observa que, si bien se trabajan con profusión las destrezas orales, no puede entenderse como un método estrictamente comunicativo. Sigue, más bien, una metodología mixta en la que el léxico y la gramática tienen un papel notablemente relevante. A esto hay que sumarle que su contenido está enfocado a una práctica mayoritariamente descontextualizada de la lengua, con una visible escasez de contenido pragmático que choca con lo que cabría esperar de un manual de C1.

Las escasas tareas en las que se aprecia el componente pragmático se limitan a actividades en las que el objetivo es inferir significados globales (comprensión oral y escrita) o negociar con el compañero (interacción oral) para lo cual deben apoyarse en un contexto situacional concreto⁴². En el mejor de los casos, se ha detectado alguna actividad cuyo fin es comprender la intención comunicativa del hablante, teniendo en cuenta los patrones entonativos, o *roleplay* grupales en situaciones comunicativas concretas⁴³. No obstante, la inclusión de este tipo de tareas parece más bien fruto de la casualidad, pues no se observa en todo el manual una intencionalidad clara de trabajar el contenido pragmático. No se trabaja la cortesía, ni el humor, ni mucho menos la ironía.

Con C de C1, en cambio, sí que le concede importancia al componente pragmático en un manual con una metodología ecléctica con clara tendencia comunicativa en el que la lengua se trabaja integrada en diferentes contextos situacionales. Son recurrentes las tradicionales actividades de captar significados no explícitos o de trabajar con fraseología y expresiones metafóricas. A estas hay que añadirles otro tipo de tareas, focalizadas en los registros formal e informal o que ponen en relación situaciones comunicativas con enunciados y actitudes⁴⁴. Son de especial interés aquellas que muestran una relación contrastiva con la cultura meta.

⁴² Ver Anexo 4, imágenes 43 y 44.

⁴³ Ver Anexo 4, imágenes 45 y 46.

⁴⁴ Ver Anexo 4, imágenes 47 a 51.

Sin embargo, y al contrario de lo que cabría esperar vistas las valoraciones anteriores, las alusiones a fenómenos pragmáticos como la ironía⁴⁵ o el humor son mínimas. Aparecen como cuestiones secundarias dentro de alguna tarea o secuencia didáctica y su tratamiento se queda en lo superficial, con una visible escasez de contenidos teóricos, muestras que los ilustren y prácticas.

5.4. CONCLUSIONES

En términos generales, se advierte un descuido del componente pragmático en la mayor parte de los manuales, siendo la colección *Nuevo prisma* la que más lo implementa entre sus contenidos. A pesar de la tendencia a seguir un enfoque comunicativo, el resto de los métodos (salvo *Con C de C1*) desaprovecha sus materiales para trabajarlos desde una perspectiva pragmática: el trabajo con contextos y situaciones comunicativas diferentes es insuficiente.

Tal y como se esperaba, la mayor parte de las tareas que presentan un enfoque pragmático están planteadas para trabajar cuestiones relacionadas con la cortesía verbal y con la inferencia de significados no explícitos, tanto en géneros discursivos orales como escritos. No obstante, son insuficientes y todos los manuales son susceptibles de mejorarse en este aspecto.

Llama la atención la escasa profusión con la que se trabajan este tipo de fenómenos en buena parte de los manuales de B2; se sobreentiende que el nivel de dominio de la lengua en este estadio es suficiente como para abordar en mayor profundidad contenidos sobre humor, fraseología, sentidos metafóricos e incluso enunciados irónicos. Sin embargo, su presencia es escasa y las tareas enfocadas a trabajar estos aspectos están muy limitadas.

Una última conclusión que resulta de especial relevancia para este estudio es la ausencia prácticamente total de la ironía en los manuales observados. Tan solo se han detectado dos actividades en un corpus de 20 manuales que trabajan explícitamente este contenido. En el resto de los casos en la presentan, la ironía aparece como un contenido residual y queda supeditada a otros contenidos de mayor peso. No solo su presencia es escasa y superficial, sino que, además, estas actividades apenas están adaptadas al estilo de aprendizaje y al perfil comunicativo de los japoneses, una cuestión de interés para el presente trabajo. De esto se vislumbra la necesidad de trabajar la ironía en mayor profundidad y teniendo en cuenta las necesidades de este tipo de alumnado. Se presuponía en un inicio que esto iba a ser así, por lo tanto, el

⁴⁵ Ver Anexo 4, imágenes 52 y 53.

presente análisis ha servido para confirmar la hipótesis de partida. Todo esto reafirma la pertinencia de este estudio, así como de la propuesta didáctica que se va a presentar a continuación, con la que se pretende trabajar fenómenos pragmáticos claramente desatendidos como es el caso de la ironía.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

Todo el contenido expuesto hasta este punto ha servido para confirmar la hipótesis de partida: entre los alumnos japoneses de español existen visibles dificultades para entender y emplear la ironía en situaciones comunicativas adecuadas. En los capítulos 4 y 5 se han diagnosticado varias causas, siendo las más relevantes la escasa aceptación de este fenómeno pragmático en la sociedad japonesa y las carencias metodológicas y de selección de los contenidos que se imparten en el aula.

La propuesta didáctica que se expone a continuación está diseñada con el objetivo de paliar en la medida de lo posible estas deficiencias, integrar el desarrollo de la competencia pragmática en el aula y trabajar la ironía verbal en niveles intermedios-avanzados de una forma adaptada al estilo de aprendizaje de los estudiantes japoneses. Desde nuestra perspectiva, la enseñanza de segundas lenguas no debe centrarse exclusivamente en la enseñanza de los contenidos tradicionales, como suele ser tendencia en el ámbito educativo japonés; es necesario combinar estos con elementos culturales que permitan un dominio más complejo del discurso y de la interacción en la lengua meta.

Para el diseño de esta propuesta se han tenido en cuenta las directrices marcadas por el *MCER* y el *PCIC* sobre la competencia pragmática en el aula de segundas lenguas. Ya se ha visto que el *MCER* no ofrece una lista de descriptores sobre los que poder trabajar, precisamente porque su función no es la de especificar contenidos. Se limita a plantear reflexiones interesantes sobre esta cuestión, pero sin profundizar, insistiendo en la necesidad de trabajar las competencias discursiva, funcional y organizativa como parte de la competencia pragmática. Sin embargo, estas obras no han constituido la base principal para diseñar esta propuesta didáctica con la que se pretende trabajar la ironía verbal. El *MCER* solo la menciona de forma superficial al aludir a la competencia pragmática y la propuesta del *PCIC*, aunque profundiza en la ella y plantea varios indicadores, tiene una utilidad reducida, ya que su inventario es muy limitado y está circunscrito a los niveles C (Ruiz Gurillo, 2008; Ruiz Gurillo, Marimón, Padilla y Timofeeva, 2004).

Por esta razón, para trabajar la ironía verbal en esta propuesta didáctica nos hemos apoyado mayoritariamente en el trabajo del grupo GRIALE y en su propuesta de marcas

e indicadores. La atención en el indicador formal desde la perspectiva pragmlingüística adoptada en sus investigaciones es idónea para el estilo de aprendizaje japonés. Conviene recordar que sus aportes parten de revisiones de propuestas anteriores, que fundamentan sus estudios en los niveles del *Marco* B2, C1 y C2, y que su listado de indicadores es la alternativa más completa a los parámetros del *PCIC* y más viable para implementar cambios en el aula.

La propuesta se ha diseñado especialmente para estudiantes japoneses de español, jóvenes y adultos, teniendo en cuenta sus perfiles comunicativos y sus estilos de aprendizaje.

6.1. OBJETIVOS GENERALES

Todas las secuencias propuestas se han ideado con el objetivo de alcanzar objetivos concretos. Unos serán propios de cada secuencia y se especificarán en sus fichas correspondiente. No obstante, todas ellas pretenden cumplir con unos objetivos generales concretos: unos de naturaleza sociocultural y pragmática con los que favorecer el desarrollo las dimensiones social e intercultural del alumno, y otros estratégicos, enfocados a que fomentar su faceta como aprendiente autónomo.

- Objetivos socioculturales
 1. Conocer el funcionamiento de la ironía verbal en contextos de habla propios del ámbito hispanohablante a través de muestras orales y escritas
 2. Observar las diferencias entre el uso de la ironía verbal en las culturas española y japonesa desde una perspectiva intercultural
- Objetivos pragmáticos
 1. Interpretar y comprender enunciados irónicos en contextos comunicativos concretos, orales y escritos, a partir de indicadores lingüísticos y paralingüísticos⁴⁶
 2. Producir enunciados irónicos, orales y escritos, a partir de los indicadores trabajados y adecuarlos a contextos de uso concretos
- Objetivos estratégicos
 1. Desarrollar estrategias para detectar la presencia de ironía verbal en enunciados y situaciones comunicativas concretas a través de textos orales y escritos

6.2. METODOLOGÍA

Para la elaboración de las secuencias didácticas se han tomado tres referencias clave. Por una parte, se ha diseñado teniendo en cuenta los niveles de referencia del *MCER* y no los empleados en las universidades japonesas por la dificultad que implicaba hacer

⁴⁶ Para esta propuesta no se han tenido en cuenta los indicadores kinésicos.

este tipo de adaptación, tal y como se ha mencionado anteriormente. Será el propio docente quien valore en qué nivel es conveniente incluir y trabajar este contenido y las actividades propuestas. Por otra parte, y en relación con las marcas de la ironía, se ha recurrido a dos inventarios de indicadores, el del *PCIC* y el del grupo GRIALE, siendo este último el de mayor relevancia para la propuesta por ser más completo frente a las carencias que presenta el del *Plan Curricular*. No hay que olvidar que esta obra contempla la ironía dentro de los niveles C de referencia, obviando la posibilidad de trabajarla en niveles anteriores. Esto entra en conflicto con las propuestas de autores como Ruiz Gurillo (2008), entre otros, que sí que contemplan la posibilidad y pertinencia de abordar la ironía en niveles anteriores al C, siendo esta idea, además, la que aquí se defiende.

El diseño de las actividades ha partido de una labor de búsqueda de material real que presentase marcas de ironía explícitas para facilitar la inclusión y comprensión de este contenido. Las muestras recogidas son textos escritos de diferentes características (tuits, viñetas humorísticas, anuncios publicitarios de páginas web) y material audiovisual (vídeos de YouTube). Se ha considerado pertinente trabajar con este tipo de contenidos actuales y asociados a las nuevas tecnologías y las redes sociales por el atractivo que pueden suponer para el tipo de alumnado a quien va dirigida la secuencia.

En última instancia, se ha seguido una metodología ecléctica adaptada a los estilos de aprendizaje del alumnado japonés, de fuerte inclinación reflexivo-teórica. Se han incluido actividades de tipo estructuralista enfocadas a profundizar en la detección y uso de la ironía, trabajando en algunos casos con indicadores muy concretos y facilitando así la comprensión de este fenómeno. No obstante, predominan las tareas con enfoque comunicativo por ser la comunicación el fin último del aprendizaje. Somos conscientes de que no se sienten especialmente cómodos con la realización de actividades de interacción y producción orales, pero hay que intentar que el alumno salga de su zona de confort de forma gradual con el objetivo de mejorar estas destrezas.

6.3. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

A continuación, se presentan cuatro secuencias didácticas para trabajar la ironía en clase de ELE. Para su diseño se han tomado como referencia muestras reales consistentes en textos escritos y material audiovisual. Lo que se muestra en adelante son las guías didácticas con las explicaciones sobre el desarrollo de la secuencia, de manera que las fichas de trabajo se han incluido en el apartado de anexos (Anexo 7, Anexo 8 y Anexo 9).

Secuencia 1: ¡Bonita tormenta!

Nivel: B2

Objetivos:

- Activar en los alumnos sus conocimientos previos sobre la ironía verbal
- Detectar la ironía presente en tuits y en viñetas humorísticas
- Diferenciar el significado literal del significado figurado con tono irónico en los textos trabajados
- Identificar las contradicciones como indicadores de la ironía prototípica
- Reflexionar sobre algunos contextos de uso de la ironía, funciones básicas y posibles implicaciones desde una perspectiva intercultural
- Producir enunciados irónicos a partir de expresiones dadas y crear contextos de uso adecuados

Destrezas: comprensión escrita, producción escrita e interacción oral

Contenidos:

- Expresiones contradictorias como indicadores de ironía prototípica
- Expresiones irónicas con el adjetivo *bonito/a* antepuesto
- Unidades fraseológicas con sentido irónico: *Eres un fiero*, *¡Qué listo es...!*, *Podría ser peor*

Dinámicas: individual, parejas, grupos pequeños de 4 o 5 alumnos y grupo clase

Duración: 100 minutos aproximadamente + trabajo autónomo

Materiales: fichas del alumno (Anexo 7)

Desarrollo de la secuencia:

Actividad 1 (15 minutos). Después de unos minutos previos de distensión⁴⁷ (bien por ser el inicio de la sesión, bien por abordar un cambio de secuencia), se adelanta a los alumnos que a partir de este momento van a abordar el fenómeno de la ironía. Para cerciorarse de que la conocen y con el objetivo de hacer unas reflexiones previas sobre este fenómeno, se les propone contestar a las preguntas introductorias de la ficha de trabajo. Para facilitarles la tarea se les proporciona el concepto de *hiniku* como punto de partida. Transcurridos unos 10 minutos, se ponen las respuestas en común. El profesor se encargará de guiar en todo momento las intervenciones, motivando la participación de todos en la medida de lo posible y trabajando el concepto desde una perspectiva intercultural.

⁴⁷ Aunque esto solo se aclare en esta primera secuencia, se da por hecho que todas van a iniciarse de la misma forma, dado que es recomendable concederle al alumno unos minutos de relajación previos al comienzo de cada secuencia.

Actividad 2 (15 minutos). A continuación, se les pide que observen las dos imágenes de sus fichas de trabajo. Una de ellas es un tuit con tono irónico (aunque no se les avisa de esto) y la otra tiene una función contextualizadora y facilitadora de la tarea. El objetivo es que trabajen en los mismos grupos y que reflexionen sobre algunas cuestiones que les ayudarán a interpretar los enunciados irónicos: cuál es el significado implícito del tuit, qué les induce a pensar que la persona está siendo irónica y qué función cumple la ironía. Tendrán 10 minutos para hacer esta tarea. En la puesta en común, el docente deberá centrarse en dos cuestiones: por una parte, escribirá los enunciados propuestos en la última parte de la actividad para trabajar las diferencias, ligándolas a la intencionalidad del emisor. Por otra parte, guiará sus intervenciones de forma que pongan el foco de atención en la palabra *bonita*, que funciona como indicador de ironía en este contexto concreto. Así enlazará de forma natural con la pregunta 2.1.

2.1. (20 minutos). En este punto se instará a la reflexión sobre el adjetivo *bonito/a* utilizando el Diccionario de la Real Academia Española como recurso y prestando especial atención a las acepciones 1 y 4. El docente deberá insistir en la diferencia entre el significado literal y el irónico, clarificar las funciones de este último e introducir y explicar el concepto de ironía prototípica. Posteriormente, deberán trabajar en parejas y realizar una práctica controlada con este adjetivo en la que demuestren su capacidad de crear por escrito enunciados literales e irónicos describiendo sus correspondientes contextos de uso. Se ponen en común, se solucionan posibles dudas sobre la adecuación a las diferentes situaciones propuestas y se insiste en la importancia del contexto.

2.2. (15 minutos). Se les proponen cuatro situaciones diferentes para que trabajen en parejas. Deberán diferenciar en primer lugar si los enunciados que se han marcado son irónicos o no y a partir de ahí reflexionar sobre los indicios que los han llevado a detectar la ironía. Por último, se les insta a que reflexionen sobre la importancia del contexto. De nuevo, las correcciones se harán de viva voz para contrastar resultados, trabajando los ejemplos de ironía prototípica e insistiendo en la importancia del contexto.

Actividad 3 (10 minutos). Se proyecta la imagen que tienen en sus fichas de trabajo y se explica que es una viñeta humorística. Deben trabajar en grupos de 4 o 5 personas y responder a las preguntas planteadas con calma y desde la reflexión. Se insiste en la importancia del contexto, de ahí que se les pida una descripción de la situación. Asimismo, ya se les insta a que infieran el significado y a que lo pongan en relación con la intencionalidad del hablante. Se les anima a que propongan libremente otras formas de expresar lo mismo y el docente deberá recogerlas todas en la pizarra para trabajar

con ellas en la siguiente actividad. Las respuestas se pondrán en común con el resto de la clase.

3.1. (10 minutos). El docente trae de nuevo el concepto de ironía, ligado a contextos de uso y funciones concretas, pero haciendo hincapié en el humor. Este momento se puede aprovechar para solucionar posibles dudas o cualquier cuestión relacionada con el tema que planteen los alumnos. Se recuperan los enunciados que propusieron para la actividad anterior y se les plantean dos cuestiones que deberán resolver en los mismos grupos de trabajo: una sobre las diferencias que observan entre unos enunciados y otros, y la otra sobre la presencia de ironía en la viñeta y la función que tiene esta. El docente tendrá especial cuidado en guiar la puesta en común de esta actividad. Por una parte, pondrá de relieve la relación existente entre la ironía y el grado de indirección de un enunciado, pudiendo abordar algunas cuestiones relacionadas con la cortesía. Todo esto, por supuesto, de forma accesible y sencilla para el alumno, y sin entrar en cuestiones metalingüísticas que dificulten la comprensión. Es interesante que esto se lleve a cabo desde una perspectiva intercultural, introduciendo algunas comparaciones entre algunas convenciones sociales japonesas y las españolas. Por otra parte, conducirá la exposición de la segunda pregunta de forma que vayan saliendo a la luz aquellos indicios que han conducido al alumno a deducir que la mujer de la viñeta está siendo irónica.

3.2 (10 minutos). Es fundamental que entiendan en qué consisten los enunciados contradictorios y cómo estos son parte fundamental de la ironía prototípica. Para asegurar la comprensión de este contenido se les pide que trabajen sobre la palabra *ignorar*, en su significado y sus implicaciones de forma aislada, por una parte, y en relación con el adverbio *alto* en el contexto de la viñeta. Asimismo, se pretende que, profundizando en este tipo de contradicciones, sean capaces de deducir información contextual, en este caso sobre la relación entre los interlocutores.

Actividad 4 (sin tiempo estipulado. Trabajo autónomo). Esta última tarea deben realizarla con calma y en un ambiente reflexivo, sin las presiones del aula. Se les pide un pequeño trabajo en parejas que consiste en lo siguiente: a cada pareja se le pedirá que escoja dos expresiones de las cuatro que aparecen en la ficha de trabajo. Deben pensar en una situación concreta donde sea adecuado utilizar esta expresión con un sentido irónico, por lo que previamente deberán reflexionar sobre las contradicciones implícitas. Una vez descrita la situación, tendrán que recrear un diálogo en el que esté inserta la expresión. El hecho de que se les dé la libertad de escoger expresiones tiene sentido, ya que en las exposiciones durante la próxima sesión el docente podrá observar

si alguna ha sido descartada (posiblemente por resultar difícil para los alumnos) y trabajar sobre ella a modo de profundización y repaso.

4.1. (sin tiempo estipulado. Continuación del trabajo autónomo). Deben hacer una reflexión final calmada y desde una perspectiva intercultural, valorando cuáles de las situaciones que han trabajado en la tarea anterior podrían ser o no adecuadas en Japón y las posibles causas de que esto sea así. Esta actividad y la anterior se pondrán en común en la siguiente clase y se clarificarán todos aquellos aspectos en los que presenten dudas.

Evaluación⁴⁸. Esta se llevará a cabo mediante dos procesos. Por una parte, deberán rellenar el cuestionario final de la ficha con cuatro sencillas preguntas sobre las que deberán reflexionar. Con esto se pretende que adquieran consciencia de su proceso de aprendizaje y que mediten sobre aquellos aspectos que les resultan más complejos para buscar posibles soluciones. Esta autoevaluación deberá entregarse al docente, que la tendrá en cuenta para detectar dificultades del aprendizaje y atajarlas a tiempo, aunque no se tendrá en cuenta para una evaluación numérica final. Por otra parte, serán evaluables la comprensión de los contenidos, su correcta aplicación, la participación en clase y la entrega puntual del trabajo autónomo, pudiendo afectar positiva o negativamente a la nota final. Este procedimiento será igual para todas las secuencias propuestas en este trabajo.

⁴⁸ En ninguna de las secuencias propuestas se ha fijado un criterio de evaluación numérica ya que habría que diseñarlo con base en el conjunto global de los contenidos del curso para hacer un cálculo apropiado. Asimismo, entendemos que la nota numérica en el ámbito al que está dirigido esta propuesta didáctica se asienta sobre pruebas puntuales (controles y exámenes) y que, en todo caso, la evaluación del desarrollo de la secuencia se tendrá en cuenta a efectos de redondear la nota al alza o a la baja, o como parte del porcentaje asignado a una posible evaluación continua.

Secuencia 2. ¡Vaya semanita!

Nivel: B2

Objetivos:

- Detectar la ironía presente en enunciados coloquiales
- Profundizar en elementos léxicos y morfológicos que pueden desempeñar una función irónica
- Expresar en contextos coloquiales crítica, malestar, desaprobación o ideas contrarias a lo que se piensa utilizando expresiones irónicas
- Reflexionar sobre algunas implicaciones sociales de la ironía verbal

Destrezas: comprensión escrita, comprensión audiovisual, producción escrita e interacción oral

Contenidos:

- Revisión de la formación y las funciones de los diminutivos
- Revisión de oraciones de relativo
- La fórmula “*vaya/menudo(a)* + sustantivo en diminutivo -ito/-ita” como marcas de ironía

Dinámicas: individual, parejas, grupos pequeños de 3 o 4 alumnos y grupo clase

Duración: 105 minutos aproximadamente + trabajo autónomo

Materiales:

- Fichas del alumno (Anexo 8)
- Vídeo:
https://www.youtube.com/watch?v=AjGqxiDncl4&ab_channel=hablandoenelEspa%C3%B1olparaextranjeros

Actividad 1 (5 minutos). Comienza la sesión con unas preguntas para introducir el tema del vídeo que van a ver a continuación. Se les pide que hablen de lo que harían si les tocase la lotería, qué comprarían, etc. El profesor irá anotando en la pizarra algunos de los sustantivos que se vayan proponiendo; se presupone que saldrán palabras como *casa*, *coche*, *moto*, *barco* y otras que aparecen en el vídeo. Si no salen algunas de las más importantes para la actividad, el docente podrá preguntarles directamente por aquellas cosas que les interesen.

1.1. (10 minutos). Se proyecta el vídeo y, tras un primer visionado, se les pregunta por aquello que se anuncia. Después, comienzan a trabajar en parejas con los diminutivos que aparecen en el cuadro de sus fichas de trabajo y que consiste en lo siguiente: deben reactivar contenidos vistos en niveles anteriores relacionados con la formación de los diminutivos y completar un ejercicio a la inversa en el que deben escribir el sustantivo del que derivan las 15 palabras que aparecen en el cuadro. Las respuestas se pondrán

en común con el grupo clase y se aprovechará para repasar algunas de las funciones de los diminutivos y observar cuál de ellas es la que predomina en el vídeo.

Actividad 2 (15 minutos). Los alumnos trabajarán en grupos pequeños, de 3 o 4 alumnos. Deberán leer unos diálogos, prestando especial atención a las frases que aparecen subrayadas por ser los enunciados a partir de los cuales se va a trabajar la ironía. El objetivo es que reflexionen sobre la función que ejercen los diminutivos en estos contextos, de forma que observen que no se corresponde con las que han trabajado en la actividad anterior. Asimismo, la reflexión también girará en torno a la intencionalidad que hay en dichos enunciados. En la puesta en común, el docente insistirá en las diferencias entre el significado literal y el significado implícito, de forma que los alumnos sean capaces de comprender esta nueva función de los diminutivos. Se expondrán algunos ejemplos extra para ilustrarlo y clarificar cualquier duda. De forma complementaria, se pueden abordar cuestiones pragmalingüísticas, como las diferencias en la entonación al oralizar los enunciados, o trabajar con las comillas como indicador de la ironía en textos escritos.

2.1. (10 minutos). Enlazando con lo anterior, se presenta el contenido importante de la secuencia: la expresión “vaya + sustantivo en diminutivo -ito/-ita” como indicador de ironía. Se les propondrá una sencilla práctica controlada partiendo de una frase modelo que consistirá en crear frases con posible significado irónico uniendo las partes que aparecen en sus fichas de trabajo.

2.2. (15 minutos). Tras la corrección, deberán trabajar en los grupos que han creado antes para que reflexionen sobre el contexto de uso de las expresiones de la actividad anterior. El objetivo es que ideen una situación diferente para cada enunciado, de forma que este aparezca con sentido irónico. Como añadido, se les pedirá que piensen si alguno de ellos puede utilizarse de forma no irónica. El objetivo es que reflexionen sobre la importancia del contexto y en la adecuación a la hora de emplear este tipo de expresiones.

Actividad 3 (15 minutos). En este punto se trabajarán aspectos relacionados con la adecuación de los enunciados irónicos vistos, con la adecuación y con las implicaciones que pueden tener en sociedades tan diferentes como la japonesa y la española. Para ello se les pedirá que reflexionen en grupo sobre estas cuestiones y desde una perspectiva intercultural, estableciendo analogías y diferencias entre ambas culturas. Es importante que todas las consideraciones y propuestas de los alumnos se pongan en común para adquirir así una visión más completa de lo que implica el fenómeno de la ironía verbal.

3.1. (opcional. 15 minutos)⁴⁹. Se puede aprovechar la actividad anterior para proponer un pequeño debate sobre las diferencias culturales y trabajar en mayor profundidad la interacción oral, de forma que esta no quede relegada al trabajo conjunto y a la exposición y corrección de las actividades. Para facilitarles el trabajo, se les proporcionará una ficha de trabajo.

Actividad 4 (10 minutos). Trabajando en parejas, deberán rellenar el cuadro de sus fichas de trabajo. Han de elegir tres diminutivos del cuadro de la actividad 1.1, crear una frase diferente con cada palabra y pensar en un contexto adecuado de uso con sentido irónico. En la puesta en común, deberán decirlas en voz alta, prestando especial atención a la entonación.

4.1. (10 minutos) Enlazando con el ejercicio anterior, el docente explicará la importancia de la entonación como marca de ironía. Para trabajar en este aspecto, se les pedirá que escuchen atentamente al profesor, que dirá en voz alta algunas de las estructuras trabajadas, y que las repitan, bien individualmente, bien al unísono con el resto de la clase. Se harán entre dos o tres, dependiendo de si presentan o no dificultades para realizar la tarea. El docente podrá apoyarse dibujando la curva entonativa en la pizarra.

En último lugar, se amplía el contenido trabajado proponiendo una nueva forma de crear enunciados irónicos: sustituyendo *vaya* por *menudo/a* en la estructura que se ha trabajado durante la secuencia.

Actividad 5 (sin tiempo estipulado. Trabajo autónomo). Se les propondrá una práctica libre en parejas que consistirá en un pequeño trabajo doble. Por una parte, deberán rellenar la ficha de trabajo que se les proporciona en la que figurarán dos expresiones irónicas que creen ellos, una con *vaya* y otra con *menudo/a*. También deberán describir la situación y crear un breve diálogo. De esta forma el docente se asegurará de que han asimilado correctamente los contenidos y de que son capaces de ponerlo en práctica en situaciones adecuadas. Por otra parte, deberán representar el diálogo grabándose en vídeo con la aplicación Flipgrid⁵⁰, de forma que no sea necesaria una exposición ante

⁴⁹ Se trata de una actividad opcional que se realizará dependiendo de la predisposición del grupo a participar en debates o cualquier otra actividad que suponga una sobreexposición para ellos ante el resto de la clase. Aunque por norma general muestren reticencias ante este tipo de prácticas, no hay que obviar la posibilidad de que sea un grupo activo con buena predisposición a la producción oral en público. Tampoco hay que olvidar que es una actividad de nivel B2, donde ya se les presupone una mayor seguridad en sí mismos, en sus conocimientos y en su capacidad para demostrarlo. Para guiar y facilitar la actividad, el docente podrá darles previamente una ficha de trabajo con consejos, frases de ejemplo, estructuración de las ideas, o cualquier información que les pueda resultar útil para entablar este debate.

⁵⁰ Se ha elegido esta aplicación por lo práctico que supone tanto para alumno como para profesor. Dispone de una sección para comentar los vídeos que se puede aprovechar para la retroalimentación entre ambas partes y rebajar el nivel de exposición de los alumnos y con ello el grado de estrés al que se

toda la clase, pero que el profesor pueda valorar y comentar aspectos relacionados con la entonación irónica.

Para cerrar la secuencia, completarán un breve cuestionario de autoevaluación que entregarán al profesor. Este lo tendrá en cuenta para detectar posibles problemas que puedan haber surgido durante el proceso.

Secuencia 3. La mejor experiencia de mi vida

Nivel: C1

Objetivos:

- Reflexionar sobre las características de una tipología textual concreta: los comentarios y/o reseñas en páginas web de ventas al por menor.
- Detectar la ironía presente en comentarios y reseñas con una función crítica y satírica
- Reconocer la mentira irónica y la hipérbole como marcas de ironía
- Reflexionar sobre algunos contextos de uso de la ironía con función crítica desde una perspectiva intercultural
- Elaborar un texto crítico con forma de comentario o reseña en una página web

Destrezas: comprensión escrita, producción escrita e interacción oral

Contenidos:

- La crítica y la reseña como tipologías textuales
- La hipérbole y la mentira irónica como marcas de ironía en textos con una función crítica
- Unidades fraseológicas con sentido irónico: *ser un lince, estar divina de la muerte*

Dinámicas: individual, parejas, grupos pequeños de 3 o 4 alumnos y grupo clase

Duración: 90 minutos aproximadamente + trabajo autónomo

Materiales: fichas del alumno (Anexo 9)

Actividad 1 (10 minutos). Para iniciar la secuencia, se introduce el primer texto sobre el que se va a trabajar: un anuncio de un producto puesto a la venta en la plataforma Amazon. Esta imagen puede proyectarse en el aula para trabajar mejor sobre ella en la

puedan ver sometidos. No obstante, dependiendo de las características del grupo se puede cambiar por una grabación de audio utilizando otro programa (Audacity, audios de WhatsApp o Line...) en caso de que muestren reticencias a aparecer en un vídeo. Aun así, hay que tener muy presente la utilidad de trabajar con vídeos este tipo de contenidos porque pueden motivar el trabajar con otro tipo de contenidos que estén relacionados con el tema, como podría ser la comunicación no verbal como indicador de ironía.

puesta en común, aunque ellos la tienen disponible en sus fichas de trabajo. Se les anticipa que se trata de una herramienta un tanto peculiar, tanto por sus características como por su función. Se les pide que trabajen en grupos pequeños (3 o 4 personas) y que valoren este producto en términos de utilidad, esperando que la mayoría de las respuestas tiendan a mostrar lo poco práctico de la herramienta. Asimismo, deben justificar su respuesta y proponer algunos adjetivos sobre el producto. En la puesta en común, el docente dejará por escrito los adjetivos propuestos con el objetivo de retomarlos en una actividad posterior.

Actividad 2 (10 minutos). A continuación, los alumnos tendrán que reflexionar en los mismos grupos sobre una tipología textual concreta: el comentario o reseña en una página web de ventas al por menor. El objetivo es definir las características generales que presentan este tipo de textos, abordando tanto su función como el tipo de información que se presupone que aparece reflejada. De la puesta en común se recopilará información valiosa que facilitará a los alumnos la detección de la ironía en la siguiente tarea.

2.1. (15 minutos). Ya definidas las características generales de la tipología textual presentada, se les pide que lean tres comentarios donde los clientes expresan su opinión sobre el producto presentado anteriormente. Dos de ellos son marcadamente irónicos y la tarea de los alumnos consiste en identificarlos. Para ello, seguirán trabajando en los mismos grupos y deberán responder a dos cuestiones diferentes. En primer lugar, se les pide reflexionar sobre los propios textos y concluir si presentan o no las características que se les presuponen, presentando las diferencias más notables y fomentando que en la puesta en común aporten la mayor información posible. En segundo lugar, deben escoger aquellos comentarios que expresan lo que quiere decir el cliente. En la corrección con el grupo clase, el docente insistirá en la idea de que en muchas ocasiones hay una gran diferencia entre lo que se dice y lo que realmente se quiere decir con el fin de despertar la conciencia pragmática del alumno.

2.2. (15 minutos). En este punto se va a trabajar por parejas el comentario de Soji con una actividad en la que el alumno deberá deducir qué información es real y cuál es inventada. El objetivo es que se dé cuenta de que el comentario en su totalidad está creado a partir de falsedades y de exageraciones. En la puesta en común se insistirá sobre esta idea. El docente explicará que los dos primeros comentarios son irónicos y que no cumplen con uno de los objetivos que se le presuponen a esta tipología textual: hacer una valoración seria y objetiva del producto. Deberán reflexionar sobre ello y descubrir que función o funciones hay implícitas en los enunciados trabajados.

Actividad 3⁵¹ (10 minutos). El profesor explica previamente los dos recursos que aparecen en los comentarios para transferirles el tono irónico: la mentira y la hipérbole. Expondrá algunos ejemplos ilustrativos y propondrá que pongan en práctica lo aprendido hasta el momento con la siguiente tarea. En esta ocasión se trabajará con el grupo clase, resolviendo la tarea de viva voz. Consiste en trabajar las expresiones del recuadro que tienen en sus fichas de trabajo, varios enunciados que pueden aparecer en determinadas situaciones con significado irónico. Se trabajará sobre sus significados y se les pedirá que piensen en qué situaciones podrían utilizarse.

3.1. (20 minutos). Ahora deberán hacer una práctica controlada en parejas que consiste en utilizar expresiones del recuadro y otras ideadas por ellos mismos para las cuatro situaciones propuestas. Se pretende que presten especial atención al contexto al tiempo los relacionen con aquellas expresiones hiperbólicas y mentiras irónicas que sean más adecuadas a cada situación. Las correcciones serán con el grupo clase y se aprovechará la puesta en común para realizar la siguiente actividad entre todos.

3.2. (10 minutos). De viva voz se les preguntará por aquellas expresiones del recuadro que puedan utilizarse en situaciones no irónicas, es decir, como enunciados sinceros. Posteriormente, se les concederán unos minutos para trabajar en parejas y pensar en contextos de uso concretos. De nuevo, se corregirá entre todos y el docente se asegurará de que no haya dudas de lo visto hasta ahora.

Actividad 4 (sin tiempo estipulado. Trabajo autónomo). La última tarea es una práctica libre que consiste en una producción escrita. Deberán trabajar individualmente y crear un comentario o reseña que implique utilizar la ironía con una función crítica. Para ello, se les ofrecen dos opciones diferentes con sus contextos propios, dándoles libertad para escoger aquella opción que más les guste: un comentario de un restaurante o de un hotel. Asimismo, se les insta a utilizar los dos recursos practicados durante la secuencia con el objetivo de que demuestren que han comprendido los contenidos y que son capaces de aplicarlos en contextos de uso reales. Cada uno entregará su ejercicio al profesor en la fecha fijada y las correcciones se harán individualmente, aunque se recomienda recoger los errores más recurrentes y trabajarlos en la siguiente sesión para solucionar dudas. Dependiendo de las características del grupo y de su predisposición a participar en clase, el docente puede plantearles la opción de hacer un concurso con todos los trabajos y elegir los tres comentarios más divertidos de la clase.

⁵¹ Ya que las expresiones que se trabajan en esta actividad están formadas con los verbos *ser* y *estar*, sería recomendable aprovechar la coyuntura para despejar dudas sobre los usos de estas formas verbales, ya que resultan problemáticas en prácticamente todos los estadios del aprendizaje.

Para cerrar la secuencia, completarán un breve cuestionario de autoevaluación que entregarán al profesor. Este lo tendrá en cuenta para detectar posibles problemas que puedan haber surgido durante el proceso.

IV. CONCLUSIONES

La enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo del que toman parte numerosas variables, tanto por parte de los estudiantes como del docente. Algunas de ellas se han recogido en este TFM. Por una parte, hemos encontrado algunos problemas derivados de trabajar con un grupo meta específico como son los japoneses, con un estilo de aprendizaje y un perfil comunicativo que requieren especial atención para cubrir sus necesidades. Por otra parte, hemos observado que los contenidos complejos como la ironía y otros fenómenos pragmáticos de difícil comprensión y asimilación apenas tienen espacio en el aula. En tercer y último lugar, hemos detectado que los materiales didácticos más utilizados presentan carencias significativas en el tratamiento del componente pragmático.

Llegados a esta parte final del trabajo, podríamos afirmar que los objetivos principales formulados al inicio de la investigación se han alcanzado satisfactoriamente. Se ha caracterizado en términos generales el estado actual de la enseñanza de la ironía en estudiantes japoneses de español de niveles avanzados mediante la difusión de un cuestionario y se han constatado las carencias y deficiencias de los manuales de español en cuanto al tratamiento de la ironía a partir de un análisis de manuales. A su vez, los resultados de dicha caracterización nos han permitido justificar la elaboración de una propuesta didáctica, de forma que se ha cumplido el segundo objetivo general: el diseño de secuencias didácticas con las que trabajar la ironía de forma acorde a las características y necesidades de este tipo de alumnado.

Su diseño no ha estado exento de dificultades, siendo el contenido abordado la principal de ellas. Ya en la hipótesis de partida se suponía que la ironía iba a suponer un escollo para los estudiantes japoneses de español, tanto por la complejidad del fenómeno en cuanto a su comprensión y uso adecuado, como por las diferencias culturales y la inexistencia de una correlación idéntica entre la ironía española y el *hiniku*. No obstante, se ha conseguido diseñar una propuesta para los niveles B2 y C1 con la que trabajar desde una perspectiva intercultural la ironía (tanto focalizada como continuada) a partir de algunos indicadores presentes en muestras reales de diferente tipología, tanto orales como escritas. Para materializar esta propuesta ha sido fundamental toda la labor previa de teorización presente en el marco teórico, así como

las observaciones extraídas tanto del análisis de manuales como del cuestionario sobre la ironía. Estos dos últimos aportes han servido a su vez para triangular el presente estudio, ofreciendo una visión holística y objetiva de la cuestión que aquí se ha abordado.

Una conclusión importante derivada de la elaboración de las secuencias didácticas es la posibilidad de trabajar el fenómeno de la ironía en niveles que el *PCIC* no contempla, como es el caso del nivel B2, para el que se han diseñado dos propuestas diferentes. Esto ha sido posible gracias al trabajo con indicadores y a los aportes del grupo GRIALE sobre el tratamiento de la ironía en la clase de ELE. No obstante, no se ha podido comprobar la efectividad de las secuencias dadas las circunstancias, ya que no ha sido posible pilotar la propuesta. Por otra parte, sería recomendable trasladarla a otros ámbitos que no sean el japonés (evidentemente, haciendo los ajustes necesarios) para observar en qué medida resulta exitoso trabajar de esta forma los contenidos vistos.

Pese a que en un principio se consideró incluir un mayor número de actividades de tipo estructuralista con el objetivo de reducir el estrés que las tareas comunicativas podrían causar en el alumno, finalmente se ha optado por una propuesta ecléctica con tendencia comunicativa. Esto responde a dos cuestiones fundamentales: que están dirigidas a alumnos de cierto nivel, cuya prioridad debería ser más la comunicación que la mera adquisición de contenidos, y que para esto es necesario sacar al alumno de su zona de confort. Solo así podrá desarrollar su triple faceta como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

No obstante, y a pesar de que aparecen integradas todas las destrezas, se ha facilitado que las tareas de producción (especialmente las orales) se trabajen en contextos más relajados para el alumno. De esta forma que se mitiga una posible sobreexposición ante los compañeros, con la consiguiente inhibición que conllevaría para el aprendizaje. Asimismo, se ha intentado que los materiales resulten motivadores para el alumno al tiempo que trabajan aspectos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales.

Por otra parte, aun quedando pendiente demostrar la efectividad de las secuencias, cabe reseñar lo útil que ha resultado la propuesta del grupo GRIALE y su sistematización de las marcas de la ironía. Gracias a esto, la selección de los materiales sobre los que trabajar y la elaboración de actividades ha resultado mucho más sencilla, evidenciando que la ironía es un fenómeno pragmático perfectamente abordable en niveles intermedios y no dejándolo relegado a los estadios más avanzados del aprendizaje, como propone el *PCIC*.

Este TFM deja abiertas múltiples vías de investigación: otras formas posibles de introducir fenómenos pragmáticos complejos en el aula, trabajar la ironía a partir de otros

indicadores, buscar propuestas para niveles inferiores al que aquí se propone, profundizar en cuestiones metodológicas aplicadas a un grupo meta concreto como son los estudiantes japoneses, etc. Las posibilidades son múltiples y diversas ya que han sido muchos los contenidos que no se han podido abordar ni desarrollar con profundidad en este trabajo.

Por ejemplo, en lo referente al cuestionario, sería aconsejable emplear en futuros sondeos programas estadísticos más elaborados con los que ahondar en el análisis, como el SPSS. Implementar mejoras en la encuesta y realizar un análisis más elaborado y complejo nos hubiera conducido con toda seguridad a más conclusiones y a una mayor precisión de estas. Por citar un ejemplo, hubiera sido interesante establecer analogías entre el género de los encuestados y algunos de los resultados obtenidos. No obstante, la imposibilidad de recurrir a métodos de análisis más complejos ha dificultado esta labor, aunque todos los resultados recabados hayan conducido a conclusiones de gran interés que creemos que merecen ser valoradas para futuras investigaciones.

En conclusión, el tratamiento de la ironía en la clase de español a alumnos japoneses, en particular, y para estudiantes extranjeros, en general, no solo es posible, sino que es necesario, dada la importancia que tienen este y otro tipo de fenómenos pragmáticos en la adquisición de una conciencia global de la realidad de los países de habla hispana. Es labor del docente como mediador intercultural guiar al alumno en estas cuestiones, haciendo lo posible por despertar en él la conciencia de que aprender una segunda lengua no solo consiste en adquirir un código lingüístico y aprender a usarlo; también implica adquirir conocimientos socioculturales que favorezcan el éxito comunicativo mediante la adaptación a las convenciones sociales de la cultura meta.

V. BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI, R., AMENÓS, J., GONZÁLEZ, V., GRAS, P., SIMKIEVICH, J., SORIANO, C. Y TARRÉS, I. (2017). *Con C de C1*. Barcelona: Difusión.
- AGUSTÍN LLACH, M. P. (2006). "La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE". En A. ÁLVAREZ, L. CONCHA, I. IGLESIAS, P. MÓNICA, V. COTO, M. PRIETO Y A. TURZA (editores) *XVI Congreso Internacional ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza de español como lengua extranjera* (pp. 96-102). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvi.htm
- ALONSO, C., GALLEGO, D. Y HONEY, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao: ICE Deusto-Mensajero.
- ALVARADO, B. (2006). "Las marcas de la ironía". *Interlingüística* 16, pp. 1-11.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, S. (2010). "La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 9. Recuperado de: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-relevancia-del-enfoque-intercultural-en-el-aula-de-lengua-extranjera.html>
- ARBOLEDA, D. (2017). "Ficha de análisis especializada para manuales de aprendizaje de español como lengua extranjera". *Academia.edu*. Recuperado de: https://www.academia.edu/33795669/FICHA_DE_ANALISIS_ESPECIALIZADA_PARA_MANUALES_DE_APRENDIZAJE_DE_ESPA%20OL_CO MO_SEGUNDA LENGUA
- ARJONILLA, A., ATIENZA, E., CASTRO, M. D., CORTÉS, M., GONZÁLEZ, M. V., INGLÉS, M., IRUELA, A., LAHUERTA, J., LÓPEZ, C., MONTMANY, B., PUEYO, S., PUIG, F., SÁNCHEZ, N., TORNER, S., VAÑÓ, A., WESENAAR, D. Y MARTÍN PERIS, E. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- ARMSTRONG, S. J., PETERSON, E. R. Y RAYNER, S. G. (2012). "Understanding and defining cognitive style and learning style: a Delphi study in the context of educational psychology". *Educational Studies* 38 (4), pp. 449-455. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643110>
- AUSTIN, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press. Versión digital disponible en: <https://ia801306.us.archive.org/23/items/HowToDoThingsWithWordsAUSTIN/AUSTIN%20J.L%20-%20How%20To%20Do%20Things%20With%20Words.pdf>

- BACHMAN, L. (1990 [1995]). "Habilidad lingüística comunicativa". En M. LLOBERA (coordinador). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 105-129.
- BACHMAN, L. Y A. S. PALMER (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BADILLO, A. (2021). *Lengua y cultura en español en el Japón de la era Reiwa*. Madrid: Real Instituto Elcano.
- BALMASEDA, E. (2007). "Callando se entiende la gente. La interacción comunicativa con los estudiantes japoneses de español". En E. BALMASEDA (coordinador), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE). Logroño, España.
- BENEDICT, R. (1982). *El crisantemo y la espada. Patronos de la cultura japonesa*. Madrid: Alianza Editorial.
- BOROBIO, V. Y PALENCIA, R. (2012). *Ele actual A1*. Madrid: Grupo Editorial SM.
- BOROBIO, V. Y PALENCIA, R. (2012). *Ele actual A2*. Madrid: Grupo Editorial SM.
- BOROBIO, V. Y PALENCIA, R. (2012). *Ele actual B1*. Madrid: Grupo Editorial SM.
- BOROBIO, V. Y PALENCIA, R. (2012). *Ele actual B2*. Madrid: Grupo Editorial SM.
- BUITRAGO, M., MARTÍN, A. (2007). *Español, lengua viva 2*. Madrid: Santillana.
- CABRERA, J. S. (2005). "El papel de los estilos de aprendizaje en la personalización de la enseñanza del Inglés con Fines Específicos". *Encuentro. Revista de investigación en innovación en la clase de lenguas* 15, pp. 14-24.
- CANALE, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". En RICHARDS, J. C. Y R. W. SCHIMDT (1983) *Language and communication*. Harlow: Longman. ["De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en M. LLOBERA (coordinador) 1995: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-82].
- CANALE, M. Y M. SWAIN (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied linguistics* 1, pp. 1-47.
- CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z. Y S. THURRELL (1995). "A pedagogically motivated model with content specifications". *Issues in Applied Linguistics* 6, pp. 5-35.

- CENOS, J. (2000). "El concepto de competencia comunicativa". En Sánchez Lobato, J. E. I. Santos Gargallo (directores) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp. 449 - 465.
- CENTELLAS, A., NORRIS, L. Y RUIZ, J. (2007). *Español, lengua viva 1*. Madrid: Santillana.
- CLARK, H. Y GERRIG, R. (1984). "On the pretense theory of irony". *Journal of Experimental Psychology: General* 113 (1), pp. 121-126.
- 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> (Consultado el 8 de febrero de 2021).
- CORPAS, J., GARCÍA, E., GARMENDIA, A. Y SANS, N. (2013a). *Aula internacional 1*. Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A., SÁNCHEZ, N., SORIANO, C. Y SANS, N. (2014b). *Aula internacional 4*. Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A., SÁNCHEZ, N., SORIANO, C. Y SANS, N. (2014c). *Aula internacional 5*. Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A., SORIANO, C. Y SANS, N. (2013b). *Aula internacional 2*. Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A., SORIANO, C. Y SANS, N. (2014a). *Aula internacional 3*. Barcelona: Difusión.
- CRESPO, N., BENÍTEZ, R. Y PÉREZ, L. (2010). "Conciencia metapragmática y la habilidad para producir narraciones escritas". *Signos*, 43 (73), pp. 179-209.
- DÖRNYEI, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- ELIZONDO, M. (2005). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. Sevilla: Trillas.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2011). *Nuevo Prisma C1*. Madrid: Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2012). *Nuevo Prisma A1*. Madrid: Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2013). *Nuevo Prisma C2*. Madrid: Edinumen.

- EQUIPO NUEVO PRISMA (2015a). *Nuevo Prisma A2*. Madrid: Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2015b). *Nuevo Prisma B1*. Madrid: Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2015c). *Nuevo Prisma B2*. Madrid: Edinumen.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2004a). "Aportaciones de la pragmática". En J. SÁNCHEZ LOBATO E I. SANTOS (directores) (2004). *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 179-198.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2004b). "Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas", en [http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-linggral/escandell/papers/Competencia,%20arquitectura%20y%20disciplinas.pdf f] (último acceso: junio 2021).
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2009). "Los fenómenos de interferencia pragmática. *Monográficos MarcoELE*, 9, pp. 95-109.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2013). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ, M. (2014). "Estilos de aprendizaje: factores que propician un cambio". *MarcoELE, Revista de didáctica* 18. Recuperado de: <https://marcoele.com/descargas/18/fernandez-estilos.pdf>
- GAÍNZA, A., MARTÍN, A. (2007). *Español, lengua viva* 3. Madrid: Santillana Educación.
- GANCEDO RUIZ, M. (2015). "La ironía en el aula de E/LE desde una perspectiva intercultural: su tratamiento a partir de columnas periodísticas". *Foro de Profesores de E/LE* 11, pp. 101-110.
- GOFFMAN, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Nueva York: Panteon Books.
- GOMBERT, J. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago, Ill: University of Chicago Press.
- GRICE, H. P. (1975). "Logic and conversation». En Cole, P. y Morgan, J. (editores) *Syntax and Semantics* 3, Nueva York: Academic Press, pp. 41-58.
- GROTJAHN, R. (1987). "On the methodological basis of introspective methods". En C. Faerch y G. Kasper (editores) *Multilingual matters* 30. *Introspection in second language research*, pp. 54–81).

- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2002). *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco Libros.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2005). "Ejercitarás la competencia pragmática". En ALFREDO ÁLVAREZ ET AL. (editores) *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, pp. 25-44. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE.
- HAVERKATE, H. (1990). "A speech act analysis of irony". *Journal of Pragmatics* 14(1), pp.77–109.
- HYMES, D. H. (1971 [1995]). "Acerca de la competencia comunicativa". En M. LLOBERA (coordinador). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/].
- KAKIHARA, T. (2015). "La situación actual de la enseñanza de lenguas extranjeras aparte de la inglesa en los institutos de bachillerato en Japón y la propuesta de una política educativa realizada por la Asociación Japonesa de Política Lingüística". En A. GIL DE CARRASCO (director y coordinador), *Actas del II Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica en Japón*. Tokio, Japón.
- KASPER, G. (2001). "Classroom research on interlanguage pragmatics". En Rose, K. R. y Kasper, G. (editores) *Pragmatics in Language Teaching*, pp. 33-60. Londres: Cambridge.
- KASPER, G. Y SCHMIDT, R. (1996). "Developmental issues in interlanguage pragmatics". *SSLA* 18, p. 149-169.
- KOLB, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice Hall.
- LEWIS, R. D. (1996). *When Cultures collide: Leading across cultures*. Londres: Nicholas Brealey Publishing.
- LUCA DE TENA, C., RODRÍGUEZ, R. Y SUREDA, I. (2001). *El Programa de Habilidades Sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- MAKINO, S. (1996). *Uchi to Soto no gengo bunka gaku*. Tokio: ALC.
- MANADÉ RODRÍGUEZ, C. (2018). *La enseñanza del humor y la ironía como elementos culturales en el aula de ELE para estudiantes japoneses: estudio y propuesta*

didáctica (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas, Las Palmas de Gran Canaria.

- MARTÍNEZ, I. (1998). “*Consciousness raising* o la integración de gramática y comunicación en el ámbito japonés”. En M. C. Losada, J. Márquez y T. E. Jiménez (coordinadores), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática*. Conferencia llevada a cabo en el IX Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela, España.
- MARTÍNEZ, I. (2001). *Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- MARTÍNEZ, I. (2002). Interculturalidad desde la perspectiva docente e investigadora: el estilo de aprendizaje del estudiante japonés de ELE. En M. Pérez (editor), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Conferencia llevada a cabo en el XIII Congreso Internacional de ASELE, Murcia, España.
- MARTÍNEZ, I. (2012). “Explorar los estilos de aprendizaje del estudiante japonés: una posible clave para mejorar la didáctica del español en Japón”. En *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias*. Conferencia llevada a cabo en el V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander, España.
- MENDIBURO, A. Y PÁEZ, D. (2011). “Humor y cultura. Correlaciones entre estilos de humor y dimensiones culturales en 14 países”. *Boletín de Psicología* 102, pp. 89-105.
- MUECKE, D. C. (1978). “Irony markers”. *Poetics* 7, pp. 363-375.
- NIETO, S. (2015). “Tratamiento del humor y la ironía en la enseñanza de ELE desde una perspectiva pragmática”. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* 53, pp. 13-26.
- OKAMOTO, S. (2007). “An analysis of the usage of Japanese hiniku: Based on the communicative insincerity theory of irony”. *Journal of Pragmatics* 39, pp. 1143-1169.
- PORTOLÉS, J. 2004: *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis, D.L.
- POYATOS, F. (1994). *La comunicación no verbal*. Madrid: Istmo.
- PUCHE, A., SÁNCHEZ, A. B., CUENCA, D. Y SÁNCHEZ, M. (2014). “La ironía en el aula: pan comido. Una propuesta didáctica para trabajar la ironía por medio de unidades fraseológicas”. *Foro de Profesores de E/LE* 10, pp. 225-233.
- REYES, G. (1984). *Polifonía textual: la citación en el relato literario*. Madrid: Gredos.

- REYES, G. (2004). "Pragmática y metapragmática: la ironía lingüística". En I. LERNER, R. NIVAL Y A. ALONSO (coordinadores) *Literatura medieval, lingüística, historia, teoría literaria y estudios culturales* 1, pp. 147-158. Actas del XIV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas.
- ROCA MARÍN, S. (2009). "Ironía e interculturalidad". En Leonor Ruiz Gurillo y Xose Antonio Padilla García (editores), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 457-477.
- ROQUE, A. Y SANONI, P. (2017). "Retos y ventajas para hablantes nativos de idioma japonés: la travesía de la enseñanza del idioma español". *Studies in foreign language education* 39, pp. 67-81.
- RUIZ GURILLO, L. (2008). "El lugar de la ironía en la clase de ELE: más allá del Marco y del Plan Curricular". *Revista redELE* 14, pp. 1-8.
- RUIZ GURILLO, L. (2010). "Para una aproximación neogriega a la ironía en español". *RSEL* 40 (2), pp. 95-124.
- RUIZ GURILLO, L., MARIMÓN, C., PADILLA, X. A., TIMOFEEVA, L. (2004). "El proyecto GRIALE para la ironía en español: conceptos previos". *ELUA* 18, pp. 231-242.
- SARRALDE, B., CASAREJOS, E., LÓPEZ, M. Y MARTÍNEZ, D. (2016) *Vitamina C1*. Madrid: SGEL.
- SCHOENTJES, P. (2003). *La poética de la ironía*. Madrid: Cátedra.
- SEARLE, J. R. (1969). *Speech acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SPERBER, D. Y WILSON, D. (1986 [1994]): *La relevancia, comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- TERRÁDEZ, M. (2007). "Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera". *Foro de profesores de E/LE* 3, pp. 227-230. doi: <https://doi.org/10.7203/foroele.0.6525>
- VERDE RUIZ, S. (2015). *El desarrollo de la competencia pragmática: aproximación al estudio del procesamiento pragmático del lenguaje* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- VERSCHUEREN, J. (2000). "Notes on the role of metapragmatic awareness in language use". *Pragmatics* 10 (4), pp. 439-456.

VI. ANEXOS

i. ANEXO 1. INVENTARIO DE MARCAS E INDICADORES DE LA IRONÍA

INDICADORES NO LINGÜÍSTICOS:

- Acústico-fónicos:
 - Tono irónico
 - Silabeo
 - Oraciones suspendidas
- Kinésicos
 - Gestos corporales (negar con la cabeza, afirmar con la cabeza, cabezada, gestos manuales de señalamiento, encogimiento de hombros, elevación y bajada de tronco)
 - Gestos faciales (mantenimiento y desviación de mirada, sonrisa, cierre de ojos, cierre de boca, fruncimiento de entrecejo, arrugamiento de nariz)
 - Ausencia voluntaria de movimientos faciales y corporales
- Proxémicos
 - Reorganización completa
 - Reorganización hacia atrás
 - Reorganización hacia adelante
 - Contacto con interlocutor
- Indicadores paralingüísticos
 - Risa
 - Elementos cuasi-léxicos intensificadores (uff, mmmm)

INDICADORES LINGÜÍSTICOS

- Léxico-semánticos:
 - Unidades fraseológicas gramaticalizadas con sentido irónico
 - Reinterpretación de unidades fraseológicas
 - Dobles sentidos
 - Generalizaciones
 - *Contradictio in terminis*
 - Hipérboles
 - Lítotes
 - Oxímoron
 - Palabras alerta
 - Evidenciales
 - Variaciones lingüísticas (diacrónicas, diatópicas, diafásicas o diastráticas)
 - Mentiras irónicas
- Gramaticales
 - Focalizaciones
 - del sintagma atributivo
 - del sintagma cuantificativo o del elemento cuantificador
 - de otros elementos oracionales
 - Infijaciones y creación de neologismos (diminutivos, aumentativos, prefijos, sufijos, etc)
 - Repeticiones
 - Yuxtaposiciones

- Perífrasis incoativas
- Estructuras coordinadas con valor consecutivo
- Posesivo en posición postnominal
- Interrogaciones retóricas
- Ortotipográficos
 - Comillas
 - Preguntas retóricas
 - Paréntesis
 - Guiones
 - Puntos suspensivos
 - Variaciones tipográficas (cambio de fuente, cursiva)

ii. ANEXO 2. DOCUMENTO ORIGINAL DE LA ENCUESTA EN SU VERSIÓN BILINGÜE

PARTE 1. Cuestiones generales y relación con el español

1- Género 性別

Hombre 男 Mujer 女

2- ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español? スペイン語をどのくらい学んでいますか

Menos de un año 1年間以下

Entre 1 y 3 años 1-3年間

Más de 3 años 3年間以上

No estudio español スペイン語を学んでいません

3- ¿Con qué frecuencia hablas español fuera de clase? (Solo para quienes estudian español) 授業を除けば、スペイン語はどのくらい話しますか（スペイン語の学生へ）

Nunca 一度もない

Raramente めったにない

Ocasionalmente たまに

Frecuentemente 時々

Muy frecuentemente 頻繁に

4- ¿Dónde y con quién hablas español habitualmente? Señala todas las opciones que quieras. (Solo para quienes estudian español) スペイン語は誰とどこで話しますか。複数選択可。（スペイン語の学生へ）

En clase 授業で

Con amigos japoneses 日本の知人や友達と

Con amigos de España o Hispanoamérica スペインと中南米の知人や友達と

Con familiares 親戚と

Otros (especificar) その他（書いてください）

5- ¿Has estado alguna vez en España o en algún país de Hispanoamérica? スペインか中南米へ行ったことがありますか

Sí はい

No いいえ

6- Si la respuesta anterior es **SÍ, ¿durante cuánto tiempo estuviste?** 答えが「はい」の場合、どのくらいでしたか

Menos de un mes 1ヵ月以下

Entre 1 y 6 meses 1-6ヵ月

Entre 6 meses y 1 año 6ヵ月-1年間

Más de 1 año 1年間以上

7- ¿Cuál fue el motivo del viaje? 旅行の目的は何でしたか

Turismo 観光

Estudios 留学

Otros (especificar) その他（書いてください）

PARTE 2. Sobre el uso y las implicaciones de la ironía

8- ¿Con qué frecuencia utilizas la ironía al hablar con los demás? 会話で「皮肉」をとるをどのくらい使いますか

Nunca 一度もない

Raramente めったにない

Ocasionalmente たまに

Frecuentemente 時々

Muy frecuentemente 頻繁に

9- ¿Crees que la ironía puede tener consecuencias negativas? 皮肉は消極的な結果をもたらす可能性があると思いますか。

SÍ はい NO いいえ

10- Si la respuesta anterior es **SÍ**, señala cuáles crees que son esas consecuencias negativas (puedes elegir más de una respuesta). 前の答えが「はい」の場合、どんな結果だと思いますか。複数選択可。

Puedo ofender a otras personas 他人を傷付けるから

Puedo resultarle maleducado a mi destinatario 聞き手にとって乱暴すぎるから

Puede dañar mi imagen 自分のイメージが損なわれるから

Otras (escribelas) その他（書いてください）

11- ¿Crees que la ironía puede tener implicaciones positivas? 皮肉は積極的な意味合いをもたらす可能性があると思いますか

SÍ はい NO いいえ

12- Si la respuesta anterior es **SÍ**, señala cuáles crees que son esas implicaciones positivas (puedes elegir más de una respuesta). 前の答えは「はい」だったら、その積極的な意味合いは何ですか。いくつか必要な選択を選んでください。

Las personas irónicas suelen ser graciosas 皮肉を使う人は面白い人物である

La relación entre quien emite la ironía y quien la entiende es de complicidad 皮肉を発する人と、皮肉的な発言を理解する人の間で相互理解が進む

Otras (escribelas) その他（書いてください）

13- ¿En qué casos crees que **SÍ** se puede utilizar la ironía? Señala todas las opciones que quieras. 皮肉はどのような場合に使えばいいと思いますか。複数選択可。

Con familiares cercanos 親戚と

Con conocidos 知人と

Con amigos 友達と

Con compañeros de cursos o de trabajo inferiores 後輩と

Con compañeros de tu curso 同級生と

Con compañeros de cursos o de trabajo superiores 先輩と

Con profesores 先生と

Con compañeros de trabajo 同僚と

Con superiores 目上の方と

Otras (escribelas) その他 (書いてください)

14- ¿En qué casos crees que NO se debe utilizar la ironía? Señala todas las opciones que quieras. 皮肉はどのような場合に絶対に使えないと思いますか。複数選択可。

Con familiares cercanos 親戚と

Con conocidos 知人と

Con amigos 友達と

Con compañeros de cursos o de trabajo inferiores 後輩と

Con compañeros de tu curso 同級生と

Con compañeros de cursos o de trabajo superiores 先輩と

Con profesores 先生と

Con compañeros de trabajo 同僚と

Con superiores 目上の方と

Otras (escribelas) その他 (書いてください)

15- ¿Crees que los españoles son más irónicos que los japoneses? スペイン人は日本人より更に皮肉屋だと思いませんか

SÍ はい NO いいえ

16- ¿Con qué frecuencia crees que los españoles usan la ironía? スペイン人はどのくらい皮肉を使うと思いますか

Nunca 一度もない

Raramente めったにない

Ocasionalmente たまに

Frecuentemente 時々

Muy frecuentemente 頻繁に

17- ¿Crees que las consecuencias de usar la ironía son iguales en Japón que en España? 皮肉を使う結果はスペイン社会でも日本社会でも同じだと思いますか。

Sí, creo que son más o menos iguales 結果は大体同じだと思う

No, creo que son distintas, pero no demasiado 結果は同じではないが、違いは少ないと思う

No, creo que son totalmente distintas 結果は全然違うと思う

iii. ANEXO 3. GRÁFICAS CON LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

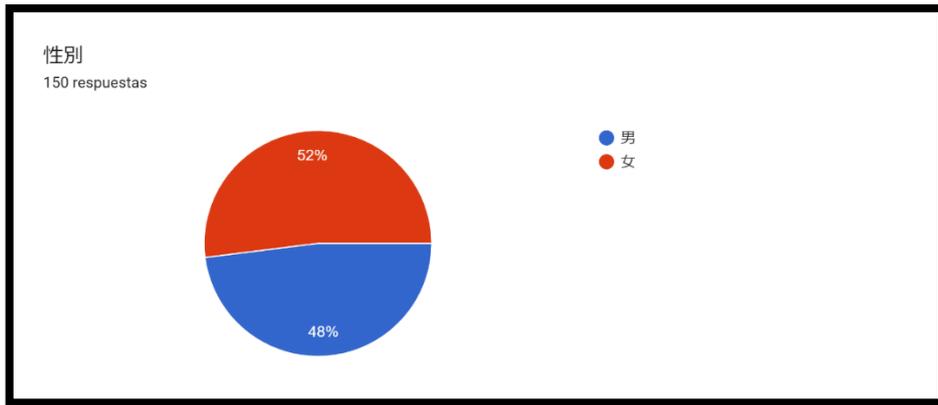


Figura 5. Respuestas a la pregunta 1: género de los encuestados. Leyenda: en azul, *hombre*; en rojo, *mujer*.

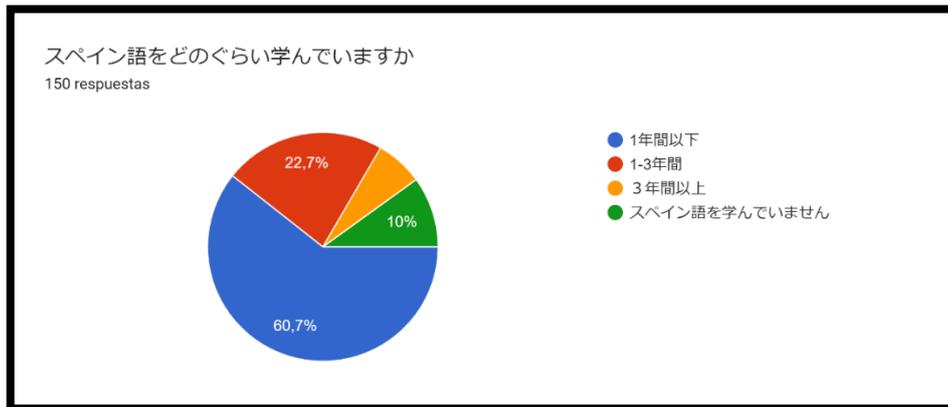


Figura 6. Respuestas a la pregunta 2 sobre el tiempo que llevan estudiando español. Leyenda: en azul, *menos de un año*; en rojo, *entre uno y tres años*; en amarillo, *más de tres años*; en verde, *no estudio español*.

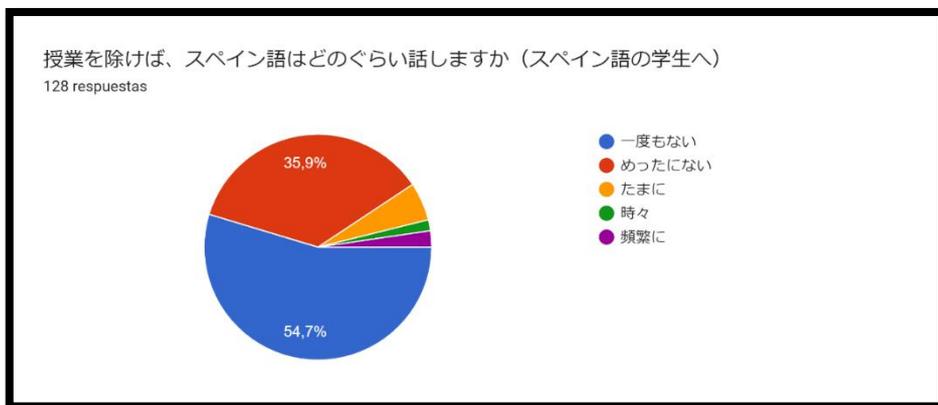


Figura 7. Respuestas a la pregunta 3 sobre la frecuencia de uso del español fuera del aula. Leyenda: en azul, *nunca*; en rojo, *raramente*; en amarillo, *ocasionalmente*; en verde, *frecuentemente*; en morado, *muy frecuentemente*.

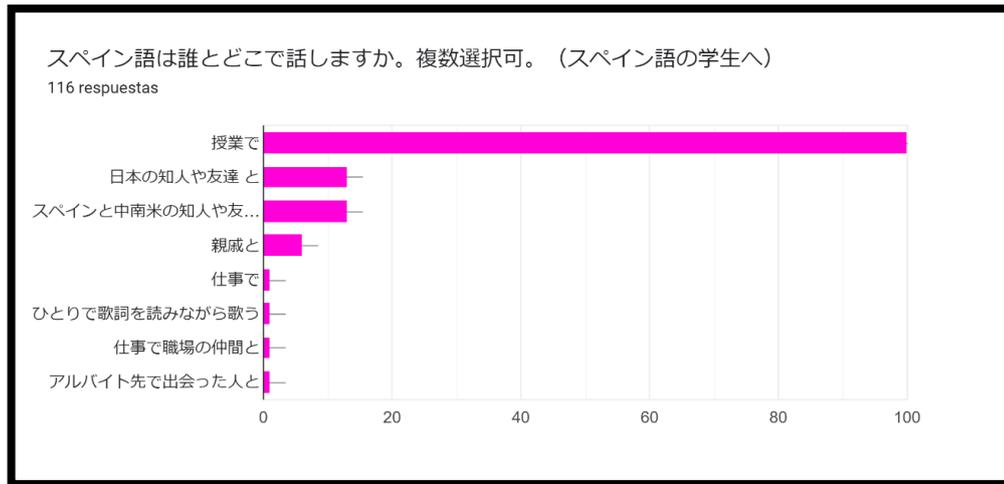


Figura 8. Respuesta a la pregunta 4: ¿Con quién hablas español? Leyenda de los cuatro primeros ítems, en orden de arriba hacia abajo: *en clase; con conocidos y amigos japoneses; con conocidos y amigos hispanohablantes; con familiares.*

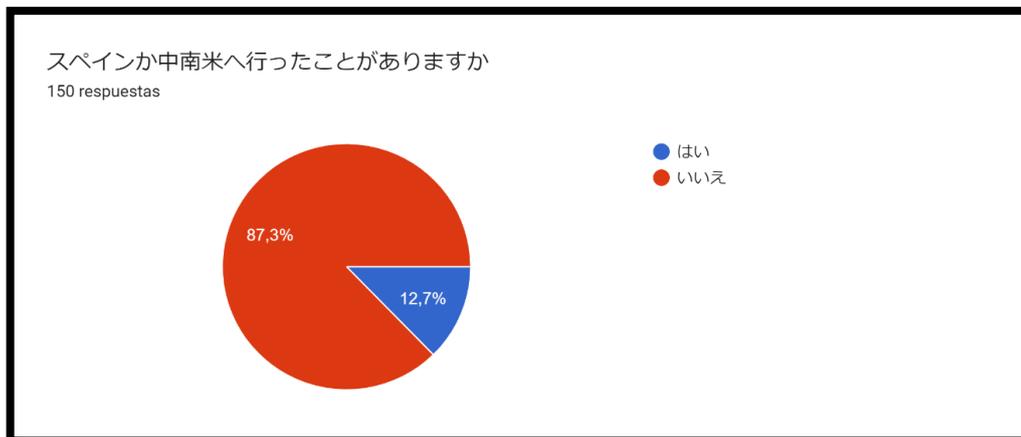


Figura 9. Respuesta a la pregunta 5: ¿Has estado en España u otro país hispanohablante? Leyenda: en azul, *sí*; en rojo, *no*.

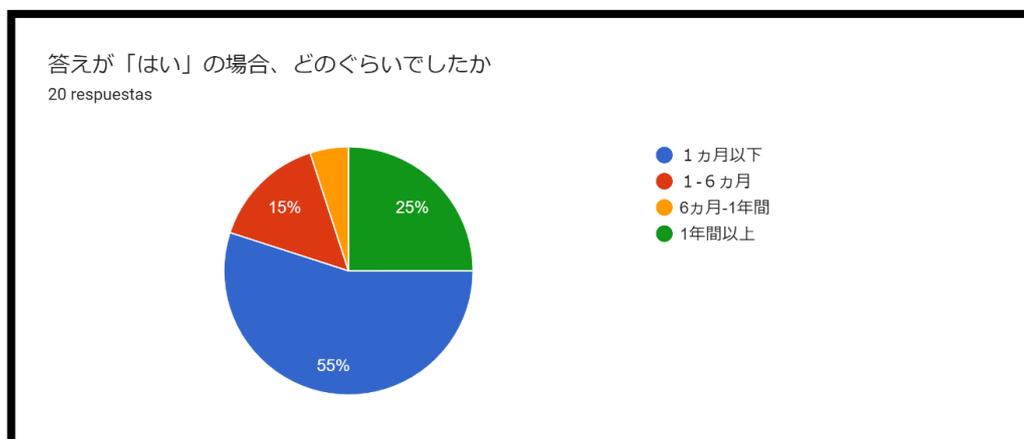


Figura 10. Respuesta a la pregunta 6 sobre el tiempo vivido en un país de habla hispana. Leyenda: en azul, *menos de un mes*; en rojo, *entre uno y seis meses*; en amarillo, *entre seis meses y un año*; en verde, *más de un año*.

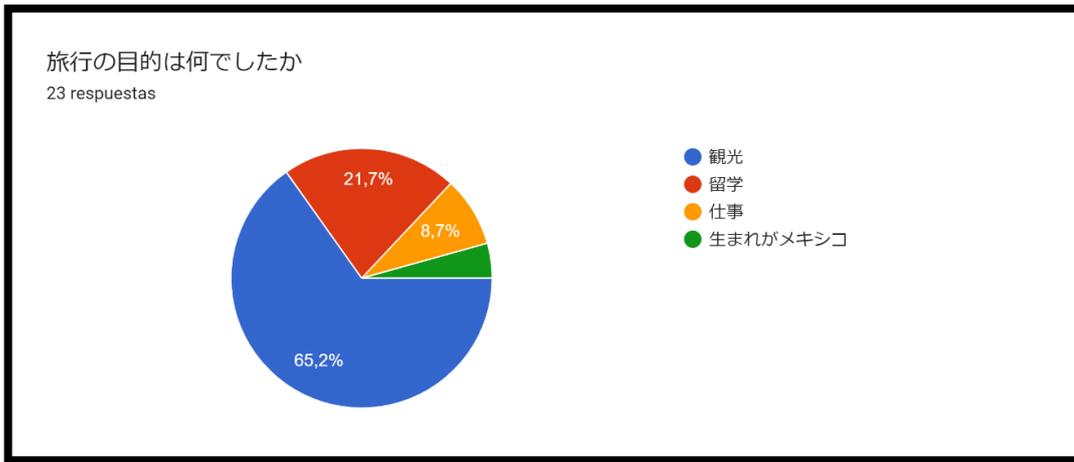


Figura 11. Respuesta a la pregunta 7 sobre el motivo del viaje. Leyenda: en azul, *turismo*; en rojo, *viaje de estudios*; en amarillo, *trabajo*.

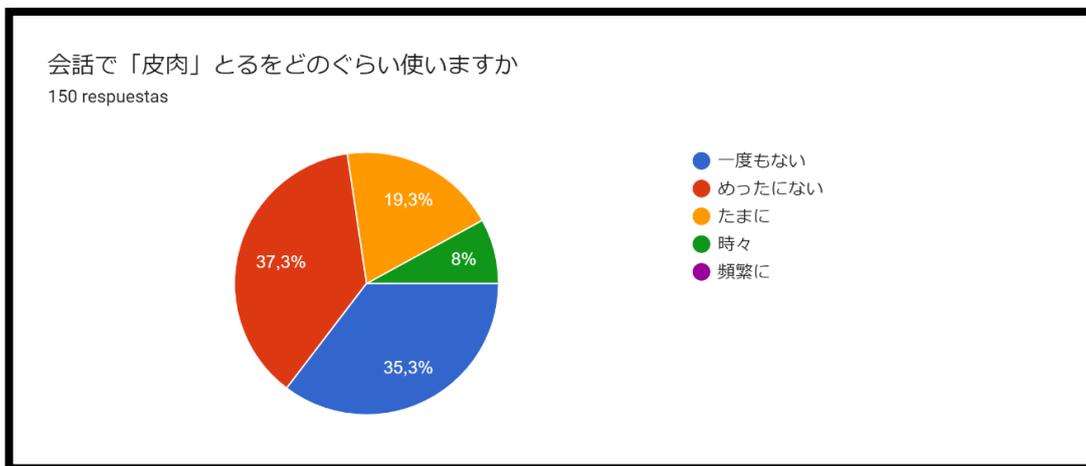


Figura 12. Respuesta a la pregunta 8 sobre la frecuencia de uso de la ironía en los japoneses. Leyenda: en azul, *nunca*; en rojo, *raramente*; en amarillo, *ocasionalmente*; en verde, *frecuentemente*; en morado, *muy frecuentemente*.

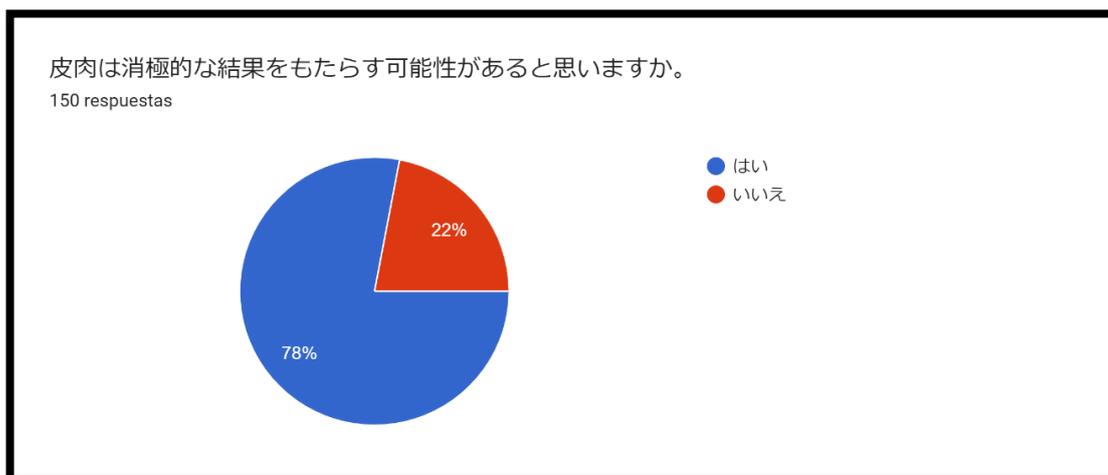


Figura 13. Respuesta a la pregunta 9 sobre la posibilidad de implicaciones negativas en el uso de la ironía. En azul, *sí*; en rojo, *no*.

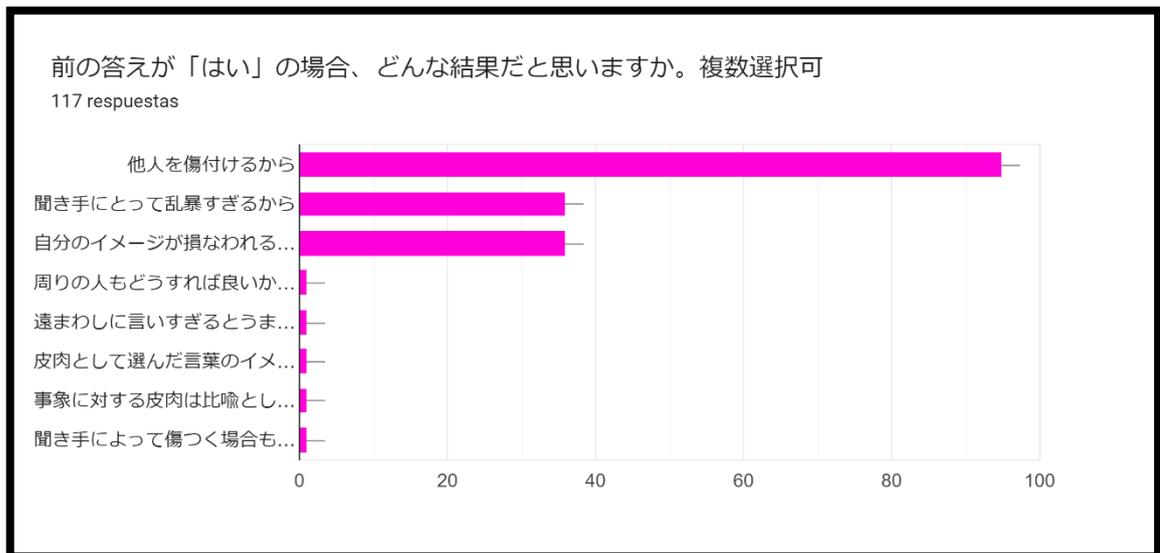


Figura 14. Respuesta a la pregunta 10 sobre implicaciones negativas concretas que se pueden dar. Leyenda de los tres primeros ítems, en orden de arriba hacia abajo: *puedo ofender a otras personas; puedo resultarle maleducado a mi destinatario; puede dañar mi imagen.*

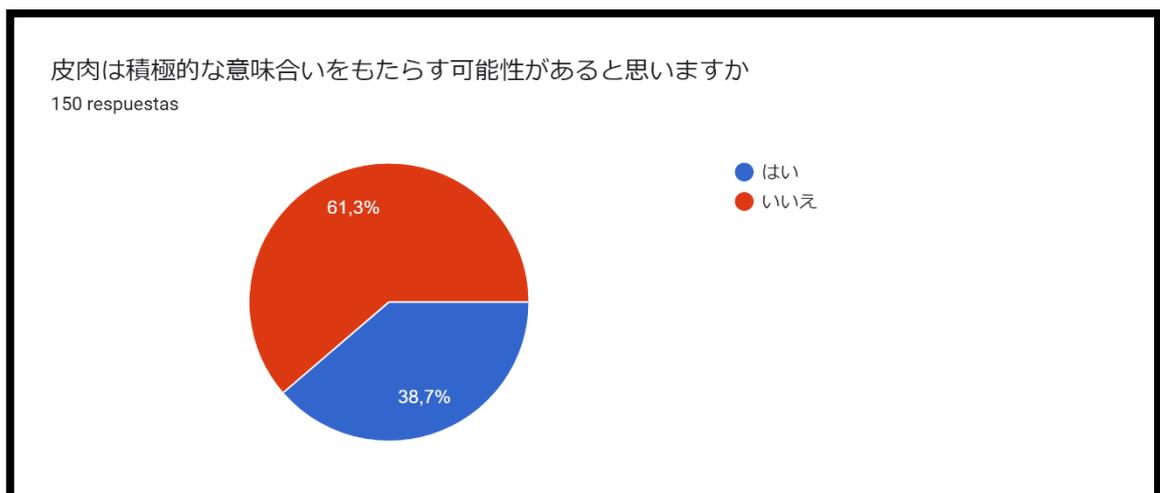


Figura 15. Respuesta a la pregunta 11 sobre la posibilidad de implicaciones positivas en el uso de la ironía. Leyenda: en azul, *sí*; en rojo, *no*.

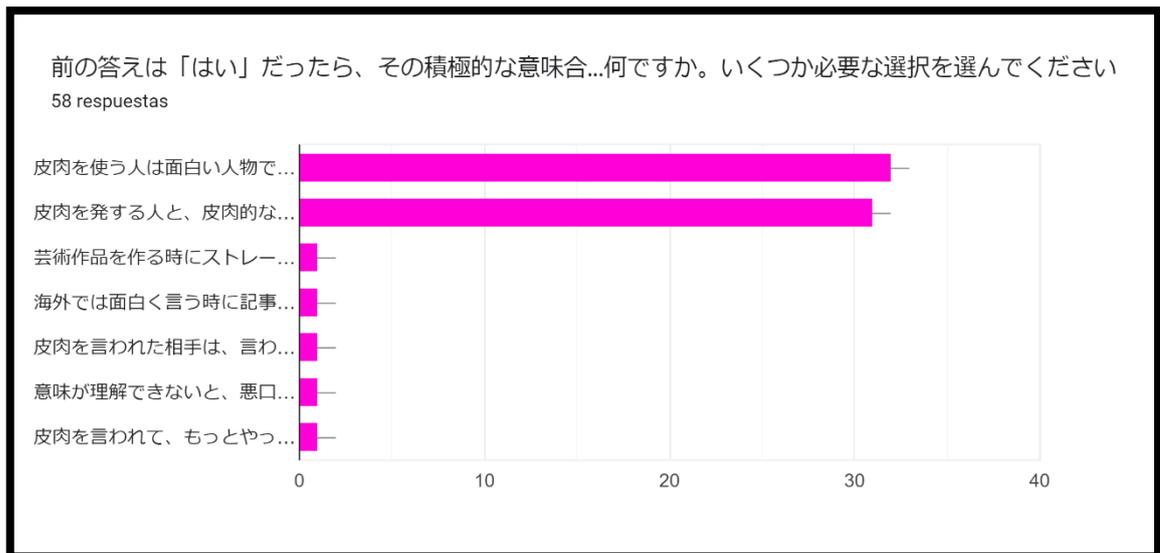


Figura 16. Respuesta a la pregunta 12 sobre implicaciones positivas concretas que se pueden dar. Leyenda de los dos primeros ítems, en orden de arriba hacia abajo: *las personas irónicas suelen ser graciosas; la relación entre quien emite la ironía y quien la entiende es de complicidad.*

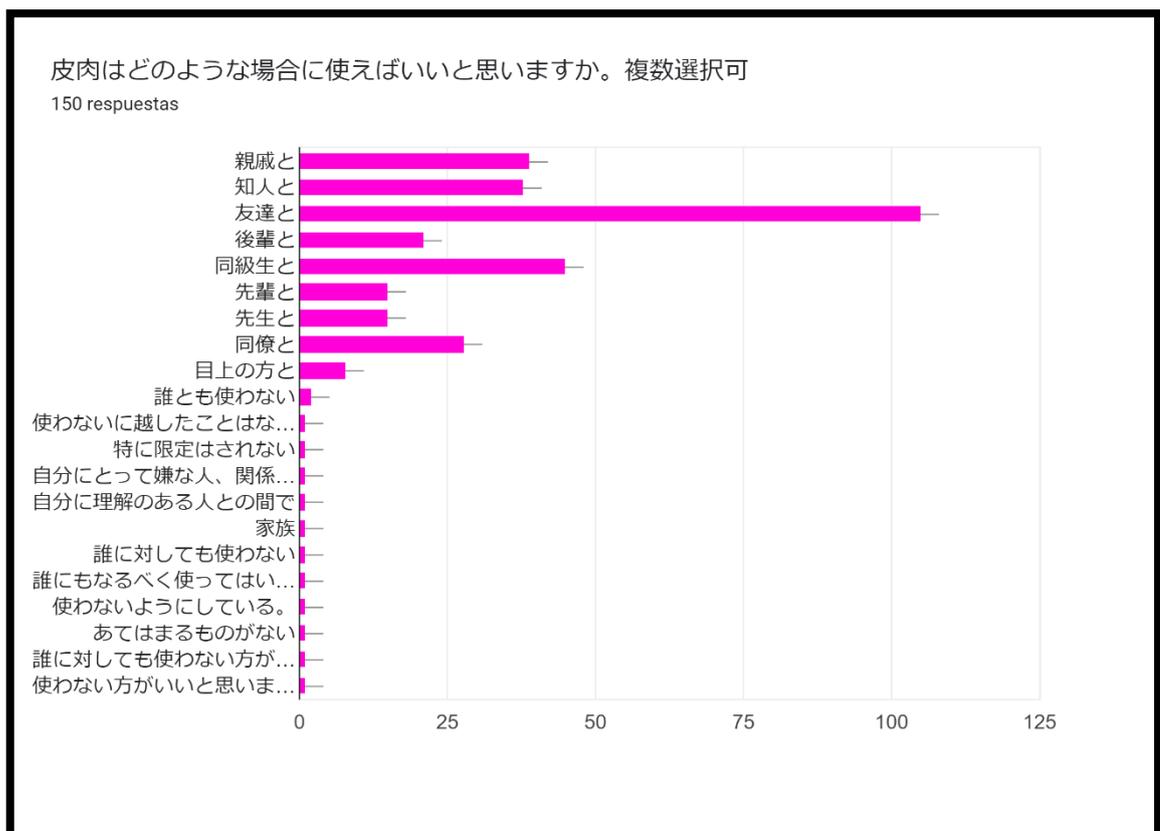


Figura 17. Respuesta a la pregunta 13 sobre los ámbitos en los que el uso de la ironía no es inapropiado. Leyenda de los 9 primeros ítems, en orden de arriba hacia abajo: *con familiares, con conocidos, con amigos, con kôhai, con compañeros de clase, con senpai, con profesores, con compañeros de trabajo del mismo rango, con superiores.*

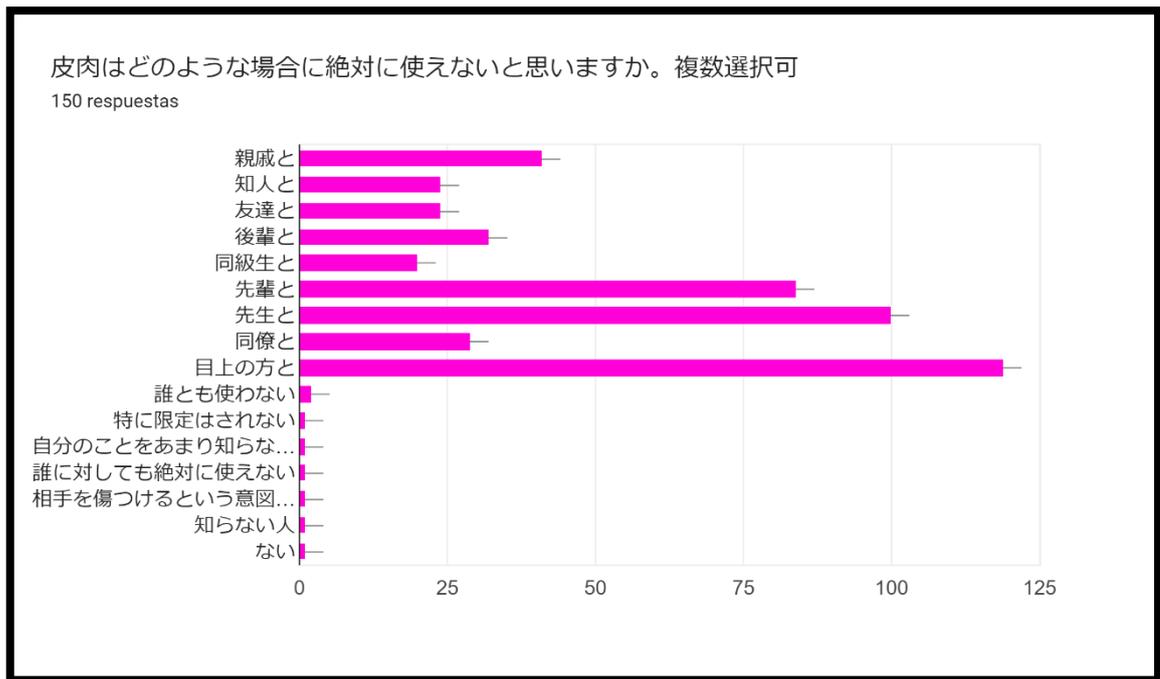


Figura 18. Respuesta a la pregunta 14 sobre los ámbitos en los que el uso de la ironía es inapropiado. Leyenda de los 9 primeros ítems, en orden de arriba hacia abajo: *con familiares, con conocidos, con amigos, con kôhai, con compañeros de clase, con senpai, con profesores, con compañeros de trabajo del mismo rango, con superiores.*

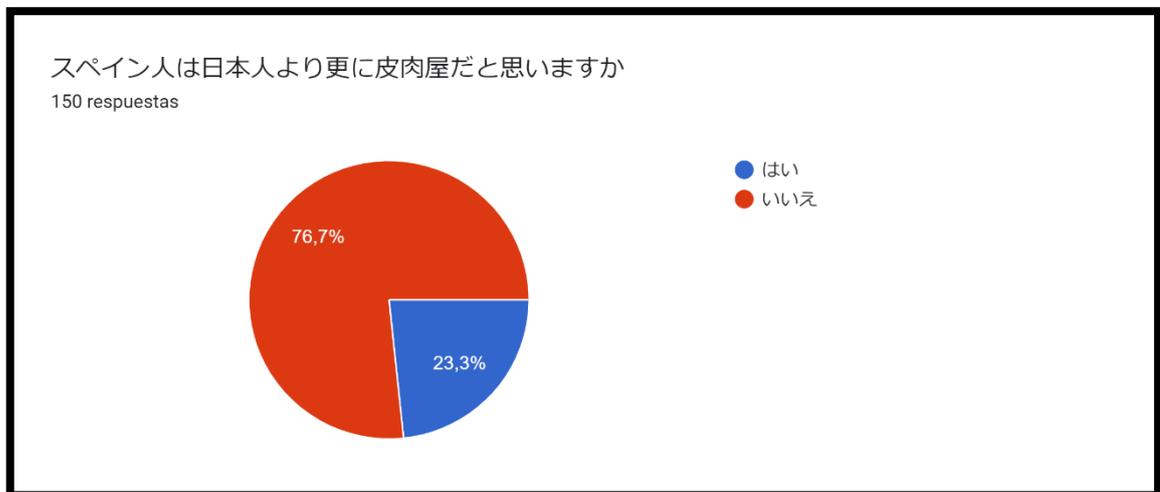


Figura 19. Respuesta a la pregunta 15: ¿Crees que los españoles son más irónicos que los japoneses? Leyenda: en azul, *sí*; en rojo, *no*.

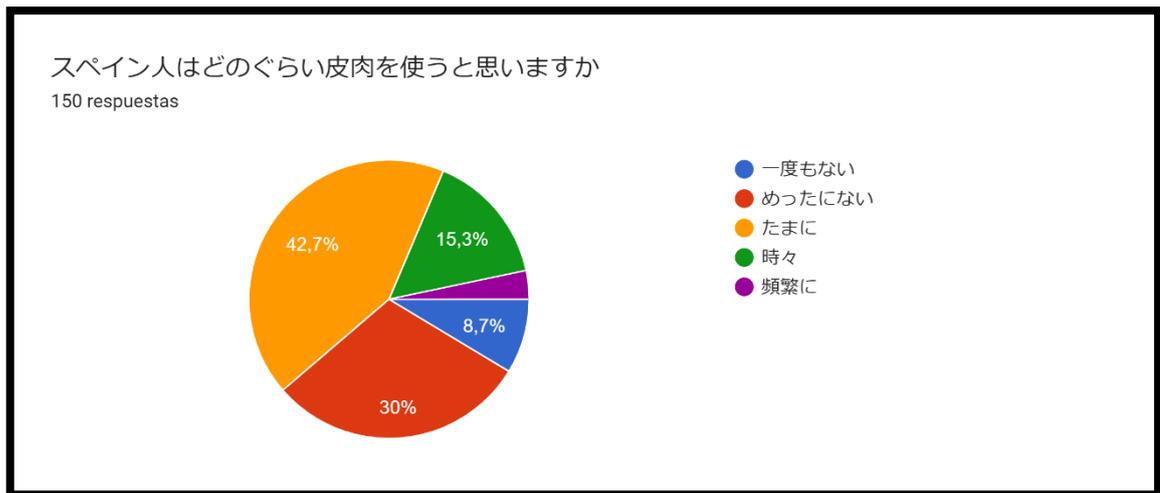


Figura 20. Pregunta 16: ¿Con qué frecuencia crees que los españoles emplean la ironía? Leyenda: en azul, *nunca*; en rojo, *raramente*; en amarillo, *ocasionalmente*; en verde, *frecuentemente*; en morado, *muy frecuentemente*.

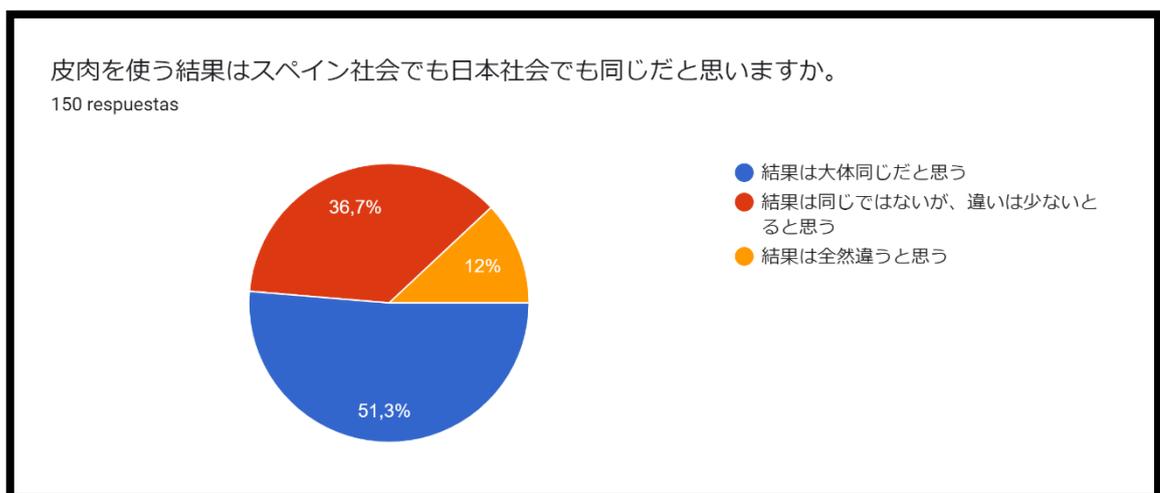


Figura 21. Respuesta a la pregunta 17 sobre las implicaciones de la ironía en España en comparación con Japón. En azul, *las implicaciones son casi las mismas*; en rojo, *las implicaciones son parecidas, pero hay diferencias perceptibles*; en amarillo, *las implicaciones son totalmente distintas*.

iv. ANEXO 4. IMÁGENES DE LOS MANUALES



Imagen 3. La cortesía a través de los saludos. Fuente: Borobio, V. (2012).

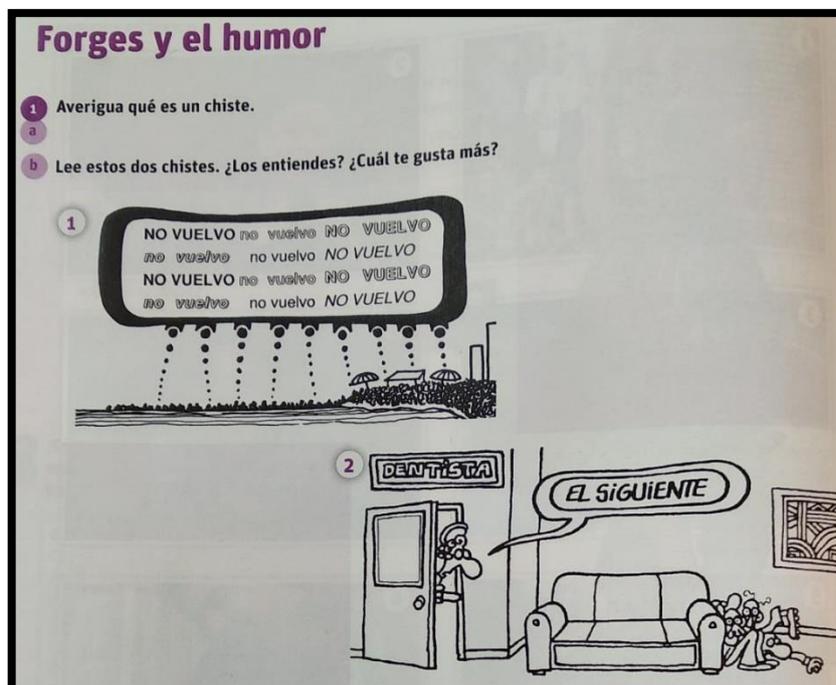


Imagen 4. Tratamiento del humor. Fuente: Borobio, V. (2012).

5 Observa y escucha las situaciones siguientes.

¿En cuál o cuáles de ellas...
 ... se pide ayuda?
 ... se pide un favor?
 ... se pide un objeto?
 ... se pide permiso?
 ... se acepta la petición?
 ... se rechaza la petición?

1 Rosa, ¿puedes ayudarme a descargarme un antivirus? Tú entiendes de esto más que yo.
 Claro. Te puedo descargar uno gratuito.

2 ¿Podrías hacerme un favor, Pedro? ¿Te importaría enviarme el currículum del nuevo becario a mi correo?
 Claro que no. Te lo envío dentro de un rato.

3 ¿Te importa si uso tu ordenador un minuto para ver mi correo?
 Bueno.
 ¿Puedes decirme la contraseña?
 Perdona, es que es secreta. La escribo yo.

4 ¿Puedes dejarme un DVD? Quiero hacer una copia de las fotos de la manifestación.
 Sí, ahora te lo doy.

5 ¿Podría descargar las fotos en tu ordenador? Es que tengo la cámara llena.
 Claro. Ahora te lo dejo.

6 Fíjate.

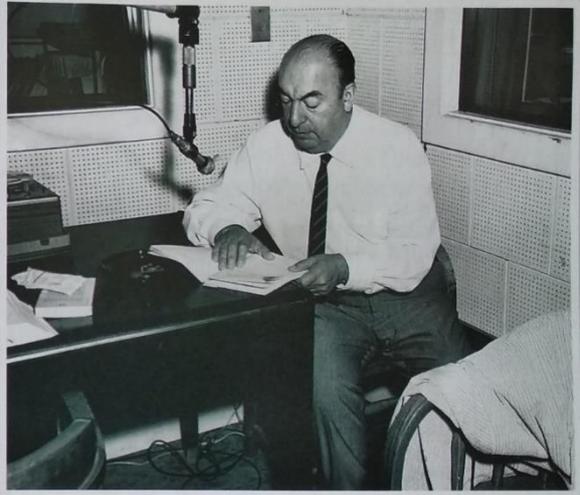
Imagen 5. Trabajo con actos de habla y situaciones comunicativas. Fuente: Borobio, V. (2012).

3 a Lee este fragmento de un poema de Pablo Neruda.

ODA A LA PAPA

Papa
 te llamas,
 papa
 y no patata,
 no naciste con barba,
 no eres castellana:
 eres oscura
 como
 nuestra piel,
 somos americanos,
 papa,
 somos indios.

PABLO NERUDA: *Odas elementales.*



b Piensa en las respuestas a estas preguntas y luego coméntalas con la clase.

- ¿Menciona Neruda alguna característica física de personas que no son indios? ¿A quiénes se refiere?
- ¿Y alguna característica de los indios?
- ¿Cuál es la idea principal que quiere expresar el autor?

Imagen 6. Tarea de inferir el significado global de un texto literario. Fuente: Borobio (2012).

1 Lee la letra de esta canción. Puedes usar el diccionario.

a

PONGAMOS QUE HABLO DE MADRID

Allá donde se cruzan los caminos,
donde el mar no se puede concebir,
donde regresa siempre el fugitivo.
Pongamos que hablo de Madrid.

Las niñas ya no quieren ser princesas
y a los niños les da por perseguir
el mar dentro de un vaso de ginebra.
Pongamos que hablo de Madrid.

Los pájaros visitan al psiquiatra,
las estrellas se olvidan de salir,
la muerte pasa en ambulancias blancas.
Pongamos que hablo de Madrid.

El sol es una estufa de butano;
la vida, un metro a punto de partir;
hay una jeringuilla en el lavabo.
Pongamos que hablo de Madrid.

Cuando la muerte venga a visitarme,
que me lleven al Sur donde nací,
aquí no queda sitio para nadie.
Pongamos que hablo de Madrid,
de Madrid (3).

JOAQUÍN SABINA y ANTONIO SÁNCHEZ:
"Pongamos que hablo de Madrid",
Malas compañías.



b ¿Qué palabras se usan en la canción para expresar estos conceptos? Búscalas.

- persona que huye
- allí
- supongamos
- aparato usado para calentar
- les entra gran interés por
- espacio
- salir
- bebida alcohólica transparente
- gas usado como combustible
- servicio

Persona que huye → fugitivo

c Esta canción tiene un tono muy poético y contiene muchas metáforas. ¿En qué verso o versos se expresa cada una de estas afirmaciones sobre Madrid?

1. Madrid es una ciudad muy contaminada.
2. Es una ciudad donde se conoce a mucha gente.
3. Los jóvenes consumen alcohol.
4. No es una ciudad marítima.
5. Los jóvenes han perdido la inocencia.
6. Hay madrileños que tienen problemas psicológicos.
7. Su clima es muy caluroso.
8. Es una ciudad que atrae a la gente.
9. El ritmo de vida es muy rápido.
10. En Madrid hay demasiada gente.

1. Madrid es una ciudad muy contaminada → las estrellas se olvidan de salir.

Imagen 7. Trabajo con metáforas a partir de una canción de Sabina. Fuente: Borobio (2012).

PRESENTACIONES, SALUDOS Y DESPEDIDAS

> | 1 |   Observa las fotografías, lee los diálogos y clasificalos en formal o informal.

Diálogo 1	Diálogo 2	Diálogo 3	Diálogo 4
<div style="display: flex; justify-content: space-around; font-size: small;"> formal informal </div> 	<div style="display: flex; justify-content: space-around; font-size: small;"> formal informal </div> 	<div style="display: flex; justify-content: space-around; font-size: small;"> formal informal </div> 	<div style="display: flex; justify-content: space-around; font-size: small;"> formal informal </div> 
<ul style="list-style-type: none"> ● Hola, Inés, ¿qué tal estás? ● Muy bien, gracias. ¿Y tú? ¿Cómo estás? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Buenos días, es usted la abuela de Marga, ¿verdad? ● Sí, soy yo... ● Yo soy Mercedes, la amiga de Marga. ¿Cómo está usted? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Mira, estos son la señora García y el señor Valbuena, los directores de la escuela de idiomas. Miren, les presento a Claudia, estudia inglés en la escuela. ● Hola, buenas tardes. Mucho gusto. ¿Cómo están? 	<ul style="list-style-type: none"> ● ¡Hola, chicos! ¿Qué tal? ● ¡Hola! ¡Muy bien! ¿Y vosotros?

Imagen 8. Saludos y cortesía. Fuente: Equipo Nuevo Prisma (2012).

PERDIDO EN BARCELONA

> | 1 |   Juan Carlos es un médico de Chile que está en Barcelona para trabajar en un hospital. Necesita llegar a su hotel y no conoce la ciudad. Lee los diálogos, relaciónalos con las imágenes y ordénalos.

Diálogo 1	Diálogo 2	Diálogo 3
<ul style="list-style-type: none"> ● ¡Muchas gracias por tu ayuda! ¡Adiós! ● ¡De nada! ¡Adiós! 	<ul style="list-style-type: none"> ● Mira, aquí es. Coge la línea roja, dirección Hospital de Bellvitge. Son cuatro paradas. ● ¿Sabes cuánto cuesta el billete? ● El billete sencillo son dos euros, pero si vas a hacer más viajes, lo mejor es comprar el T-10, cuesta nueve euros con veinticinco y puedes hacer diez viajes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Perdón, ¿cómo puedo ir desde aquí a Plaza de España? ¿Está muy lejos? ● No, no está lejos; pero lo mejor es coger el metro aquí, en Plaza Cataluña.
		

Imagen 9. Relación entre actos de habla y situaciones comunicativas. Fuente: Equipo Nuevo Prisma (2012).

2.1.  El lenguaje corporal dice mucho de una persona en una entrevista de trabajo. Aquí tenéis una lista de diferentes gestos y posturas. Relacionadlos con su significado.



1. Pellizcarse o rascarse cualquier parte de la cara (cejas, nariz, el borde de una oreja, un labio...). . . . *	* a. Nada que ocultar. Comodidad.
2. Mirar el reloj. Frotarse las manos. . . *	* b. Interés, concentración, confianza en uno mismo.
3. Juguetear con un bolígrafo, anillo o cualquier otro elemento. . . . *	* c. Impaciencia.
4. Mirar de frente. . . . *	* d. Actitud a la defensiva.
5. Tener una postura relajada. . . . *	* e. Inseguridad y dudas.
6. Tener los brazos cruzados. . . . *	* f. Distracción.

2.2.  Vas a escuchar a un psicólogo argentino que nos da unos consejos para poder triunfar en los procesos de selección. Escucha sus recomendaciones y, después, comprueba con tu compañero las respuestas de la actividad anterior. ¿Habéis acertado?

Intercultural

Imagen 10. Significados implícitos en la comunicación no verbal. Fuente: Equipo Nuevo Prisma (2015a).

¡QUE TE VAYA BIEN!

1  Escucha los diálogos, identifica la expresión y, después, relacionala con la definición correspondiente.

Diálogo	
<input type="checkbox"/> ser (muy) mono *	* a. Estafar, engañar.
<input type="checkbox"/> tío *	* b. Estropeado, delicado. Referido a una persona, enferma o deprimida.
<input type="checkbox"/> buscarse la vida *	* c. Estar loco.
<input type="checkbox"/> echar una mano *	* d. Interjección que se usa para expresar sorpresa.
<input type="checkbox"/> de gorra *	* e. Ser (muy) bonito. Expresión propia del lenguaje femenino.
<input type="checkbox"/> estar como una cabra . . . *	* f. Hombre, en lenguaje coloquial. También se usa en femenino.
<input type="checkbox"/> timar *	* g. Resolver uno mismo los problemas que le surgen, sin ayuda de nadie.
<input type="checkbox"/> aburrirse como una ostra . *	* h. Ayudar.
<input type="checkbox"/> estar chungo/a *	* i. Gratis.
<input type="checkbox"/> ¡hombre! *	* j. Aburrirse mucho.

1.1.  Pablo ha terminado sus estudios y ha encontrado un trabajo como camarero a tiempo parcial. Ha decidido independizarse y alquilarse un pisito. Se lo ha comunicado a todos sus amigos por Facebook. Lee su mensaje y los comentarios de sus amigos, y completad el texto con las expresiones de la actividad anterior.

Imagen 11. Fraseología e inferencia de significados. Fuente: Equipo Nuevo Prisma (2015b).

 **Fíjate**

- ✗ Estos adjetivos son coloquiales y, por tanto, solo se pueden usar entre personas con las que uno tiene mucha confianza.
- ✗ *Hortera, repipi, tiquismiquis, carca, plasta* y *muerdo* son invariables. El masculino o femenino lo expresamos con *un/una* delante del adjetivo, excepto *un muerdo*, que puede referirse también al femenino.

Intensificar un aspecto negativo del carácter de una persona

- ✗ Para intensificar un aspecto negativo del carácter de una persona puedes usar las siguientes estructuras:
 - **Ser + un/una + adjetivo + monumental:**
–*Felipe es un tonto monumental.*
 - **Ser + un/una + pedazo de + adjetivo:**
–*Irene es una pedazo de idiota.*
 - Futuro imperfecto de **ser + adjetivo:**
–*Será tonta!*
 - **¡Qué + adjetivo!:**
–*¡Qué plasta!*
 - **¡Menudo + adjetivo!:**
–*¡Menudo chulo!*
 - **¡Mira que + ser + adjetivo!:**
–*¡Mira que es cursi!*

Imagen 12. Registro informal. Fuente: Equipo Nuevo Prisma (2015c).

Dando una vuelta por los pasillos con mis compañeros no pudimos evitar ir a ver las orlas de promociones anteriores. Por supuesto, lo primero que hicimos fue ir a ver la nuestra, para recordar cómo éramos hace unos años. **Me sonaban todas las caras de gente del barrio, pero había olvidado que habían estudiado conmigo.** Hablamos de anécdotas que tuvimos con otros compañeros allí presentes a los cuales hacía tiempo que no veíamos, y la verdad, **solamente podíamos recordar haber vivido cosas buenas**, porque con el tiempo, es de eso de lo que uno se acuerda cuando mira hacia atrás. Para no aburrirnos más con mis divagaciones, solamente diré una cosa: **nunca se puede olvidar de dónde venimos.**

Adaptado de <http://pensamientosmacarronicos.blogspot.es/1267457622/recuerdos-del-colegio>

- 1** ¿Qué recuerdos son difíciles de olvidar según el autor?
- 2** ¿Por qué escribe esta entrada de blog?
- 3** ¿Qué cambios vio en su colegio?
- 4** ¿Cómo son sus recuerdos de aquella época?
- 5** ¿Qué crees que quiere decir con la última frase?

Imagen 13. Trabajo con significados implícitos. Fuente: Equipo Nuevo Prisma (2015c).

1.1. Ahora vas a oír cómo reaccionan algunas personas cuando reciben una información. Anota las expresiones que utilizan para reaccionar, y señala si muestran sorpresa (S), indiferencia (ID) o incredulidad (IC).

	S	ID	IC												
Diálogo 1....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Diálogo 3....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Diálogo 5....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Diálogo 7....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diálogo 2....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Diálogo 4....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Diálogo 6....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Diálogo 8....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.2. ¿Conoces otras expresiones para expresar sorpresa, indiferencia o incredulidad? Clasifica las que tienes a continuación.

- × ¿Lo dices en serio?
- × Por mí...
- × ¿Quééééé?/ ¿Cóóóóóó?
- × ¿Y a mí qué?
- × ¿Qué dices?
- × Me dejas de piedra...
- × Allá tú...
- × ¿Bromeas?
- × Me da igual.
- × ¡No puede ser!
- × ¡Anda!
- × ¡Qué cosa tan rara!

Sorpresa	Indiferencia	Incredulidad

1.3. En grupos de tres, buscad noticias relacionadas con el mundo del cine que os llamen la atención y contádselas a otro grupo de compañeros. Debéis reaccionar utilizando las expresiones con las que hemos trabajado.

Imagen 14. Expresiones, significados implícitos y sentimientos. Fuente: Equipo Nuevo Prisma (2015c).

3.4. Lee este fragmento de una tesis en la que una profesora japonesa describe la importancia del silencio como medio de expresión en la comunicación. Subraya las ideas principales.

Si se fijan en la conversación establecida entre japoneses, se percatarán de las diferencias que existen entre esta y una mantenida entre españoles. Por ejemplo, la duración y la frecuencia del silencio que surge en nuestra conversación es más larga y más abundante. Si han tenido la ocasión de charlar con japoneses, nuestra actitud les habrá dado la impresión de que somos educados, callados e incluso tímidos por no hablar mucho, y también tendrán la impresión de que somos ambiguos por no aclarar bien las cosas que queremos decir. Esto lo hacemos, aunque resulte extraño, inconscientemente. Nos gusta la ambigüedad, nuestro propio idioma es ambiguo. Para nosotros, el predominio del silencio sobre la palabra, dentro de la conversación, es natural y positivo. Cualquier profesor de español que haya tenido experiencia con alumnos japoneses suele plantearse esta cuestión: "No sé si me entienden los alumnos japoneses porque, si les pregunto si me explico, siempre me responden "sí" y nunca me dicen "no" ni tampoco me preguntan". Pero hay que tener en cuenta que, en nuestra cultura, no está bien decir no, es decir, rechazar algo tajantemente. A los españoles les sucede lo mismo, pero lo resuelven de manera distinta. Por ejemplo, si yo pregunto a una amiga española si le apetece ir al cine mañana, en el caso de que no le apetezca, me responderá: "¿Por qué no vamos la semana que viene?". Y esa semana que viene nunca viene. Pero es la manera de decir no para los españoles. Esta respuesta es impensable para los japoneses, ya que nuestra sociedad valora mucho la sinceridad. Aunque dice el refrán español "quien calla otorga", en el caso de los japoneses, si alguien se calla ante una pregunta, hay que interpretar su respuesta a través del ambiente o del semblante que ponga en ese momento. ■

Adaptado de Motoko Hirai (2004), "El silencio como medio de expresión en la comunicación y su influencia en la enseñanza", en Tomás Almazán y David Vicente (eds.), *Japón. Arte, cultura y agua*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.

3.5. Teniendo en cuenta lo que habéis leído sobre el modelo comunicativo español, ¿qué valor creéis que tiene el silencio en la conversación entre españoles? ¿Por qué? Y en vuestra lengua, ¿qué valor tiene el silencio?

Imagen 15. Significados implícitos, fraseología y silencios desde una perspectiva intercultural. Fuente: Equipo Nuevo Prisma (2013).

La metáfora

Cuando el hablante usa una metáfora establece una identidad en sentido figurado entre dos términos distintos. Por ejemplo, en *El tiempo es oro* se identifica una palabra (*tiempo*) con otra diferente (*oro*) para expresar el gran valor que se le da al término inicial.

2.1. Elige alguna de estas expresiones para hablar de la vida o crea tu propia metáfora. ¿Cómo es tu vida? ¿Qué significa la vida para tí? Trabaja con tu compañero.

<input type="checkbox"/> un milagro	<input type="checkbox"/> una tómbola	<input type="checkbox"/> un regalo	<input type="checkbox"/> un ir y venir	<input type="checkbox"/> una sombra
<input type="checkbox"/> vivir	<input type="checkbox"/> un cuento	<input type="checkbox"/> un don	<input type="checkbox"/> un despertar	<input type="checkbox"/> una ficción
<input type="checkbox"/> un carnaval	<input type="checkbox"/> un negocio	<input type="checkbox"/> una lucha	<input type="checkbox"/> una broma	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> un cabaret	<input type="checkbox"/> una película	<input type="checkbox"/> una búsqueda	<input type="checkbox"/> una ilusión	<input type="checkbox"/>

2.2. Comenta con tus compañeros en pocas palabras tu opinión sobre estas metáforas.

<input type="checkbox"/> Somos lo que tenemos.	<input type="checkbox"/> No somos nadie.	<input type="checkbox"/> Somos el tiempo que nos queda.
--	--	---

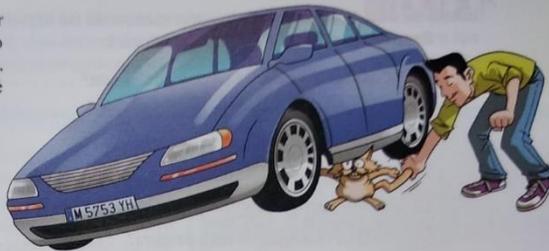
Imagen 16. Enunciados metafóricos. Fuente: Equipo Nuevo Prisma (2013).

2.3. Establece la correspondencia entre las dos partes, compara con tu compañero y justifica tu respuesta.

<p>1. El amor..... *</p> <p>2. El cigarro... .. *</p> <p>3. El cine... .. *</p> <p>4. El hombre... .. *</p>	<p>* a. es una fábrica de sueños.</p> <p>* b. es un átomo en el tiempo.</p> <p>* c. es la voluntad de eternizar lo efímero.</p> <p>* d. es el chupete de los adultos.</p>
---	---

Imagen 17. Enunciados metafóricos (2). Fuente: Equipo Nuevo Prisma (2013).

3 |  Ya sabéis que una palabra puede tener muchos significados, todo depende del contexto y de la situación comunicativa en que aparezca. Fijaos en la situación del dibujo y explicad qué ocurre.



3.1. |  ¿Qué significa la palabra “gato”? ¿Entiendes el chiste? ¿Lo has cogido? ¿Podrías explicar dónde está la gracia? Lee la siguiente definición y quizás ahora lo entiendas mejor.

Gato (del lat. *cattus*) n. m. 1. Mamífero felino doméstico. 2. m. Utensilio que consta de dos piezas que pueden aproximarse con un tornillo, entre las que se sujeta la pieza que se trabaja. 3. Utensilio con un engranaje, que se utiliza para elevar grandes pesos a poca altura; por ejemplo, un automóvil para repararlo o cambiarle una rueda. 4. (inf.) Madrileño. 5. (Arg.) Cierta danza popular bailada con movimientos rápidos por una o dos parejas. / CUATRO GATOS (inf.) Un número de personas que se considera insignificante. / DAR GATO POR LIEBRE. Engañar haciendo pasar una cosa por otra. / HABER GATO ENCERRADO en una cosa. Haber algo que se mantiene oculto. / LLEVARSE EL GATO AL AGUA (inf.) Conseguir alguien sus propósitos frente a otros.

Diccionario de uso, María Moliner.



Homonimia/Polisemia

- × Son palabras **homónimas** aquellas que teniendo un origen etimológico diferente, coinciden en su forma. Las palabras homónimas pueden ser de dos tipos:
 - Homógrafas: son las que se escriben igual y tienen distinto significado:
 - haya (árbol) / haya (verbo haber); vino (bebida) / vino (verbo venir)...
 - Homófonas: son las palabras que suenan igual y tienen distinto significado:
 - tubo/tuvo, hay/ay...
- × Son palabras **polisémicas** aquellas que tienen varios significados aunque un solo origen:
 - gato, clave, sierra...

Imagen 18. Breve secuencia sobre el humor y los fenómenos de homonimia y polisemia. Fuente: Equipo Nuevo Prisma (2011).

> | 5 |  Lee este texto sobre el sentido del humor.



Es verdad también que cada cultura tiene un sentido del humor diferente. Javier Tapia, humorista y autor de diversos libros de chistes, dice: “Los españoles en privado nos reímos de todo; en público nos reprimimos más”. Los chistes que siempre nos han hecho más gracia son los “verdes”, seguidos de los de política y los de humor negro. Todos ellos normalmente buscan víctimas de las que reírse. El humor refleja las filias y fobias de cada sociedad. Todos hemos oído hablar del humor inglés (un humor frío y racional); el humor español es una mezcla de socarronería, gracia y bromas. Los esquimales en Groenlandia resuelven querrelas con discusiones en las que gana quien logre provocar más risas en el auditorio, según relata R. C. Elliot en *The power of satire*. ■

Adaptado de Miriam Sancho Sánchez, en <http://www.escuelai.com/gacetilla/98humor.html>

Intercultura

5.1. |  ¿Estáis de acuerdo en que el sentido del humor cambia en cada cultura? ¿Existe un sentido del humor universal? Explicad cómo es el sentido del humor en vuestros países. ¿De qué os reís más?

Imagen 19. Reflexión sobre el humor desde una perspectiva intercultural. Fuente: Equipo Nuevo Prisma (2011).

SONRÍA, POR FAVOR

> 1 |  ¿Sabéis lo que significan estas frases? Ordenadlas de más a menos según el grado de buen humor que transmiten. Justificad vuestra respuesta.



- a No estar de humor para nada.
- b Estar loco de alegría.
- c Estar negro.
- d Estar de un humor de perros.
- e Estar de buen humor.
- f Estar más contento que unas castañuelas.
- g Estar de un humor de mil demonios.
- h Estar más contento que unas pascuas.

> 2 |  Lee el texto.

¿Tienes sentido del humor?

El sentido del humor permite vivir mejor y ayuda a relacionarnos con los demás. Las personas huyen de los amargados y de las personas problemáticas y buscan a las personas que puedan ofrecer alegría y esperanza. Tener sentido del humor no es ser chistoso ni tampoco burlarse de los otros para provocar la risa. El sentido del humor es saber reírse de las cosas que le suceden a uno, de las que cosas que ocurren en la vida.

Una persona sin sentido del humor es seria, grave, responsable en exceso. No se toma nada a broma, todo está sujeto a la máxima tensión y concentración, los fallos están excluidos aun en los detalles más insignificantes. Son seres perfeccionistas, muy exigentes consigo mismos y con la gente que les rodea, por lo que, a veces, resultan insoportables. ■

Imagen 20. Humor y fraseología. Fuente: Equipo Nuevo Prisma (2011).

5 |  Escucha este diálogo, toma nota si lo necesitas y, después, responde a las preguntas argumentando tus respuestas.



- 1 ¿Cuál es la profesión de Lucía?
- 2 ¿Por qué razón está allí la cliente?
- 3 Por parte de la cliente, ¿ha tomado ella la decisión de ir allí libremente?
- 4 ¿Cuál te parece que es el estado de ánimo de la cliente?
- 5 ¿Qué estado de ánimo le transmite Lucía a la cliente?

5.1. |  ¿De qué forma has escuchado el texto para contestar a las preguntas de la actividad 4? De la lista de estrategias que te proporcionamos, marca aquellas que hayas utilizado.

- 1 Me he fijado en la pronunciación y entonación.
- 2 He analizado la intención del hablante.
- 3 He captado el tono del discurso: agresividad, ironía, humor, sarcasmo...
- 4 He identificado las palabras que cambian de tema, que abren un nuevo tema.
- 5 He comprendido el significado general.
- 6 He comprendido las ideas principales.
- 7 He discriminado la información irrelevante.
- 8 He buscado lo que no se dice explícitamente.

Imagen 21. Presencia de la ironía en una tarea de comprensión de un diálogo. Fuente: Equipo Nuevo Prisma (2011).

C. Completa estas conversaciones usando los verbos **traer** y **poner**.
Piensa en si quieres usar la forma **tú** o la forma **usted**.



Imagen 22. Formas de tratamiento "tú" y "usted". Fuente: Corpas et al. (2013a).

D. Lee los diálogos de nuevo. ¿Qué personas hablan de **tú** y cuáles de **usted**? Señala en los textos las palabras que lo indican.

E. ¿En tu lengua existen diferentes formas de tratamiento? ¿En qué consisten? ¿Cómo te diriges a las siguientes personas?

- un/a policía
- una persona de 70 años
- un/a dependiente/-a de 20 años de una tienda
- una persona de tu misma edad en un bar
- tu abuelo/-a

Imagen 23. Cortesía y formas de tratamiento. Fuente: Corpas et al. (2013a).

A. Fíjate en los gestos de las fotografías. En parejas, relacionad cada uno con lo que indica.

1 2 3 4 5

6 7 8 9 10

La cuenta, por favor. ¡Vete! Tengo sueño. Me voy. ¿Yo?
 ¿Vamos a comer? Tengo calor. Hay mucha gente. Fíjate bien. Te llamo por teléfono.

B. ¿Haces los gestos anteriores para expresar lo mismo? ¿Y tus compañeros?
 ¿Qué otros gestos hacéis?

Imagen 24. Actos de habla y comunicación no verbal. Fuente: Corpas *et al.* (2013b).

6. PETICIONES

A. Observa las expresiones marcadas en negrita. ¿Para qué crees que sirven: para pedir permiso (P) o para pedir un favor (F)?

¿**Me puede abrir** la puerta? ¿**Le importa abrirme** la puerta? ¿**Me abre** la puerta, por favor?
 Disculpe, ¿**podría abrirme** la puerta? ¿**Le importa si abro** la puerta? ¿**Le importaría abrirme** la puerta, por favor?
 ¿**Puedo abrir** la puerta?

B. De las formas anteriores, ¿cuáles crees que son más directas? ¿De qué factores crees que depende escoger una u otra?

Imagen 25. Cortesía y grado de indirección. Fuente: Corpas *et al.* (2013b).

12. UNA CANCIÓN DE DESAMOR

A. Lee la letra de esta canción. ¿Quiénes son los protagonistas?
¿Qué crees que les pasa?

 B. ¿Cuál de las tres estrofas crees que es el estribillo?
Escucha la canción en internet y compruébalo.

Un año de amor Luz Casal

Lo nuestro se acabó
y te arrepentirás
de haberle puesto fin
a un año de amor.
Si ahora tú te vas
pronto descubrirás
que los días son eternos
y vacíos sin mí.

Y de noche, y de noche,
por no sentirte solo
recordarás nuestros días felices,
recordarás el sabor de mis besos,
y entenderás en un solo momento
qué significa un año de amor.

¿Te has parado a pensar
lo que sucederá,
todo lo que perderemos
y lo que sufrirás?
Si ahora tú te vas,
no recuperarás
los momentos felices
que te hice vivir.

“Un año de amor” es una versión en español de la canción italiana “Un anno d’amore”, que popularizó la cantante Mina. Con esta canción, Luz Casal contribuyó a la banda sonora de la película *Tacones lejanos*, de Pedro Almodóvar, que tuvo un enorme éxito en España durante los años noventa.



Imagen 26. Inferencia de significados a partir de una canción. Fuente: Corpas et al. (2014a).

12. HUMOR Y ESTEREOTIPOS

A. Lee los chistes de gallegos y de argentinos en los cuadros rojos. ¿Qué imagen crees que se da de cada uno de ellos? Puedes usar los siguientes adjetivos.

- tonto
- creído
- inculto
- egocéntrico

B. Lee los textos y resume en dos frases el origen de ambos estereotipos.

Estereotipos *Latinos*



Todas las culturas tienden a explicar el comportamiento del "otro", el que no pertenece a su cultura, a través de estereotipos. Los estereotipos se transmiten y se fijan a través de los medios de comunicación, la educación, las leyendas... y los chistes.

Los "gallegos"

En Argentina, los chistes de "gallegos" son muy populares. Esos chistes no se refieren solo a los habitantes de Galicia, sino en general a todos los españoles. Eso es así porque dentro de la oleada migratoria española que llegó a América a fines del siglo XIX y principios del XX, la comunidad gallega fue la más numerosa, y en países como Argentina y Cuba se empezó a llamar "gallegos" a todos los españoles. Esos inmigrantes que se instalaron en grandes ciudades modernas

como Buenos Aires eran personas de origen campesino, pobres y a menudo de bajo nivel educativo. Así se creó el estereotipo de "gallego" inculto y bruto, pero honrado y buena persona.

Manolito, el personaje del cómic Mafalda, del dibujante argentino Quino, es hijo de un inmigrante español y tiene las típicas características del "gallego". Este estereotipo también está presente en películas y obras de teatro.



Imagen 27. Humor y estereotipos (1). Fuente: Corpas et al. (2014a).

C. ¿Hay chistes parecidos en tu cultura? ¿Se pueden aplicar a otras nacionalidades u orígenes los chistes que has leído? ¿A cuáles?



D. Busca en internet chistes de catalanes, vascos, madrileños y mexicanos. ¿Cómo los representan? Cuéntaselo a tus compañeros.

Los argentinos

En España y algunos países de América Latina, los argentinos tienen fama de engreídos. Eso puede ser debido a que durante la primera mitad del siglo xx Buenos Aires era una ciudad rica y cosmopolita y sus habitantes tenían un nivel cultural y económico muy elevado. En sus viajes al extranjero, parece que algunos de ellos mostraban aires de superioridad y se ganaron la antipatía de los otros hispanos.

Los mismos argentinos también han contribuido a crear esta imagen, como se ve en la letra de algunos tangos:
"No hay nadie en el mundo entero que baile mejor que yo.
No hay ninguno que me iguale para enamorar mujeres".
(fragmento de "El Porteño", 1903)

LOS CHISTES DE ARGENTINOS

Le pregunta un argentino a un gallego:
—Che, ¿sabés cuál es el país más cercano al cielo?
—Argentina, supongo...
—responde el gallego irritado.
—No, che, no... ¡Es Uruguay, que está al lado de Argentina!

Un niño argentino le dice a su padre:
—Papá, papá, de mayor quiero ser como tú.
—¿Por qué? —pregunta el papá.
—Para tener un hijo como yo.

LOS CHISTES DE GALLEGOS

¿Cómo reconoces a un gallego en un salón de clases?
Porque es el único que cuando el maestro borra la pizarra, él borra su cuaderno.

Ayer fallecieron cuatro gallegos: dos en un asesinato y dos en la reconstrucción de los hechos.

Imagen 28. Humor y estereotipos (2). Fuente: Corpas *et al.* (2014a).

7. CHISTES P. 177, E.J. 12-13

A. Lee este chiste. ¿Lo entiendes? ¿Te hace gracia?

Resulta que están jugando al fútbol el equipo de los elefantes contra el equipo de los gusanos. Cuando faltan diez minutos para acabar el partido, los elefantes van ganando 50-0. **De repente**, anuncian un cambio en el equipo de los gusanos y sale el ciempiés. El ciempiés mete un gol tras otro y el partido acaba 50-100.

Al final, un elefante se acerca a un gusano y le dice:

- ¡Qué gran jugador! ¿Por qué no lo habéis sacado antes?
- **Es que** estaba terminando de atarse los zapatos...



B. Fíjate ahora en las palabras que están en negrita. Son conectores y sirven para enlazar ideas, acontecimientos, etc. ¿Podrías colocar los conectores adecuados en estas frases?

1. Hoy no podré ir a clase, tengo que ir al médico.
2. Estaba en el sofá y llamaron a la puerta.
3. Intenté hablar con el director muchas veces, y no pude, pero conseguí reunirme con él.
4. • ¡A que no sabes qué me ha pasado!
 - No.
 - Pues he ido a casa de Ana y cuando he llegado...

Imagen 29. El humor supeditado a la gramática. Fuente: Corpas *et al.* (2014a).

2. UNA CARTA, UNA NOTA... P. 192, E.J. 2

A. Lee los siguientes textos. ¿Qué tipo de mensajes son?

1. una carta
2. un mensaje de móvil
3. una postal
4. una nota
5. una tarjeta que acompaña unas flores
6. un mail

Apreciados clientes:

Como cada año por estas fechas, les adjunto la nueva lista de precios de nuestros productos para el próximo año. Un cordial saludo,
Aurora Jurado
INDIFEX
C/ Ribera, 4228924 Alcorcón (Madrid)
www.indifex.es

¡Hola, Sara!

Estamos en Sintra. Es un lugar precioso con unos castillos increíbles. Nos está encantando Portugal: las playas son muy bonitas, se come muy bien... ¿Y tú qué tal las vacaciones? ¡Nos vemos pronto en Sevilla!
Un beso,
Ana

¿Dónde te metes? Nunca te veo... Pedro y Mari Carmen están aquí, dicen que vengas a cenar. Hablamos luego. Si no puedes venir, llámame.
Rafa

Buenas noches,
cariño.

Querida mamá: ¡Feliz cumpleaños!
Un beso muy fuerte.
Tu hijo, Pedro

OLATZ BATEA RODRÍGUEZ

Avda. de Madrid, 23
20011 San Sebastián

Estimada Sra.:

Ante todo, le agradecemos la confianza que deposita en ALDA SEGUROS y le reiteramos nuestro compromiso de ofrecerle siempre la máxima protección y un alto servicio de calidad.

En relación al seguro de su vehículo, le informamos de que el día 01/04/2014 se produce el vencimiento de su póliza. Le rogamos que se ponga en contacto con nosotros para renovarla y actualizar sus datos.

Atentamente,
Director General

B. ¿Qué textos son formales? ¿Cuáles son informales? Marca en qué lo notas. Fíjate en estos aspectos.

- Fórmulas para saludar y despedirse
- Uso de **tú** o **usted**

C. ¿Cuál de los anteriores tipos de texto escribes tú con más frecuencia? Coméntalo con tus compañeros.

- Yo escribo muchos mails, pero casi nunca escribo cartas.

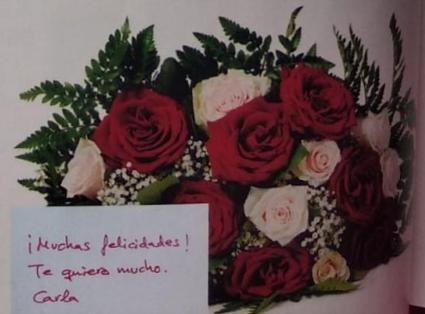
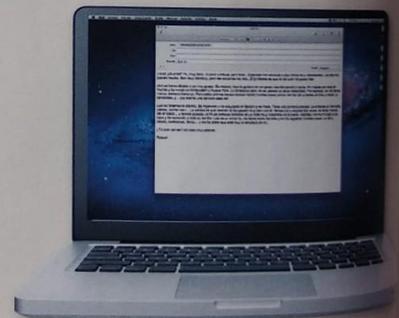


Imagen 30. Trabajo de los registros formal e informal en textos escritos. Fuente: Corpas *et al.* (2014a).

2. ¿QUÉ SABES DE LOS ESPAÑOLES? P. 172, E.J. 14

A. ¿Qué crees que hacen la mayoría de los españoles en las situaciones que plantea este cuestionario? Puedes marcar más de una opción o no marcar ninguna y proponer otra. Luego, coméntalo con un compañero.

CÓMO RELACIONARSE EN ESPAÑA Y NO MORIR EN EL INTENTO

1. Un español te invita a una fiesta. Te ha dicho que empieza a las 23 h.

- a. Llegas a las 23 h.
- b. Llegas a las 23:30 h.
- c. Llegas antes de las 23 h.



2. Unos amigos españoles te han invitado a comer en su casa.

- a. Al día siguiente, llamas por teléfono o envías una tarjeta para dar las gracias.
- b. Durante la comida, dices que todo está muy bueno y, al despedirte, propones cenar en tu casa algún día.
- c. Al despedirte, dices "gracias por la cena".

3. Estás por primera vez de visita en casa de los padres de un amigo español y te ofrecen quedarte a comer.

- a. Dices "sí, gracias".
- b. Dices "no, gracias", pero, si insisten, aceptas la invitación.
- c. Dices "no, gracias" y das una excusa.

4. Es tu cumpleaños y un amigo español te hace un regalo.

- a. Lo guardas y lo abres en otro momento.
- b. Lo abres y dices que te gusta mucho.
- c. Lo abres y dices que no te gusta.

5. Has estado cenando en casa de unos amigos, pero ya son las 22:30 h de la noche y mañana trabajas.

- a. Te levantas y dices: "me voy".
- b. Dices que es muy tarde y que te tienes que ir. Te levantas y te vas.
- c. Dices que es muy tarde y que te tienes que ir, pero aún te quedas un rato más hablando.

6. Llamas a un amigo a su trabajo y contesta otra persona.

- a. Dices tu nombre y preguntas si puedes hablar con tu amigo.
- b. Preguntas si está tu amigo y luego, si tu interlocutor te pregunta quién eres, dices tu nombre.
- c. Le dices: "perdona, llamo más tarde".

7. Vas a un restaurante con tres amigos españoles. A la hora de pagar...

- a. Dividís la cuenta en cuatro partes.
- b. Dividís la cuenta en cuatro partes, pero, si alguien ha comido menos, paga un poco menos.
- c. Pedís la cuenta por separado y cada uno paga lo que ha tomado.

8. Unos amigos españoles van por primera vez a tu casa.

- a. Les enseñas todas las habitaciones del piso.
- b. Los llevas directamente al salón o al comedor y no les enseñas nada más.
- c. Les enseñas las habitaciones solo si te lo piden.



Imagen 31. Adecuación de actos de habla a determinadas situaciones comunicativas como parte de contenido sociocultural. Fuente: Corpas *et al.* (2014a).

14. MADRID P. 120, E.J. 13-14

A. ¿Cómo es la ciudad donde vives durante la época de vacaciones? ¿Cambia con respecto al resto del año? Coméntalo con tus compañeros.

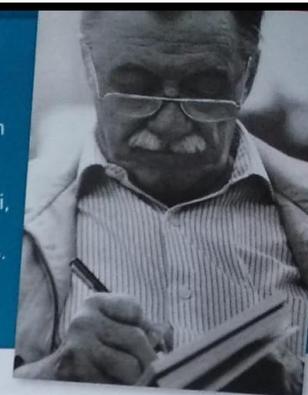
 B. Vas a escuchar un fragmento del poema "Pausa de agosto", de Mario Benedetti, que habla de cómo es Madrid en el mes de agosto. ¿Coincide con lo que habéis comentado sobre vuestra ciudad? ¿Hay ideas diferentes? Comentadlo entre todos.

C. Ahora leed el poema. En parejas, contestad estas preguntas.

- ¿Qué hay en Madrid en agosto? ¿Qué no hay?
- ¿Quiénes crees que son "los otros"?
- Subraya en el poema los adjetivos y sustantivos que usa el poeta para describir Madrid. ¿Cuál te gusta más?
- ¿Qué emociones y sensaciones te despierta el poema?



D. Busca un poema, canción o texto literario sobre tu ciudad. Entre todos, podéis confeccionar un libro (o blog) con todos los textos. ¿Podrías traducirlos al español?



Madrid quedó vacía
sólo estamos los otros
y por eso
se siente la presencia de las plazas
los jardines y las fuentes
los parques y las glorietas
como siempre en verano
Madrid se ha convertido en una calma unánime
pero agrade nuestra permanencia
a contrapelo de los más

es un agosto de eclosión privada
sin mercaderes ni paraguas
sin comitivas ni mítines

en ningún otro mes del larguísimo año
existe enlace tan sutil
entre la poderosa
metrópoli
y nosotros pecadores
afortunadamente
los árboles han vuelto a ser
protagonistas del aire gratuito
como antes
cuando los ecologistas
no eran todavía imprescindibles

también los pájaros disfrutaban
a la batiente de una urbe
que inesperadamente se transforma
en vivible y volable

los madrileños han huido
a la montaña y a Marbella
a Ciudadela y Benidorm
a Formentor y Tenerife

y nos entregan sin malicia
a los otros que ahora
por fin somos nosotros
un Madrid sorprendente
casi vacante despejado
limpio de hollín y disponible

Imagen 32. Inferencia de significados a partir de un texto literario. Fuente: Corpas *et al.* (2014b).

GESTIONAR LOS TURNOS DE HABLA

CEDER EL TURNO A OTRA PERSONA

Para dar la entrada en una conversación a otra persona disponemos de diferentes recursos.

¿Tú qué opinas, Néstor?
 Y a ti, Néstor, ¿qué te parece todo esto?
 ¿(A ustedes) Les parece bien esta propuesta?
 ¿Tú cómo lo ves?
 ¿Cómo veis lo que ha planteado Pedro?
 ¿Qué piensan/opinan (ustedes) sobre esto?
 ¿Y tú? ¿Estás de acuerdo?

INICIAR UN TURNO DE HABLA

Es frecuente iniciar una intervención con alguna de las siguientes expresiones.

Yo quiero / querría decir una cosa:	+ opinión
Me gustaría añadir algo:	
Tengo algo que añadir:	
Yo tengo una propuesta:	
En relación a eso que has dicho, Respecto a eso que acabas de decir,	

 En general, las expresiones anteriores van acompañadas de un tono de voz resuelto (más alto, más rápido...) y de algún gesto de entrada a la discusión.

En español, cuando se discute, es frecuente "robar el turno" al interlocutor, es decir, interrumpirlo antes de que finalice su intervención. Generalmente, esto no se considera descortés.

- Pues yo creo que deberíamos hablar con ellos y...
- ¿Estás seguro? Lo que hay que hacer es conseguir un abogado y ya está.

Imagen 33. Cortesía y gestión de los turnos de habla. Fuente: Corpas *et al.* (2014b).

4. AUNQUE P. 117, E.J. 4-6

A. Lee los diálogos. Fíjate en lo destacado en negrita y marca la opción más adecuada.

- Carlota: ¿Qué tal tu nuevo trabajo? Te pagan poco, ¿no?
 Juan: Bueno, es muy interesante, **aunque me pagan** poco, es verdad.
- Carlota: ¿Qué tal tu nuevo trabajo? Está muy lejos del centro, ¿no?
 Juan: Es muy interesante, **aunque está** lejos del centro, sí... ¡Tardo una hora y media en llegar!
- Carlota: ¿Vas a aceptar ese trabajo? ¡Pagan muy poco!
 Juan: Creo que sí, **aunque paguen** poco, me parece un trabajo muy interesante.
- Carlota: Ese trabajo está muy lejos del centro, ¿por qué no buscas otro?
 Juan: ¿Y qué? **Aunque esté** lejos del centro, es un trabajo muy interesante. No quiero buscar otro.
- Carlota: ¿Aceptarías cualquier trabajo? ¿Incluso lejos del centro? ¿En otra ciudad?
 Juan: Por supuesto, **aunque estuviera** lejos del centro me daría igual. Lo importante es tener trabajo.

Juan acepta más la visión de Carlota
 Juan acepta menos la visión de Carlota
 Juan hace hipótesis

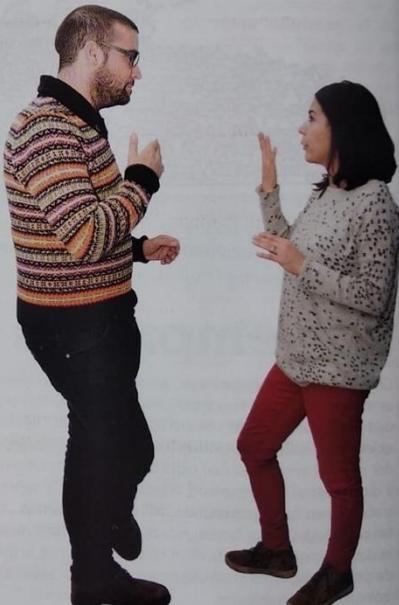


Imagen 34. Trabajo con significados implícitos en diálogos. Fuente: Corpas *et al.* (2014c).

9. Gestos

α. ¿Qué gesto utilizas para saludar a un amigo? ¿Y a una amiga? ¿Y a tu jefe? Coméntalo con tus compañeros.



Imagen 35. Comunicación no verbal y adecuación al contexto (1). Fuente: Centellas *et al.* (2007).

PINCELADAS

- El lenguaje no verbal no es igual en todos los países.
- En España e Hispanoamérica la distancia entre las personas cuando hablan es menor que en otras culturas; la gente se mira a los ojos, se da palmadas, se toca, se besa, se abraza...
- Elegir un saludo o un gesto depende de si la persona a la que saludamos es hombre o mujer, de su edad y de la relación que tenemos con ella.

Imagen 36. Comunicación no verbal y adecuación al contexto (2). Fuente: Centellas *et al.* (2007).

2. ¿Tú o usted?

a.  Coloca las intervenciones que faltan en esta conversación entre una estudiante que busca un intercambio para hablar en español y la secretaria de un centro de idiomas.



- ◆ Buenas tardes, ¿es usted Marta, la secretaria?
- ◆ ① ...
- ◆ ¿Sabe si hay estudiantes para hacer un intercambio de idiomas?
- ◆ ② ...
- ◆ Hablo español, inglés, italiano y un poco de portugués.
- ◆ ③ ...
- ◆ Soy médico.
- ◆ ④ ...
- ◆ Vale. Muchas gracias. Mi número es el...

a. Sí, claro. ¿Qué idiomas habla?

b. Sí, sí, soy yo. ¿En qué puedo ayudarla?

c. Bien, pues déjeme su número de teléfono y en pocos días la llamamos para hablar con su intercambio.

d. ¿A qué se dedica?

COMUNICACIÓN
Usar *tú* o *usted*

En español peninsular, utilizamos **tú** cuando nos dirigimos a alguien que conocemos y con el que tenemos confianza o cuando es alguien muy joven:

- ◆ ¿Cómo te llamas?

Utilizamos **usted** cuando nos dirigimos a alguien que no conocemos, con el que no tenemos confianza o que está jerárquicamente por encima de nosotros:

- ◆ ¿Cómo se llama?

b. ¿Cómo trata la estudiante a la secretaria, de *tú* o de *usted*? ¿Y la secretaria a la estudiante?

c. ¿Cómo tratas tú a estas personas? ¿De *tú* o de *usted*? Coméntalo con tus compañeros.






Imagen 37. Cortesía y formas de tratamiento. Fuente: Centellas *et al.* (2007).

La reina

Yo te he nombrado _____.
 Hay más altas que tú, más altas.
 Hay más puras que tú, más puras.
 Hay más bellas que tú, hay más bellas.
 Pero tú eres la _____.

Cuando vas por las calles
 nadie te reconoce.
 Nadie ve tu _____ de cristal, nadie mira
 la _____ de oro rojo que pisas donde pasas
 la _____ que no existe.

Y cuando asomas
 suenan todos los ríos
 en mi cuerpo, sacuden
 el cielo las _____,
 y un himno llena el mundo.

Sólo tú y yo,
 sólo tú y yo, amor mío,
 lo escuchamos.

NERUDA, P., *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*

c. **44** Escucha ahora el poema recitado y comprueba tus respuestas.

d. **45** ¿Cómo crees que se siente el poeta? Coméntalo con tus compañeros. Os damos algunas ideas.

- Está muy contento.
- Está enamorado.
- Está triste.
- Tiene miedo de perder a su pareja.
- Está celoso.

Imagen 38. Inferencia de información a partir de un texto literario. Fuente: Centellas *et al.* (2007).

f. **46** En español son varias las situaciones en las que normalmente se utiliza la forma *usted*. Marca la opción que consideres adecuada. Comenta tus respuestas con tus compañeros.






TÚ
USTED

Cuando hablas con personas mayores con las que no tienes confianza.		
En una carta dirigida a una empresa.		
Cuando mandas un correo electrónico a un amigo.		
Cuando alguien de tu edad te pregunta por la calle cómo llegar a un lugar.		
Si llamas a una oficina preguntando por una persona.		
Cuando le quieres pedir algo a un compañero de trabajo.		
Cuando estás perdido en una ciudad y pides ayuda a un policía.		
Si le pides un café al camarero del bar donde vas siempre.		
Cuando vas de compras y te atiende un chico joven.		
Si vas a pedir información en la recepción de un hotel.		
Si te presentan a un amigo de otro amigo.		

g. **47** Completa los diálogos que se desarrollan en cada situación.





COMUNICACIÓN C

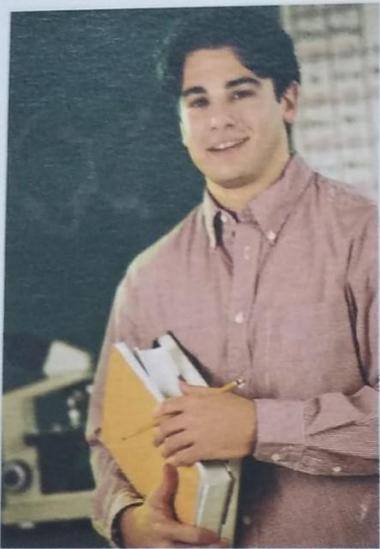
Dirigirse a alguien de manera formal: uso de *usted* y *ustedes*

En español peninsular empleamos los pronombres sujeto *usted* o *ustedes* para indicar distancia o respeto hacia el interlocutor, cuando nos dirigimos a alguien a quien no conocemos, con el que no tenemos confianza o que está jerárquicamente por encima de nosotros.

Estos pronombres personales aparecen explícitos muchas veces como recurso para marcar el tratamiento, es decir, para que nuestro interlocutor sepa que lo estamos tratando de *usted*.

• ¿Cómo está *usted*?

Imagen 39. Formas de tratamiento, cortesía y situaciones comunicativas. Fuente: Buitrago *et al.* (2007).



ESTRATEGIAS E

Es importante elegir el lenguaje adecuado a la situación y el contexto en el que nos encontramos.

Imagen 40. Comentario sobre la importancia del contexto. Fuente: Gaínza *et al.* (2007).

7. Más vale prevenir

a.  Lee estos eslóganes. ¿Quién crees que los ha redactado? ¿A quién van dirigidos? Coméntalo con tus compañeros.

Si pierdes la calma, alguien puede perder mucho más. Vive y deja vivir.

Tú eres el mejor regalo para los que te esperan. Feliz Navidad.

¿Estás preparado para conducir tu vida?

Pisa el freno y cambia tu final.

Ahórrate un mal trago. Si bebes, no conduzcas.

Abróchate el cinturón. Abróchate a la vida.

b.  Aquí tienes algunos fragmentos de notas de prensa de la Dirección General de Tráfico. ¿Con cuál de los eslóganes anteriores relacionas cada uno?

- A 50 km/h y sin cinturón de seguridad, el impacto contra el parabrisas equivale a una caída desde un tercer piso. El uso generalizado del cinturón salvaría 1 000 vidas cada año.
- El mes de diciembre es un período en el que se produce un gran número de accidentes a causa de la influencia del alcohol en la conducción. Se pretende incidir sobre este factor de riesgo, que origina entre el 30 y el 50 % del total de muertos en accidentes de circulación. El cumplimiento de la norma evitaría, al menos, 1 000 muertos al año.
- Tráfico duplicará los controles de velocidad en carretera durante las próximas dos semanas. Se pretende incidir sobre este factor que está presente en el 22 % de los accidentes mortales ocurridos en carretera.

Fuente: Dirección General de Tráfico (www.dgt.es)

c.  ¿Cuál crees que es el objetivo de los eslóganes anteriores? ¿Cuál crees que es más efectivo y que impacta más? ¿Por qué? Coméntalo con tus compañeros.

- Para mí, el más impactante es el que dice que tú eres el mejor regalo para los que te esperan, porque te hace pensar en tu familia.



Imagen 41. Inferencia de significados a partir de eslóganes publicitarios. Fuente: Gainza et al. (2007).

e. **C** Formad pequeños grupos y leed en voz alta los fragmentos de 1. c. ¿A cuál de estas situaciones comunicativas corresponde cada uno?

a. Uno de los hablantes opina sobre una película y el interlocutor ofrece también su opinión enfatizando la valoración.

b. Uno de los hablantes pide tiempo para responder e intenta ganar tiempo para recordar un dato.

c. Ante una respuesta incorrecta, el interlocutor reacciona corrigiendo la información errónea.

d. El hablante expresa su desconocimiento sobre algo y pide más información.

e. Uno de los hablantes rechaza con fuerza una opción y el interlocutor acepta el rechazo de mala gana.

f. **Cs** Formad grupos de tres y preparad tarjetas con preguntas para hacérselas a vuestros compañeros. Utilizad la información anterior y la que aparece en los cuadros.

Imagen 42. Asociación de actos de habla a situaciones comunicativas concretas. Fuente: Gaínza et al. (2007).

EN ACCIÓN

1a "Aunque tú no lo sepas" es el título de un poema de Luis García Montero, representante de la "poesía de la experiencia". Lee el poema y comenta con tu compañero de qué crees que habla.

Como la luz de un sueño,
que no raya en el mundo pero existe,
así he vivido yo
iluminado
esa parte de ti que no conoces,
la vida que has llevado junto a mis
pensamientos...

Y aunque tú no lo sepas, yo te he visto
cruzar la puerta sin decir que no,
pedirme un cenicero, curiosear los libros,
responder al deseo de mis labios
con tus labios de whisky,
seguir mis pasos hasta el dormitorio.

También hemos hablado
en la cama, sin prisa, muchas tardes
esta cama de amor que no conoces,
la misma que se queda
fría cuanto te marchas.

Aunque tú no lo sepas te inventaba conmigo,
hicimos mil proyectos, paseamos
por todas las ciudades que te gustan,
recordamos canciones, elegimos renuncias,
aprendiendo los dos a convivir
entre la realidad y el pensamiento.

"Aunque tú no lo sepas"
Luis García Montero

Imagen 43. Inferencia de información en un texto literario. Fuente: Sarralde et al. (2016).

1 **DELE** En parejas, vas a simular una conversación con tu compañero con la finalidad de llegar a un acuerdo con él. Para esta negociación debes tener en cuenta la información de la ficha y del material gráfico.

Instrucciones

En el trabajo obligan a Marina a gastar una semana de vacaciones en mayo. Está buscando información en internet para ver qué hacer y ha seleccionado tres opciones.

→ **Escoge** la que te parezca más apropiada para ella teniendo en cuenta que:

- Marina es una chica muy urbana, a la que le apasiona la moda. Disfruta enormemente buscando prendas únicas en los mercadillos.
- Últimamente vive muy estresada y el médico le ha aconsejado hacer deporte. Ella está convencida de sus beneficios y cree conveniente empezar a hacerlo cuanto antes.
- Le encanta todo lo relacionado con el mundo de la cultura y su mayor afición es la lectura, pero apenas tiene tiempo para dedicarse a ella.

- Considera que debe cambiar su afán de aprovechar al máximo el tiempo e intentar sacar beneficio de todo.
- Cuando viaja, no piensa en el dinero.

→ **Mira las opciones** que ha seleccionado: ¿cuál es, en tu opinión, la mejor para ella? Discute tu elección con tu compañero hasta que los dos lleguéis a un acuerdo.

→ **Recuerda** que puedes interrumpir a tu interlocutor, discrepar, argumentar tus opiniones, pedir y dar aclaraciones porque el objetivo es llegar a un acuerdo.

Duración de la conversación: 4-6 minutos.



1 Berlín: Mauerpark 2 Buceo en el Mar Rojo 3 Los Alpes: casa rural

Imagen 44. Negociación a partir de situaciones comunicativas concretas. Fuente: Sarralde *et al.* (2016).

5b **4** Escucha ahora las frases aisladas y analiza en cada caso.

- ¿Qué intención se quiere transmitir con la entonación de la frase?
- ¿Dirías que es una entonación plana?
- ¿El final es descendente o ascendente?
- ¿El tono es grave o agudo?
- ¿El acento es poco marcado o muy marcado?
- ¿Qué gesto crees que se emplea?

5c Ahora, en parejas, reproducidlas y analizad los mismos aspectos. Podéis grabaros para apreciar mejor cada detalle.

Imagen 45. Inferencia de significados a partir del patrón entonativo. Fuente: Sarralde *et al.* (2016).

4a En grupos, elige una de las siguientes situaciones relacionadas con las medidas de 2b y prepara un diálogo usando los conectores anteriores. Intenta convencer a otra persona que tiene una opinión contraria.

Situación 1 Un empresario reacio a poner en funcionamiento estas medidas está reunido con dos trabajadores que le presentan propuestas innovadoras.

Situación 2 Un profesional que encuentra ridículo tener que participar en estas actividades lúdicas en una reunión en la que la persona responsable de su departamento está presentando medidas similares.

Situación 3 Dos empleados del mismo rango tomando un café y charlando sobre las actividades que propone la empresa. Una persona está a favor y la otra en contra.

4b Representadlo ante el resto de la clase. ¿Qué grupo ha conseguido convencer con más tacto?

Imagen 46. Roleplay y adecuación a situaciones comunicativas concretas. Fuente: Sarralde *et al.* (2016).

CAMBIAR DE TRABAJO

D.8 En la comunicación profesional es esencial manejar bien los matices de la lengua formal. Esta carta no tiene errores gramaticales, pero hay inadecuaciones. ¿Las detectas? ¿Qué convendría cambiar?

JOSÉ MANUEL SÁEZ
DIRECTOR DEL SERVICIO DE RECURSOS HUMANOS
PERFUMES HERNÁNDEZ & RUIZ, ESPAÑA

Madrid, a 28 de abril de 2016

Muy señor mío:

Tras ser asistente en el servicio de Comercio Exterior y responsable de zona Europa del Sur desde hace tres años, ahora quiero presentar mi dimisión.

Acabo de recibir una oferta de empleo como responsable de Comercio Exterior en una pyme del sector de los cosméticos. Esta oferta representa para mí una oportunidad para hacer evolucionar mi carrera. Después de tres años de experiencia en este sector, me apetece asumir más responsabilidades. A fin de cuentas, además de tener un contacto más amplio y directo con los clientes, este puesto me permitirá dar una dimensión más internacional a mi carrera, lo que siempre ha sido mi objetivo.

He decidido aceptar esta oferta, ya que cuadra perfectamente con mi proyecto y metas profesionales. Le recuerdo que dispongo de un periodo de aviso previo de un mes, así que pienso abandonar mi puesto a finales de mayo. Entonces ya habrá terminado su periodo de prácticas el estudiante que empezó a trabajar en nuestro servicio en enero. Seguramente será un buen candidato para mi puesto.

Hágame el favor de aceptar mi dimisión en el plazo más breve posible. Me pongo a su entera disposición para discutir mi decisión, y, sin otro particular, le saludo.

Sylvie Dubois

[Firma]

D.9 Escribe una carta o correo electrónico adecuado a la siguiente situación.

Trabajas desde hace tiempo en una empresa (tú decides cuál y lo que haces en ella). Tu trabajo no te desagrada, pero ahora tienes la posibilidad de incorporarte a otra empresa para trabajar temporalmente en un proyecto que te atrae especialmente. Quieres aceptarla, pero también quieres mantener buenas relaciones con tu empresa actual para dejar abierta la posibilidad de volver en el futuro.

Teniendo en cuenta todo esto, escribe una carta al director de Recursos Humanos de tu empresa anunciándole tu deseo de marcharte. Explicale los motivos de tu decisión de una manera que pueda ser favorable a tus intereses presentes y futuros.

¡Compártelo! #cdect_cambiardetrabajo

Imagen 47. Adecuación a un registro formal en un texto escrito. Fuente: Acquaroni *et al.* (2017).

OBSERVAR EL DISCURSO

REGISTRO ORAL COLOQUIAL

C.12 Aquí tienes algunos ejemplos de las características fundamentales del registro oral coloquial que hay en el video. Vuelve a verlo y trabaja con la transcripción. Localiza algún ejemplo más para cada fenómeno.

- Argot: → Si yo quiero componer ahí cualquier movida, [...].
- Intensificadores: → Pero la mayoría de las cosas que hago es pura mierda.
- Recursos de cierre enumerativo: → Aunque luego sé que hay muchas personas que se lo lleva a su casa y lo cuelga, y eso es una cosa también que me molesta bastante.
- Alargamientos fónicos y repeticiones de palabras:
→ Los maderos, los maderos. Que vienen los maderitos.
- Relajación o pérdida de sonidos: → Es intencionadamente feo pa(ra) que toque los cojones a la gente, claro.
- Marcadores que regulan y controlan el contacto: → No hay que darle más vueltas, ¿sabes?
- Reformulación: → [...] porque tienes que trabajar muy rápido y tienes que cuidarte las espaldas porque... pa(ra) que no venga la policía, ¿sabes?

C.13 De Pájaro emplea algunas expresiones vulgares o malsonantes. ¿Sabes qué significan? ¿Tienen equivalente en tu lengua? ¿En qué contextos las podrías usar? Piénsalo y coméntalo con un compañero.

1. “Es intencionadamente feo pa(ra) que **toque los cojones** a la gente, claro.”
2. “Pero, **qué coño**, prefiero ser Francisco de Pájaro y dibujar.”
3. “A veces tengo la suerte de que sale algo **de puta madre**.”
4. “La mayoría de cosas que hago es **pura mierda**.”

Imagen 48. Trabajo con el registro coloquial. Fuente: Acquaroni et al. (2017).

D.6 Marca en la siguiente tabla la actitud del autor en el artículo. Luego argumenta tu opinión con ejemplos concretos.

	nada	un poco	algo	bastante	mucho
políticamente incorrecto					
sutil					
soez					
objetivo					
despectivo					
formal					
delicado					
ofensivo					
comprensivo					
directo					
cínico					

Imagen 49. Inferencia de actitudes a partir de un texto. Fuente: Acquaroni et al. (2017).



Pregunta enviada por
Nuria Garitagoitia Fernández

¿Qué aporta más valor: la tecnología o el conocimiento?

1 No estamos acostumbrados a que después de tantos años de economía estancada y deprimida se siga sin ver la salida. Tras la Segunda Guerra Mundial, no es frecuente que los ciclos económicos tarden tanto tiempo en desplegarse. Por otra parte, la supuesta expansión de los países emergentes no es todo lo firme que se esperaba. Los núcleos de expansión, no necesariamente países, podría decirse que están en otra parte.

Al final, tal vez tengan razón los que advirtieron hace tiempo de que lo importante en el futuro no será tanto el ritmo de crecimiento como el conocimiento acumulado y disponible. Es decir, la tecnología. Hace algunas décadas, los científicos recordaron que el progreso tecnológico no es una ciencia divina que, de pronto, ayuda a dar saltos gigantescos, sino que es una combinación de tecnologías ya existentes que podemos encontrar en centros educativos, revistas, conferencias y reuniones inesperadas. España apenas está empezando este largo recorrido.

20 Un marciano que aterrizará de pronto en España seguro que recomendaría a sus amigos españoles gastar menos en agricultura y turismo y más en ciencia y tecnología. ¿Qué otras cosas aconsejaría un sabio marciano a sus amigos emprendedores españoles? Hablar menos y saber escuchar con la sonrisa en la boca. Es absolutamente indispensable conciliar entretenimiento y conocimiento. La experiencia de miles de profesores en miles

de centros de enseñanza nos ha mostrado que es preciso distraer a la gente para que aprenda; si no se la distrae, no aprende.

De cara al futuro también resultará vital conocer las normas esenciales para trabajar en equipo. En España no solo se desconocen las reglas básicas del trabajo en equipo, sino que la envidia heredada tiende a mortificar a quien se le ocurra realizarlo.

Por último, yo no me canso de repetir a los alumnos que aprovechen el tiempo para aprender una segunda disciplina, que puede no estar relacionada para nada con la que fue su vocación primera. Si han terminado Biología, ¿por qué no intentar ahora aprender la tecnología de los computadores? En la vida laboral les van a pedir, con toda seguridad, que sepan algo de las dos carreras.

Tan importante como el dominio de la vida multicelular es saber trabajar en equipo, conocer distintos idiomas, haber congeniado con caracteres distintos y mentalidades diferentes. Cambiar de universo, si eso es posible. Profundizar en las nuevas técnicas de comunicación digital todo el mundo lo da por descontado, sin que se dé en la realidad. Hacer gala de menos contenidos académicos y más de otros que estén en sintonía con el corazón de la sociedad global.

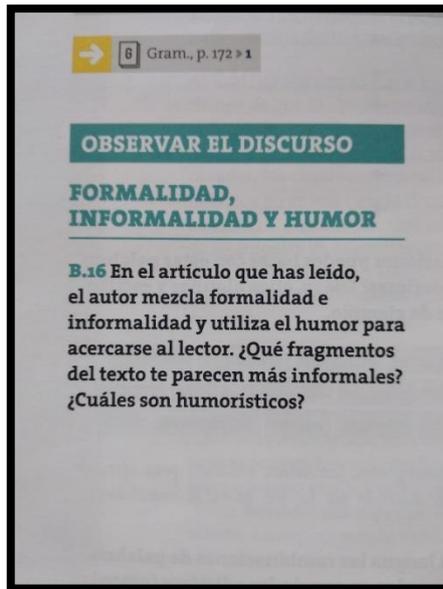


Imagen 51. La presencia del humor en un texto escrito (2). Fuente: Acquaroni *et al.* (2017).

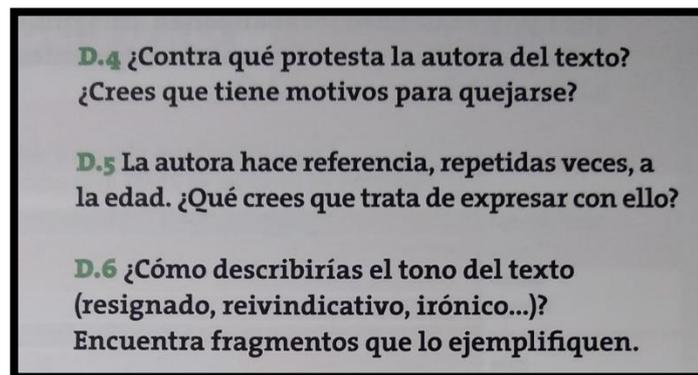


Imagen 52. Presencia de ironía en un texto escrito. Fuente: Acquaroni *et al.* (2017).

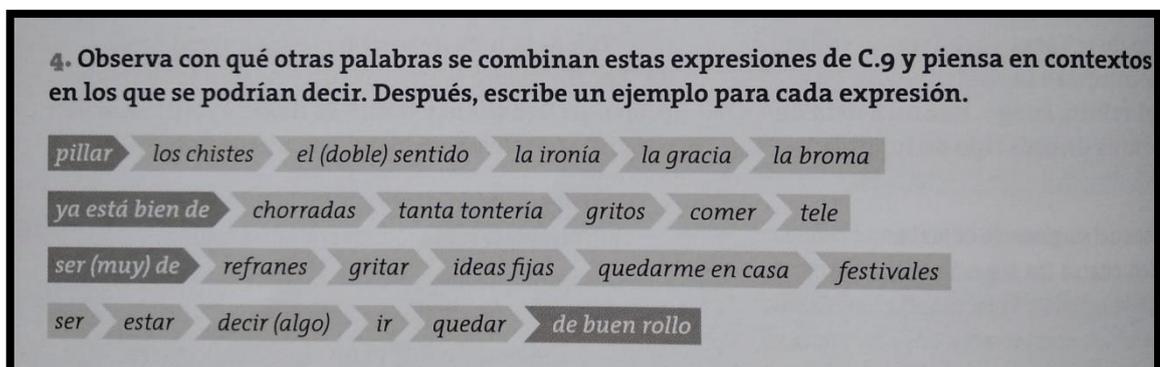


Imagen 53. Inclusión residual de la ironía en una actividad sobre humor. Fuente: Acquaroni *et al.* (2017)

v. ANEXO 5. MODELO DE FICHA PARA EL ANÁLISIS DE MANUALES

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título			
Autor/es			
Datos bibliográficos	Editorial		
	Edición		
	Lugar de edición		
	Año		
	Nº de páginas		
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno
			Libro del profesor
			Cuaderno de ejercicios
			Otros
		No	
	Digital		
	Extras	Sí	CD/DVD
			Material en internet
		No	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Sí	En el prólogo
		Al principio de cada lección
		En ambos
	No	
Metodología predominante	Estructuralista	
	Comunicativa: Nocio-funcional	
	Comunicativa: Enforque por tareas	
	Ecléctica	
	Otros	
Nivel	A1	
	A2	
	B1	
	B2	
	C1	
	C2	
Destinatario	Público general	
	Público concreto	Para una L1 concreta
		Para un fin específico

		Para una edad específica	Infantil
			Adolescente
			Adulto

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS					
Papel de la L1	Aparece				
	No aparece				
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva		
			No contrastiva		
		Presentación	Integrada en la unidad		
			Sección aparte		
		Representación	Textos escritos		
			Textos orales		
		Muestras de lengua	Reales		
			Adaptadas		
		Práctica	Sí		
			No		
		No			
		Comentarios adicionales			
	Tratamiento explícito de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada	
Descontextualizada					
Representación			Textos escritos		
			Textos orales		
Práctica			Sí		
			No		
Trabajo con indicadores					
No					
Comentarios adicionales					

vi. ANEXO 6. FICHAS COMPLETADAS CON LOS DATOS DE CADA MANUAL

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título	ELE ACTUAL A1. Curso de español para extranjeros		
Autor/es	Borobio, Virgilio		
Datos bibliográficos	Editorial SM		
	Edición		
	Lugar de edición Madrid		
	Año 2012		
	Nº de páginas: 208		
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno
			Libro del profesor
			Cuaderno de ejercicios
			Otros
	Digital	Sí	
			No
	Extras	Sí	CD/DVD
			Material en internet
		No	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Sí	En el prólogo
		Al principio de cada lección
		En ambos
	No	
Metodología predominante	Estructuralista	
	Comunicativa: Nocio-funcional	
	Comunicativa: Enfoque por tareas	
	Ecléctica	
	Otros	
Nivel	A1	
	A2	
	B1	
	B2	
	C1	
	C2	
Destinatario	Público general	
	Público concreto	Para una L1 concreta

		Para un fin específico	
		Para una edad específica	Infantil
			Adolescente
			Adulto

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS					
Papel de la L1	Aparece				
	No aparece				
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva		
			No contrastiva		
		Presentación	Integrada en la unidad		
			Sección aparte		
		Representación	Textos escritos		
			Textos orales		
		Muestras de lengua	Reales		
			Adaptadas		
		Práctica	Sí		
			No		
No					
Comentarios adicionales	Cortesía en el apartado destinado a saludos y presentaciones. Leve explotación del humor en la lección 11.				
Tratamiento de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada		
			Descontextualizada		
		Representación	Textos escritos		
			Textos orales		
		Práctica	Sí		
			No		
		Trabajo con indicadores			
		No			
		Comentarios adicionales			

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título	ELE ACTUAL A2. Curso de español para extranjeros		
Autor/es	Borobio, Virgilio		
Datos bibliográficos	Editorial SM		
	Edición		
	Lugar de edición Madrid		
	Año 2012		
	Nº de páginas 240		
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno
			Libro del profesor
			Cuaderno de ejercicios
			Otros
	No		
	Digital	Sí	
		No	
	Extras	Sí	CD/DVD
			Material en internet
No			

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Sí	En el prólogo
		Al principio de cada lección
		En ambos
	No	
Metodología predominante	Estructuralista	
	Comunicativa: Nocio-funcional	
	Comunicativa: Enfoque por tareas	
	Ecléctica	
	Otros	
Nivel	A1	
	A2	
	B1	
	B2	
	C1	
	C2	
	Destinatario	Público general
Público concreto		Para una L1 concreta

		Para un fin específico		
			Para una edad específica	Infantil
			Adolescente	
			Adulto	

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS			
Papel de la L1	Aparece		
	No aparece		
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva
			No contrastiva
		Presentación	Integrada en la unidad
			Sección aparte
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
		Muestras de lengua	Reales
			Adaptadas
	Práctica	Sí	
		No	
No			
	Comentarios adicionales	Numerosas muestras de lengua útiles para explotarse desde una perspectiva pragmática. Aprovechamiento nulo.	
Tratamiento de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada
			Descontextualizada
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
		Práctica	Sí
			No
	Trabajo con indicadores		
No			
	Comentarios adicionales		

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título	ELE ACTUAL B1. Curso de español para extranjeros		
Autor/es	Borobio, Virgilio		
Datos bibliográficos	Editorial SM		
	Edición		
	Lugar de edición Madrid		
	Año 2012		
	Nº de páginas 216		
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno
			Libro del profesor
			Cuaderno de ejercicios
			Otros
	Digital	Sí	
			No
	Extras	Sí	CD/DVD
			Material en internet
		No	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Sí	En el prólogo
		Al principio de cada lección
		En ambos
	No	
Metodología predominante	Estructuralista	
	Comunicativa: Nocio-funcional	
	Comunicativa: Enfoque por tareas	
	Ecléctica	
	Otros	
Nivel	A1	
	A2	
	B1	
	B2	
	C1	
	C2	
Destinatario	Público general	
	Público concreto	Para una L1 concreta
		Para un fin específico

	Para una edad específica	Infantil
		Adolescente
		Adulto

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS				
Papel de la L1	Aparece			
	No aparece			
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva	
			No contrastiva	
		Presentación	Integrada en la unidad	
			Sección aparte	
		Representación	Textos escritos	
			Textos orales	
		Muestras de lengua	Reales	
			Adaptadas	
		Práctica	Sí	
			No	
		No		
		Comentarios adicionales	<p>Diálogos para inferir significados no explícitos</p> <p>Inferencia de significados globales en obras literarias</p> <p>Papel residual de la L1, limitado a comparaciones de elementos culturales</p> <p>Textos poco explotados desde una perspectiva pragmática</p>	
Tratamiento de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada	
			Descontextualizada	
		Representación	Textos escritos	
			Textos orales	
		Práctica	Sí	
			No	
		Trabajo con indicadores		
No				
Comentarios adicionales				

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título	ELE ACTUAL B2. Curso de español para extranjeros		
Autor/es	Borobio, Virgilio		
Datos bibliográficos	Editorial SM		
	Edición		
	Lugar de edición Madrid		
	Año 2012		
	Nº de páginas 272		
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno
			Libro del profesor
			Cuaderno de ejercicios
			Otros
	Digital	Sí	
			No
	Extras	Sí	CD/DVD
			Material en internet
		No	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Sí	En el prólogo
		Al principio de cada lección
		En ambos
	No	
Metodología predominante	Estructuralista	
	Comunicativa: Nocio-funcional	
	Comunicativa: Enfoque por tareas	
	Ecléctica	
	Otros	
Nivel	A1	
	A2	
	B1	
	B2	
	C1	
	C2	
Destinatario	Público general	
	Público concreto	Para una L1 concreta
		Para un fin específico

		Para una edad específica	Infantil
			Adolescente
			Adulto

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS				
Papel de la L1	Aparece			
	No aparece			
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva	
			No contrastiva	
		Presentación	Integrada en la unidad	
			Sección aparte	
		Representación	Textos escritos	
			Textos orales	
	Muestras de lengua	Reales		
		Adaptadas		
	Práctica	Sí		
		No		
	No			
	Comentarios adicionales	<p>Explotación pobre de los textos. Se trabajan tácticas y estrategias pragmáticas relacionadas con la construcción e interpretación del discurso. Tareas relacionadas con el mantenimiento del referente y del hilo discursivo.</p>		
Tratamiento de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada	
			Descontextualizada	
		Representación	Textos escritos	
			Textos orales	
		Práctica	Sí	
			No	
	Trabajo con indicadores			
	No			
	Comentarios adicionales			

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título	Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros		
Autor/es	Equipo Nuevo Prisma.		
Datos bibliográficos	Editorial Edinumen		
	Edición primera		
	Lugar de edición Madrid		
	Año 2012		
	Nº de páginas 120		
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno
			Libro del profesor
			Cuaderno de ejercicios
			Otros
	Digital	No	
	Extras	Sí	CD/DVD
			Material en internet
		No	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Sí	En el prólogo
		Al principio de cada lección
		En ambos
	No	
Metodología predominante	Estructuralista	
	Comunicativa: Nocio-funcional	
	Comunicativa: Enforque por tareas	
	Ecléctica	
	Otros	
Nivel	A1	
	A2	
	B1	
	B2	
	C1	
	C2	
Destinatario	Público general	

	Público concreto	Para una L1 concreta	
		Para un fin específico	
		Para una edad específica	Infantil
			Adolescente
			Adulto

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS			
Papel de la L1	Aparece		
	No aparece		
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva
			No contrastiva
		Presentación	Integrada en la unidad
			Sección aparte
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
	Muestras de lengua	Reales	
		Adaptadas	
	Práctica	Sí	
		No	
No			
Comentarios adicionales	<p>Trabaja los registros formal e informal en el apartado de los saludos.</p> <p>Relación entre actos de habla e imágenes con diferentes situaciones comunicativas.</p> <p>Formas de tratamiento y cortesía en contextos cotidianos (ej.: el restaurante).</p> <p>Relacionar ciertas fórmulas lingüísticas con intenciones comunicativas (ej.: proponer planes)</p>		
Tratamiento de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada
			Descontextualizada
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
	Práctica	Sí	
		No	
	Trabajo con indicadores		
No			
Comentarios adicionales			

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título	Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros		
Autor/es	Equipo Nuevo Prisma.		
Datos bibliográficos	Editorial Edinumen		
	Edición primera		
	Lugar de edición Madrid		
	Año 2013		
	Nº de páginas 167		
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno
			Libro del profesor
			Cuaderno de ejercicios
			Otros
	Digital	No	
	Extras	Sí	CD/DVD
			Material en internet
		No	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Sí	En el prólogo
		Al principio de cada lección
		En ambos
	No	
Metodología predominante	Estructuralista	
	Comunicativa: Nocio-funcional	
	Comunicativa: Enfoque por tareas	
	Ecléctica	
	Otros	
Nivel	A1	
	A2	
	B1	
	B2	
	C1	
	C2	
Destinatario	Público general	

	Público concreto	Para una L1 concreta	
		Para un fin específico	
		Para una edad específica	Infantil
			Adolescente
Adulto			

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS			
Papel de la L1	Aparece		
	No aparece		
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva
			No contrastiva
		Presentación	Integrada en la unidad
			Sección aparte
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
		Muestras de lengua	Reales
	Adaptadas		
	Práctica	Sí	
		No	
No			
Comentarios adicionales	Trabajo con unidades fraseológicas como <i>tomar cartas en el asunto</i> . Relación de imágenes con diferentes situaciones comunicativas y sus enunciados correspondientes. Se trabaja la inferencia de sentimientos a partir de expresiones y de gestos. Aparecen tareas destinadas a trabajar la comunicación no verbal.		
Tratamiento de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada
			Descontextualizada
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
		Práctica	Sí
	No		
	Trabajo con indicadores		
No			
Comentarios adicionales			

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título	Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros		
Autor/es	Equipo Nuevo Prisma.		
Datos bibliográficos	Editorial Edinumen		
	Edición primera		
	Lugar de edición Madrid		
	Año 2015		
	Nº de páginas 167		
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno
			Libro del profesor
			Cuaderno de ejercicios
			Otros
	Digital	No	
	Extras	Sí	CD/DVD
			Material en internet
		No	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Sí	En el prólogo
		Al principio de cada lección
		En ambos
	No	
Metodología predominante	Estructuralista	
	Comunicativa: Nocio-funcional	
	Comunicativa: Enforque por tareas	
	Ecléctica	
	Otros	
Nivel	A1	
	A2	
	B1	
	B2	
	C1	
	C2	
	Destinatario	Público general

	Público concreto	Para una L1 concreta	
		Para un fin específico	
		Para una edad específica	Infantil
			Adolescente
Adulto			

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS			
Papel de la L1	Aparece		
	No aparece		
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva
			No contrastiva
		Presentación	Integrada en la unidad
			Sección aparte
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
	Muestras de lengua	Reales	
		Adaptadas	
	Práctica	Sí	
		No	
No			
Comentarios adicionales	Continúa en la misma línea que los manuales de nivel A, con contenidos relacionados con la cortesía, la inferencia de significados no explícitos, fraseología, etc. Contenidos con gran potencialidad para ser explotados desde una perspectiva pragmática que se quedan reducidos, con frecuencia, a trabajar aspectos estrictamente lingüísticos.		
Tratamiento de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada
			Descontextualizada
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
	Práctica	Sí	
		No	
Trabajo con indicadores			
No			
Comentarios adicionales			

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título	Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros		
Autor/es	Equipo Nuevo Prisma.		
Datos bibliográficos	Editorial Edinumen		
	Edición primera		
	Lugar de edición Madrid		
	Año 2015		
	Nº de páginas 191		
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno
			Libro del profesor
			Cuaderno de ejercicios
			Otros
	Digital	No	
	Extras	Sí	CD/DVD
			Material en internet
		No	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Sí	En el prólogo
		Al principio de cada lección
		En ambos
	No	
Metodología predominante	Estructuralista	
	Comunicativa: Nocio-funcional	
	Comunicativa: Enfoque por tareas	
	Ecléctica	
	Otros	
Nivel	A1	
	A2	
	B1	
	B2	
	C1	
	C2	
Destinatario	Público general	

	Público concreto	Para una L1 concreta	
		Para un fin específico	
		Para una edad específica	Infantil
			Adolescente
Adulto			

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS				
Papel de la L1	Aparece			
	No aparece			
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva	
			No contrastiva	
		Presentación	Integrada en la unidad	
			Sección aparte	
		Representación	Textos escritos	
			Textos orales	
	Muestras de lengua	Reales		
		Adaptadas		
	Práctica	Sí		
		No		
	No			
	Comentarios adicionales	Sigue la línea de los manuales anteriores, pero con contenidos más complejos, como corresponde al nivel.		
Tratamiento de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada	
			Descontextualizada	
		Representación	Textos escritos	
			Textos orales	
	Práctica	Sí		
		No		
	Trabajo con indicadores	Sí, se trabaja con patrones entonativos		
No				
Comentarios adicionales	Primera aparición de este fenómeno, aunque de forma muy breve y sutil. Se ha perdido la oportunidad de trabajarla en mayor profundidad y en contexto.			

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título	Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros		
Autor/es	Equipo Nuevo Prisma.		
Datos bibliográficos	Editorial Edinumen		
	Edición primera		
	Lugar de edición Madrid		
	Año 2011		
	Nº de páginas 191		
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno
			Libro del profesor
			Cuaderno de ejercicios
			Otros
	Digital	No	
	Extras	Sí	CD/DVD
			Material en internet
		No	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Sí	En el prólogo
		Al principio de cada lección
		En ambos
	No	
Metodología predominante	Estructuralista	
	Comunicativa: Nocio-funcional	
	Comunicativa: Enfoque por tareas	
	Ecléctica	
	Otros	
Nivel	A1	
	A2	
	B1	
	B2	
	C1	
	C2	
Destinatario	Público general	

	Público concreto	Para una L1 concreta	
		Para un fin específico	
		Para una edad específica	Infantil
			Adolescente
		Adulto	

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS			
Papel de la L1	Aparece		
	No aparece		
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva
			No contrastiva
		Presentación	Integrada en la unidad
			Sección aparte
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
		Muestras de lengua	Reales
	Adaptadas		
	Práctica	Sí	
		No	
No			
Comentarios adicionales	<p>Sigue la tendencia de los volúmenes anteriores y aparece el humor.</p> <p>Inferencia de significados en el silencio desde una perspectiva intercultural</p>		
Tratamiento de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada
			Descontextualizada
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
		Práctica	Sí
	No		
	Trabajo con indicadores		
No			
Comentarios adicionales	<p>Se ha perdido la oportunidad de trabajar la ironía y queda como un contenido que se presenta como parte de un texto humorístico.</p>		

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título	Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros		
Autor/es	Equipo Nuevo Prisma.		
Datos bibliográficos	Editorial Edinumen		
	Edición primera		
	Lugar de edición Madrid		
	Año 2012		
	Nº de páginas 215		
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno
			Libro del profesor
			Cuaderno de ejercicios
			Otros
	Digital	No	
	Extras	Sí	CD/DVD
			Material en internet
		No	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Sí	En el prólogo
		Al principio de cada lección
		En ambos
	No	
Metodología predominante	Estructuralista	
	Comunicativa: Nocio-funcional	
	Comunicativa: Enforque por tareas	
	Ecléctica	
	Otros	
Nivel	A1	
	A2	
	B1	
	B2	
	C1	
	C2	
Destinatario	Público general	

	Público concreto	Para una L1 concreta	
		Para un fin específico	
		Para una edad específica	Infantil
			Adolescente
		Adulto	

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS			
Papel de la L1	Aparece		
	No aparece		
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva
			No contrastiva
		Presentación	Integrada en la unidad
			Sección aparte
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
	Muestras de lengua	Reales	
		Adaptadas	
	Práctica	Sí	
		No	
No			
Comentarios adicionales	<p>Trabaja los registros formal e informal en el apartado de los saludos.</p> <p>Relación entre actos de habla e imágenes con diferentes situaciones comunicativas.</p> <p>Formas de tratamiento y cortesía en contextos cotidianos (ej.: el restaurante).</p> <p>Relacionar ciertas fórmulas lingüísticas con intenciones comunicativas (ej.: proponer planes)</p>		
Tratamiento de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada
			Descontextualizada
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
	Práctica	Sí	
		No	
	Trabajo con indicadores		
No			
Comentarios adicionales			

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título	Vitamina C1		
Autor/es	Sarralde, B., Casarejos, E., López, M. y Martínez, D.		
Datos bibliográficos	Editorial SGEL		
	Edición primera		
	Lugar de edición Madrid		
	Año 2016		
	Nº de páginas 197		
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno
			Libro del profesor
			Cuaderno de ejercicios
			Otros
	Digital	Sí	
			No
	Extras	Sí	CD/DVD
			Material en internet
		No	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Sí	En el prólogo
		Al principio de cada lección
		En ambos
	No	
Metodología predominante	Estructuralista	
	Comunicativa: Nocio-funcional	
	Comunicativa: Enforque por tareas	
	Ecléctica	
	Otros	
Nivel	A1	
	A2	
	B1	
	B2	
	C1	
	C2	
Destinatario	Público general	
	Público concreto	Para una L1 concreta

		Para un fin específico	
		Para una edad específica	Infantil
			Adolescente
			Adulto

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS					
Papel de la L1	Aparece				
	No aparece				
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva		
			No contrastiva		
		Presentación	Integrada en la unidad		
			Sección aparte		
		Representación	Textos escritos		
			Textos orales		
		Muestras de lengua	Reales		
			Adaptadas		
		Práctica	Sí		
			No		
		No			
		Comentarios adicionales	<p>Apenas se trabaja el contenido pragmático. Las tareas que se han detectado están enfocadas a la interpretación de significados implícitos.</p> <p>Algunos <i>roleplay</i> y negociaciones para los que es necesario recurrir a información contextual.</p> <p>Tareas pobremente explotadas.</p> <p>Trabaja la lengua descontextualizada.</p> <p>No hay rastro de fenómenos pragmáticos relevantes, como la cortesía, el humor o la ironía.</p>		
	Tratamiento explícito de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada	
Descontextualizada					
Representación			Textos escritos		
			Textos orales		
Práctica			Sí		
			No		
Trabajo con indicadores					
No					
Comentarios adicionales					

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL				
Título	Con C de C1			
Autor/es				
Datos bibliográficos	Editorial Difusión			
	Edición primera			
	Lugar de edición Barcelona			
	Año 2017			
	Nº de páginas 189			
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno	
			Libro del profesor	
			Cuaderno de ejercicios	
			Otros	
	No			
	Digital	Sí		
	Extras	Sí	CD/DVD	
			Material en internet	
No				

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Sí	En el prólogo
		Al principio de cada lección
		En ambos
	No	
Metodología predominante	Estructuralista	
	Comunicativa: Nocio-funcional	
	Comunicativa: Enfoque por tareas	
	Ecléctica	
	Otros	
Nivel	A1	
	A2	
	B1	
	B2	
	C1	
	C2	
Destinatario	Público general	
	Público concreto	Para una L1 concreta
		Para un fin específico

		Para una edad específica	Infantil
			Adolescente
			Adulto

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS					
Papel de la L1	Aparece				
	No aparece				
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva		
			No contrastiva		
		Presentación	Integrada en la unidad		
			Sección aparte		
		Representación	Textos escritos		
			Textos orales		
		Muestras de lengua	Reales		
			Adaptadas		
		Práctica	Sí		
			No		
		No			
		Comentarios adicionales	Se analizan textos dentro de situaciones comunicativas concretas. Fraseología, inferencia de significados no explícitos. Relación entre actitudes, enunciados y contextos comunicativos concretos. Registros formal e informal asociados a la cortesía. Malentendidos y relación contrastiva con la cultura meta.		
		Tratamiento explícito de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada
	Descontextualizada				
Representación	Textos escritos				
	Textos orales				
Práctica	Sí				
	No				
Trabajo con indicadores	No se advierte presencia de indicadores				
No					
Comentarios adicionales	Contenido residual y supeditado a otros contenidos y/o tareas. Actividades sencillas destinadas a interpretar el tono de un texto.				

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título	Aula Internacional 1		
Autor/es	Corpas, J., García, E. y Garmendia, A.		
Datos bibliográficos	Editorial Difusión		
	Edición nueva edición		
	Lugar de edición Barcelona		
	Año 2013		
	Nº de páginas 190		
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno
			Libro del profesor
			Cuaderno de ejercicios
			Otros
	No		
	Digital	Sí	
		No	
	Extras	Sí	CD/DVD
			Material en internet
No			

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Sí	En el prólogo
		Al principio de cada lección
		En ambos
	No	
Metodología predominante	Estructuralista	
	Comunicativa: Nocio-funcional	
	Comunicativa: Enforque por tareas	
	Ecléctica	
	Otros	
Nivel	A1	
	A2	
	B1	
	B2	
	C1	
	C2	
Destinatario	Público general	
	Público concreto	Para una L1 concreta

		Para un fin específico	
		Para una edad específica	Infantil
			Adolescente
			Adulto

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS			
Papel de la L1	Aparece		
	No aparece		
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva
			No contrastiva
		Presentación	Integrada en la unidad
			Sección aparte
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
		Muestras de lengua	Reales
			Adaptadas
		Práctica	Sí
			No
No			
Comentarios adicionales	Cuestiones relacionadas con la cortesía en situaciones comunicativas concretas. Registros formal e informal en las formas de tratamiento: tú y usted.		
Tratamiento explícito de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada
			Descontextualizada
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
		Práctica	Sí
			No
		Trabajo con indicadores	
No			
Comentarios adicionales			

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título	Aula Internacional 2		
Autor/es	Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C. y Sans, N.		
Datos bibliográficos	Editorial Difusión		
	Edición nueva edición		
	Lugar de edición Barcelona		
	Año 2013		
	Nº de páginas 215		
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno
			Libro del profesor
			Cuaderno de ejercicios
			Otros
	No		
	Digital	Sí	
	No		
Extras	Sí	CD/DVD	
		Material en internet	
	No		

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Sí	En el prólogo
		Al principio de cada lección
		En ambos
	No	
Metodología predominante	Estructuralista	
	Comunicativa: Nocio-funcional	
	Comunicativa: Enforque por tareas	
	Ecléctica	
	Otros	
Nivel	A1	
	A2	
	B1	
	B2	
	C1	
	C2	
Destinatario	Público general	
	Público concreto	Para una L1 concreta

		Para un fin específico	
		Para una edad específica	Infantil
			Adolescente
			Adulto

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS			
Papel de la L1	Aparece		
	No aparece		
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva
			No contrastiva
		Presentación	Integrada en la unidad
			Sección aparte
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
		Muestras de lengua	Reales
			Adaptadas
		Práctica	Sí
			No
No			
Comentarios adicionales	<p>Cuestiones de cortesía: saludos, fórmulas de tratamiento.</p> <p>Comunicación no verbal.</p> <p>Trabajo con imágenes, situaciones comunicativas y significados implícitos.</p>		
Tratamiento explícito de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada
			Descontextualizada
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
		Práctica	Sí
			No
		Trabajo con indicadores	
No			
Comentarios adicionales			

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título	Aula Internacional 3		
Autor/es	Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C y Sans, N.		
Datos bibliográficos	Editorial Difusión		
	Edición nueva edición		
	Lugar de edición Barcelona		
	Año 2014		
	Nº de páginas 246		
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno
			Libro del profesor
			Cuaderno de ejercicios
			Otros
	No		
	Digital	Sí	
			No
	Extras	Sí	CD/DVD
			Material en internet
No			

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Sí	En el prólogo
		Al principio de cada lección
		En ambos
No		
Metodología predominante	Estructuralista	
	Comunicativa: Nocio-funcional	
	Comunicativa: Enforque por tareas	
	Ecléctica	
	Otros	
Nivel	A1	
	A2	
	B1	
	B2	
	C1	
	C2	
Destinatario	Público general	
	Público concreto	Para una L1 concreta

		Para un fin específico	
		Para una edad específica	Infantil
			Adolescente
			Adulto

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS			
Papel de la L1	Aparece		
	No aparece		
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva
			No contrastiva
		Presentación	Integrada en la unidad
			Sección aparte
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
	Muestras de lengua	Reales	
		Adaptadas	
	Práctica	Sí	
		No	
No			
Comentarios adicionales	Registros formal e informal en situaciones comunicativas concretas. Inferencia de significados en canciones y textos literarios. Cortesía, formas de tratamiento y registros en situaciones comunicativas concretas, mezclados con aspectos socioculturales y tratado desde una perspectiva intercultural. Humor: chistes sin explotar pragmáticamente y supeditados a contenidos gramaticales (los conectores). El humor asociado a estereotipos.		
Tratamiento explícito de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada
			Descontextualizada
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
		Práctica	Sí
	No		
	Trabajo con indicadores		
No			
Comentarios adicionales			

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título	Aula Internacional 4		
Autor/es	Corpas, J, Garmendia, A., Sánchez, N., Soriano, C. y Sans, N.		
Datos bibliográficos	Editorial Difusión		
	Edición nueva edición		
	Lugar de edición Barcelona		
	Año 2014		
	Nº de páginas 157		
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno
			Libro del profesor
			Cuaderno de ejercicios
			Otros
	No		
	Digital	Sí	
			No
	Extras	Sí	CD/DVD
			Material en internet
No			

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Sí	En el prólogo
		Al principio de cada lección
		En ambos
	No	
Metodología predominante	Estructuralista	
	Comunicativa: Nocio-funcional	
	Comunicativa: Enforque por tareas	
	Ecléctica	
	Otros	
Nivel	A1	
	A2	
	B1	
	B2	B2.1
	C1	
	C2	
Destinatario	Público general	
	Público concreto	Para una L1 concreta

		Para un fin específico	
		Para una edad específica	Infantil
			Adolescente
			Adulto

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS			
Papel de la L1	Aparece		
	No aparece		
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva
			No contrastiva
		Presentación	Integrada en la unidad
			Sección aparte
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
		Muestras de lengua	Reales
			Adaptadas
		Práctica	Sí
			No
	No		
Comentarios adicionales	Turnos de habla y cortesía. Metáforas y significados no explícitos en textos literarios.		
Tratamiento explícito de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada
			Descontextualizada
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
		Práctica	Sí
			No
	Trabajo con indicadores		
No			
Comentarios adicionales			

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL				
Título	Aula Internacional 5			
Autor/es	Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N., Soriano, C. y Sans, N.			
Datos bibliográficos	Editorial Difusión			
	Edición nueva edición			
	Lugar de edición Barcelona			
	Año 2014			
	Nº de páginas 157			
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno	
			Libro del profesor	
			Cuaderno de ejercicios	
			Otros	
	No			
	Digital	Sí		
	Extras	Sí	CD/DVD	
			Material en internet	
No				

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Sí	En el prólogo
		Al principio de cada lección
		En ambos
	No	
Metodología predominante	Estructuralista	
	Comunicativa: Nocio-funcional	
	Comunicativa: Enfoque por tareas	
	Ecléctica	
	Otros	
Nivel	A1	
	A2	
	B1	
	B2	B2.2
	C1	
	C2	
Destinatario	Público general	
	Público concreto	Para una L1 concreta
		Para un fin específico

	Para una edad específica	Infantil
		Adolescente
		Adulto

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS				
Papel de la L1	Aparece			
	No aparece			
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva	
			No contrastiva	
		Presentación	Integrada en la unidad	
			Sección aparte	
		Representación	Textos escritos	
			Textos orales	
		Muestras de lengua	Reales	
			Adaptadas	
		Práctica	Sí	
			No	
		No		
		Comentarios adicionales	Comunicación no verbal asociada a estados de ánimo. Ejercicios de interpretación. Inferencia de significados implícitos en textos escritos y orales. Inferir el significado global de un texto literario. Explotación pobre.	
	Tratamiento explícito de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada
Descontextualizada				
Representación			Textos escritos	
			Textos orales	
Práctica			Sí	
			No	
Trabajo con indicadores				
No				
Comentarios adicionales				

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título	Español lengua viva 1		
Autor/es	Centellas, A., Norris, D. y Ruiz, J.		
Datos bibliográficos	Editorial Santillana		
	Edición primera		
	Lugar de edición Madrid		
	Año 2007		
	Nº de páginas 152		
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno
			Libro del profesor
			Cuaderno de ejercicios
			Otros
	Digital	Sí	
			No
	Extras	Sí	CD/DVD
			Material en internet
		No	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Sí	En el prólogo
		Al principio de cada lección
		En ambos
	No	
Metodología predominante	Estructuralista	
	Comunicativa: Nocio-funcional	
	Comunicativa: Enforque por tareas	
	Ecléctica	
	Otros	
Nivel	A1	
	A2	
	B1	
	B2	
	C1	
	C2	
Destinatario	Público general	
	Público concreto	Para una L1 concreta
		Para un fin específico

		Para una edad específica	Infantil
			Adolescente
			Adulto

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS			
Papel de la L1	Aparece		
	No aparece		
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva
			No contrastiva
		Presentación	Integrada en la unidad
			Sección aparte
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
		Muestras de lengua	Reales
			Adaptadas
		Práctica	Sí
			No
No			
Comentarios adicionales	Saludos y comunicación no verbal relacionados con los registros formal e informal. Cortesía. Textos literarios y humor, aunque este último no está trabajado desde una perspectiva pragmática.		
Tratamiento explícito de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada
			Descontextualizada
		Representación	Textos escritos
			Textos orales
		Práctica	Sí
			No
	Trabajo con indicadores		
No			
Comentarios adicionales			

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL				
Título	Español lengua viva 2			
Autor/es	Centellas, A., Norris, D. y Ruiz, J.			
Datos bibliográficos	Editorial Santillana			
	Edición primera			
	Lugar de edición Madrid			
	Año 2007			
	Nº de páginas 168			
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno	
			Libro del profesor	
			Cuaderno de ejercicios	
			Otros	
	No			
	Digital	Sí		
		No		
	Extras	Sí	CD/DVD	
			Material en internet	
No				

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Sí	En el prólogo
		Al principio de cada lección
		En ambos
	No	
Metodología predominante	Estructuralista	
	Comunicativa: Nocio-funcional	
	Comunicativa: Enfoque por tareas	
	Ecléctica	
	Otros	
Nivel	A1	
	A2	
	B1	
	B2	
	C1	
	C2	
Destinatario	Público general	
	Público concreto	Para una L1 concreta
		Para un fin específico

	Para una edad específica	Infantil
		Adolescente
		Adulto

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS				
Papel de la L1	Aparece			
	No aparece			
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva	
			No contrastiva	
		Presentación	Integrada en la unidad	
			Sección aparte	
		Representación	Textos escritos	
			Textos orales	
	Muestras de lengua	Reales		
		Adaptadas		
	Práctica	Sí		
		No		
	No			
	Comentarios adicionales	Cortesía y formas de tratamiento. Saludos. Apenas hay actividades para trabajar los procesos inferenciales. No hay textos literarios, ni canciones, ni se trabaja el humor.		
Tratamiento explícito de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada	
			Descontextualizada	
		Representación	Textos escritos	
			Textos orales	
	Práctica	Sí		
		No		
	Trabajo con indicadores			
	No			
Comentarios adicionales				

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL			
Título	Español lengua viva 3		
Autor/es	Centellas, A., Norris, D. y Ruiz, J.		
Datos bibliográficos	Editorial Santillana		
	Edición primera		
	Lugar de edición Madrid		
	Año 2007		
	Nº de páginas 168		
Composición del manual	Impreso	Sí	Libro del alumno
			Libro del profesor
			Cuaderno de ejercicios
			Otros
			No
	Digital	Sí	
			No
	Extras	Sí	CD/DVD
			Material en internet
		No	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL		
Objetivos generales	Sí	En el prólogo
		Al principio de cada lección
		En ambos
	No	
Metodología predominante	Estructuralista	
	Comunicativa: Nocio-funcional	
	Comunicativa: Enforque por tareas	
	Ecléctica	
	Otros	
Nivel	A1	
	A2	
	B1	
	B2	
	C1	
	C2	
Destinatario	Público general	
	Público concreto	Para una L1 concreta

		Para un fin específico	
		Para una edad específica	Infantil
			Adolescente
			Adulto

ANÁLISIS DEL MANUAL Y DE LOS CONTENIDOS PRAGMÁTICOS					
Papel de la L1	Aparece				
	No aparece				
Contenidos pragmáticos	Sí	Relación con la L1	Contrastiva		
			No contrastiva		
		Presentación	Integrada en la unidad		
			Sección aparte		
		Representación	Textos escritos		
			Textos orales		
		Muestras de lengua	Reales		
			Adaptadas		
		Práctica	Sí		
			No		
		No			
		Comentarios adicionales	<p>Establecer la relación existente entre los interlocutores a partir de diálogos. Deducción de significados implícitos en eslóganes publicitarios. No aparece ni la cortesía, ni el humor, ni la ironía. No se trabajan textos literarios ni canciones. Contenidos apenas explotados desde un punto de vista pragmático.</p>		
	Tratamiento explícito de la ironía	Sí	Presentación	Contextualizada	
Descontextualizada					
Representación			Textos escritos		
			Textos orales		
Práctica			Sí		
			No		
Trabajo con indicadores					
No					
Comentarios adicionales					

vii. ANEXO 7. FICHAS DEL ALUMNO PARA LA SECUENCIA 1

¡BONITA TORMENTA!

1. Hoy vamos a hablar de un fenómeno muy común en la cultura española: la ironía. ¿Habéis oído hablar de ella? En la cultura japonesa hay un concepto parecido: el *hiniku*. Formad grupos de 4 o 5 personas, contestad a las siguientes preguntas y después compartid las respuestas con el resto de la clase.

- ¿Qué es para vosotros la ironía?
- ¿Os consideráis personas irónicas? ¿Crees que los españoles son más irónicos que los japoneses? ¿Por qué?
- ¿En qué contextos creéis que se puede utilizar la ironía? ¿Con qué objetivo? Pensad en algún ejemplo.
- ¿Creéis que facilita la comunicación o que la dificulta? ¿Por qué?

2. Observad las siguientes imágenes. La de la izquierda es una imagen de una tormenta de granizo que hubo en Madrid. A la derecha, hay un tuit de un usuario que está hablando sobre esta tormenta. Reflexionad y responded a las preguntas que aparecen a continuación.



- ¿Qué quiere decir exactamente la persona del tuit? Elegid una de las siguientes opciones:
 - Que ha disfrutado de una tormenta preciosa
 - Que ha sido una tormenta normal y corriente
 - Que ha sido una tormenta fuera de lo común

- ¿Creéis que esta persona está siendo irónica? ¿Por qué? ¿Hay alguna pista que nos muestre que es así?
- ¿Por qué creéis que elige decirlo de esta forma y no de otra?
- ¿De qué otra forma podría decir lo mismo? Pensad en algunos ejemplos.

2.1 Fíjate en la palabra **bonita**. El Diccionario de la Real Academia Española www.dle.rae.es tiene las siguientes definiciones:

bonito², ta

Del dim. de *bueno*.

1. adj. Lindo, agraciado, de cierta proporción y belleza.
2. adj. **grande** (|| que supera a lo común). *Recibió una bonita herencia.*
3. adj. **coloq.** U. como vocativo cariñoso o irónico para dirigirse a alguien. *Anda, bonito, trabaja un poco.*
4. adj. **irón. coloq.** U. para referirse a algo desagradable, inoportuno o censurable. *¡Bonita ocurrencia!*

¡ATENCIÓN!

La definición 1 muestra un **uso literal** del adjetivo bonito, mientras que la definición 4 muestra un **uso irónico**. El adjetivo bonito del tuit anterior es irónico porque se refiere a algo desagradable e inoportuno, como es que te caiga encima una tormenta de granizo. Se trata de un caso de **ironía prototípica** con la que el usuario se ha expresado utilizando una palabra distinta a lo que realmente quería decir.

Ahora os toca a vosotros demostrar lo que habéis aprendido. Formad parejas y describid dos situaciones diferentes en las que aparezca una expresión con la palabra bonito/a. Una de ellas deberá mostrar un uso literal, como en la definición 1, y la otra un uso irónico, como en la definición 4.

SITUACIÓN A	SITUACIÓN B

2.2. A continuación, aparecen varias situaciones. Lee con atención y di si se trata de enunciados irónicos o no. Si necesitas ayuda, puedes acudir al diccionario de la RAE para consultar las palabras marcadas en negrita.

SITUACIÓN A: Luis ha tenido un examen de matemáticas y ha sido el único de la clase que ha aprobado. Además, ha sacado muy buena nota. Dos compañeros están hablando de él:

Javier: ¿Has visto que notaza ha sacado Luis en el examen? ¡Qué suerte!

Mónica: Qué va, de suerte nada. Ese chico es un **lince**.

¿Es un enunciado irónico?

- Sí
- No
- ¿Por qué?

SITUACIÓN B: Fermín es muy despistado y bastante lento para entender las cosas y darse cuenta de lo que sucede a su alrededor. Está hablando con un amigo de un problema con su novia:

Miguel: ¿Qué te ocurre, Fermín? ¿Te ha pasado algo con Mónica? La veo extraña últimamente...

Fermín: No sé qué le pasa. Hace tres días que no hablamos y no contesta a mis llamadas. Estoy empezando a sospechar que está enfadada porque me olvidé de su cumpleaños.

Miguel: ¡Vaya! ¿Y te has dado cuenta tú solo? Eres un **lince**, Fermín.

¿Es un enunciado irónico?

- Sí
- No
- ¿Por qué?

SITUACIÓN C: Un padre le está reprochando a su hijo que no está estudiando lo suficiente y está hablando en un volumen demasiado alto.

Hijo: ¿Podrías hablar más alto?

¿Es un enunciado irónico?

- Sí
- No
- ¿Por qué?

SITUACIÓN D: El profesor está explicando en clase, pero los estudiantes de las últimas filas no escuchan bien.

Estudiante: ¿Podría hablar más alto?

¿Es un enunciado irónico?

- Sí
- No
- ¿Por qué?

2.3. ¿Podrías haber detectado la ironía de los enunciados anteriores si no conocieseis el contexto?

3. Observad atentamente esta viñeta humorística. En ella aparece un matrimonio. Reflexionad y responded a las siguientes preguntas. Después poned las respuestas en común con el resto de los grupos.



- Describid la situación. ¿Qué sucede? ¿Cómo es la relación entre ellos?
- ¿Qué creéis que quiere decir la mujer? ¿Le parece bien la actitud que tiene su marido con ella?
- ¿Por qué elige decirlo así y no de otra manera?
- ¿Qué intención tiene la mujer?

- ¿De qué otras formas podría decir lo mismo? Pensad en algunos ejemplos y decídselos al profesor para que los escriba en la pizarra.

3.1. Como ya hemos visto, los españoles utilizamos la ironía en algunos contextos para expresar desacuerdo con lo que ha dicho alguien, o malestar por la actitud de otra persona. También es muy frecuente en situaciones humorísticas o divertidas. Reflexionad y responded a las siguientes preguntas. Para ayudaros, comparad lo que se dice en la viñeta con las frases que habéis propuesto en la actividad anterior.

- ¿Qué diferencias observáis entre unos enunciados y otros?
- ¿Creéis que la mujer de la viñeta está siendo irónica? ¿Por qué?

3.2. Fíjate bien. La mujer de la viñeta le pide a su marido que “no la ignore tan alto”. Reflexiona sobre el significado de la palabra *ignorar*.

- ¿En qué consiste ignorar a una persona?
- ¿Cómo crees que es la relación de esta pareja? Marca las casillas de todas aquellas respuestas que crees que mejor definen su relación y escribe otras ideas que se te ocurran:
 - Probablemente llevan mucho tiempo juntos y hay mucha confianza entre ellos
 - Se escuchan el uno al otro cuando hablan
 - Se interesan por los problemas del otro
 - El marido no le suele hacer caso cuando le habla
 - Apenas hay confianza entre ellos
 - _____
- ¿Puede ignorarse alto a una persona? ¿Por qué? ¿Qué es lo que se consigue con este juego de palabras?

4. Ahora os toca a vosotros. A cada pareja se le asignarán dos fichas con una expresión. Tenéis que pensar en situaciones concretas donde se puedan usar con sentido irónico, explicarlas y recrear los diálogos.

¡Bonita chaqueta!

Situación:

Diálogo:

¡Qué listo es mi niño!

Situación:

Diálogo:

Eres un fiero

Situación:

Diálogo:

Podría ser peor

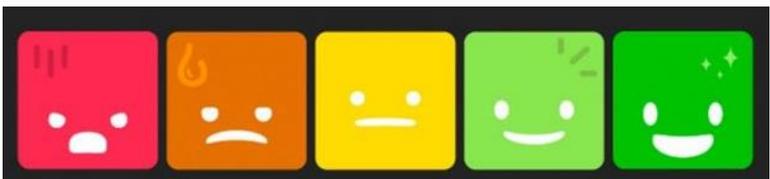
Situación:

Diálogo:

4.1. ¿Qué situaciones irónicas de las que habéis expuesto en la actividad anterior podrían darse en Japón? ¿Cuáles no? ¿Por qué?

AUTOEVALUACIÓN

Reflexiona sobre tu proceso de aprendizaje durante esta secuencia y completa el siguiente cuadro.

					
He comprendido los usos básicos sobre la ironía que se han trabajado.					
Me veo capaz de poner en práctica lo que he aprendido					
Trabajar con compañeros me ha ayudado a comprender mejor el contenido					
Al participar delante de todos mis compañeros me he sentido...					

viii. ANEXO 8. FICHAS DEL ALUMNO PARA LA SECUENCIA 2

¡VAYA SEMANITA!

1. ¿Qué haríais si os tocara la lotería? Formad grupos de 3 o 4 alumnos y escribid una lista con las cosas que compraríais si fueseis millonarios. Después, compartidlo con el resto de los compañeros.

1.1. Ahora vais a ver un vídeo, en concreto un anuncio publicitario para televisión. ¿Qué es lo que se anuncia?



En el anuncio aparecen muchos diminutivos. Algunos de ellos aparecen en el siguiente cuadro. Trabajad en parejas y escribid los sustantivos de los que derivan estas palabras.

Viajecito

Motito

Diamantito

Casita

Piscinita

Parquecito

Deportivito

Fuentecita

Vueltecita

Barquito

Globito

Mansioncita

Campito

Avioncito

Atiquito

Algunas funciones de los diminutivos son:

- Indicar que algo es de tamaño pequeño
- Expresar cariño y afecto por algo o alguien
- Dar un matiz de poca importancia

¿Qué función cumplen en el vídeo?

2. Leed los siguientes diálogos y prestad atención a las expresiones que aparecen subrayadas. Después, juntaros en grupos de 3 o 4 personas y reflexionad sobre las preguntas que aparecen a continuación.

DIÁLOGO A

Ana: Oye, Gema, no tienes muy buena cara. ¿Te encuentras bien?

Gema: He dormido fatal. Entre mi marido, que ronca muchísimo, y el bebé, que no para de llorar, no he podido pegar ojo. Además, el vecino de arriba estaba de fiesta con unos amigos y tenía la música puesta a todo volumen.

Ana: ¡Qué mal! ¡Vaya nohecita que has pasado!

DIÁLOGO B

Luis: Vaya cochecito que se ha comprado Andrés.

Miriam: Y eso que dice que gana poco en el trabajo...

- ¿Creéis que en estas frases los diminutivos *nohecita* y *cochecito* tienen alguna de las funciones que se han mencionado antes?
- ¿Qué creéis que quieren decir Ana y Luis?

2.1. Los diminutivos también pueden utilizarse con sentido irónico, como ocurre con las frases que acabamos de ver. Una forma muy común es la estructura “vaya + sustantivo en diminutivo -ito/-ita”, como en *vaya nohecita* y *vaya cochecito*.

Ahora, trabajad individualmente y cread enunciados que podrían ser irónicos como el del ejemplo (en algunos casos puede haber más de una opción posible).

Ej.: Vaya cochecito que se ha comprado Andrés.

1. Vaya casita
2. Vaya vueltecita más larga
3. Vaya vestidito más feo
4. Vaya sermoncito
5. Vaya clasecita más aburrida

- a) que hemos dado.
- b) que se ha construido.
- c) que nos han echado.
- d) que hemos tenido hoy.
- e) que se ha comprado.

2.2. Formad grupos de 3 o 4 y responded: ¿En qué contextos pueden utilizarse estas frases con sentido irónico? ¿Alguna de ellas puede utilizarse en sentido no irónico? Escribidlo y después ponedlo en común con el resto de vuestros compañeros.

3. Debemos tener mucho cuidado cuando utilicemos la ironía, especialmente cuando lo hacemos para criticar a otros. Utilizarla en contextos no adecuados o con ciertas personas puede tener consecuencias negativas. Reflexionad y responded a estas cuestiones:

- ¿En qué contextos es inadecuado utilizar la ironía en Japón? Seleccionad todas las respuestas que consideréis necesarias
 - Con personas mayores
 - Con familiares
 - Con gente del trabajo que tenga un rango superior
 - Con amigos
 - Con profesores
- ¿Por qué creéis que en España se utiliza la ironía con más frecuencia que en Japón?
- Pensad en algunas consecuencias negativas que podría tener hacer un uso inapropiado de la ironía

3.1. Poned las respuestas en común con vuestros compañeros entablando un pequeño debate sobre las diferencias culturales. Deberéis exponer argumentos para defender vuestras ideas.

4. Formad parejas y escoged tres diminutivos del cuadro de la actividad 1.1. Reflexionad sobre todo lo que hemos visto hasta ahora y cread frases que podáis utilizar en tono irónico. Después, debéis decirlas en voz alta prestando especial atención a la entonación.

DIMINUTIVO	FRASE	¿EN QUÉ SITUACIÓN LA USARÍAS?	¿CON QUIÉN?

4.1. La entonación también es muy importante para detectar si un enunciado es irónico o no. Escuchad al profesor y repetid las estructuras asegurándoos de que vuestra entonación es adecuada.

¡Importante!

También se puede cambiar la palabra *vaya* por *menudo/a* para crear frases irónicas, tal y como ocurre en los siguientes ejemplos:

¡Vaya nohecita que me has dado! / ¡Menuda nohecita que me has dado!

5. Ahora os toca a vosotros en parejas y demostrar lo que habéis aprendido. Debéis crear dos expresiones irónicas, una con “vaya + sustantivo terminado en -ito/-ita” y la otra con “menudo/a + sustantivo terminado en -ito/-ita”. Después, pensad en dos situaciones donde podáis utilizar cada expresión y cread un diálogo corto para cada una. Finalmente, os grabaréis utilizando la aplicación Flipgrid y enviaréis el enlace al profesor para que os envíe los comentarios. También deberéis entregar la siguiente ficha completada.

NOMBRE DE LOS ALUMNOS:		
EXPRESIÓN	SITUACIÓN	DIÁLOGO

AUTOEVALUACIÓN

Reflexiona sobre tu proceso de aprendizaje durante esta secuencia y valora los siguientes enunciados siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”. Si lo deseas, puedes añadir otros comentarios al final.

	1	2	3	4	5
Creo que los contenidos vistos son útiles					
He desarrollado estrategias suficientes para detectar la ironía en situaciones concretas					
Trabajo mejor con gente que solo/a					
Me cuesta participar en clase					
Me he sentido cómodo/a grabando un vídeo					

Comentarios adicionales:

¿Qué ha sido lo más difícil? ¿Y lo más fácil?

ix. ANEXO 9. FICHAS DEL ALUMNO PARA LA SECUENCIA 3

LA MEJOR EXPERIENCIA DE MI VIDA

1. Formad grupos de 3 o 4 personas y observad la siguiente imagen. Es un anuncio de la web de ventas Amazon donde se oferta un producto muy “peculiar”: un cortador de plátanos. ¿Creéis que es una herramienta útil? Justificad vuestra respuesta y proponed algunos adjetivos con los que ilustrar la opinión que os merece. Después, ponedlo en común con el resto de vuestros compañeros.



amazon.es prime

Enviar a immaculada

Todos los departamentos cortador de platanos

Todo Kit de Compras Historial de navegación Volver a comprar Envío Gratis Amazon Basics Belleza Salud y cuidado personal

Platano Slicer / 2 piezas Cortador de platano/ Gadget de cocina perfecto para plátanos, pepinos, salchichas y Kiwi / Amarillo

Marca: BONHHC

★★★★☆ 4 valoraciones

Precio: 10,99 € **prime**
Precio final del producto

Color: **Amarillo**

Material	Plástico
Color	Amarillo
Material de la cuchilla	Plástico
Marca	BONHHC
Dimensiones del producto: largo x ancho x alto	27 x 13.5 x 3 centímetros
Largo de la cuchilla	1 Centímetros

Ver más

10,99 € **prime**

Entrega GRATIS: lunes, 23 de ag.
Haz el pedido en 5 hrs y 6 mins
Ver detalles

Enviar a immaculada - Muebles 39600

Sólo queda(n) 1 en stock.

Añadir a la cesta

Comprar ya

Transacción segura

Vendido por BONHHC y gestionado por Amazon.

Añade un ticket de regalo para facilitar las devoluciones

2. Ahora vais a ver algunos comentarios hechos por clientes de la plataforma. Antes de leerlos, pensad y contestad a las siguientes preguntas:

- ¿Con qué finalidad acudimos normalmente a la sección de comentarios o reseñas en este tipo de páginas web? Seleccionad todas las opciones que queráis
 - Valorar positivamente un producto
 - Solicitar una devolución
 - Hacer una crítica negativa de un producto
 - Hablar con el Servicio de Atención al Cliente
 - Contrastar información de otros clientes
 - Hacer reservas y/o compras

- ¿Qué características suele tener un comentario sobre un producto? Seleccionad todas las opciones que queráis.
 - Se habla sobre la calidad del producto
 - Se habla sobre el estado de un envío
 - Se habla sobre el precio de un producto
 - Se dan opiniones subjetivas
 - Se comentan anécdotas personales

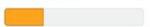
2.1. Ahora, leed los comentarios con atención y responded.

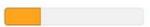
Opiniones de clientes

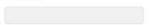
★★★★☆ 4,2 de 5

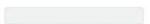
4 valoraciones globales

5 estrellas  46%

4 estrellas  28%

3 estrellas  26%

2 estrellas  0%

1 estrella  0%

¿Cómo calcula Amazon las valoraciones?



Soji



Revisado en el 6 de marzo de 2021

Color: Black | **Compra verificada**

Durante décadas he intentado dar con la forma ideal de cortar un plátano. "¡Usa un cuchillo!", dicen. Bueno, mi agente de la condicional no me deja tener cuchillos cerca. Tenía que recurrir a cortar los plátanos con mis manos desnudas. El 99,9% de las veces acababa tan frustrado que reventaba la fruta con mis manos y la arrojaba contra la pared. Tras un ataque de rabia provocada por los plátanos, mi agente de la condicional me enseñó esta maravilla de la cocina y mi vida ha cambiado.



Misel



Llevaba años haciéndolo mal. ¡Por fin se acabó lo de arrojar los plátanos al ventilador del techo!



Marcel B



Revisado en el 18 de enero de 2021

Este producto es terrible. Las cuchillas no están bien afiladas y no corta bien. El plátano acaba machacado y no cumple con la función para la que fue diseñado. Una estafa.

- ¿Reúnen todos estos comentarios las características propias de este tipo de textos? ¿Qué diferencias observáis?
- ¿En qué comentarios los clientes expresan lo que realmente quiere decir?
 - En el de Soji
 - En el de Misel
 - En el de Marcel B.

2.2. Fijaos en el comentario de Soji y decid si creéis que las siguientes afirmaciones son reales (R) o inventadas (I).

	R	I
Soji acaba de encontrar la forma ideal de cortar un plátano		
Soji no puede usar cuchillos porque está en la cárcel		
Soji siempre ha cortado los plátanos con las manos		
Soji siempre acababa aplastando los plátanos porque se sentía frustrado		
El cortador de plátanos cambió la vida de Soji		

Tanto el comentario de Soji como el de Misel son claramente irónicos y su objetivo no es hacer una valoración real del producto. ¿Qué función tiene la ironía en estos dos casos?

¡FÍJATE!

Soji y Misel han utilizado dos recursos para ser irónicos: la **mentira** y la **hipérbole**. Han expuesto hechos y sentimientos claramente falsos y exagerados con el objetivo de ridiculizar el producto y expresar su escasa utilidad, es decir, para hacer una **crítica** negativa en tono de humor.

3. Ahora os toca a vosotros practicar lo aprendido. Fijaos en las expresiones que aparecen en el recuadro y contestad: ¿En qué situaciones irónicas podrías utilizarlas? Podéis ayudaros del diccionario o preguntar al profesor por aquello que no entendáis.

- Ser el colmo de la amabilidad
- Ser/ estar entretenidísima
- Ser lo mejor que se ha visto en mucho tiempo
- Ser un lince
- Ser la persona más agradable del mundo
- Ser listísimo
- Estar divina de la muerte
- Estar guapísima

3.1. Ahora os proponemos tres situaciones diferentes. Trabajad en parejas y pensad en posibles respuestas irónicas para las siguientes situaciones utilizando como recurso la mentira o la exageración. Podéis utilizar algunas de las expresiones que aparecen en el siguiente recuadro, pero aseguraos de incluir una que hayáis creado vosotros.

Situación 1

Miguel ha llamado a su compañía telefónica para contratar un nuevo servicio. El trato ha dejado mucho que desear: la persona que le ha atendido ha sido bastante desagradable, no le han dado la información que necesitaba y no ha conseguido contratar el servicio que quería

Miguel:

Situación 2

Acaban de salir las notas del último examen de matemáticas. Fue un examen bastante fácil y todos aprobaron con muy buenas notas, excepto Pablo, que suspendió. Dos compañeros están hablando de él.

David: No me puedo creer que haya suspendido el examen, con lo fácil que era.

Juan:

Situación 3

Un periodista está comentando la gala de los premios Goya y está criticando el atuendo de una de las actrices. Cree que va vestida con muy mal gusto y que solo pretende llamar la atención.

Periodista:

Situación 4

Ana y Jorge han ido al cine. A ella le ha encantado la película, pero él se ha aburrido bastante.

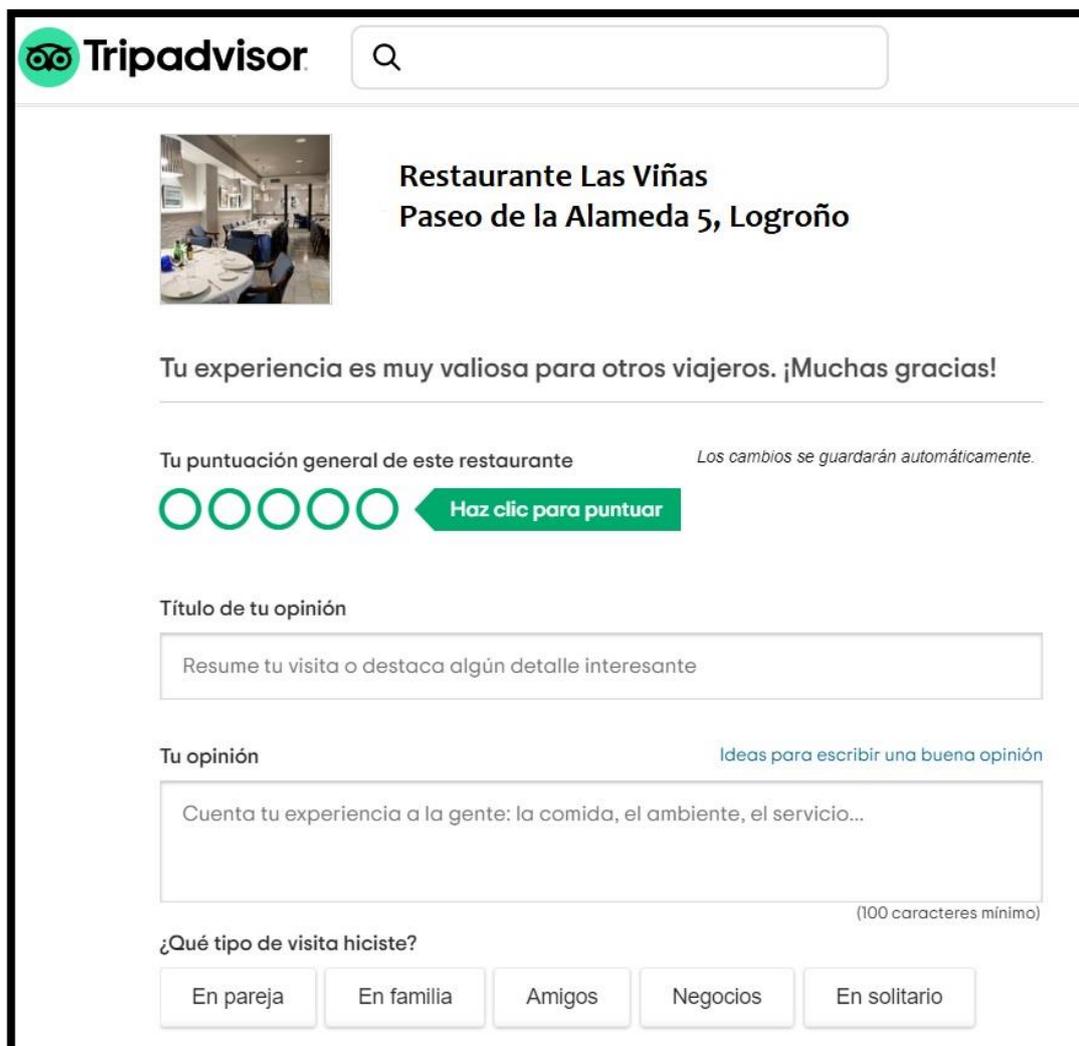
Jorge:

3.2. ¿Cuáles de las expresiones del recuadro podrían utilizarse en situaciones no irónicas? ¿Se os ocurre alguna? Pensad en algún ejemplo y ponedlo en común con vuestros compañeros.

4. Ahora os toca poner en práctica lo aprendido. Tenéis que escribir un comentario o reseña en la web de Tripadvisor. Escoged una de las dos opciones que aparecen a continuación y escribid una crítica irónica utilizando los dos recursos que hemos visto: la mentira y la hipérbole.

Opción A

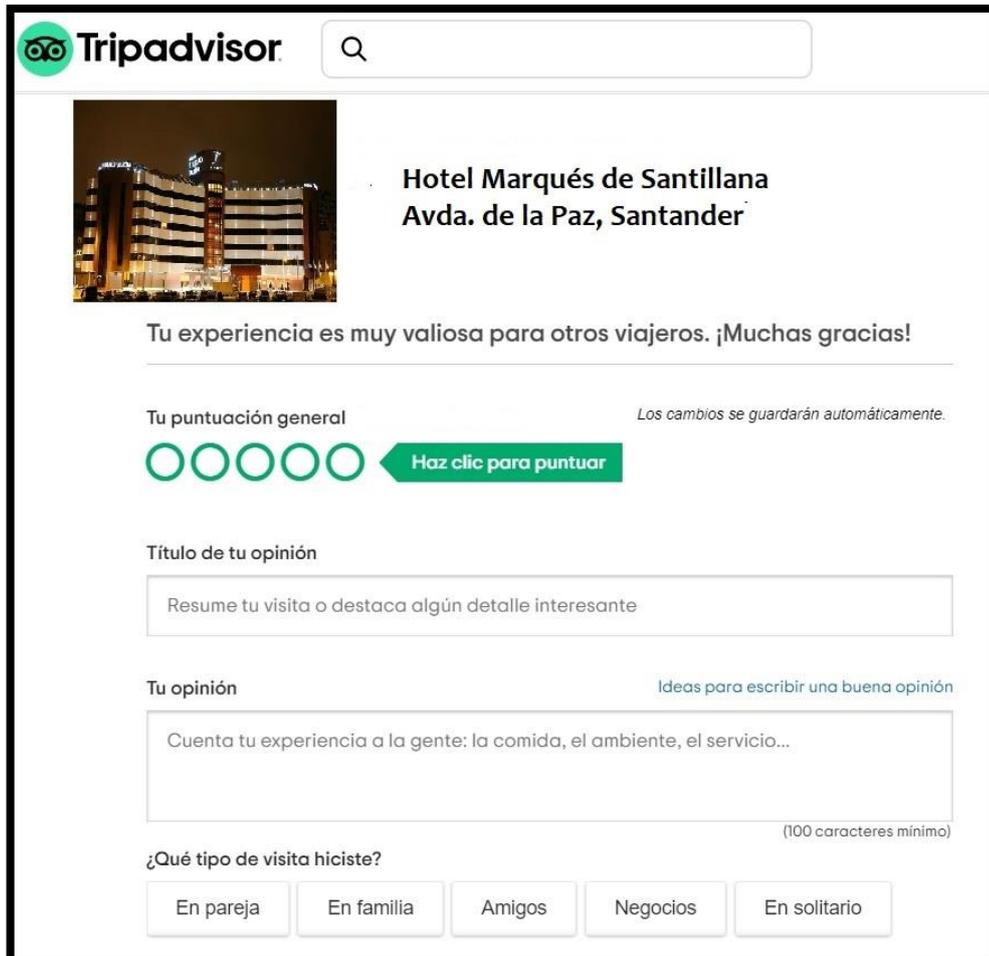
Has ido a comer con tu familia al Restaurante Las Viñas y estás muy descontento. A pesar de haber reservado, tuvisteis que esperar mucho tiempo para ser atendidos. La comida no era buena, el servicio dejaba mucho que desear, el lugar estaba sucio y, además, era caro.



The image shows a screenshot of the Tripadvisor website's review form for 'Restaurante Las Viñas'. The page includes the Tripadvisor logo, a search bar, and a photo of the restaurant's interior. The main heading is 'Restaurante Las Viñas, Paseo de la Alameda 5, Logroño'. Below this, there is a thank-you message: 'Tu experiencia es muy valiosa para otros viajeros. ¡Muchas gracias!'. The rating section shows five empty green circles and a button that says 'Haz clic para puntuar'. There is a text input field for the title of the opinion with the placeholder text 'Resume tu visita o destaca algún detalle interesante'. Below that is a larger text area for the opinion with the placeholder 'Cuenta tu experiencia a la gente: la comida, el ambiente, el servicio...' and a note '(100 caracteres mínimo)'. At the bottom, there are buttons for selecting the type of visit: 'En pareja', 'En familia', 'Amigos', 'Negocios', and 'En solitario'.

Opción B

Has pasado un fin de semana con tu pareja en un hotel de 5 estrellas y ha sido una experiencia que no recomendarías a nadie. El aire acondicionado no funcionaba, el jacuzzi se estropeó y no os dieron la habitación que habíais pedido. Además, las sábanas tenían un olor extraño y había una cucaracha en el baño.



The screenshot shows the TripAdvisor review interface for Hotel Marqués de Santillana. At the top, there is the TripAdvisor logo and a search bar. Below the hotel name and address, a message says "Tu experiencia es muy valiosa para otros viajeros. ¡Muchas gracias!". The rating section shows five empty green circles and a button that says "Haz clic para puntuar". There is a text input field for the title of the opinion, followed by a larger text area for the review itself. At the bottom, there are buttons for selecting the type of visit: "En pareja", "En familia", "Amigos", "Negocios", and "En solitario".

AUTOEVALUACIÓN

Reflexiona sobre tu trabajo durante esta secuencia y puntúa del 1 (nada de acuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo) las siguientes afirmaciones. Puedes hacer comentarios adicionales al final.

	1	2	3	4	5
Los contenidos me han resultado sencillos					
Los contenidos me parecen útiles					
Trabajar en grupo me facilita el aprendizaje					

Me cuesta participar en clase					
Estoy satisfecho con el trabajo realizado					

Comentarios adicionales. Reflexiona sobre algunas diferencias que hayamos visto entre la cultura española y la japonesa: