



Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera



Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas - UC
Año académico 2012-2013

LA ENSEÑANZA DE LA IRONÍA DESDE UNA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA A PARTIR DE TEXTOS LITERARIOS Y COLUMNAS PERSONALES EN EL AULA DE ELE

Trabajo realizado por: Marta Gancedo Ruiz

Dirigido por: Marta Albelda Marco

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN.....	1
II.	MARCO TEÓRICO.....	4
1.	El surgimiento de la pragmática y sus implicaciones en ELE	4
1.1.	El origen de la Pragmática.....	4
1.2.	Un enfoque pragmático-cognitivo para la comunicación: la Teoría de la Relevancia.....	6
1.3.	Implicaciones concretas de la pragmática en ELE.....	9
1.3.1.	Aportaciones conceptuales de la pragmática a ELE	9
1.3.2.	Un nuevo objetivo en la enseñanza de lenguas: la competencia comunicativa.....	11
1.3.2.1.	Origen y evolución del concepto.....	11
1.3.2.2.	Implicaciones pedagógicas en el aula de ELE del concepto de competencia comunicativa.....	12
1.3.2.3.	La subcompetencia pragmática y sus implicaciones prácticas en el aprendizaje . de una LE.....	13
2.	Ironía y comunicación, una cuestión de interculturalidad.....	14
2.1.	Concepciones clásicas de la ironía	14
2.2.	La ironía desde la perspectiva pragmática	17
2.3.	Ironía, interculturalidad y aprendizaje de lenguas	21
2.4.	La ironía en el <i>MCER</i> y en el <i>PCIC</i>	23
3.	La literatura y la columna personal desde el enfoque de la pragmática en el aula de ELE	26
3.1.	Caracterización pragmática de la Literatura.....	27
3.2.	Caracterización de la columna periodística personal	28
3.3.	Implicaciones de la pragmática literaria en el aula de E/LE.....	30
3.4.	La literatura y la columna periodística como herramientas didácticas para el tratamiento de la ironía	32
III.	APLICACIÓN PRÁCTICA	34
4.	Metodología de la parte práctica	34
4.1.	Metodología del análisis de manuales	34
4.2.	Metodología para el diseño de la propuesta didáctica	35
5.	Análisis de la ironía en un corpus de manuales de ELE de niveles intermedio y avanzado	38
6.	Propuesta didáctica.....	42

IV. CONCLUSIONES	60
V. BIBLIOGRAFÍA.....	62
VI. ANEXOS:	68
Anexo 1: Fichas de análisis aplicadas al corpus de manuales:.....	68
Anexo 2: Desarrollo del análisis cualitativo-cuantitativo de cada manual:	70
Anexo 3: Inventario de marcas e indicadores de ironía.....	87
Anexo 4: Fichas del alumno para la Secuencia 1	88
Anexo 5: Fichas del alumno para la Secuencia 2	94
Anexo 6: Fichas del alumno para la Secuencia 3	99
Anexo 7: Ficha del alumno para la actividad 3 de la Secuencia 3	105
Anexo 8: Fichas del alumno para la Secuencia 4	107
Anexo 9: Texto para la actividad 1.1. de la Secuencia 4	113
Anexo 10: Fichas del alumno para la Secuencia 5	114

I. INTRODUCCIÓN

“Lo que más admiro en los demás es la ironía, la capacidad de verse desde lejos y no tomarse en serio”.

Jorge Luis Borges

La comunicación humana es un fenómeno mucho más complejo que un código de reglas, significados y sonidos, y esto es algo que todo profesor de una lengua extranjera debe tener completamente asumido si de verdad aspira a formar alumnos comunicativamente eficientes. En efecto, en gran parte de las comunicaciones la intención comunicativa del hablante difiere de lo que literalmente ha dicho, llegando incluso a significar lo contrario o rompiendo completamente las expectativas congruentes de la situación, y sin embargo, un hablante competente de una lengua sabe comprender el sentido original que pretende transmitir el emisor. ¿Cómo es posible el éxito de las comunicaciones?

En la década de los 70, la pragmática irrumpió en el terreno de la enseñanza de lenguas aportando un marco teórico necesario para explicar la complejidad de la comunicación, imbuida de determinantes factores extralingüísticos, y proporcionó nuevas ideas y conceptos sin los cuales la enseñanza de lenguas hoy en día carecería de sentido. Sin embargo, la pragmática, y con ella su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas, y en especial al español como lengua extranjera (ELE), es una disciplina muy joven, por lo que aún existen algunos fenómenos que no están lo suficientemente explotados en el aula de ELE. Uno de estos aspectos es la ironía verbal, fenómeno pragmático por excelencia al estar indisolublemente ligado a un contexto así como al sustrato sociocultural.

Así, la ironía constituye quizá el mejor ejemplo de lo sofisticado de la comunicación, ¿por qué un hablante decide complicarse y decir algo diametralmente diferente de lo que quiere transmitir? Pese a esta aparente complicación, la ironía es una eficiente herramienta de comunicación presente en el día a día en casi todos los ámbitos cotidianos, y todo no hispanohablante que desee integrarse o comprender la cultura española debe no solo conocerla sino también comprenderla, adentrarse en sus formas, su profundo arraigo sociocultural, sus múltiples funciones... Y no es suficiente con que extrapole las concepciones que de la ironía tiene en su cultura, ya que se trata de un fenómeno puramente arraigado en la personalidad de cada comunidad de hablantes o, ¿acaso la ironía entre españoles y sinohablantes funciona igual? ¿Coinciden los temas y situaciones sobre los que se puede ironizar en todas las culturas? ¿Es posible el uso de

la ironía entre un alumno y un profesor en Alemania? ¿Y en España? El desconocimiento de aspectos como estos puede ocasionar que un aprendiente de lengua falle en su comunicación, o incluso, vivir situaciones de gran incomodidad.

Como uno de los rasgos de la personalidad de cada cultura, la ironía está muy presente en el uso de la lengua española, tanto en intercambios reales como en textos literarios, periodísticos, etc., luego sin duda debe ser un elemento más a trabajar en el aula, aunque a menudo, constreñidos por contenidos gramaticales, los cursos de español obvian este potente recurso expresivo en español.

Además, dado el ineludible sustrato sociocultural de la ironía, los textos literarios (perfectos referentes culturales que además de enriquecer lingüísticamente al alumno con su lectura lo hacen a nivel personal), y las columnas periodísticas personales, breves fragmentos textuales que evidencian diversos perfiles idiosincrásicos de la comunidad hispanohablante en la actualidad, pueden configurarse como herramientas idóneas para el tratamiento de la ironía, ya que así el alumno podrá trabajar simultáneamente aspectos pragmalingüísticos, literarios y socioculturales, adquiriendo una visión intercultural de este fenómeno. Con el aliento de demostrar la aplicabilidad de esto en el aula de ELE surgió este trabajo, el cual tratará de alcanzar dos objetivos generales:

- Conocer la presencia, frecuencia de aparición y tratamiento didáctico de la ironía en un corpus de manuales de ELE.
- Comprobar la posibilidad de abordar este fenómeno en el aula a través de la literatura y la columna periodística personal en los niveles B2, C1 y C2.

A su vez, estos se concretan en una serie de objetivos específicos:

- Realzar la necesidad de los aspectos pragmáticos en el aula de ELE.
- Realizar una reflexión teórica sobre el alcance pragmático de la ironía.
- Reconocer el potencial didáctico de la literatura y la columna desde una perspectiva pragmática.
- Evidenciar las carencias en el tratamiento de la ironía en los manuales de ELE.
- Ofrecer una propuesta didáctica que ilustre la aplicación práctica en el aula de las reflexiones vertidas sobre la ironía.

Con el fin de alcanzar los objetivos enunciados, el presente trabajo se estructura de la siguiente manera:

En primer lugar, se desarrollará el marco teórico, el cual a su vez se dividirá en tres capítulos. En el primero de ellos se hace un breve pero necesario recorrido por el nacimiento de la pragmática y su revolución en el paradigma de enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación, en el siguiente capítulo se profundizará en el concepto de ironía, su origen, evolución y su definición desde una perspectiva pragmática, así como las implicaciones interculturales que este fenómeno posee. Por último, el marco teórico justificará la posibilidad de abordar tanto la literatura como la columna periodística desde una perspectiva pragmática, así como los beneficios de estas como herramientas didácticas en el aula de ELE y, concretamente, para el tratamiento de la ironía.

La segunda parte de este trabajo lo conforma la aplicación práctica, en la que podrán distinguirse dos partes. En primer lugar, y para evidenciar el vacío que hay en el tratamiento de la ironía en el aula de ELE, se llevará a cabo un exhaustivo análisis cualitativo y cuantitativo de la presencia y tratamiento de este fenómeno en seis manuales, y a partir de ello se extraerán una serie de conclusiones. En la segunda parte de la aplicación práctica, se presentará una propuesta didáctica constituida por cinco secuencias didácticas a partir de la explotación de textos. Se ha tomado como tipo de texto para la propuesta didáctica dos géneros discursivos, la novela literaria y la columna de opinión, sobre los que se trabajará el fenómeno de la ironía para los niveles B2, C1 y C2.

A continuación, se expondrán en el siguiente capítulo las conclusiones que han podido ser extraídas a lo largo de la realización de este trabajo, así como nuevas posibles vías de investigación. Por último, cerrando este trabajo, se presentará la bibliografía consultada, la cual en una parte recogerá aquellas referencias que han sido consultadas para la confección del marco teórico y por otra los manuales, obras y recursos empleados en la elaboración de la aplicación práctica.

Por tanto, este Trabajo Fin de Máster surge con la humilde pretensión de aportar una manera nueva de abordar en el aula de ELE la ironía, aspecto descuidado en la enseñanza de español, tomando como herramientas didácticas la literatura y la columna periodística personal.

II. MARCO TEÓRICO

1. El surgimiento de la pragmática y sus implicaciones en ELE

1.1. El origen de la Pragmática

Pese a que atendiendo al panorama actual en la enseñanza de lenguas extranjeras parece una obviedad que aprender una lengua va más allá de conocer las estructuras de la lengua y memorizar sus componentes léxicos, no siempre los factores extralingüísticos han formado parte del proceso de aprendizaje. Esto se debe a que desde Aristóteles hasta la semiótica moderna todas las teorías que explicaban el fenómeno de la comunicación se basaban en el modelo del código¹, el cual, inexplicablemente, ha gozado de hegemonía en todos los paradigmas lingüísticos hasta hace apenas tres o cuatro décadas.

Esta concepción reduccionista a un código del proceso de comunicación no comenzó a ponerse en tela de juicio hasta la década de los 60, cuando comenzaron a evidenciarse ciertos fenómenos que se escapaban a la explicación gramatical de la lengua como código. Así, la atención de los lingüistas pasó a centrarse en la diferencia entre lo que se dice literalmente y lo que se comunica en efecto, y a otros fenómenos como la referencia y la deixis y la relación entre sintaxis y contexto. Estos aspectos de la comunicación² evidenciaron la necesaria recurrencia a factores extralingüísticos para poder explicar el hecho comunicativo, pues corroboran que para la comprensión total de los enunciados es necesario acudir a elementos como quién es el emisor, el destinatario, y qué es lo que rodea a todo el acto de comunicación.

De este modo, según se demostraban estas lagunas en la teoría tradicional, fueron desarrollándose reflexiones sobre el lenguaje, que culminaron en 1975 con el nacimiento de la pragmática y la publicación de *Lógica y conversación*, de Paul Grice.

Pero antes, para introducir correctamente el nacimiento de la disciplina que compete a este trabajo, hay que referirse inexcusablemente a dos figuras que, si bien caen dentro del dominio de la Filosofía del Lenguaje, fueron el punto de inflexión fundamental que se requirió para orientar el estudio del lenguaje hacia la perspectiva pragmática: J.L. Austin y J. Searle.

¹ Según este modelo, el lenguaje era considerado un código en el que cada elemento fonético o gráfico tenía su correlato semántico, luego devaluaba la comunicación humana a un proceso en el que dos dispositivos (emisor y receptor) compartían una información (mensaje) a través de un proceso de codificación y descodificación que se llevaba a cabo en un determinado medio (canal).

² Estos tres fenómenos de la comunicación son denominados por Escandell “problemas de pragmática” (Escandell, 2006:16)

En torno a los años 40, el filósofo Austin (1962, *Cómo hacer cosas con palabras*) comenzó a mostrar una actitud especial hacia la lengua, e hizo del lenguaje natural (cotidiano) el centro de sus reflexiones, lo que supone una revolución en el objeto de estudio de los pensadores del lenguaje que tomaban como eje de sus observaciones el lenguaje literario o la lengua entendida como entidad abstracta e ideal.

Este filósofo desterró la idea de que el lenguaje no solo describe, sino que realiza, esto es, las palabras hacen, de manera que cada emisión constituiría así una acción si se realiza en las circunstancias adecuadas, y establece su conocida tripartición del acto comunicativo en acto locutivo, ilocutivo y perlocutivo. Con esta concepción entran en juego por primera vez las circunstancias extralingüísticas que harán las emisiones realizativas adecuadas o inadecuadas en relación a dónde y cómo se emplean.

Las ideas de Austin fueron continuadas por J. Searle (al que se le puede considerar como el puente entre la semántica³ y la pragmática), quien desarrolló la teoría de los actos de habla, los cuales define como unidades mínimas de comunicación lingüística que poseen una determinada *fuerza ilocutiva* con la que el emisor pretende conseguir algo. El valor fundamental de Searle fue el descubrimiento por una parte de unos valores convencionales que rigen el lenguaje y hacen de él una herramienta de acción e interacción social, y, por otra, la constatación de que una forma lingüística no va siempre unida al objetivo que el hablante desea conseguir (Escandell, 2006:64).

Pero finalmente fue Paul Grice en 1975 quien, en su libro *Lógica y conversación*, da inicio a la corriente pragmática propiamente dicha al establecer como objeto de estudio los principios que regulan la interpretación del significado atendiendo a factores tanto lingüísticos como extralingüísticos, lo que permite llegar de lo dicho a lo comunicado. Esto supuso un punto de inflexión total en los estudios sobre la comunicación, que, a partir de él, orbitarán en torno a la recuperación de lo implícito y las inferencias.

Así, Grice formuló un nuevo concepto del proceso de comunicación que trascendía el código, y describió el proceso de interpretación haciendo intervenir elementos que supusieron un cambio de dirección en los estudios lingüísticos: el significado implícito y la inferencia. Según este, los oyentes reciben un conjunto de input como premisas (lo dicho) y generan una conclusión u output a partir de ellas (lo comunicado por el hablante). Este camino recorrido entre lo dicho y lo comunicado es

³ Las competencias de la semántica se limitarían a explicar los aspectos relacionados de forma convencional y estable a un significante (Gutiérrez Salvador, 1997:11).

denominado *proceso inferencial* y estaría presidido por el *Principio de Cooperación*⁴ y las máximas, y las conclusiones extraídas de él son conocidas como *implicaturas*⁵.

Por tanto, esta concepción de la conversación de Grice en la que participan factores extralingüísticos da comienzo al desarrollo de la pragmática, concebida como «la perspectiva de estudio de una lengua, o del lenguaje en general, que se ocupa de la relación entre las distintas formas lingüísticas y su uso» (Portolés, 2007:28).

Ya sea considerada como disciplina autónoma y aislada, ya sea como una dimensión o perspectiva (enfoque que, desde el punto de vista de este trabajo es el más acertado), la pragmática abarcará el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, en palabras de Escandell, «las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario» (Escandell, 2006:16).

1.2. Un enfoque pragmático-cognitivo para la comunicación: la Teoría de la Relevancia

Con el surgimiento de la pragmática, la comunicación dejó de concebirse como una cuestión de código lingüístico, y pasó a entenderse como proceso de construcción creativa e instrumento de interacción social, de modo que el objetivo de toda enseñanza de una lengua extranjera pasó a ser dotar al alumno de competencia comunicativa⁶ en la lengua meta, es decir, conseguir que los alumnos sean capaces de comunicarse eficientemente en la lengua extranjera.

En la base de esta idea se halla la concepción relevantista de la comunicación, conocida como *modelo ostensivo-inferencial* o *Teoría de la relevancia* de Sperber y Wilson (1986), la cual se hace necesaria explicar, ya que el concepto que se tenga de comunicación estará en la base de la praxis de cada docente, así como de la elaboración de propuestas como la que se presenta en este trabajo:

⁴ «Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado» (Grice 1975 *apud* Escandell, 1996: 79). Este principio se divide en cuatro categorías, llamadas por Grice *máximas* (máxima de modo: sea claro; máxima de cantidad: que la información dada sea la necesaria, sin exceder ni faltar; máxima de cualidad: que la información sea verdadera, y máxima de relación: que el enunciado sea pertinente), que, a su vez, se dividirían en otras más específicas.

⁵ Para Grice no todas las implicaturas son semejantes, sino que dentro de ellas establece una compleja clasificación en función de su aplicabilidad dependiendo de las circunstancias de emisión.

⁶ El concepto de *competencia comunicativa* será ampliamente desarrollado en un capítulo posterior.

Los lingüistas Dan Sperber y Deirdre Wilson esbozaron una teoría de la comunicación que integra y a la vez supera los dos modelos previos (el código y el modelo de Grice), para encaminarse hacia una perspectiva más cognitivista.

La idea fundamental de la que parten Sperber y Wilson, tras advertir que comunicarse no implica solamente transmitir información (distinguen *intención comunicativa* de *intención informativa*) y que la comunicación lingüística es solo una más de las posibilidades que el humano posee para comunicarse, es que en la base de la comunicación humana está la intencionalidad: si no hay intencionalidad, no es comunicación. Además, para que esta exista, es necesario que esa intención comunicativa haya sido reconocida por el receptor.

En cuanto al papel del destinatario, el modelo ostensivo-inferencial sigue las ideas de Grice según las cuales su misión es, a través de inferencias, recuperar el pensamiento que el hablante quiere comunicar; sin embargo, supera el planteamiento griceano ya que, si bien en aquella teoría parece que el oyente carga con el peso del éxito o fracaso de la comunicación según sus capacidades inferenciales, Sperber y Wilson le otorgan un rol fundamental al hablante: debe ser él quien guíe el proceso inferencial del destinatario.

Esta tarea específica es denominada *ostensión* (del latín *ostendere*, ‘mostrar’, ‘hacer ver’), y se trata de que el hablante con su emisión lingüística vaya dando pistas al oyente para que realice las inferencias correctas hasta llegar a averiguar lo que el hablante quiere transmitir. De ahí el nombre de la teoría, el modelo de la *comunicación ostensivo-inferencial*.

Dentro de esta hipótesis, es fundamental la idea del *entorno cognitivo*, el conjunto de datos que el oyente va activando para interpretar el mundo; este entorno es algo dinámico y subjetivo que se va modificando en virtud del contexto y del input que el individuo vaya recibiendo. Así, durante la interacción comunicativa humana, se va creando entre los interlocutores un *entorno cognitivo compartido*⁷, es decir, un espacio común en el que existen datos e ideas poseídas por ambos y que es mutuamente manifiesto que se poseen; sería por tanto tarea del hablante ir guiando al oyente para crear este entorno con la activación de los datos adecuados para la interpretación.

⁷ Esta idea se enfrenta a la hipótesis del “conocimiento mutuo” presente en el modelo del código según la cual emisor y receptor compartían contexto de descodificación.

Ahora bien, a pesar de lo complejo de este proceso, la mayoría de las ocasiones la comunicación se realiza con éxito, ¿qué es lo que guía al proceso comunicativo? Según Sperber y Wilson, un principio de base cognitiva, la relevancia:

La tesis principal de este libro es que un acto de ostensión conlleva una garantía de relevancia, y que este hecho, al que denominamos *principio de relevancia*, hace manifiesta la intención que hay detrás de la ostensión. (Sperber y Wilson, 1994: 68)

Según esto, el ser humano, como eficaz procesador de información, realiza la comunicación de una manera económica, esto es, tiende a conseguir el máximo beneficio de la información que procesa al mínimo coste de procesamiento. De este modo, puede decirse que todo mensaje comunica la presunción de su relevancia óptima, de manera que un mensaje será más relevante cuanto más se contextualice un dato en el entorno cognitivo del oyente en el momento de recibirlo, y cuanto más sencilla resulte esa contextualización.

Sin poder entrar en mayores disquisiciones por razones de extensión⁸, se resumirá muy brevemente la explicación que se da del proceso comunicativo:

El input lingüístico es recibido y procesado en una forma lógica (esbozo semántico sin valor veritativo), la cual va a ser empleada para el procesamiento de la información y las inferencias siguiendo una serie de etapas (desambiguación, asignación de referente, enriquecimiento), siempre presididas por el principio de relevancia; cuando este proceso finaliza, la forma lógica se ha convertido en una forma proposicional (con valor veritativo), con lo que se obtienen las denominadas *explicaturas*, es decir, toda la información explícita que el hablante le ha comunicado a través tanto de decodificación como de inferencia.

Este proceso interpretativo no tiene porqué acabar aquí sino que a partir de las informaciones contextuales y del conocimiento enciclopédico que posee el hablante este puede seguir derivando supuestos (de nuevo guiado por el principio de relevancia) y obteniendo nuevas informaciones, las cuales no estaban en el input inicial y se denominan *implicaturas*.

Así, según este modelo, se amplían las competencias de la pragmática, pues centraría su objeto de estudio en todo el proceso de interpretación, ya que en la propia interpretación de “lo dicho”, ya hay procesos inferenciales en la obtención de las

⁸ Para una detallada pero sencilla explicación del funcionamiento del cerebro en la comunicación, acúdase al capítulo 3 “La estructura de la mente y la comunicación” de Pons Bordería, Salvador (2004).

explicaturas que se apoyan en lo contextual. Por tanto, esta teoría ratifica la radical importancia de la pragmática para la comprensión de los fenómenos comunicativos.

1.3. Implicaciones concretas de la pragmática en ELE

A partir de los años 70, la revolución motivada por el surgimiento de la pragmática y otras disciplinas como la sociolingüística o la etnografía de la comunicación, tuvo enormes repercusiones en el ámbito de la enseñanza de lenguas, ya que los nuevos planteamientos evidenciaron que enseñar una lengua va más allá de la gramática, de manera que surgieron nuevos conceptos a la vez que otros ya conocidos adquirieron nuevas dimensiones en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras.

1.3.1. Aportaciones conceptuales de la pragmática a ELE

La asimilación de que en toda enseñanza de una LE el alumno debe aprender a ir más allá de la descodificación del enunciado, para así trascender la literalidad y captar el sentido del mensaje, conllevó a su vez el reajuste de algunos conceptos y procedimientos.

Para esta consecución de interpretación del mensaje, los conocidos agentes de la comunicación, hablante y oyente, son sustituidos por dos entes más dinámicos cargados de intencionalidad: el “emisor y el “destinatario”. Esto se debe a que por “hablante” puede entenderse a todo aquel que es conocedor de una lengua, mientras que *emisor* es la actualización intencional de la competencia comunicativa de un hablante, es decir, se considera emisor a «aquel hablante que está haciendo uso de la palabra en un determinado momento» (Escandell,2006:28), y cuya emisión estará fuertemente determinada por las circunstancias. Por su parte, con el término *destinatario* se excluyen oyentes ocasionales (Escandell, 2004:182)

Se hace así necesario hacer ver a los alumnos de una lengua extranjera la necesidad de conocer algunas características de su interlocutor (la edad, el status social), ya que el mensaje estará fuertemente condicionado por ellas, y tener muy en cuenta la *distancia social* que media entre ellos; por esto, es importante que los docentes no solo enseñen las formas lingüísticas, sino que deben tener especial cuidado en tratar en el aula los parámetros sociales que constriñen dichas formas. De este aspecto se derivan importantes cuestiones concretas en la enseñanza de lenguas como la cortesía o la imagen pública.

A su vez, la noción de *contexto* ha adquirido una entidad más abstracta y compleja, distinguiéndose de la *situación* espacio temporal o *entorno físico*. Toma así el *contexto* nuevas dimensiones, y se configura como el conjunto dinámico de suposiciones formadas a través de la interiorización de la realidad objetiva que permiten la comprensión de un enunciado, cuyas fuentes son fundamentalmente el conocimiento general del mundo, la propia situación comunicativa y el cotexto (Van Dik 1989, *apud* Escandell,2006:37). Obtiene por tanto gran importancia el factor cultural para la configuración de un contexto adecuado de interpretación, por lo que el docente de una LE deberá guiar a los alumnos a que aprendan a entender la situación comunicativa desde la cultura de la lengua meta.

A este respecto, la pragmática aporta las nociones de *marco* (desarrollado por Minsky) y *guión* (de Schank y Abelson). Según ellos, la experiencia de los seres humanos, como seres sociales, está fuertemente ritualizada: existen unos modelos mentales que se emplean a la hora de afrontar las situaciones, ya sean nuevas o cotidianas; estos patrones, cuando se trata de situaciones perceptivas que se concretan en forma de esquemas visuales se denominan *marcos*, mientras que cuando se trata de esquemas de secuencias de acciones asociadas a ciertas situaciones se denominan *guiones* (Portolés, 2007:102). Por tanto, el profesor de ELE deberá enseñar a los discentes los guiones y marcos comunes en la cultura hispanohablante, para que estos puedan desenvolverse de una manera apropiada en las diferentes circunstancias.

Además, la concepción de la lengua como acto social y la consideración del acto de habla como la unidad mínima de la lengua desembocó en el concepto de *función comunicativa*, que cristaliza a su vez en un modelo de enseñanza en el que prima que el alumno aprenda a enfrentarse y resolver situaciones comunicativas, de modo que los contenidos lingüísticos se disponen siempre en función de estas situaciones o funciones comunicativas (saludar, agradecer, etc.). Al mismo tiempo, esta cuestión derivó en la entrada en el aula del material y producciones lingüísticas reales, lejos de forzadas ejemplificaciones construidas *ad hoc* (como en el método estructural).

Así pues, es posible apreciar cómo estos conceptos surgidos de la nueva disciplina proporcionan a la enseñanza de lenguas un aparato teórico para sustentar una praxis docente basada en el uso de la lengua.

1.3.2. Un nuevo objetivo en la enseñanza de lenguas: la competencia comunicativa

Acorde con el surgimiento de la pragmática y la entrada en juego de los factores extralingüísticos, nace un nuevo concepto que supone una ampliación a nivel cualitativo y cuantitativo del concepto chomskiano de competencia lingüística: la competencia comunicativa.

1.3.2.1. Origen y evolución del concepto

La expresión *competencia comunicativa* surge en 1972 como rechazo a la dicotomía chomskiana competencia/actuación, insuficiente según Hymes, el primero que acuñó este concepto, para explicar las reglas de uso en la interacción lingüística en la sociedad, ya que se refiere a un hablante y un oyente abstraídos de los rasgos socioculturales.

De este modo, Hymes propone una noción más amplia, en la que el conocimiento de la lengua se conjugaría con la habilidad o destreza para utilizarlo: la competencia comunicativa podría definirse como la capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación; se trata por tanto de un concepto “dinámico, relativo y no absoluto cuya base está en lo social y es específica del contexto en el que tiene lugar la comunicación” (Cenoz, 2004:452).

Esta noción gozó de gran acogida, aunque ha sido reconsiderado en multitud de ocasiones para definir y concretar las dimensiones y aspectos específicos que un estudiante de lenguas debe conocer; entre estas formulaciones, la que más influencia ha tenido en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido la realizada por Canale y Swain en 1980 y reformulada posteriormente por Canale en 1983. En ella se distinguen cuatro componentes fundamentales: la competencia gramatical, la competencia estratégica, la competencia sociolingüística y la competencia discursiva.

Esta concepción de competencia comunicativa sigue vigente y estuvo muy presente en el año 2001 cuando en el Consejo de Europa se redactó la introducción del *Marco Común Europeo de Referencia*⁹ (MCER) para las lenguas, documento marcado por una clara finalidad práctica que propone un modelo de alumno cuya finalidad es,

⁹ Se volverá a aludir a este documento más en profundidad cuando se aborde el tratamiento de la ironía en el aula de ELE (véase §2.4.)

como agente social, la comunicación; por tanto, también presenta la competencia comunicativa como objetivo último del aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, de nuevo las subcompetencias que integran la misma han sido reformuladas apareciendo ya explícitamente una «subcompetencia pragmática» subdividida a su vez en competencia discursiva, funcional y organizativa (MCER, 2001:132).

Por lo tanto, es posible apreciar cómo el componente pragmático ha estado en la base de la formulación del concepto de competencia comunicativa y cómo ha ido adquiriendo mayor relevancia hasta definir explícitamente una de sus dimensiones.

1.3.2.2. Implicaciones pedagógicas en el aula de ELE del concepto de competencia comunicativa

Indisolublemente, el concepto que se tiene de comunicación y de la función de la lengua ha afectado a la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, con la hegemonía del modelo del código, imperaban los modelos estructuralistas únicamente centrados en la gramática; décadas más tarde, la introducción de la concepción de los actos de habla dio paso a los modelos nociofuncionales en los que predominaba la función comunicativa de las estructuras, y, como no puede ser de otra manera, la concepción actual de la comunicación y de la competencia comunicativa ha cristalizado en un modelo de enseñanza de lenguas en el que el proceso gira en torno a la formación de hablantes capaces de emplear la lengua no solo con corrección a nivel formal, sino adecuado a las circunstancias de emisión.

Esto implica que los objetivos de aprendizaje se hayan visto modificados: se pretende ahora que los usos de la lengua resulten *adecuados* a la situación (a nivel sociolingüístico, discursivo, nivel de lengua, etc.), que tengan *sentido*, que sean *coherentes* con respecto al texto y al género discursivo en el que se integran y que sean *eficaces* a efectos comunicativos (Gutiérrez Ordóñez, 2004:534).

Además, se ha dado entrada en las aulas de segundas lenguas al trabajo de las estrategias de aprendizaje, ya que se busca que el alumno, protagonista de su proceso de aprendizaje, autorregule su formación reflexionando sobre su evolución y capacidades, para que saque el máximo partido de su experiencia. Así, se busca formar discentes autónomos que sean capaces de desarrollar estrategias que les permita enfrentarse eficazmente desde un punto de vista comunicativo a diferentes situaciones en la lengua meta.

1.3.2.3. La subcompetencia pragmática y sus implicaciones prácticas en el aprendizaje de una LE

Tal como la define el *MCER*, la subcompetencia pragmática se refiere al conocimiento de los principios discursivos de los mensajes, de la realización adecuada de las funciones comunicativas y de la secuenciación de los mensajes según esquemas de interacción y transacción (*MCER*, 2001:132)

Todo ello está en directa relación con el contexto de uso, el cual, a su vez, está fuertemente determinado por la cultura de la lengua meta en cuestión. Por ello, el tratamiento de esta subcompetencia pragmática en el aula de ELE se plantea como fundamental, ya que un error o una transferencia desde la propia lengua en este nivel puede, o bien imposibilitar el éxito de la comunicación debido a la falta de entendimiento, o, en el caso más grave, ser interpretado por los nativos como una falta de educación o cortesía, siempre más sancionable que un error en la sintaxis o en la pronunciación. Esto se debe a que mientras estos últimos son atribuidos a la falta de competencia en la LE, un error a nivel pragmático puede ser atribuido por los interlocutores a cuestiones de actitud o personalidad (Cenoz y Valencia, 1996:150).

Por tanto, para desarrollar la competencia pragmática de los alumnos, es conveniente transmitir a los aprendientes que la cultura de cada comunidad de hablantes influye directamente en cómo se desarrollan los intercambios comunicativos, luego, siguiendo la idea de Escandell, sería positivo que los alumnos conocieran los siguientes supuestos de la cultura de la lengua meta (Escandell, 1996, 98):

- 1) Necesidades básicas, sentimientos, intenciones, etc. y el modo en el que es posible inferirlos a través del comportamiento.
- 2) Grupos sociales y su valoración, modos de mostrar intimidad y distancia.
- 3) Dinámicas básicas de la relación interpersonal.
- 4) Sistemas verbales y no verbales de comunicación.

Estos aspectos están muy fijados en la manera de actuar de cada individuo de acuerdo con su cultura lo que, en muchas ocasiones, son los culpables del fracaso de la comunicación entre hablantes de diferentes culturas, fundamentalmente debido a las *interferencias pragmáticas*, es decir, a las «transferencias a la lengua objeto de aprendizaje de los hábitos verbales de la lengua materna o incluso de otra segunda lengua aprendida con anterioridad» (Escandell, 1996: 99).

Estas interferencias pragmáticas afectan al uso de la lengua en todos los niveles, y se dan fundamentalmente en dos direcciones: *interferencias pragmalingüísticas* (uso

en una lengua de una fórmula propia de otra, con un significado que no le es propio en la primera) e *interferencias sociopragmáticas* (traslado a otra lengua de las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento propias de otra cultura).

Para evitar estas situaciones, es fundamental que en la enseñanza de ELE no solo se aporte a los alumnos contenidos lingüísticos, sino que es necesario trabajar los principios que regulan y organizan el uso de la lengua, es decir, debe desarrollarse la competencia pragmática de los discentes. Estas interferencias, en especial las de índole sociopragmática, pueden ser frecuentes cuando aparece el fenómeno en torno al cual gira este trabajo, la ironía. Para tratar de evitarlo, es necesario definirlo y establecer su relación con el sustrato cultural, para lo que se presenta el siguiente capítulo.

2. Ironía y comunicación, una cuestión de interculturalidad

La ironía es un fenómeno comunicativo que está presente en las relaciones humanas de manera habitual. Se dice que existen casualidades, personas, películas, textos, situaciones irónicas, etc., y es frecuente escuchar a alguien la popular sentencia “En fin, ironías de la vida”; sin embargo, la ironía, junto a otras cuestiones como el humor, o los aspectos proxémicos o cronémicos, varían radicalmente de una cultura a otra, por lo que, para comprender la ironía de una cultura meta, ha de entenderse como una cuestión ligada indisolublemente a la competencia intercultural.

La ironía se trata, por tanto, de un fenómeno muy complejo y relativo, que estará presente de manera diferente en las manifestaciones culturales de cada comunidad (como la literatura y las columnas periodísticas personales, tal como se reflejará en la parte práctica de este trabajo) y por tanto, para comprenderla, será necesario tratar de delimitarla como fenómeno comunicativo luego, ¿qué es realmente y cómo funciona la ironía?

2.1. Concepciones clásicas de la ironía

Es una creencia muy extendida la concepción sobre la ironía como fenómeno verbal consistente en decir lo contrario de lo que se piensa. Sin embargo, esta idea sobre la ironía es muy reduccionista ya que se trata de un fenómeno de índole mucho más compleja. ¿A qué puede deberse esta idea tan asentada sobre la ironía como una mera inversión del significado?

Como fenómeno consustancial al desarrollo de la vida social del hombre, son innumerables las reflexiones vertidas sobre la ironía. Sería inútil trazar la historia

completa del término y sus acepciones, pero sí se estima conveniente un breve bosquejo de la evolución del mismo, ya que lejos de haber quedado obsoletas, muchas de las disquisiciones realizadas por los autores clásicos ayudan a comprender la perspectiva pragmática, cognitiva y social que trata de delimitar en la actualidad el concepto.

En la Antigua Grecia, cuna de la civilización occidental, la ironía, del griego *eironeia* ‘disimulo, interrogación fingiendo ignorancia’ (García Medall, 2006: 131), era considerada antes que un recurso verbal una actitud vital, un camino de conocimiento que tuvo su máximo exponente en el siglo V a.C. en el filósofo Sócrates. En la base del discurso de este pensador estaba lo que se conoce como la *ironía socrática*, un método heurístico concebido como el fingimiento de ignorancia y la alabanza del otro, que puede acabar en burla (Marimón Llorca, 2009:14).

Esta actitud irónica que mostraba Sócrates, así como la de muchos de sus seguidores, era considerada un tanto arrogante e irrespetuosa con el poder, lo que generó una opinión negativa hacia ella (que en muchos casos trascendió la Antigüedad pasando por la Edad Media hasta nuestros días), de manera que el *eirón* (aquel que hace uso de la ironía), era considerado falso y digno de reprobación. Sin embargo, la ironía perdió carga peyorativa en la obra de Aristóteles *Ética Nicomaquea*, donde la ironía se concibe como una actitud vital que tendría en el polo positivo la sinceridad y en el extremo negativo la jactancia e hipocresía (Marimón Llorca, 2009: 15).

A pesar de que fuera en Grecia donde se acuñaron las primeras definiciones, el concepto que hoy se maneja como ironía verbal tiene origen en la retórica clásica, ya que en el mundo romano, con el desarrollo de la oratoria, el término pasó de designar una actitud ante la vida a referirse a un recurso elocutivo, vinculado en muchas ocasiones a la hilaridad. De este modo, los grandes autores clásicos como Cicerón y Quintiliano realizaron numerosos y minuciosos análisis de la ironía, a la cual se referían con las voces latinas *cavillatio* o *dissimulatio*.

Fue Cicerón en *De Oratore* en el siglo I d.C. el primero que definió el concepto y lo incluyó entre los mecanismos verbales de expresión, y fue también en las obras de este retórico y en sus traducciones donde se sembró la duda en torno a la cuestión de si la ironía es decir “lo contrario” u “otra cosa” de lo que se piensa, lo que ha trascendido y permanece en las creencias populares. Así, si bien en *De Oratore* el retórico define la ironía como “la disimulación que consiste en decir una cosa distinta de lo que se piensa, aunque no la contraria” (Cicerón, *apud* Marimón Llorca, 2009:17), en su obra postrera *Orator* se desdice y explica la ironía como “dar a entender y comprender lo contrario de

lo que se dice” (Cicerón, *apud* Marimón Llorca, 2009: 15) definición que se consolidará y dará pie a limitaciones y aplicaciones erróneas del término aún vigentes.

Por su parte, el orador Quintiliano, en su *Instituciones oratorias*, realizó el primer esbozo tipológico de la ironía, diferenciando entre ironía como tropo, es decir, como recurso que modifica una sola palabra, e ironía como figura, esto es, como una modificación más compleja que afecta a un segmento mayor del discurso (Ruiz Gurillo, 2004: 237):

En la figura de la ironía se trata del fingimiento de toda la intención, que se trasluce más que se manifiesta, de suerte que allí – en el tropo- las palabras son contrarias unas a otras, mientras aquí –en la ironía como figura- se contraponen el sentido a la expresión completa y a su tono, y a veces la configuración entera de un caso, hasta una vida entera, puede tener ironía, [...] de suerte que lo mismo que una metáfora continuada forma alegoría, así forma el tropo de la ironía con todo su contexto esta correspondiente figura (Quintiliano *apud* Marimón Llorca, 2009: 15).

Como se verá más adelante en este trabajo, esta distinción se halla en el origen de la diferenciación entre ironía continuada e ironía focalizada.

A lo largo de la historia y del desarrollo de la tradición retórica española, se han ido dando numerosas definiciones de la ironía, las cuales han ido girando fundamentalmente en torno a las ideas de decir algo diferente o bien lo contrario a lo que se piensa. Para el retórico del siglo XVI Sampere, la ironía se definía como el «tropo por el que en el gesto del cuerpo o la pronunciación mostramos que queremos decir otra cosa distinta de la que decimos para burlarnos» (Marimón Llorca, 2009:28).

Semejante era la opinión de Miguel de Salinas (*Retórica de la lengua castellana*, 1541), quien definía el fenómeno de la siguiente manera: «Ironía es cuando decimos lo que queremos por palabras que significan lo contrario y ayudámoslo con el gesto y pronunciación; y hácese por burla, o por reprender, o por contradecir» (Marimón Llorca, 2009:28).

Sin apenas variación prosigue la evolución del término en el siglo XVII, con la definición de Gregorio Mayans en su *Retórica* (1742), para quien «la ironía es simulación, dissimulación, fingimiento i irrisión. Es una traslación de la propia significación a la contraria, como bien por mal» (Marimón Llorca, 2009:28).

Estas acepciones tan limitadas han arraigado de tal manera en la idiosincrasia española que incluso en el mismo *Diccionario de la Real Academia Española* se encuentra la siguiente definición:

ironía. (Del lat. *ironia*, y este del gr. *εἰρωνεία*). f. Figura retórica que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice. (Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). (<http://www.rae.es/rae.html>) Consulta: 15 de julio de 2013.

Sin embargo, el nacimiento de nuevas perspectivas lingüísticas, cognitivas y, fundamentalmente, de la pragmática, han logrado superar la concepción retórica de la ironía y han formulado teorías que tratan de abarcar la complejidad de este fenómeno.

2.2. La ironía desde la perspectiva pragmática

Desde la pragmática también se han ofrecido definiciones al fenómeno comunicativo que ocupa a este trabajo, puesto que se trata de un empleo intencional de la lengua que requiere de una interpretación adecuada en un contexto determinado.

Dentro de los estudios pragmáticos, la primera tarea fue someter a juicio las dos concepciones más expandidas de la ironía: decir lo contrario y decir algo diferente.

Al atender a la definición clásica más restrictiva del término, “ironía es decir lo contrario de lo que se piensa”, rápidamente se encontraron ejemplos como los siguientes que pese a ser prototípicos ejemplos de ironía, para nada se corresponden con esta definición:

-¿Podrías acercarme el abrigo? Tampoco hace falta que sudes, ¿eh?

En este caso hay ironía, pero no está expresando lo opuesto, lo que demuestra la falta de solidez de la definición.

Por su parte, en cuanto a la acepción de ironía como dar a entender algo diferente de lo que se piensa, cae por su propio peso justo por la razón contraria a la anterior, es demasiado general ya que en numerosas ocasiones, se dice algo diferente de lo que se quiere transmitir y no hay ironía:

-Juan es un lince. (Es un uso metafórico pero no tiene por qué ser irónico).

- Tengo sueño. (Una mujer a su marido en una cena de negocios para transmitirle que se quiere ir a casa).

Por tanto, estas definiciones no son explicativas, de modo que la pragmática, como disciplina encargada de la interpretación de los mensajes, busca otras maneras de dar respuesta a este fenómeno.

El primero en tratar de explicar este fenómeno desde una perspectiva pragmática fue Paul Grice quien la define como “una violación de la máxima de cualidad, al inducir una disonancia interpretativa, según la cual el hablante dice algo literalmente falso con el objeto de implicar lo opuesto” (Torres Sánchez, 2009: 66); es decir, se considera que la ironía supone una implicatura conversacional particularizada, a la cual el destinatario llega a través de un proceso inferencial secuencial.

Sin embargo, tal y como apuntan los críticos de esta teoría, esta explicación griceana de la ironía no es más que una traslación de los conceptos pragmáticos

(inferencia, máxima de cualidad, etc.) a la idea que ya sostenía la retórica, la cual consistía en decir lo opuesto de lo que se quiere transmitir. Además, que el proceso sea secuencial (es decir, se acude al significado literal y al ver la insuficiencia de este se realizan las inferencias) haría que la ironía supusiera mayor gasto y tiempo de procesamiento, lo que no ha sido demostrado.

Asimismo, Grice deja muchos aspectos sin aclarar, tales como la razón por la que el emisor decide ser irónico, o por qué los oyentes reaccionan de diferente manera ante un enunciado irónico y uno que no lo es. A pesar de ello, en la línea de Grice se encuentran las definiciones de ironía ofrecidas por algunos de sus discípulos (conocidos como “neogriceanos”)¹⁰, como es el caso de Horn y Levinson quienes reajustan el paradigma de las máximas de Grice otorgando a la máxima de cualidad el lugar privilegiado y enfatizando la importancia del contexto:

Según la corriente neogriceana, un hablante puede violar abiertamente, de manera explícita y flagrante esta máxima aumentando el grado de complicidad con el oyente (quien se percataría de esta transgresión de la cualidad), con lo que se invertirían los principios conversacionales, que conllevará la negación contextual de las inferencias extraídas a partir de las demás máximas (Rodríguez Rosique, 2009:120)

Ante las limitaciones de la explicación de la ironía en el modelo de Grice, Sperber y Wilson, dentro de su modelo de comunicación ostensivo-inferencial y de su Teoría de la Relevancia, ofrecen una explicación de corte más cognitivista para dar cuenta de cómo un oyente puede recuperar un contenido proposicional que, en un primer momento, puede parecer contradictorio con el contexto. Según su teoría, la relevancia es el principio que rige todo intercambio comunicativo; sin embargo, pese a que a primera vista un enunciado irónico parece totalmente irrelevante, estos funcionan con éxito en la comunicación, debido a que:

El hecho de que alguien decida expresar un supuesto irrelevante puede ser, en sí mismo, un hecho altamente relevante [...]La relevancia puede lograrse expresando supuestos irrelevantes siempre y cuando esta conducta expresiva sea en sí misma relevante. (Sperber y Wilson, 1994: 154.)

Por tanto, no solo se considera que el enunciado será relevante sino que, si el emisor decide emplear ese enunciado irónico, es porque reportará mayor beneficio de procesamiento que un enunciado no irónico.

¹⁰ Cabe señalar que algunos lingüistas recientes (como Ruiz Gurillo: 2009) también siguen las propuestas neogriceanas en algunos de sus artículos para la explicación de la ironía.

Para explicar el funcionamiento de la ironía, Sperber y Wilson parten de la dicotomía *uso descriptivo/uso interpretativo* del lenguaje. De acuerdo con este binomio, el lenguaje puede ser empleado para describir un estado de cosas del mundo (uso descriptivo, *El cielo es azul, Esta noche voy a cenar contigo*), o bien puede servir para representar otra representación que tenga una forma proposicional con la que se relacione o guarde alguna semejanza con ella (uso interpretativo *Te piensas que estoy loca, Creo que eres un desastre*). Dentro del uso interpretativo del lenguaje, este puede ser explícito o tácito.

En esta teoría, la ironía se caracterizaría como una variedad de uso interpretativo tácito mediante el cual el hablante ecoiza un pensamiento que atribuye a otra persona o que el mismo hablante en el pasado ha dicho o podría haber dicho (Torres Sánchez, 2009:75).

Sin embargo, esta definición no es suficiente, pues en el lenguaje se dan situaciones como las siguientes en las que pese a haber eco no hay ironía:

(Un joven, por la mañana)-*Presiento que hoy va a ser un buen día.*
(La madre del joven, por la noche. -*Tenías razón, ha sido un buen día.*
-*Me dijo mi hermano "Id con cuidado, es peligroso"*
-*Iré con cuidado porque ya se sabe, quien mucho corre pronto para.*

En efecto, para Sperber y Wilson la clave de la ironía no descansa en la presencia de eco, sino que lo fundamental para que exista ironía es la actitud:

La ironía verbal implica la expresión implícita de una actitud, y que la relevancia de un enunciado irónico depende invariablemente, por lo menos en parte, de la información que éste transmite sobre la actitud del hablante respecto a la opinión de la que se hace eco. (...) La actitud expresada por un enunciado irónico es, invariablemente, una actitud de rechazo o de desaprobación. El hablante se desliga de la opinión de la que se hace eco e indica que no la respalda. (Sperber y Wilson, 1994:292)

Por tanto, la ironía queda definida como un enunciado usado de manera tácitamente interpretativa en el que el emisor manifiesta una actitud disociativa con la veracidad del contenido del mensaje por considerarlo falso, ridículo o inapropiado en el contexto de emisión (Torres Sánchez, 2009:70).

Dentro de esta concepción, puede establecerse un esquema en el que intervendrían tres actantes en toda interacción irónica: el codificador de la ironía, el receptor de la ironía y lo ironizado (lo cual sería la persona, grupo o creencia generalizada que diría o pensaría el enunciado ecoizado) (Álvarez Sanagustín, 1986:83).

Respecto a este último punto, la actitud negativa o de burla del codificador hacia lo ironizado motiva que ello aparezca como una "víctima" de la ironía, por lo que la imagen pública del sujeto u objeto ironizado se ve afectada de diferentes formas. De

este modo, la ironía puede ser perjudicial para la imagen de la víctima, provocando un distanciamiento de ella o ser tomada como algo positivo pues refuerza los vínculos. Esta víctima puede ir desde el propio sujeto (autoironía, se autolesiona la imagen pública pero refuerza los vínculos con el grupo), pasando por personas de la vida social, estereotipos, etc. hasta alguien presente en la conversación pero que no es posible que se dé por aludido. Se da así una suerte de gradación de la sordidez de la ironía, que partiría de la autoironía hasta casos de sarcasmo.

Por tanto, la ironía no es solo un arma ofensiva o defensiva, sino que puede cumplir diferentes funciones en virtud del contexto, tales como generar complicidad con el receptor, demostrar una actitud crítica, mostrar una posición distanciada respecto a un tema (generalmente tabú) o realizar de manera atenuada un acto de habla indirecto.

Así definida, el éxito de la ironía descansa en último término en la interpretación, para lo que el oyente debe a través de los indicadores (o marcas de la ironía, como se explicarán en capítulos posteriores) guiar al destinatario para que reconozca que el enunciado es eco de un pensamiento o enunciado que ha sido dicho o podría haberlo sido en otra ocasión; además, es necesario que el oyente identifique la fuente de ese eco (puede provenir del acervo cultural, del propio contexto comunicativo o de la experiencia personal) y, de manera esencial, que se percate de la actitud disociativa del hablante frente a la formulación inicial.

De acuerdo con este proceso de explicación del funcionamiento de la ironía, se explica su éxito en la comunicación, ya que el coste de procesamiento es menor que los beneficios que repara dado que un enunciado irónico no solo transmite un contenido y unas implicaturas, sino que se muestra además la actitud del hablante hacia lo dicho en el enunciado, abriendo así una serie de ámbitos de significado (Gutiérrez Ordóñez, 1997:36).

Además, al emplear enunciados irónicos, el emisor está aumentando el entorno cognitivo mutuo al hacer activar los datos necesarios para el reconocimiento del eco y su fuente, lo que suscita un sentimiento de mutualidad que amplía los lazos de complicidad entre los interlocutores. De este modo, la ironía no se recuperaría como una representación mental más (como una implicatura), sino como una actitud explícita hacia la forma proposicional del enunciado.

Junto con la concepción de la ironía de Grice, sus discípulos y la Teoría de la Relevancia, se han planteado otras propuestas de explicación del fenómeno desde una perspectiva pragmática, como el caso de Ducrot (1989) quien, como explica Bruzos

Moro, dentro de su concepción de la enunciación como una suerte de representación teatral en la que es posible poner en escena diferentes actitudes, define la ironía como un enunciado en el que «quien habla introduce un punto de vista que no es suyo, del que se disocia y se burla implícitamente» (Bruzos Moro, 2009:45).

Otras reformulaciones han sido las realizadas desde una perspectiva metapragmática¹¹, desde donde se sostiene que la ironía es un tipo de cita que sirve para comentar en tres niveles (el lenguaje y la realidad, el lenguaje y los usos del lenguaje y los acuerdos tácitos entre interlocutores) el lenguaje y la comunicación, siempre que haya un contexto determinado que invalide el contenido literal del enunciado.

Pero de todas las explicaciones expuestas hasta ahora, siguiendo una línea coherente con el concepto de comunicación que se sigue en este trabajo, la definición de ironía más adecuada y rentable didácticamente es la caracterización que ofrece la teoría relevantista. En efecto, la explicación que ofrecen Sperber y Wilson, ya que hace descansar el fenómeno en el contexto y en las inferencias del destinatario, es la que mejor se acomoda a la propuesta práctica que se presentará, consistente en la identificación e interpretación del fenómeno en textos literarios y columnas periodísticas.

2.3. Ironía, interculturalidad y aprendizaje de lenguas

Cuando personas de culturas distintas se encuentran y se relacionan, la comunicación puede verse frustrada pese a que las estructuras lingüísticas sean correctas, lo que sucede porque ninguna de las partes comprende que cada una de ellas vive en un mundo con percepciones diferentes. Así, pese a que un mensaje esté lingüísticamente bien formulado puede ser malinterpretado, y aún más en los casos en los que hay ironía de por medio, cuando lo que pretende comunicarse es tan diferente de lo que está codificado. Esto se debe a que en muchas ocasiones la fuente ecoizada descansa en conocimientos culturales, o sencillamente la situación no es la más idónea para ser irónicos. ¿Qué solución puede adoptarse frente a este problema en el aula de lenguas extranjeras?

¹¹ ¹¹ La metapragmática sostiene que el uso del lenguaje es una toma continua de decisiones lingüísticas reguladas por la conciencia metapragmática, es decir, por la «reflexión continua sobre los enunciados presentes y ausentes, sobre el valor comunicativo de las palabras y sobre el alcance y las consecuencias de decir y no decir algo» (Camargo Fernández, 2009:92)

Como respuesta a esta problemática, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) perfila como aprendiente ideal de una lengua extranjera aquel que en su proceso de aprendizaje no solo sea un hablante instrumental y agente social de la lengua meta, sino que aboga porque el discente sea, a la vez, mediador intercultural. Por esto, el docente debe cuidar que el aula sea un lugar en el que, además de la lengua, el alumno pueda adquirir conocimientos, valores y actitudes que desarrollen su competencia intercultural.

¿Qué se entiende por competencia intercultural? Es la habilidad del aprendiente de una segunda lengua para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural (aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes). Para que alguien llegue a desarrollarla es necesario, según Iglesias Casal «que cada uno se aleje de los estilos familiares y habituales de mirar su entorno para poder, así, adoptar los puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural» (Iglesias Casal *apud* Roca Marín, 2009:460).

La ironía es un fenómeno que afecta a las relaciones interculturales, ya que pese a que se trate de un fenómeno lingüístico-pragmático universal (existe la ironía en todas las lenguas), es un hecho lingüístico indisolublemente vinculado al contexto, y este, como ya se ha especificado en este trabajo, depende en gran medida de la cultura en la que se desarrolle el acto comunicativo, por lo que debe ser tratada en el aula de ELE desde esta perspectiva intercultural.

Lo primero que ha de tenerse en cuenta es que podría hablarse, de manera simplificada, de cuatro tipos de culturas de las que los alumnos pueden provenir, y que influirán en su comportamiento lingüístico (Raga Gimeno *apud* Roca Marín, 2009:460):

- Tipo A: alto grado de igualdad y bajo grado de preocupación por el conflicto.
- Tipo B: bajo grado de igualdad y alto grado de preocupación por el conflicto.
- Tipo C: alto grado de igualdad y alto grado de preocupación por el conflicto.
- Tipo D: bajo grado de igualdad y bajo grado de preocupación por el conflicto.

De este modo, vinculado a las características de cada cultura, se hallará el mayor o menor grado de aceptación de la ironía, ya que es un fenómeno muy relacionado con la cortesía y las distancias sociales. Así, mientras en la cultura española la ironía posee un cierto matiz negativo pero con un punto de divertimento e incluso inteligencia y diplomacia, para los franceses va unida a la burla, y los alemanes la consideran con un fuerte carácter negativo dada la hostilidad y crítica que presenta. Parecido mosaico de actitudes aparece en las culturas asiáticas, por lo que el docente debe tener en cuenta

estas diferencias y ayudar a los discentes a tomar distancia y adoptar el punto de vista de la cultura española.

Además, en las culturas de carácter más igualitario como la española, es frecuente que la ironía esté inserta en actos de habla indirectos (“*Deja abierta la puerta, que no hace frío*” para indicar a alguien que ha dejado la puerta abierta que la cierre), lo que puede motivar que un alumno proveniente de una cultura más jerarquizada no comprenda ciertas situaciones comunicativas. Ante esta realidad, el profesor debe enseñar al discente a identificar estos actos de habla y sus valores pragmáticos e interpretarlos desde la cultura española.

En cuanto a los objetos ironizados, se les debe prestar atención especial, ya que muchos temas que en la cultura española (al igual que podría pasar de modo inverso en otras culturas) son frecuentemente “víctimas” de ironías, pueden resultar temas tabú o herir sensibilidades en otras culturas.

Por su parte, dado el carácter universal de la ironía, cuya existencia se da en todas las culturas pero su modo de realización y percepción varía de una comunidad a otra, resultaría muy productivo en el aula que el alumno reflexione sobre los indicadores no verbales de la ironía en su lengua materna (tanto prosódicas como kinésicas), pues sería interesante y facilitaría mucho el aprendizaje la posibilidad de realizar un trasvase de esta información a la lengua meta.

Por tanto, para que un alumno comprenda y se atreva a producir ironía, es conveniente que reflexione sobre su propia cultura y que conozca la española, para que sea capaz de realizar un uso correcto de este fenómeno a la par que se evite crear situaciones incómodas en el aula de ELE.

2.4. La ironía en el *MCER* y en el *PCIC*

Tanto el *MCER* (2002) como el *PCIC* (2007) nacen con la pretensión de establecer una base común para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras de manera integrada, transparente y coherente, y proponen un modelo de alumno muy acorde con las últimas propuestas pedagógicas: un sujeto competente comunicativamente que además ejerza como mediador intercultural.

2.4.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002)

El documento redactado por el Consejo de Europa establece, tal como ya se describió (véase §1.3.2.), que toda enseñanza de lenguas debe ir encaminada a la consecución de la competencia comunicativa; esta competencia, como es sabido, es dividida a su vez en tres subcompetencias: lingüística, discursiva y pragmática.

Dado su carácter de obra orientativa a nivel general de lenguas, en el *MCER* no hay un tratamiento individualizado de la ironía, pero se enmarca, tal y como es fácil dirimir de acuerdo con el tratamiento que se le ha dado a lo largo de este trabajo, dentro de las competencias pragmáticas:

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 (*MCER*, 2001:28).

Estas competencias pragmáticas están divididas¹² a su vez en competencia discursiva (elección del estilo y registro apropiado), funcional (expresión de funciones comunicativas) y organizativa (secuenciación adecuada según esquemas de interacción y transacción) (Yanguas, 2007:44).

2.4.2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007)

Descendiendo al terreno concreto de la enseñanza de ELE, en el *PCIC* se encuentra un tratamiento mucho más concreto y pormenorizado de todos los aspectos del español, y por tanto, de la ironía (aunque recibe un tratamiento somero).

Lo primero que se debe destacar del planteamiento del *PCIC* es que, de acuerdo con una concepción relevantista del lenguaje y un claro espíritu didáctico, la pragmática se concibe con una vertiente discursiva, ya que la competencia pragmática se integra en este documento de aspectos propiamente pragmáticos como tácticas, estrategias y funciones, y de otros de carácter discursivo tales como los géneros discursivos y los productos textuales (Ruiz Gurillo, 2008a:2).

Es posible rastrear referencias concretas a la ironía, siempre a partir de un nivel C1, en diferentes apartados (gramática, pronunciación y prosodia, ortografía, nociones específicas: actividades artísticas), pero es en el subapartado “Tácticas y estrategias pragmáticas” donde se da el tratamiento más detallado a la ironía. Dentro de este epígrafe hay una subdivisión en “Conducta interaccional”, “Modalización” y

¹² Esta subdivisión en tres subcompetencias no debe llevar a engaño y hacer pensar que el *MCER* los trata como apartados estancos, sino que hay una defensa de la enseñanza de la lengua como un fenómeno integral.

“Construcción e interpretación del discurso”, siendo en los dos últimos donde se integra para los niveles C1 y C2 el repertorio de indicadores de la ironía, los aspectos que interesan para la propuesta didáctica de este trabajo (PCIC, 2007:279-281).

Así, en el apartado “Construcción e interpretación del discurso”, en el epígrafe 1.8. “Significados interpretados”, aparecen los siguientes indicadores de la ironía:

Nivel C1	Nivel C2
<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores morfo-sintácticos y fónicos: <ul style="list-style-type: none"> -Oraciones suspendidas -Entonación irónica en enunciados exclamativos • Indicadores léxico-semánticos: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Contradictio in terminis</i> - Generalizaciones - Mentiras irónicas para expresar menosprecio, destacar cualidades negativas, insultar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores morfosintácticos y fónicos: <ul style="list-style-type: none"> - Diminutivos con valor irónico - Perífrasis incoativas (ir a + infinitivo) - Dislocación a la izquierda del constituyente que se ironiza: <ul style="list-style-type: none"> -Anteposición de adverbio o cuantificador -Anteposición de adjetivo - 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: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Contradictio in terminis</i> en estructuras comparativas metafóricas - Fórmulas fijas. - Mentiras irónicas para expresar menosprecio, destacar cualidades negativas, insultar, etc. - Doble sentido con valor de sorpresa y humorístico

Se aprecia en el breve inventario que los indicadores léxico-semánticos son mayores que los morfosintácticos para el nivel C1, mientras que en el nivel superior los indicadores morfo-sintácticos claramente son más números que los léxico-semánticos. Destaca asimismo que no se mencionan recursos o indicadores de carácter fónico, se alude a la entonación irónica pero se trata dentro de los recursos morfosintácticos al asociarlo a las estructuras exclamativas. Igualmente, el repertorio que se especifica de fórmulas fijas es mínimo («pues no faltaba más, mira quién habla, qué más quisieras tú, señor mío»). Posteriormente, en el apartado “Modalización”, bajo el epígrafe “2.1.Intensificación o refuerzo”, de nuevo alude a los indicadores de ironía léxico-semánticos de la ironía y se remite a los previamente descritos a través de hipervínculo (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_inventario_c1-c2.htm).

Nivel C1	Nivel C2
<p>Recursos léxico-semánticos</p> <ul style="list-style-type: none"> Metáforas e indicadores de ironía <i>Este chico es una fiera. Ya ha terminado el informe.</i> <i>En esta ciudad siempre llueve a mares.</i> <p>-Me he comprado esta camiseta en el mercadillo por 50 euros. -¡Pues vaya negocio que has hecho!</p> <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.8.1.]</p>	<p>Recursos léxico-semánticos</p> <ul style="list-style-type: none"> Palabras marcadas semánticamente con el rasgo (+ intenso). Registro coloquial <i>burrada, mogollón, forrarse.</i> Locuciones <i>durar una eternidad, perder la cabeza, ver las estrellas.</i> [verbales] <i>a cien por hora, en un abrir y cerrar de ojos, hasta la saciedad.</i> [adverbiales] Metáforas e indicadores de ironía <i>Este Luis es más listo que el hambre.</i> <i>¡Es guapísimo!</i> [= Es muy feo]. <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.8.1., 1.8.2.]</p>

Imagen 1: Lista de indicadores del PCIC con el hipervínculo a los indicadores previamente explicitados.

Tal y como acertadamente señala Ruiz Gurillo (2008a:5), además de restringir el aprendizaje de la ironía a los niveles superiores, el breve inventario que aparece en el PCIC de indicadores de ironía no refleja la amplia variedad que posee el español para expresar contenido irónico; además, en ningún momento se hace mención a que los indicadores pueden actuar a la vez, así como se excluyen figuras retóricas que pueden conllevar ironía como la lítote o el oxímoron. Además tampoco hay menciones a la comunicación no verbal, la cual en muchas ocasiones es la responsable de transmitir el sentido irónico o de facilitar su interpretación.

Por estas limitaciones, tal y como se explicará en capítulos posteriores, el grupo GRIALE realiza una nueva propuesta de indicadores de ironía más amplia y más pedagógica que abarcará el fenómeno desde una perspectiva más didáctica e integral (§ Anexo 3); además, el amplio repertorio de indicadores que ofrece permite el trabajo de la ironía desde un nivel B2, lo que permite al alumno acercarse desde un nivel más temprano a un fenómeno tan habitual en español como es la ironía.

A su vez, esta propuesta del grupo GRIALE será adaptada en este trabajo para ajustarla a la explotación didáctica que se presenta. Esta, como se especifica en el título, girará en torno a los textos literarios y las columnas periodísticas personales, abordados desde una perspectiva pragmática, lo que se justificará en el siguiente capítulo.

3. La literatura y la columna personal desde el enfoque de la pragmática en el aula de ELE

El presente trabajo tiene como objetivo demostrar y proponer el uso de los textos literarios y las columnas periodísticas como herramientas didácticas para el tratamiento de la ironía; para poder llevarlo a cabo, dado que la ironía es un fenómeno de índole puramente pragmática, es necesario demostrar cómo estos textos pueden ser analizados

y abordados desde un enfoque pragmático, y cuán beneficiosa es su explotación desde esta perspectiva en el aula de E/LE.

3.1. Caracterización pragmática de la Literatura

Con el nacimiento de la pragmática, pronto se consideró restrictiva la visión de la Literatura desde una concepción inmanentista (hallaba la esencia de este tipo de comunicación en la manera en la que se empleaba el código para crearla), y se concibió que no es solo una cuestión lingüística, sino que el fenómeno de la Literatura es una realidad compleja, para cuya delimitación hay que trascender el código y entenderla como una manera especial de comunicación en la que todos los factores externos a la lengua adquieren un rol importante. De este modo, dentro de las nuevas concepciones comunicativas, se estipuló que la Literatura, como hecho comunicativo que indubitadamente es, es un acto de habla; ahora bien ¿qué tipo de acto de habla?, ¿qué fuerza ilocutiva tiene?, ¿qué función cumple?

Ya autores como el propio Searle, M. L. Pratt o J.K. Adams vertieron sus propias ideas sobre esta cuestión y estimaban que el autor, al escribir su obra, lo que hacía no era más que emitir actos de habla imitativos como si alguien los estuviera realizando, solo que estarían canceladas las reglas ilocutivas usuales (Iñarrea, 1998:142).

Sin embargo, todo acto de habla posee una fuerza ilocutiva, de lo que, como señaló Ohmann, la literatura carece. Sin embargo, Van Dijk atribuyó a la literatura una fuerza ilocutiva “impresiva o ritual”, pues lo que pretende con ella es «cambiar la actitud del oyente con respecto al contexto (texto, hablante, etc.), especialmente las actitudes valorativas¹³» (van Dijk *apud* Escandell, 2006: 212). Debe matizarse que según van Dijk esta función ritual sería la que impera a nivel de macroestructura (esto es, en la obra literaria solo se considera como tal a nivel de obra completa), pues si se extraen fragmentos en los cuales se reproducen o imitan actos de habla, estos cumplirían las mismas condiciones que los actos de habla cotidianos, solo que sujetos a las reglas del contexto creado en ese universo literario¹⁴ (Mayoral, 1987 :183).

Por tanto, la literatura como ámbito discursivo posee una función comunicativa propia (impresiva o ritual), y de ello se derivarán unas condiciones de adecuación o consecuencias especiales, a saber: la suspensión del juicio (el mensaje que se transmite

¹³ Esto no implica que la función ritual sea la única, ya que las obras literarias pueden poseer además funciones propagandísticas, críticas, didácticas, etc.

¹⁴ Desde esta teoría, queda plenamente justificada la inclusión de los textos literarios en el aula de E/LE como muestras de lengua real.

no remite al mundo fáctico del lector, sino a un mundo posible que el autor inventa y al que dota de verosimilitud, y que el lector, en el momento de la lectura, adopta como verdadero) y la inversión del proceso de inferencia, pues, como señaló Ohmann ,a partir del mensaje, el lector no solo debe inferir lo que el autor quiere comunicar, sino toda la situación comunicativa que, en circunstancias cotidianas, ya le vendría dada (Escandell, 2006:214).

Para completar la caracterización pragmática de la literatura se hace necesario acudir a la convención social: en efecto, el estatuto literario es institucional, es decir, a partir de que un texto es presentado en la sociedad como literario, los lectores realizan los ajustes cognoscitivos pertinentes para adentrarse en su lectura¹⁵.

Por tanto, es posible apreciar cómo la pragmática posee el marco teórico adecuado para describir la literatura concebida como un acto comunicativo con una función mimética y ritual, en el que autor y lector establecen un contrato social y tácito, luego será apropiada la inclusión de los textos literarios en el aula de E/LE para desarrollar la competencia pragmática y comunicativa de los alumnos.

3.2. Caracterización de la columna periodística personal

Dentro del extenso campo del periodismo, se distinguen tres grandes géneros periodísticos: informativos, interpretativos y de opinión. La columna, tipología con la literatura que compete a este trabajo, se enmarca, junto al editorial, el suelto, la crítica y la tribuna libre, dentro de los géneros de opinión, luego su principal función será la de convencer o persuadir al lector del punto de vista que muestra el escritor. De esta manera, la dimensión pragmática de cada columna periodística, como acto de habla con una fuerza ilocutiva nítida, queda plenamente justificada.

Según López Pan (1996), la columna surge como «reacción frente a lo impersonal del periodismo informativo» (López Pan,1996: 117), y buscaba aportar un contrapunto de personalidad al reportaje objetivo de los periódicos¹⁶.

Pese a que la columna periodística nació en Estados Unidos en el último cuarto del siglo XIX, en España, debido a la censura imperante impuesta por el franquismo, no

¹⁵ Se explica así el efecto de la *literarización*, aquellas obras que si bien no fueron concebidas como obras literarias, la cultura en la que están inmersas les ha otorgado este papel.

¹⁶ Por cuestiones de extensión no ha sido posible profundizar más en la historia de la columna periodística. Para un interesante repaso por el nacimiento y desarrollo de la misma acúdase al capítulo pertinente en LÓPEZ PAN, FERNANDO (1996)-

fue hasta la caída del Régimen (1975) cuando se instauró definitivamente en la prensa española, adquiriendo con gran inmediatez un puesto de prestigio en los periódicos y generando miles de asiduos.

Dentro del género de las columnas, es necesario distinguir dos tipos:

De un lado, se hallan las *columnas analíticas*, aquellas en las que el columnista «analiza o explica de manera objetiva los hechos noticiados y que aporta los datos precisos para interpretarlos correctamente» (Santamaría Suárez, 2000:295).

De la otra parte, se encuentran las *columnas personales* (aquellas que realmente competen a este trabajo y a las que a partir de ahora se aludirá con el término “columna”), las cuales pueden definirse como un tipo de «artículo de opinión firmado por un autor de reconocida valía literaria, con seguidores ideológicos o simplemente admiradores de su estilo, y que aparece publicado en el mismo diario con periodicidad y en el mismo espacio reconocible» (Santamaría Suárez, 2000:300). Desde sus inicios, el columnismo español, indudable heredero del articulismo costumbrista de Larra, Fernández Flórez y Mesonero Romanos, contó con unas características propias y un éxito sin precedentes.

Así, la columna personal es definible nítidamente solo en cuanto a cuestiones externas (asiduidad, firma, sección fija en el periódico), pues internamente, si hay algo que la caracteriza, es la libertad. Siguiendo a López Pan, la libertad creadora preside la columna, y es una libertad que atañe tanto a la temática que desee tratar el columnista, las ideas que refleje en ella (aunque sí es cierto que generalmente hay un continuum ideológico entre la línea editorial del periódico y sus columnistas colaboradores), la estructura y las formas expresivas que el columnista emplee (narración, argumentación, representación y sus respectivas combinaciones).

Pero, fundamentalmente, prima la libertad de estilo lo que, teniendo en cuenta que la mayoría de los columnistas afamados son literatos, muchas veces este género linda con la literatura, convirtiéndose en una «forma expresiva a mitad de camino entre la literatura y el periodismo» (Martínez Albertos *apud* López Pan, 1996:120). Esto a menudo ha generado opiniones que desplazan las columnas personales fuera de los géneros periodísticos, como la de Martínez Albertos, que si bien incluía la columna de análisis junto a los textos periodísticos interpretativos, relegaba al campo de lo literario dentro del periódico a la columna personal, o la de Luisa Santamaría, quien habla de la columna personal como «la buena literatura, la urgente, la de cada día, puede que nos haga tanta falta como el oxígeno para respirar: en realidad estas columnas personales

funcionan como oxígeno en medio de la densidad informativa» (Santamaría Suárez, 2000:302).

Por tanto, la columna posee tanto un fondo como una forma muy *sui generis*, pero de gran atractivo para la enseñanza de ELE. Así, su indubitable carácter literario permite, desde la perspectiva de este trabajo, considerarlas fragmentos artísticos y literarios, a la vez que suponen una muestra real de lengua que interpreta desde la óptica del nativo la realidad que lo rodea. Por tanto, reproduciendo las palabras de Santamaría, el gran valor de la columna reside en que

«En poco espacio tiene que presentarse el tema o asunto del que se va a hablar, desarrollar los argumentos con gran creatividad retórica y formular un párrafo final que más que sentenciar cierra el círculo abierto desde el principio; un párrafo que quiere dejar huella. Por eso, la columna sabe combinar como ningún otro género periodístico de opinión la excelencia literaria con la rotundidad de las opiniones, la imaginación artística engarzada con la realidad» (Santamaría Suárez, 2000:305)

Por estos aspectos, además de por otras ventajas posteriormente comentadas, se ha decidido emplear conjuntamente la literatura y las columnas como herramientas didácticas en la propuesta presentada.

3.3. Implicaciones de la pragmática literaria en el aula de E/LE

Si bien en los primeros siglos la traducción de las grandes obras literarias con su consiguiente sacralización suponía el eje del aprendizaje de una lengua extranjera, con el desarrollo de los métodos de enseñanza de lenguas del siglo XX, la literatura y toda manifestación de uso artificial del lenguaje (como la columna periodística) fue alienada de las aulas, ya que se consideraba un uso desviado del lenguaje natural. Sin embargo, con el afianzamiento del método comunicativo y la instauración del concepto de competencia comunicativa (§1.3.2.), la literatura y las producciones socioculturales como la columna personal (entendida desde la perspectiva pragmática previamente definida), recuperan su lugar en el aula de lenguas y, por consiguiente, en el aula de ELE, ya que se concibe que todo aprendizaje que se reduzca a contenidos lingüísticos y funcionales será deficitario, ya que, junto a estos, adquieren protagonismo los contenidos socioculturales, discursivos y las estrategias comunicativas y de aprendizaje.

Efectivamente, la concepción de la literatura como un acto comunicativo de dimensión social que se desprende de la pragmática literaria y la revalorización de los elementos socioculturales, así como el interés en la competencia intercultural, no solo proporcionan una nueva manera de acercamiento a los textos en el aula, sino que permiten encajar la literatura, y con ella, la columna personal, perfectamente con el

modelo comunicativo de aprendizaje de lenguas, y más si se tiene en cuenta que el proceso de interpretación de estos textos otorga un papel fundamental al lector, con lo que trasladado al aula, se corresponde con el absoluto protagonismo que tiene el alumno en el proceso de aprendizaje de una LE.

De esta manera, el texto literario es entendido como un input lingüístico de gran riqueza, pues como mimesis de los actos comunicativos, será una muestra de todas las características que se manifiestan en los actos de habla naturales, así como la columna es entendida también como una muestra real de lengua embebida de elementos socioculturales.

Pero además, tanto la columna periodística como la literatura se presentan como instrumentos de enorme potencialidad para desarrollar la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje y comprensión, ya que el alumno no solo decodificará el mensaje, sino que deberá adoptar un rol muy activo. Así, para lograr una correcta comprensión y apropiarse de la connotación de todo texto (Sanz Pastor, 2006:7), deberá activar y desarrollar estrategias predictivas, construir el significado a partir de las palabras del texto, de su conocimiento del mundo y de la cultura de la lengua meta y generar inferencias e hipótesis interpretativas. De esta manera, la explotación de un texto así planteada requerirá la activación de todas las destrezas del alumno, potenciando un aprendizaje integral y en gran medida autónomo por parte del aprendiente.

A todo esto hay que añadir el indubitable valor que poseen estos recursos como input cultural, ya que están impregnados de elementos culturales que permiten al alumno tomar contacto con la cultura de la lengua meta, funcionando como un puente para el desarrollo de la competencia intercultural, ya que cada obra literaria, y por ende, la columna personal, en palabras de Graciela Russo:

representa distintos modos de creación de mundos originados desde un horizonte cultural determinado, convirtiéndose así en un estímulo atractivo para la realización de tareas que van más allá de la comprensión del contenido. (Russo, 2007: 25)

Pero lo fundamental que ha de tener el discente a la hora de incluir esta tipología de textos en su clase, es perder el miedo a “manipularlos”, fragmentarlos o adecuarlos para su explotación, sin temer cometer «un sacrilegio contra el acervo cultural de la L2» (Russo, 2007:24). Se debe tener con las obras una actitud, si bien de respeto y valoración, de desacralización: hay que presentar la obra como el gran referente cultural que es, pero a su vez como una muestra real de lengua susceptible de manipulación y

posibilidad de acceso para todos; es decir, para introducir los textos literarios así como las columnas personales en clase de manera beneficiosa para los discentes es necesario, empleando la paradoja utilizada por Marta Sanz, «perderle el miedo al texto literario “con todos los respetos”» (Sanz Pastor, 2006:6). De esta manera se podrá además desterrar el prejuicio de que estos recursos son solo útiles en los niveles superiores, y asentar que la dificultad no se esconde en el texto, sino en la tarea que se exija al alumno.

Si las secuencias se diseñan partiendo de esta premisa, y se consigue hacer ver a los alumnos la contigüidad entre uso literario y uso comunicativo de la lengua, se conseguirá hacer de estos textos una herramienta pedagógica de gran aprovechamiento didáctico por su potencialidad para concretar en la mente del alumno la confluencia de lo cultural, lo discursivo, lo textual y lo contextual, reportando algunos beneficios como los que se detallan en el siguiente apartado.

3.4. La literatura y la columna periodística como herramientas didácticas para el tratamiento de la ironía

Los textos literarios¹⁷, en muchas ocasiones, se ha configurado como el vehículo idóneo para la transmisión de sentimientos, situaciones y actitudes; una de estas actitudes que mayor presencia ha tenido en toda la historia de la Literatura y los textos de opinión ha sido la ironía. En efecto, desde la ya mencionada ironía socrática, pasando por la ironía cervantina o las irónicas descripciones de Quevedo o las sagaces críticas costumbristas de Larra, este conocido fenómeno pragmático ha inundado las páginas de miles de obras, pasando así a formar parte del acervo cultural de cada comunidad de hablantes. Por tanto, estos textos se configuran como una herramienta lícita para el tratamiento de la ironía en E/LE que, además, reporta grandes beneficios para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera:

La comprensión de la ironía está fuertemente ligada al contexto y a elementos de la comunicación no verbal luego, en interacciones orales reales es muy posible que a los discentes se les pasen por alto ciertos elementos y no lleguen así a la comprensión real del contenido irónico. Sin embargo, en los textos toda la situación (contexto, tono de voz, incluso relación y pensamientos de los interlocutores) puede aparecer plasmada por escrito o sugerida por el escritor. Por tanto, permite al lector/alumno, (ayudado por el

¹⁷ Se incluye aquí como texto literario a la columna personal entendida como la expresión subjetiva por parte de un autor de una temática abierta a través de un estilo cuidado.

autor, que siembra en su texto las marcas necesarias para que el destinatario pueda construir un contexto significativo de interpretación y llegue a obtener las implicaturas que el escritor desea que obtenga), identificar y comprender con mayor facilidad los enunciados irónicos, de manera que sea más asequible su interiorización para que con posterioridad no solo los identifiquen, sino que también los produzcan en los intercambios comunicativos reales.

Además, cuando el lector/ alumno capta el sentido irónico del texto, se crea una suerte de complicidad entre el autor y el receptor que repercute positivamente en la motivación a la lectura del discente, y facilita a su vez la oportunidad de entrar en un diálogo con la obra y la cultura del emisor, creándose un puente entre la realidad del aprendiente y la cultura de la lengua meta (en este caso, el mundo hispanohablante), con lo que se amplían los horizontes interculturales.

Pero además, dado que la ironía suele aparecer asociada a situaciones de humor, de crítica o ambas conjugadas, a través de los enunciados irónicos se reflejan una serie de valores y creencias bien del autor bien de la sociedad que se recrea en el texto, luego, para un correcto tratamiento de la ironía, el docente debe presentar a los alumnos todos los elementos histórico-sociales, literarios y culturales que puedan interferir en la comprensión del fenómeno, de manera que supone una ocasión para lograr una enseñanza integral de todas las dimensiones de una lengua y lo que esta lleva asociada.

Es por tanto posible afirmar que tanto la literatura (abordada desde una perspectiva pragmática), como las columnas periodísticas personales, no son solo una herramienta válida para el tratamiento de la ironía, sino además, un recurso muy valioso para este fin, como tratará de demostrarse en la aplicación práctica de este trabajo.

III. APLICACIÓN PRÁCTICA

4. Metodología de la parte práctica

La parte práctica de este Trabajo Fin de Máster, como ya ha sido detallado, se divide en dos partes: el análisis de la presencia de la ironía en un corpus de manuales de ELE y la presentación de una propuesta didáctica para la explotación en el aula del fenómeno pragmático que compete a este trabajo.

4.1. Metodología del análisis de manuales

El primer objetivo ha sido mostrar el modo en el que se trabaja la ironía en los manuales de ELE en la actualidad. El resultado de este análisis servirá para detectar cuánto y cómo se dedica en ELE a la explotación didáctica de la ironía, y a partir de ello se presentará una propuesta didáctica que pueda mejorar la enseñanza de este fenómeno.

Para ello, se ha realizado un minucioso y sistemático análisis de un corpus de seis manuales de español para extranjeros, entre los niveles B2 y C1, que ha registrado la presencia de la ironía en estos materiales. La selección de manuales no ha sido arbitraria, sino que se han tratado de seguir algunos criterios:

En primer lugar, se han seleccionado manuales de reciente publicación, de manera que estén diseñados siguiendo los parámetros sugeridos por el *MCER* y por el *PCIC*.

El siguiente criterio ha sido la selección de libros de texto del ámbito del español general y publicados en España, y se ha decidido excluir aquellos que pertenecieran al área del español con fines específicos.

En tercer lugar, se ha tratado de analizar materiales que desarrollen diferentes metodologías de enseñanza; así, mientras el libro *Nuevo Avance* sigue una metodología más estructuralista y *Sueña* más nocio-funcional, los libros de *Prisma* son un claro ejemplo del enfoque comunicativo junto a *Nuevo Español sin fronteras*; por su parte, *Etapas* responde a un enfoque por tareas.

Por último, ha regido inevitablemente también el criterio de disponibilidad, pues no ha sido posible el acceso a manuales correspondientes a un nivel C2.

Este análisis ha seguido una metodología cualitativa y cuantitativa para ofrecer así la mayor claridad y transparencia posible de los datos arrojados. Para ello, se han establecido una serie de parámetros didácticos y pragmáticos (recogidos en sendas fichas, disponibles en el anexo 1, la primera de naturaleza cualitativa y la segunda de

índole cuantitativa) de modo que el análisis se efectuara de manera homogénea sobre todo el corpus.

Dentro de este análisis, previendo que no se iban a encontrar ejercicios explícitamente dedicados a la ironía, se han abordado aquellos enunciados irónicos aislados dentro de ejercicios que trabajan otros aspectos, y se ha mostrado especial atención a la presencia de estos en los textos, así como en si son de naturaleza literaria o periodística, ya que ello será el núcleo novedoso de la propuesta didáctica de este trabajo.

En la descripción cualitativa de los manuales, ha tratado de darse respuesta a los parámetros descriptivos presentes en la siguiente ficha que se anexa (véase anexo 1) en la medida de lo posible, ya que la limitada presencia del fenómeno de la ironía ha impedido una descripción profunda o cualquier referencia a los indicadores de esta (en torno a los que girará la propuesta didáctica):

Tras el análisis cualitativo de cada manual, se recoge el estudio cuantitativo del mismo, que numera las muestras halladas de ironía, en qué plano se codifica mayoritariamente la ironía en cada actividad, así como otros aspectos de su explotación. Del mismo modo que el análisis cualitativo, el rastreo cuantitativo se ha realizado aplicando la misma ficha a todo el corpus para conseguir así mayor homogeneidad (véase anexo 1).

Tras la aplicación de sendas fichas de análisis al corpus de manuales seleccionado, se presentan en el capítulo “Análisis de manuales” (§5) las conclusiones a las que se ha podido llegar tras la observación de los datos. Asimismo, en los anexos de este trabajo (véase anexo 2) podrán encontrarse las descripciones cualitativas y cuantitativas de cada uno de los manuales.

4.2. Metodología para el diseño de la propuesta didáctica

Para el diseño de las cinco secuencias didácticas que se presentan en este trabajo, se ha llevado a cabo, además de una exhaustiva revisión bibliográfica de los autores que se hallan en la base del marco teórico de este TFM, un profundo análisis de los trabajos desarrollados por el grupo GRIALE¹⁸, de cuyas indagaciones se han tomado

¹⁸ El grupo GRIALE es un equipo de investigación que inició sus estudios en 2002, compuesto por profesores de la Universidad de Alicante que se encarga de la investigación de la ironía verbal y el humor en el aula de ELE desde un punto de vista pragmático; está dirigido por Leonor Ruiz Gurillo e integrado por Belén Alvarado, Elisa Barrajón, Jorge Fernández, Carmen Marimón, José Joaquín Martínez, Xose A. Padilla, Herminia Provencio, Francisco Reus, Susana Rodríguez, Santiago Roca, Isabel Sánchez, Isabel Santamaría y Larissa Timofeeva.

algunos conceptos fundamentales para la elaboración de esta propuesta didáctica. Conviene señalar además que se ha mantenido siempre como base el concepto de comunicación ostensivo-inferencial y la definición pragmática de la ironía como mención ecoica de la teoría relevantista, ambos conceptos ya desarrollados en el marco teórico (véase §1. 2 y §2.2.).

En primer lugar, se ha tenido en cuenta la distinción que conceptualiza el grupo GRIALE este grupo entre *ironía focalizada*, aquella que se produce de manera aislada en un enunciado concreto y es más frecuente en los textos orales asociada a ciertos indicadores lingüísticos, e *ironía continuada*, aquella más propia de los textos escritos y que se halla presente a lo largo de todo el texto, sin que se haga necesaria la presencia de indicadores lingüísticos específicos de ironía y favorecida por un *entorno irónico*¹⁹. La propuesta de este trabajo, si bien no descuida el trabajo con indicadores en ejemplos de ironía focalizada, está orientada fundamentalmente a la ironía continuada, muy ligada con el contexto sociocultural y por tanto más difícil de interpretar para los extranjeros.

En segundo lugar, el grupo GRIALE, que también toma como base el concepto de ironía como mención ecoica, remarca la importancia de los tres posibles contextos de ese eco, a saber: el contexto lingüístico o cotexto, el contexto situacional y el contexto sociocultural (los dos primeros más ligados a la ironía focalizada mientras el eco sociocultural se asocia más con los casos de ironía continuada). En esta propuesta se ha tenido muy en cuenta la necesidad de orientar a los alumnos para identificar la fuente del eco que genera la ironía, especialmente en los casos de ironía continuada.

Otra de las aportaciones fundamentales de este grupo a la propuesta didáctica que a continuación se presenta es la importancia atribuida a los indicadores²⁰ lingüísticos de la ironía, ya que el objetivo fundamental de este grupo es el de elaborar una tipología de enunciados irónicos que pueda aprovecharse para la enseñanza de ELE. Así, concibiendo la comunicación como un intercambio en el que el emisor va emitiendo marcas o pistas para que el sentido de su oración sea interpretado por el receptor, los miembros y colaboradores del grupo GRIALE han ido ampliando los indicadores presentes en el *PCIC*, así como se ha sugerido su incorporación al aula

¹⁹ El *entorno irónico* es un concepto propuesto por Utsumi que consiste en «la expectativa del hablante, en la incongruencia entre la expectativa y la realidad, y en una actitud negativa del hablante hacia su congruencia» (Ruiz Gurillo, 2004:237).

²⁰ Es necesario señalar que el grupo GRIALE distingue marcas e indicadores pero desde una perspectiva didáctica no se estima necesaria dicha distinción ya que el hecho de que aparezca un indicador no conlleva necesariamente la presencia de ironía, sino que igualmente habrá que recurrir al contexto.

desde un nivel B2 y no dejándolo solo como un fenómeno accesible a los niveles superiores (C1, C2), idea compartida en este trabajo y que se refleja en la propuesta, pues dos de las secuencias son aplicables a un nivel B2.

De este modo, para la confección de la propuesta didáctica de este trabajo se han rastreado las diferentes clasificaciones de indicadores y se ha confeccionado una lista (no cerrada) de indicadores de ironía (véase anexo 3). Dadas los límites de extensión y que excedería a las competencias de un Trabajo Fin de Máster, no se han podido abordar todos los indicadores de ironía en la propuesta didáctica, aunque se ha pretendido abarcar el mayor número de ellos así como su trabajo en los diferentes niveles de lengua.

En cuanto a la selección de textos utilizados en la propuesta, se ha pretendido, en primer lugar, que sean buenos exponentes del indicador irónico que se pretende trabajar, así como que resulten adecuados al nivel de los alumnos (respetando siempre la fórmula del imput $i+1$ de Krashen) (De Marco, 2009:51).

Pese a que las actividades no están diseñadas para un perfil de alumnos en concreto, serían ideales, sobre todo aquellas de nivel superior, para alumnos matriculados en cursos de Español con fines literarios o para estudiantes de español cuya formación entronque con la filología o el periodismo; no obstante, son igualmente útiles para un aprendiz de ELE de fines generales. Nótese, además, que no son unidades didácticas, sino secuencias que el profesor puede integrar en el momento del curso en el que lo estime oportuno. Asimismo, es posible que el docente tome actividades aisladas o decida aplicarlas en otro orden, para lo que antes deberá cerciorarse de qué indicadores o ideas poseen los alumnos sobre la ironía en español.

Los objetivos generales que se pretenden alcanzar con la propuesta didáctica diseñada son los siguientes:

- Activar la interpretación, el uso y la reflexión de los alumnos de la ironía.
- Reconocer, interpretar y emplear los indicadores lingüísticos de la ironía.
- Potenciar el desarrollo de la competencia lectora y capacidad crítica del discente a través de la interpretación adecuada de textos con ironía continuada.
- Reconocer temas y contextos adecuados para emplear la ironía.
- Propiciar la práctica integrada de todas las destrezas.
- Aumentar la competencia sociocultural del discente a través del trabajo con textos literarios y periodísticos reales, aprovechando las oportunidades que estos ofrecen como muestras reales de lengua para subrayar aspectos de la

realidad sociocultural del mundo hispanohablante, y favorecer al mismo tiempo la formación del alumno como agente intercultural.

- Ofrecer al alumno un acercamiento atractivo a fragmentos literarios creando un puente entre los grandes clásicos y autores y columnistas contemporáneos.

Así, será posible encontrar en primer lugar la “Guía del profesor” de cada secuencia, en la que tras detallarse algunos aspectos como los objetivos, contenidos, dinámicas de trabajo, destrezas y materiales se facilitan algunas indicaciones pertinentes al docente a la hora de presentar y desarrollar cada una de las actividades, las cuales serán entregadas a los alumnos en forma de fichas, que, por cuestiones de espacio, han debido ser trasladadas a los anexos (anexo 4, anexo 5 , anexo 6, anexo 7, anexo 8, anexo 9, anexo 10).

En todas las secuencias, el profesor debe ser el motor impulsor y coordinador de las actividades que se desarrollen en el aula. Debe desarrollar un importante papel de mediador intercultural, fomentando el debate y la intervención de todos los alumnos. Además, mientras los alumnos estén trabajando bien en modo individual, en parejas o en grupos para la realización de las tareas propuestas, el docente cumplirá el rol de asistente, consultor experto en español y consejero, garantizando que los procesos de comunicación iniciados en el aula se lleven a cabo en un clima propicio para el aprendizaje, fomentando a la vez la autonomía del discente ayudándolo en sus razonamientos y desarrollo de estrategias tanto de aprendizaje como de comprensión, a la vez que debe facilitar el desarrollo de lazos sociales y afectivos entre los miembros del grupo clase.

5. Análisis de la ironía en un corpus de manuales de ELE de niveles intermedio y avanzado

Partiendo de la hipótesis de que en los manuales de ELE el tratamiento de la ironía es prácticamente inexistente, se ha llevado a cabo un análisis cualitativo y cuantitativo de cada uno de los seis manuales que a continuación se especifican; sin embargo, por cuestiones de espacio, no se incluye en el cuerpo del trabajo ni la descripción cualitativa ni la ficha cuantitativa de cada uno de ellos, por lo que han debido ser desplazados a los anexos (véase anexo 2).

Por esta razón, se presentan a continuación únicamente los resultados cuantitativos finales del análisis del corpus seleccionado, así como las conclusiones que

han sido extraídas tras el análisis cualitativo pormenorizado de cada uno de los manuales.

Los manuales de ELE analizados y seleccionados según los criterios ya explicados en la metodología (véase §4.1), han sido los siguientes²¹:

- *Sueña 4. Libro del alumno* (2007), Madrid, Anaya.
- *Nuevo español sin fronteras 3* (2005), Madrid, Editorial SGEL.
- *Prisma. Avanza* (2004), Madrid, Edinumen.
- *Prisma. Consolida* (2008), Madrid, Editorial Edinumen.
- *Curso de español. Nuevo Avance 6*. (2011) Madrid, Editorial SGEL.
- *Etapas. Curso de español por módulos. Etapa 11*. (2011) Madrid, Edinumen.

Así pues, se muestran a continuación los resultados recogidos como resultado del análisis cuantitativo de los seis manuales de ELE pertenecientes a los niveles B2 y C1, tras lo cual se emiten una serie de conclusiones derivadas del análisis cualitativo que confirman la exigua presencia de la ironía en estos materiales.

Total de actividades destinadas al tratamiento explícito de la ironía	0
Total de actividades con presencia de ironía	36
Nº de actividades en las que la ironía es explotada didácticamente	5
Nº de actividades en las que aparecen explicitados indicadores de ironía	2
Nº de actividades con texto con presencia de ironía	15
- Texto literario	3
- Texto periodístico real	7
- Otro tipo de texto	5
Nº de actividades en las que se explicita la presencia de ironía	8
Nº de actividades en las que no se explicita la presencia de ironía	26
Nº de actividades en las que la ironía está lingüísticamente codificada	29
- Ironía codificada mayoritariamente en el nivel léxico	18
- Ironía codificada mayoritariamente en el nivel morfo-sintáctico	2
- Ironía codificada mayoritariamente en el nivel fónico	3
- Ironía codificada mayoritariamente orto-tipográficamente	6
Nº de actividades en las que la ironía se ve reforzada por elementos extralingüísticos (imágenes, iconos, etc.)	5

²¹ En un principio también estaba incluido en el análisis el manual *Planet@ ELE. Curso de perfeccionamiento* (2000), Madrid, editorial Edelsa, pero al no hallarse ninguna muestra de ironía se ha suprimido

Nº de actividades en las que la ironía solo es continuada, no codificada lingüísticamente	4
Nº de actividades en las que se reflexiona sobre función de la ironía	2
Nº de actividades en las que hay reflexión intercultural sobre la ironía	0

Se aprecia por tanto que no ha sido encontrada en ninguno de los manuales ninguna actividad expresamente dedicada a la ironía, y que en tan solo cinco ocasiones se trabaja explícitamente este fenómeno, aunque vinculado siempre a otros aspectos de la lengua (véase la descripción individual en el anexo 2).

Únicamente en dos ejercicios se explicita la existencia de algunos elementos como indicadores propios de ironía, pero se trata solo de la entonación y las comillas, obviando la variedad de marcas que el español posee para codificar el fenómeno.

De igual modo, la presencia de ironía en textos es importante, pero nunca es explotada en los ejercicios de comprensión, y solamente en tres ocasiones el texto es literario (frente al periodístico que es el que mayor presencia de ironía registra con siete ejemplos).

En cuanto el nivel de lengua en el que está mayoritariamente codificada la ironía, posee mayor presencia el léxico-semántico (configurando 18 de los 36 casos registrados). Este nivel es quizá el más difícil para que los extranjeros comprendan la ironía, y más aún si no es explotada didácticamente. A continuación el nivel ortotipográfico es aquel del que se advierte más presencia, concretamente hay alusión a las comillas; los otros dos niveles restantes, el morfo-sintáctico y el fónico, registran una presencia similar (dos y tres ejemplos respectivamente). Se dan además cuatro casos en los que la ironía no está codificada lingüísticamente, sino que toda su comprensión descansa en el reconocimiento de la fuente del eco irónico, ya que se trata de ironías continuadas sin marcas irónicas. Además, solamente en cinco casos el contexto en el que es emitida la ironía se ve apoyado por elementos extralingüísticos (fundamentalmente imágenes).

Únicamente en dos ejercicios se incita al alumno a pensar sobre la función que cumple la ironía en ese contexto, y en ninguno de los casos hay un tratamiento intercultural del fenómeno.

A la luz de estos resultados, los cuales son ampliamente ilustrados en el análisis individualizado de cada manual (véase anexo 2), pueden extraerse una serie de conclusiones sobre la presencia y tratamiento de la ironía en los manuales de ELE:

En primer lugar, destaca por encima de todo la ausencia total de ejercicios específicamente creados para el tratamiento de la ironía (tanto para su reconocimiento como para su creación). Es algo llamativo ya que el propio *PCIC* especifica para los niveles superiores el trabajo con ciertos indicadores de ironía, proporcionando una herramienta útil que está, sin embargo, desaprovechada en los manuales.

Tampoco es copiosa la presencia de ironía en ejercicios destinados al trabajo de otros contenidos y, cuando se da este fenómeno, pocas veces es explicitado. Es más, en el caso de que la ironía sea evidenciada, generalmente el trabajo con este recurso se queda en la mera alusión a su presencia, y rara vez (por no decir nunca), se reflexiona sobre su función, forma, etc.

Hay que destacar que esta presencia de ironía se da en su mayoría en textos extensos más que en diálogos o en enunciados aislados y que está principalmente codificada en el plano léxico.

En los pocos casos en los que la ironía es, junto con otros contenidos, abordada didácticamente en los ejercicios, nunca se guía al alumno para que reflexione sobre la función que cumple esta (si es crítica, si es un recursos humorístico o para generar complicidad, si funciona como un acto de habla indirecto, etc.), y se ha observado que en aquellos manuales en los que se da algún tipo de explicación sobre su funcionamiento, sigue vigente la idea de la ironía como mera inversión del significado literal, con lo que se pierde gran parte del poder comunicativo que realmente posee este fenómeno pragmático.

Además, se considera la ironía como un modo de expresión que se produce de la misma manera en todas las culturas, sin hacer referencia alguna tanto a las características propias a nivel lingüístico de la ironía en español como tampoco a las implicaciones socioculturales de la misma, de modo que se pierde un enfoque intercultural que enriquecería mucho tanto a alumnos como a docentes.

Por último, pero no menos importante, es necesario destacar que en las escasas muestras de ironía no se muestra la capital importancia del contexto para la existencia y comprensión de la misma, de modo que en muy pocas ocasiones se observa cómo el contexto y otros elementos extralingüísticos apoyan y refuerzan el sentido irónico.

Por tanto, queda así justificado el vacío existente y que se pretende cubrir con la propuesta didáctica que se presenta a continuación, la cual aspira a aportar algunas sugerencias que puedan ayudar a llenar el hueco presente en los manuales de ELE en el tratamiento de la ironía como fenómeno pragmático.

6. Propuesta didáctica

A continuación se presentan cinco secuencias didácticas para abordar en el aula de ELE la ironía, tomando como herramientas didácticas fundamentales los textos literarios y las columnas periodísticas personales. Las cinco secuencias poseen como núcleo textos reales, los cuales se ha buscado que ejemplifiquen con nitidez el recurso trabajado, a la vez que resultaran interesantes desde un punto de vista cultural. Sin embargo, han sido diseñadas también actividades previas y posteriores que faciliten tanto la comprensión de los textos como de la ironía, así como se han introducido otros materiales reales (fragmento de serie de televisión real, audición) que hagan más didácticas y atractivas las secuencias.

Por cuestiones de espacio, se ha tomado la decisión de incorporar en el cuerpo del presente TFM la “Guía del profesor” de cada secuencia, mientras que las fichas que serán entregadas a los alumnos en cada una de las secuencias, con la explicitación de las instrucciones para cada actividad²², los textos y otros apoyos, se hallan recogidas en los anexos del trabajo (anexo 4, anexo 5, anexo 6, anexo 7, anexo 8, anexo 9 y anexo 10).

SECUENCIA 1: Manolito no quiere pillarse las manos, no te digo...

Nivel: B2

Objetivos:

- Activar en los alumnos la percepción que poseen de la ironía y confrontarla con el uso de la misma en español.
- Reflexionar acerca del efecto que causan ciertas expresiones irónicas en diferentes contextos.
- Identificar y saber emplear en los contextos adecuados ciertos indicadores irónicos.
- Desarrollar la capacidad de identificar la función de la ironía como recurso del autor para crear complicidad con el lector en literatura.
- Desarrollar la capacidad de identificar la ironía como rechazo a lo dicho por otro.

Destrezas: Expresión oral, comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita.

Contenidos:

- Alteración de unidades fraseológicas como indicador de ironía.
- Recursos retóricos: hipérbole e interrogaciones retóricas como indicadores de ironía.
- Expresiones irónicas *no te digo*, *no te fastidia*, *no te joroba*, *no te jeringa* para mostrar desacuerdo en registro coloquial.
- El tono irónico en las construcciones previamente mencionadas.

Destinatarios: Jóvenes y adultos.

Dinámicas: Grupo-clase, pequeños grupos (3-4 alumnos), parejas, individual.

Duración: Aproximadamente 120 minutos.

Materiales:

- Vídeo adjunto en material complementario y accesible en <http://www.youtube.com/watch?v=08DqrnL929s&feature=youtu.be>
- Fichas del alumno (Anexo 1).

²² La iconografía que en las fichas indica el tipo de dinámica de cada actividad ha sido diseñada por Marina Lizama Cancellor.

Desarrollo de la secuencia:

Actividad 1 (20 minutos). El profesor adelanta a los alumnos que van a ver un pequeño fragmento de la popular serie de producción española *Aída*, en el que se habla de un fenómeno muy presente en el habla de los españoles. Tras el visionado del vídeo (el cual sería aconsejable repetir dos veces), se les reúne en pequeños grupos de tres o cuatro alumnos (si la clase es multicultural se aconseja que se configuren grupos lo más variado posible), para que reflexionen y respondan a las preguntas que se les realiza en la ficha. Tras unos diez minutos, se realiza la puesta en común, en la que el profesor debe ir guiando las reflexiones de los alumnos hacia lo complejo del fenómeno de la ironía y la limitación de la definición que da Fidel en el vídeo. Además, deberá salir a debate el carácter irónico de los españoles en contraste o no con los países de procedencia (temas apropiados para hacer ironía, contextos de aparición, relación entre interlocutores, funciones de la ironía, etc.) de los alumnos, así como las sensaciones que esto suscita. El profesor deberá crear un ambiente de reflexión y diálogo intercultural y de concienciación del uso y frecuencia de la ironía en el día a día de los hispanohablantes, y prevenir a los alumnos sobre lo importante que es el conocimiento, interpretación, formación y empleo de este mecanismo. Al final de este debate el profesor ya se habrá podido hacer una idea de los conocimientos previos que el grupo posee sobre la ironía en español.

Actividad 2 (10 minutos). Para presentar la actividad, el profesor debe introducirla señalando que en muchas ocasiones la literatura española también porta cierto carácter irónico. Sería conveniente que hiciera un breve comentario sobre la colección de *Manolito Gafotas* (ambientación, personajes principales, actitud de la autora, de dónde viene el nombre de los principales personajes...).

La contestación a las preguntas de comprensión, dado que es la primera vez que los discentes se enfrenta a un caso de ironía no prototípica en español, está pensada para ser realizada conjuntamente por el grupo-clase en alto, para que el profesor pueda ir guiando a los alumnos en sus reflexiones y lleguen a la conclusión de qué quiere expresar la madre y qué función cumple la ironía en ese texto (crítica a la simplicidad del diagnóstico del médico). De este modo observarán cómo la ironía no es solo una inversión de significado, y de por qué la madre decide expresarse así y no de una manera literal.

2.1. (15 minutos) En la presentación del ejercicio el profesor debe explicitar la contradicción semántica de la expresión trabajada y explicar el significado y uso de ese tipo de expresiones con carga irónica. Además, en las preguntas de comprensión de cada enunciado, debe quedar explícita la fuerza comunicativa de la ironía, con la que las oraciones en las que se inserta esa construcción, además de expresar que no va a suceder lo que se le ha pedido, el emisor expresa su rechazo o molestia. En la corrección grupal el profesor irá guiando a los alumnos para hacer explícito el razonamiento que han llevado en cada oración, recalcando la importancia del contexto para la interpretación.

2.2. (5 minutos) Antes de comenzar el ejercicio, el docente debe leer en alto todos los enunciados remarcando intencionadamente el tono irónico apropiado para este tipo de enunciados. Cuando los alumnos por parejas repitan las oraciones, el profesor debe pasearse entre ellos para cerciorarse de que la entonación es la adecuada.

2.3. (15 minutos) El profesor debe iniciar el ejercicio detallando que este tipo de enunciados irónicos solo debe usarse en contextos íntimos en un registro coloquial, pues si son empleadas en situaciones inadecuadas puede ser interpretado como una grave falta de respeto y educación. En la puesta en común, el docente hará reflexionar sobre qué efectos negativos pueden provocar estos enunciados irónicos en las situaciones poco apropiadas propuestas por los aprendientes y qué fuerza comunicativa poseen en los contextos idóneos de empleo, es decir, qué relevancia tiene la ironía frente a un uso recto.

Actividad 3. (20 minutos) Se leerán en alto las expresiones idiomáticas de la ficha y el ejemplo que aparece con cada definición. Se animará a los alumnos a que espontáneamente vayan imaginando más, así como se hará una lluvia de ideas recordando qué expresiones idiomáticas del español conocen. Tras ello, en parejas deben leer el texto y responder a las preguntas de comprensión. Tras unos minutos para que realicen con calma el ejercicio, se procede a la corrección en grupo. En la corrección es importante que el docente explique que la ironía también se puede producir empleando la unidad fraseológica formalmente correcta pero anulando su expresión idiomática, y que ponga ejemplos de ello. En cuanto a la función de la ironía en este texto, es posible que no la hayan comprendido, luego el docente debe explicar que el autor con el juego irónico convierte a Manolito en “víctima” de la ironía, “burlándose” sutilmente de lo “sabelotodo” que es, pero que dada su temprana edad aún

yerra en el uso de algunos aspectos del lenguaje, y que con ello la autora aumenta la complicidad con el lector.

Actividad 4 (20 minutos). Se recomienda que al inicio de la actividad sea el propio docente el que lea el texto para que los alumnos adviertan las modulaciones de los enunciados irónicos. Antes de darles unos minutos para que respondan a las preguntas por parejas, se les remite al encabezamiento de la actividad 3 en el que se enumeran algunos recursos que Elvira Lindo emplea para transmitir ironía, y el docente se asegurará de que comprenden todos los conceptos (exageración o hipérbole, expresión redundante, uso alterado de expresión fraseológica) para iniciar la actividad. Cuando los alumnos hayan terminado, se corrige en alto. Es especialmente importante que comprendan el uso de las hipérboles ya que es un rasgo característico de la ironía de toda la colección de *Manolito Gafotas (fanática de los jarabes, parecía que las estaba buscando con ascensor)* y el uso irónico de la risa. A este respecto es necesario que el docente lo ejemplifique con más situaciones y simule el silabeo de la risa para remarcar la ironía. Sería pertinente también la explicación en otro tipo de situaciones en el que la ironía es utilizada en clave humorística y la risa es una reacción involuntaria que la delata. A su vez, este texto presenta una buena oportunidad para que el docente explique la importancia del contexto para comprender la ironía; así, hará énfasis a que solo es posible comprender el carácter irónico de las preguntas retóricas acudiendo al primer párrafo del texto.

Actividad 5 (20 minutos). Esta actividad se plantea como un resumen de los contenidos tratados a lo largo de toda la secuencia, luego lo ideal sería que cada alumno la realizara individualmente y se la entregara al docente para que este pueda comprobar si el alumno ha asimilado los contenidos, y si es capaz de identificar los indicadores de ironía trabajados y captar así la actitud del texto. Por tanto, pueden emplear lo que queda disponible en esta sesión y, si no lo han terminado, pueden realizarlo con calma fuera de la hora lectiva.

SECUENCIA 2: Que ironice en paz...

Nivel: B2, C1

Objetivos:

- Activar en los alumnos la percepción que poseen de los temas tabú y de las diferencias culturales en el tratamiento de estos.
- Reconocer temas que pueden provocar el uso de la ironía en contextos hispanohablantes.
- Reflexionar y comprender la función distanciadora de la ironía ante temas tabú o delicados.
- Identificar el valor y saber emplear en los textos escritos diferentes recursos para crear ironía continuada.

Destrezas: expresión oral, comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita.

Contenidos:

- Comillas como indicadores de ironía en textos escritos.
- Gestos manuales como indicadores de términos irónicos.
- Recursos retóricos: dobles sentidos, hipérbole e interrogaciones retóricas como indicadores de ironía en textos escritos.
- Tratamiento irónico de la muerte en la literatura.
- Tratamiento irónico en columnas periodísticas de temas delicados de la cultura española.

Destinatarios: Jóvenes y adultos.

Dinámicas: Pequeños grupos (3-4 alumnos), parejas, individual.

Duración: Aproximadamente 120 minutos.

Materiales: Fichas (Anexo 5)

Desarrollo de la secuencia

Actividad 1. (15 minutos) El docente advertirá al inicio de la sesión que hoy van a abordar los temas tabú, y se cerciorará de que sus alumnos conocen este término. Pedirá que digan algún ejemplo de tema tabú y, a continuación, les invitará a rellenar el breve cuestionaría que se les plantea en la actividad 1 (anexo 5). En la puesta en común en la que saldrán a la luz las diferencias interculturales (dependientes de la configuración del grupo), el profesor introducirá ya la ironía como un mecanismo muy frecuente en la cultura hispanohablante para abordar temas tabú. Preguntará al grupo si es frecuente eso en su cultura, y les invita a reflexionar sobre este uso de la ironía en la actividad 2.

Actividad 2. (20 minutos) Tras unos minutos (mínimo 10) en los que los alumnos contestarán y debatirán sobre las preguntas que se les realice en la ficha, se efectúa una puesta en común y un debate sobre creencias sobre la ironía de los españoles en los que el docente actuará de mediador intercultural. Es la ocasión para que el profesor advierta que es muy frecuente en la cultura hispanohablante ironizar con temas tabú tales como la crisis, la muerte o el sexo, y que es algo tan asentado en la idiosincrasia española que está presente tanto en la literatura como en los medios de comunicación. Es conveniente que los alumnos expongan si están acostumbrados a ironizar sobre estos temas o qué sensación les produce.

Actividad 3. (20 minutos) Los alumnos son divididos en grupos de 4 que a su vez se subdividirán en parejas, una de las cuales trabajará con la ficha A y la otra con la B. En cada ficha hay dos fragmentos pertenecientes a la Historia de la Literatura que tratan el tema de la muerte, cada uno con una visión diferente; sin embargo, la carabela literaria y el texto de García Márquez lo hacen en clave irónica. Cada pareja debe identificar cuál de los dos fragmentos da una visión irónica de la muerte y por qué, y explicárselo a la otra pareja de su equipo, fomentándose así la interacción oral. El profesor se paseará

entre los equipos cerciorándose de que todos han comprendido el significado de los textos y la ironía vertida en los fragmentos pertinentes. En la corrección, es un buen momento para que el profesor hable de las carabelas literarias como el gran ejemplo de tratamiento humorístico de la muerte, así como (si el grupo posee intereses literarios) se les puede incitar a que busquen más ejemplos de estas pequeñas piezas literarias o de las danzas medievales de la muerte, de gran contenido irónico también.

3.1. (5 minutos) Los grupos deben reflexionar sobre qué consigue el autor con ese empleo de la ironía; en estos casos, al abordar la muerte, los alumnos deben captar que la opción correcta es la de distanciarse de la parte trágica y aliviar en parte el sentimiento negativo de un tema tan adverso como este. En la puesta en común, si el profesor comprueba que no todos los grupos han llegado a la respuesta correcta, explicará cómo ese efecto de distanciamiento es conseguido.

Actividad 4. (25 minutos) El inicio de esta actividad muy posiblemente coincidirá con el comienzo de una nueva sesión, de modo que el docente deberá repasar aquellos temas que pueden ser considerados tabú para algunas culturas pero que sin embargo el español ironiza con ellos. Sería apropiada una introducción sobre la prensa en España y especialmente sobre los columnistas (mención a algunos como Pérez Reverte, Elvira Lindo, Álex Grijelmo, Javier Marías, etc., su lugar privilegiado en los periódicos, el estilo que suele imperar en ellas...) A continuación, el docente puede hacer una breve introducción y lluvia de ideas sobre lo que saben los alumnos de la crisis española. Para comenzar el ejercicio es preferible que sea el profesor quien lea y explique el enunciado así como el texto, y resuelva cualquier duda que pueda suscitar el léxico. A continuación, cuando el texto ha sido comprendido, se da a los alumnos unos minutos para que reflexionen de manera individual sobre las preguntas y efectúen el ejercicio.

4.1. (15 minutos) La corrección de este ejercicio será una puesta en común en la que el profesor deberá estar muy atento y cerciorarse de que la diferencia entre preparado y “preparado” ha sido perfectamente identificada. Asimismo, sería positivo que hiciera intervenir a cada alumno explicando qué creen ellos que quiere decir el autor con el juego de palabras que realiza a lo largo del texto. En cuanto a los otros recursos que deben identificar, en el caso de que nunca hayan visto la hipérbole como indicador de ironía, el profesor lo explicará en ese momento transmitiendo el valor de ironía continuada que confiere al texto el autor a través de las exageraciones, las cuales deberán ser señaladas en el texto. Es también importante que el profesor ayude a ver a

sus alumnos que con los generalizaciones y las apelaciones el autor hace cómplice de su ironía al lector ya que los incluye en una misma situación.

4.2. (20 minutos) En la introducción de este ejercicio el profesor debe repetir los gestos simultáneamente al expresar algo irónicamente para servir de modelo a sus alumnos, ya que es posible que con la ilustración no comprendan la totalidad del movimiento. Mientras los alumnos repiten sus oraciones incorporando el gesto el profesor se pasará entre ellos e irá corrigiendo los movimientos. Antes de que se dispongan a trabajar en parejas, es interesante que cada alumno explique qué gestos existen en su cultura, si son coincidentes o no con los españoles.

4.3. Para que los alumnos puedan sacar partido de los recursos empleados a lo largo de la secuencia para ironizar sobre la crisis y de las expresiones que se les facilita, es necesario que el profesor dé algunos datos concretos sobre la crisis española como las imprecaciones de los políticos a apretarse el cinturón a los ciudadanos de a pie mientras ellos están envueltos en casos de corrupción, los escándalos con los sobres (para el cual pueden utilizarlo en doble sentido, como preposición y como recipiente de papel para guardar sobornos), el famoso “España va bien” de Aznar o el caso Bárcenas, el cual puede ser explicado a raíz de la ilustración. Se trata de que comprendan que para crear ironía sobre una situación concreta de un país es necesario conocer el contexto socio-cultural del mismo. Es recomendable que el alumno tenga el tiempo que necesite para realizar con calma el ejercicio, luego sería adecuado que lo realizaran como tarea y que el profesor lo corrija individualmente.

SECUENCIA 3: Un dictador, ¡lo que nos faltaba!

Nivel: C1

Objetivos:

- Identificar el valor y saber emplear en los textos escritos diferentes recursos para crear ironía continuada.
- Identificar la ironía crítica basada en la hipérbole.
- Activar en los alumnos la percepción que poseen de la ironía y confrontarla con el uso de la misma en español.
- Identificar y usar en los contextos concretos ciertas construcciones irónicas.

Destrezas: expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita, comprensión oral.

Contenidos:

- La hipérbole continuada como indicador irónico al romper con las expectativas que genera un conocimiento previo.
- Comillas como indicadores de ironía en textos escritos.
- Construcciones irónicas «¡Estaría bueno!», «¡Lo que faltaba!», «¡Faltaría más!», o «¡Bonita/o + sustantivo!»

- La repetición como fuente del eco en la ironía situacional y cotextual.

Destinatarios: Jóvenes y adultos.

Dinámicas: Pequeños grupos (3-4 alumnos), parejas, individual, grupo-clase.

Duración: Aproximadamente 180 minutos.

Materiales: Fichas (anexo 6 y anexo 7)

Desarrollo de la secuencia:

Actividad 1. (15 minutos) Pese a que las palabras que pueden entrañar mayor dificultad se hallan glosadas, sería positivo que el texto fuera leído en alto para solventar cualquier duda que pudieran tener los discentes con el vocabulario. Se pretende que subrayen los adjetivos de carga semántica positiva (en contraposición a la opinión general que se tiene de este sujeto) para que posteriormente logren entender la intención irónica del texto y comprendan la enorme diferencia entre el significado literal y el interpretado, captando así las posibilidades comunicativas de la ironía.

1.1. (10 minutos) Por si no todo el alumnado conociera al mandatario coreano, el profesor deberá hacer una breve introducción sobre él. La gran cantidad de elogios que Kim Jong recibe en el texto ha debido ser suficiente para “alertar” a los alumnos sobre la no literalidad del texto y, de no ser así, el docente debe guiar a la clase a esa reflexión. Esto se verá reforzado al señalar los apelativos con los que el autor se dirige al dictador (“Querido Líder”, “Mi Kim”, etc.). Se trata de una ocasión para que el profesor explique la advertencia de una actitud irónica a través de la ruptura de expectativas.

1.2. (20 minutos) Con esta actividad se pretende que los alumnos reconozcan aquellas marcas que el autor va dejando en su texto para que la interpretación sea irónica. Así, en primer lugar se hace señalar a los alumnos (que trabajarán en parejas para colaborar y confrontar dos puntos de vista diferentes) aquellos términos negativos que dejan entrever la verdadera opinión que este mandatario merece al autor (“Tiranos”, “sátrapas”, “demenciales”, “misiles”).

Con la siguiente pregunta los alumnos deben identificar el uso irónico de “pequeño gordezuelo con gafotas” que si bien literalmente parece una referencia con cariño, esconde una burla al aspecto físico del coreano.

A continuación se les ayuda a interpretar el doble sentido con el que es empleado en el texto “transforma al ser humano en una hormiga”, pues aquí no solo se refieren al tamaño en comparación con la “mastodóntica” arquitectura, sino a las hormigas como entes sin individualidad insertas en un sistema para el que producen.

Con la siguiente cuestión se pretende que los alumnos identifiquen que con el uso de las comillas el autor reproduce aquello que las instituciones coreanas difunden y de lo que él se distancia a través de ese uso irónico, esto es, se trata de que adviertan el uso de ecos irónicos.

En la siguiente pregunta se guía la atención de los alumnos hacia el juego de palabras que el autor establece en el último párrafo, en el que ingeniosamente el autor juega con el campo semántico de la comida (gastronomía, hambruna, dieta, el verbo comer) y con el doble sentido del término “régimen”, para denunciar que mientras el pueblo pase hambre, el dictador comete conocidos excesos en su dieta.

Por último en esta actividad, se destina la pregunta a que los alumnos detecten en el tipo de redacción los cambios de actitud; así, mientras en la mayoría del texto en el que el tono es más distendido predominan las oraciones largas, aquella más sentenciosa y crítica es breve y yuxtapuesta (“O te mueres”). Es muy posible que los alumnos por sí solos no lleguen a algunas de estas reflexiones, luego en la corrección grupal es importante que sean analizados pormenorizadamente todos los aspectos mencionados para que los alumnos asimilen estas técnicas de interpretación.

1.3. (10 minutos) En parejas deben dar respuesta a las preguntas que se les plantean; con ellas se pretende que comprendan la fuerza comunicativa de la ironía, que en casos de crítica como el comentado dan más fuerza al mensaje. Además, se pretende que comprendan que para que un mensaje irónico sea correctamente interpretado el emisor debe tener en cuenta el conocimiento sociocultural de su interlocutor, pues si no hay un conocimiento compartido muy posiblemente la comunicación fracasará. Cuando se comenten delante de toda la clase las respuestas, el profesor debe estimular un coloquio en el que cada alumno hable del uso de la ironía en su país y en la prensa, así como un intercambio de pareceres sobre qué les parece este tipo de ironías en la prensa española.

1.4. (5 minutos) Entre toda la clase, una vez comprendidos todos los puntos trabajados del texto, decidirán qué oración resume mejor el contenido del texto; si la actividad ha sido comprendida correctamente por los alumnos, no habrá ninguna duda en torno a la respuesta acertada.

Antes de introducir la actividad 2, el profesor debe explicar la existencia en español de algunas expresiones ya gramaticalizadas con contenido irónico como las mencionadas en la ficha (véase anexo 6). Es deseable que recalque que estas expresiones suelen aparecer pronunciadas con tono irónico, entre exclamaciones o en oraciones suspendidas (señaladas tipográficamente con puntos suspensivos). También es adecuado

que comente que se trata de expresiones principalmente coloquiales que no deben ser empleadas en registro formal.

Actividad 2. (10 minutos) Con esta sencilla actividad de verdadero o falso se comprobará que el estudiante ha comprendido el significado irónico de la expresión “estar bueno” y las construcciones irónicas con la anteposición de “bonito”. Para una adecuada introducción de la actividad, es conveniente que el docente hable de la figura de Benito Pérez Galdós y sus obras más importantes, así como debe contextualizar el fragmento trabajado dentro de la obra *Fortunata y Jacinta*.

2.1. (10 minutos) En cada oración el alumno debe identificar si el uso de las expresiones trabajadas en cada caso es recto o irónico. Además, para cerciorarse de que el alumno realmente ha captado el significado de cada oración se le pedirá que explique un contexto posible para cada oración. Cuando se corrija en alto, el profesor deberá mostrar atención a la entonación de los alumnos al leer, pues se trata de una buena ocasión para trabajar el tono irónico con este tipo de construcciones.

2.2. (15 minutos) Por parejas deben imaginar un contexto y confeccionar un diálogo en el que empleen al menos dos de las expresiones irónicas trabajadas. Cada pareja debe representarlo delante de los demás luego el profesor no solo debe estar atento a la propiedad del contexto y la corrección gramatical de las oraciones, sino que debe corregir además la entonación.

Actividad 3. (25 minutos) Se dividirá a la clase en grupos de 4 alumnos y se les entregará la ficha con los fragmentos de un relato de Cela, *Certificado de residencia* (véase anexo 7). Deberán ordenarla para formar la historia completa. Con este breve ejercicio se pretende que los alumnos, para reordenar adecuadamente la historia, deban leer con mucho atención cada uno de los fragmentos, de manera que presten mayor atención que si se planteara directamente la lectura del original debido a la extensión del texto.

3.1. (15 minutos) Con esta pregunta, los alumnos, en los pequeños grupos ya formados, deben reflexionar en un primer momento sobre si el argumento de la historia es en sí irónico (un hombre cuya entrada al avión se ve entorpecida por los engorrosos controles y trámites burocráticos es irónicamente capaz de introducir, gracias a minucioso sistema de acogida a un reglamento, una pistola para secuestrar el avión), y una vez llegados a esa conclusión qué puede pretender evidenciar el autor a través de esa ironía.

A continuación, se centra la atención de los discentes en la oración que es repetida a lo largo del texto, para que diluciden cuándo es irónica y cuándo no, y por qué; se trata por tanto de que comprendan la ironía situacional, que en este caso se encuentra codificada en el cotexto, y que razonen por qué es un eco irónico. El docente puede aprovechar este momento para incidir sobre el tono irónico en el que sería pronunciada.

A continuación deben rastrear el texto en busca de más posibles ironías, centrada especialmente en el fragmento G.

Por último, en la corrección en alto, el docente debe ser capaz, en la última pregunta, de fomentar un debate intercultural en el que se analicen las diferentes situaciones públicas y consideraciones sobre el uso de la ironía.

3.2. (20 minutos) De manera individual, el alumno debe recordar las oraciones irónicas trabajadas en la actividad 2 y crear la ocasión pertinente a lo largo de la historia para hacer uso de ellas. Es recomendable que el profesor al introducir el ejercicio haga un breve repaso de estas construcciones. Cada alumno leerá en alto el diálogo creado de manera que será una buena oportunidad para que el docente trabaje individualmente el tono irónico con cada uno.

3.3. (25 minutos) En la siguiente actividad, que requiere la reunión de nuevo en los grupos anteriores, los alumnos deben demostrar que han comprendido la ironía situacional creada en el fragmento y saber continuar la historia empleando el enunciado que mayor carga irónica tiene del fragmento «Lo dice el reglamento» construyendo un eco irónico. Además, la representación grupal delante de la clase contribuirá a finalizar de una manera amena y distendida la secuencia, aumentando los lazos del grupo.

SECUENCIA 4: ¡Con la ironía hemos topado!

Nivel: C2

Objetivos:

- Activar la reflexión sobre la ironía en la literatura.
- Desarrollar mecanismos que ayuden a los alumnos a detectar la crítica en textos con ironía continuada.
- Interpretar los valores o funciones comunicativos de la ironía en textos concretos.
- Activar en el alumno el uso de indicadores lingüísticos de la ironía en textos escritos.

Destrezas: Comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión escrita, expresión oral.

Contenidos:

- La creación de neologismos irónicos a través de la sufijación.
- Las comillas y la cursiva como indicadores ortotipográficos de la ironía.
- La variación de registro como indicador de ironía.
- La repetición como indicador de ironía.
- Cervantes y la ironía en *El Quijote*

Destinatarios: adultos (preferentemente con interés y formación literaria)

Dinámicas: grupo-clase, individual, parejas.

Duración: Aproximadamente 180 minutos.

Materiales: Fichas (anexo 8 y anexo 9). Audición (se facilita en los materiales complementarios aunque se puede acceder a su descarga en <http://www.cervantesvirtual.com/multimedia/archivo/quijote/capitulo9.aspx>). Conexión a internet.

Desarrollo de la secuencia:

Actividad 1. (10 minutos) Esta actividad de introducción a modo de lluvia de ideas grupal está diseñada para que el profesor pueda hacerse una idea más exacta sobre la profundidad con la que sus alumnos conocen el *Quijote* (ya se habrá trabajado previamente al menos el argumento, vida del autor, temas y personajes). Si no lo conocen, es un buen momento para que el docente explique el juego que crea Cervantes de autores y traductores (recurso del manuscrito encontrado), y dar paso así a la visión irónica, basada fundamentalmente en la hipérbole y el uso de un lenguaje exaltado y arcaico que persigue ironizar y parodiar el boom de la novela de caballerías.

1.1. (15 minutos) Para esta actividad es fundamental que el profesor entregue el anexo 9 con la transcripción de la audición y las anotaciones pertinentes, ya que se trata de una audición del texto original de Cervantes, luego habrá expresiones que pese a que los alumnos tengan un nivel C2, posiblemente se escapen a su comprensión. La audición del fragmento (accesible en este enlace <http://www.cervantesvirtual.com/multimedia/archivo/quijote/capitulo9.aspx> y adjunta en los materiales complementarios) dura 02:20 minutos, y se recomienda que se reproduzca dos veces. A continuación se hará una puesta en común con las hipérbolas y arcaísmos registrados, los cuales el docente puede ir anotando en la pizarra.

1.2. (15 minutos) En esta actividad los alumnos deben ser capaces de registrar ellos solos las hipérbolas y arcaísmos que hacen irónicos los dos breves fragmentos que se les presentan. Asimismo, con las dos siguientes preguntas de reflexión se pretende que los alumnos capten que muchas veces la ironía reposa en el conocimiento sociocultural de los interlocutores (en este caso, en el conocimiento de que Cervantes era manco y de la larga extensión del *Quijote*), de modo que el profesor puede proceder a explicar que es posible que los alumnos se hayan hallado ante expresiones irónicas que no hayan comprendido porque no poseían el suficiente conocimiento cultural. También es posible que el profesor aproveche para hacer un esquema en la pizarra y explicar que la ironía puede descansar en el conocimiento sociocultural (como en este caso), en el cotexto (es decir, en el texto anterior) o en la situación concreta de comunicación.

Respecto a la última pregunta, presenta la ocasión para hablar de la auto-ironía, ya que Cervantes al igualar los adjetivos “manca” y “estropeada” está ironizando sobre su propia situación, lo mismo que al ironizar sobre la extensión de su obra; esto es un recurso que el autor emplea para aumentar la complicidad con su lector que se sentirá reconfortado al comprender el guiño irónico, lo que es necesario explicar a los alumnos como una función comunicativa de la ironía especialmente importante en literatura y en todo texto con ironía continuada.

Actividad 2. (5 minutos) Dado que se va a hablar de la alteración de unidades fraseológicas para provocar ironía, es necesario realizar una breve introducción de la abundancia de unidades fraseológicas en el *Quijote* que han pasado a formar parte del refranero popular, y que están muy presentes en el habla diaria de los hispanohablantes. Se realiza un breve sondeo sobre qué refranes conocen los alumnos y si sabían el origen de los mismos.

2.1. (15 minutos) Para seguir afianzando el uso de las unidades fraseológicas así como de los contextos apropiados para su uso, se remite a los alumnos a una web en la que están recogidas aquellas expresiones que se han popularizado del *Quijote*. A continuación, para fomentar la expresión oral, deben elegir dos de estas situaciones y dramatizar delante de sus compañeros una posible situación de uso de las mismas.

2.2.(20 minutos) En esta ocasión se aborda en concreto una de las expresiones más famosas derivadas del *Quijote*: “Con la Iglesia hemos topado”; tras leer el fragmento, el profesor explicará cómo ha ido derivando esa expresión hasta hoy en día; además, deberá hacer hincapié en que esa expresión en el texto de Cervantes es empleada en sentido recto, pero que los hablantes, cuando la adaptan a sus circunstancias modificando alguno de sus elementos la hacen adoptar ese sentido irónico.

2.3. (20 minutos) En el enunciado del texto se les advierte que en parejas lean el artículo y encuentren aquellas expresiones tales como “actuación unilateral de la alcaldía y su equipo de gobierno”, “se procede de manera arbitraria y autoritaria” que explicitan lo que el autor transmite con el título de su artículo.

2.4. (20 minutos) En las preguntas de postlectura el profesor debe facilitar una reflexión profunda sobre el sentido irónico del texto. En la puesta en común, el docente debe cerciorarse de que se ha podido responder a todas las preguntas; de igual modo, aunque los alumnos hayan respondido correctamente, debe explicar los indicadores irónicos tipográficos de la cursiva y las comillas como avisadores para el lector de que poseen una doble intención, y de la repetición. Debe quedar claro que en este texto el término

“traslado”, que es en sí el objeto de la ironía, se repite y se evidencia en cursiva pues el autor se distancia de él, no son sus palabras sino las del ayuntamiento las que definen la acción como traslado, luego para comprender esto, la fuente de la ironía es el cotexto, en el que se reproducen esas palabras del ayuntamiento. En la última pregunta destinada a que identifiquen la ironía prototípica, de nuevo se debe hacer énfasis en la importancia del cotexto para interpretar la verdadera intención del texto. Cuando la corrección de las preguntas de comprensión haya quedado clara, el profesor debe retomar aquella en la que se pregunta al alumno por los recursos de la ironía en su lengua; es el momento de propiciar un coloquio en el que cada alumno explique las formas de crear ironía más recurridas en su lengua, si este fenómeno es propio en la prensa o en la literatura, si les parece una buena forma de comunicar, etc.

Actividad 3.(10 minutos) El texto ha de ser presentado y leído en alto por el profesor para despejar así cualquier duda de vocabulario antes de que el discente se enfrente individualmente a su lectura. Se pretende que en esta primera lectura el alumno advierta que hay una intención más allá de la meramente informativa.

3.1. (5 minutos) Dado que en una primera lectura solo de ese párrafo no será fácil que los alumnos capten la introducción de la ironía, se les da la pista de que existe un término que no concuerda con los demás. El profesor debe ir guiando a los alumnos hasta que identifiquen esa palabra alerta tanto por el uso de las comillas como por el registro (claramente coloquial frente al registro formal que impera en el resto del párrafo).

3.2. (15 minutos) Nuevamente es recomendable que el profesor (o algún alumno) lea en alto el texto para aclarar cualquier duda en torno al vocabulario. A continuación, en parejas deben leer el texto y extraer aquellos ejemplos en los que la variación de registro de lengua (“legión de asesores, promotores, consejeros y cantamañanas”, “tales números de ideas -quiero decir de chorradas-”, “no han tenido rubor ni empacho”) sea síntoma de ironía. El docente puede sugerir a los alumnos que para que les sea más fácil clasifiquen las palabras según piensen que corresponden a un registro o al otro.

3.3. (10 minutos) En esta ocasión deben identificar el uso irónico de las comillas y diferenciarlo de aquel que sirve para introducir palabras literales de otras personas. Deben inferir que el autor con ello avisa de que no deben ser interpretadas literalmente (pues el autor posee una opinión no favorable sobre ellas), así como deberán ser capaces de interpretar el rechazo a las cuatrocientas actividades que se van a desarrollar a partir de la repetición del sustantivo “cuatrocientas”. Es previsible que a los alumnos se les

escape la repetición del sintagma “fama como dineros” que en primera instancia el escritor reproduce literalmente de Cervantes y que después emplea para ironizar sobre los propósitos de aquellos que se aprovechan de la obra de Cervantes, de modo que el profesor deberá guiar esta interpretación en la puesta en común.

3.4. (20 minutos) En esta ocasión cada alumno debe rastrear en el texto dos expresiones que no existen en el español, que han sido inventadas por el autor del texto (“Avellanada” y “molinología”). El profesor explicará este mecanismo irónico consistente en aplicar ciertos sufijos a sustantivos que no les corresponden, en este caso, por un lado crear nuevas ciencias de objetos que no suponen objeto de estudio (añadiendo a un sustantivo el sufijo –logía) y crear nuevos adjetivos a partir de nombres propios añadiéndoles el sufijo –ado/a. Para comprobar que han comprendido la actitud irónica de este mecanismo, se les pide que creen ellos uno y lo apliquen en una situación apropiada.

Actividad 4. Esta actividad que cierra la secuencia es la de producción libre, en la cual el alumno debe demostrar que ha asumido la formación y los valores de la ironía trabajados durante la secuencia. Debe escribir una carta, artículo o lo que elija en la que se queje de algo que le irrita en su ciudad empleando los recursos aprendidos, los cuales son ejemplificados en el enunciado de la actividad. Es recomendable que lo hagan con calma por lo que si no se dispone de tiempo en el aula lo deberán realizar en casa. El profesor lo corregirá individualmente y comentará con cada alumno los puntos positivos de su texto, así como le indicará en qué puede mejorar. Si advirtiera algún error general o algún concepto no asimilado por la mayoría de la clase, sería recomendable que volviera a explicarlo y formulara alguna nueva actividad que afianzara esos contenidos.

SECUENCIA 5: Érase una ironía despiadada...

Nivel: C2

Objetivos:

- Activar la identificación del sarcasmo como ironía crítica acentuada.
- Desarrollar mecanismos que ayuden a los alumnos a detectar la crítica en textos con ironía continuada.
- Comprender y saber realizar descripciones irónicas haciendo uso de los indicadores irónicos pertinentes.
- Interpretar la actitud irónica del autor del texto a través de recursos como la hipérbole o la variación de registros.

Destrezas: comprensión escrita, expresión escrita, expresión oral, expresión escrita.

Contenidos:

- Hipérbole para la creación de descripciones irónicas y sarcásticas.
- Dobles sentido como recurso para crear ironía.
- La variación de registro como indicador de ironía.

- El sarcasmo de Francisco de Quevedo.
- La creación de neologismos irónicos a través de la sufijación.

Destinatarios: adultos (preferentemente con interés y formación literaria)

Dinámicas: grupo-clase, individual, parejas.

Duración: Aproximadamente 140 minutos.

Materiales: Fichas (anexo 10)

Desarrollo de la secuencia

Actividad 1. (5 minutos) El profesor debe iniciar esta sesión recordando lo que los alumnos ya conocen de la ironía y de la literatura (ya habrán realizado en otro momento del curso la secuencia 4); además, dadas las características del grupo (con conocimientos e intereses profundos de la literatura hispánica), se espera que ya se conozcan ciertos aspectos de Quevedo, tanto de su obra como de su personalidad, los cuales sería correcto que el docente recordara. A continuación, el profesor o un alumno leerá en alto el poema para resolver grupalmente las dudas de vocabulario y sintaxis, y se dejarán a continuación unos minutos para que cada alumno aborde el poema individualmente y responda a las preguntas.

1.1. (15 minutos) En la corrección de ambas preguntas de comprensión es recomendable que el profesor vaya anotando las respuestas en la pizarra.

1.2. (20 minutos) Para que resulte más sencilla a los alumnos esta actividad de expresión escrita es recomendable que el profesor dé algún ejemplo (orejas como elefantes, microboca de hormiga, piesudo...) y que permanezcan escritas en la pizarra los ejemplos de la actividad anterior con los sufijos, prefijos y esquema de las metáforas. Si el profesor así lo estima, también puede aclarar a los alumnos que no es necesario que haya rima o que sea un poema, puede tratarse de un fragmento descriptivo, lo importante es el uso de las ironías.

Actividad 2. (10 minutos) El profesor hará una breve introducción sobre la picaresca y la figura de Quevedo como novelista y el *Buscón*. De nuevo, el fragmento con el que se va a trabajar será leído preferiblemente en alto para toda la clase de modo que el profesor se cerciore de que no hay dudas importantes de léxico. A continuación, después de esta lectura general se abrirá un breve debate sobre si el fragmento es irónico o no antes de pasar al trabajo concreto de aquellas expresiones más difíciles de interpretar.

2.1. (15 minutos) Con este ejercicio se busca que al comprender los dos sentidos de la oración el alumno no solo capte el verdadero uso del término “cardenal” del fragmento, sino que le ayudará a comprender el uso de dobles sentidos para crear ironía. Así,

cuando los discentes hayan llegado a ambos significados, el profesor les hará reflexionar sobre la supuesta honra del padre de Pablos, esto es, sobre la ironía que encierra ese doble sentido en la oración en la que se inserta.

2.2. (10 minutos) Con esta actividad se pretende que el alumno llegue a la contradicción inherente entre “robaba” y “voluntades”; si hubiera algún problema, el profesor podría hacer un esquema con los rasgos semánticos de cada término.

2.3. (15 minutos) Esta actividad que cierra el trabajo con el texto busca afianzar la comprensión del fragmento una vez que las ironías más sutiles (salvo la prototípica de la última oración, la cual se comprenderá fácilmente si el resto del fragmento ha sido correctamente trabajado) han sido evidenciadas. En la corrección grupal, además de decir si cada enunciado es verdadero o falso, se ha de justificar la respuesta.

Actividad 3. (10 minutos) Tras la lectura de los dos fragmentos, en parejas deben decidir, teniendo en cuenta lo que saben de Quevedo y su sarcasmo, cuál de ellos pertenece a este poeta. Es recomendable dejar a los alumnos consultar el diccionario ya que debido a la antigüedad de los textos es posible que no comprendan una gran cantidad de palabras o, si el profesor lo prefiere, puede glosarlas él mismo en la pizarra.

3.1. (10 minutos) Ahora los discentes deben fijarse en la crítica vertida e identificar el objeto ironizado, comparando ambos fragmentos y decidiendo cuál es la ironía más “cruel” e identificar aquellas metáforas e hipérbolos que aparecen.

3.2. (5 minutos) En esta ocasión los alumnos deben identificar el uso de palabras alerta como “maravillosamente”, “hético”, “atenuado” y la repetición del intensificador “tan”, que hacen parecer algo positivo la extrema delgadez del caballo. Para explicarlo, el docente puede poner en la pizarra en una columna las palabras o expresiones con rasgos positivos, y en otra aquellos negativos, para que los alumnos vean la combinación que hace Cervantes entre ellas para lograr su fina ironía.

Actividad 4.(10 minutos) El profesor puede introducir la actitud ácida y sarcástica de muchos columnistas del panorama actual, y en concreto de Maruja Torres. A continuación, se leerá el texto para toda la clase y el profesor se adelantará a explicar aquellas expresiones importantes para la comprensión del texto. Es previsible que pregunten por términos como “menestralitas” o “carpinteroides”, que serán objeto de trabajo en una actividad posterior, lo que se dirá a los alumnos.

Tras dejarles unos minutos para que identifiquen aquellos objetos ironizados (la Iglesia y los colectivos de menestrales), se procederá a la corrección conjunta, en la que el

profesor deberá ir indicando por qué son estos dos colectivos los protagonistas del texto. Dado que los recursos empleados por la autora para generar la ironía ya han sido en su mayoría trabajados previamente por los alumnos, el profesor puede indagar sobre si han reconocido ya alguno.

4.1. (5 minutos) Con este ejercicio el alumno debe captar la exageración y los títulos inventados hacia los miembros de la Iglesia de la autora, que deben despertar en ellos la alarma sobre la presencia de una actitud irónica.

4.2. (10 minutos) Este ejercicio trabaja con las variaciones de registro para crear ironía, luego el profesor en la corrección puede hacer un esquema con aquellas expresiones que resultan muy elaboradas frente a aquellas que muestran un registro coloquial, así como también será señalado el uso irónico del inglés mezclado con el español.

4.3. (10 minutos) El siguiente ejercicio aborda la creación de ironía con el uso de prefijos y sufijos, lo que, como ya ha sido trabajado, si el docente estima que ya ha sido de sobra comprendido, puede ser aprovechado el ejercicio para crear la ironía en el sentido adverso, esto es, dar una definición hiperbólica de un término normal (por ejemplo, reponedor: “técnico en organización de espacios y suplencias de vacíos en superficies de avituallamiento de víveres”) aprovechando las profesiones que salen a colación en el texto.

Se espera que al final de cada secuencia el alumno, además de haber disfrutado con la misma, haya asimilado correctamente tanto la comprensión como el uso de los indicadores lingüísticos y estrategias de interpretación que se han trabajado, de manera que estén preparados para emplearlas fuera del aula tanto en la interpretación y confección de textos escritos como en sus intercambios orales espontáneos.

Por tanto, es posible diseñar secuencias cuyo eje sean fragmentos literarios o columnas personales para abordar el tratamiento de la ironía, en las que pese a ser la comprensión lectora la destreza que más se desarrolla, se combinen actividades que logren un tratamiento integrado de las cuatro destrezas, y se ha procurado además hacerlo siempre desde una perspectiva comunicativa y atractiva para los alumnos.

IV. CONCLUSIONES

Tras la elaboración de este Trabajo Fin de Máster, puede decirse que los objetivos fundamentales que en un principio fueron formulados han sido cubiertos; así, ha sido constatada la carencia de materiales en los manuales de ELE que aborden el fenómeno de la ironía, luego el segundo objetivo fundamental, la elaboración de una propuesta didáctica que trabaje la ironía empleando como herramienta didáctica la literatura y la columna periodística, ha quedado justificado.

Aunque a lo largo de su elaboración han aflorado dificultades y se ha evidenciado la complejidad de abordar didácticamente la ironía, se ha podido materializar una propuesta didáctica para los niveles B2, C1 y C2 que trasladen al aula de ELE el trabajo de este fenómeno a partir de textos literarios y columnas, para lo que ha sido fundamental la teorización llevada a cabo en el marco teórico. Estas disquisiciones han sido vitales pues han ampliado enormemente las perspectivas de la autora de este trabajo en cuanto a la complejidad y las posibilidades que la ironía y la explotación de los textos comentados presentan.

Del resultado de las secuencias didácticas presentadas se puede concluir que ilustran la posibilidad de abordar un aspecto tan complejo como la ironía, y en especial, la ironía continuada. Para ello se ha evidenciado la necesidad de tener presente no solo los indicadores lingüísticos pertinentes, sino también las fuentes de las que se extrae el eco de cada ironía, en cuyo sustrato se halla el conocimiento sociocultural, de manera que el papel del profesor como mediador intercultural y guía de las inferencias adquiere una relevancia fundamental para el éxito de las secuencias.

Además, se ha podido justificar la adecuación de los conceptos que propone la pragmática y la Teoría de la Relevancia, pues han facilitado tanto la definición de la ironía como la creación de actividades que impulsen su comprensión. Del mismo modo, se ha comprobado la gran utilidad de la sistematización de los indicadores de ironía que propone el grupo GRIALE, cuya aplicación y explotación es posible con todo tipo de textos, y permite además el acercamiento de la ironía a un nivel inferior al propuesto por el *PCIC*. Esto se hace muy deseable para un aprendiente de español pues la ironía está demasiado presente en el día a día de los hispanohablantes como para relegar su aprendizaje a los niveles superiores.

Asimismo, debe señalarse que, pese a que las secuencias se estructuraban en torno a la interpretación de los textos, las actividades han sido diseñadas en clave

comunicativa, luego se ha buscado el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas de manera integrada y otorgando siempre un papel fundamental al contexto comunicativo; además, los materiales didácticos utilizados (fragmentos literarios, columnas periodísticas, fragmento de serie de televisión española, audición) han sido variados y se han tratado siempre de muestras reales, así como se ha procurado que resultasen atractivos y adecuados a la sensibilidad de los alumnos.

Igualmente, la propuesta didáctica presentada ha sido una manera atractiva de acercar a los alumnos a la literatura y a las columnas personales (ambas referentes sin duda de la cultura española), y enlazar el trabajo de estos textos con la ironía es una manera de sacarles provecho tanto a nivel pragmalingüístico, como literario y sociocultural.

Sin embargo, la aplicación didáctica queda limitada en su propia dimensión de propuesta, pues no se ha contado con un grupo piloto con el que trabajar las secuencias creadas y poder obtener así unos resultados objetivos para mejorar o redireccionar aquellos aspectos no exitosos, lo cual sería muy deseable realizar en una posterior fase de investigación.

Del mismo modo, este TFM, al abordar un fenómeno tan complejo como la ironía, deja abiertas nuevas vías de investigación, como el trabajo con indicadores irónicos de un nivel determinado de lengua, la creación de unidades didácticas que aborden el fenómeno utilizando una obra literaria concreta, propuestas que trabajen explícitamente cada una de las funciones de la ironía... Un sinfín de posibilidades a las que la propia autora no ha podido dar cabida en el presente trabajo debido a cuestiones de extensión.

En conclusión, el tratamiento de la ironía en el aula de ELE, aspecto un tanto descuidado en los materiales actuales (tal como se ha dado cuenta en el análisis de los manuales que se recoge detalladamente en el anexo 2), a través de herramientas como la literatura y las columnas periodísticas, no es solo posible, sino deseable, pues acercan más a los discentes a la realidad sociocultural de la comunidad hispanohablante, así como les confiere un elemento expresivo con grandes posibilidades comunicativas.

V. BIBLIOGRAFÍA

a) Referencias bibliográficas utilizadas para confeccionar el marco teórico

- ALVARADO ORTEGA, B. (2005): “Las marcas de la ironía”, *Interlingüística*, 16, pp. 1-11.
Disponible en <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/8076> (Consulta: 12 de junio de 2013).
- ÁLVAREZ SANAGUSTÍN, A. (1986): “Enunciación e ironía”, en Separata de la Revista *Archivum*. Oviedo. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- BRUZOS MORO, A. (2009): “La polifonía”, en RUIZ GURILLO, L. y PADILLA, X.A. (eds.): *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt. Peter Lang, pp 45-64.
- CAMARGO FERNÁNDEZ, L. (2009): “La metapragmática”, en RUIZ GURILLO, L. y PADILLA, X. A. (eds.): *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt. Peter Lang, pp 89-108.
- CENOZ IRAGUI, J. (2004): “El concepto de competencia comunicativa”, en SÁNCHEZ LOBATO J. y SANTOS GARGALLO I. (dirs.): *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL, pp. 449-463.
- CENOZ IRAGUI, J. Y VALENCIA J. F. (eds.) (1996): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/abref/marco> (Consulta: 30 de julio de 2013).
- DE MARCO, A. (2009): *Manuale di Glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma. Carocci.
- ESCANDELL VIDAL, M^o V. (1996): “Los fenómenos de interferencia pragmática”, en *Didáctica del español como lengua extranjera, Expolingua* 3. Madrid, pp. 95-109.
- ESCANDELL VIDAL, M^o V. (2004): “Aportaciones de la Pragmática”, en SÁNCHEZ LOBATO J. y SANTOS GARGALLO I. (dirs.): *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL, pp. 179-198.
- ESCANDELL VIDAL, M^a V. (2006): *Introducción a la pragmática*. Barcelona. Ariel Lingüística.

- ESCAVY ZAMORA, R. (2009): *Pragmática y textualidad*. Murcia. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- GARCÍA MEDALL, J. (ed.)(2006): *Fraseología e ironía. Descripción y contraste*. Lugo. Editorial Axac.
- GRUPO GRIALE (2011): *¿Estás de broma? 20 actividades para practicar la ironía en clase de ELE*. Madrid. Edinumen.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997): *Comentario pragmático de textos polifónicos*. Madrid. Arco Libros, Cuadernos de Lengua Española 2.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2000): *Comentario pragmático de textos literarios*. Madrid. Arco Libros, Cuadernos de Lengua Española 11.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2004): “La subcompetencia pragmática”, en SÁNCHEZ LOBATO J. y SANTOS GARGALLO I. (dirs.): *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL, pp. 533-551.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid. Biblioteca Nueva. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/. (Consulta: 28 de agosto de 2013)
- IÑARREA DE LAS HERAS, S. (1998): “La literatura desde el enfoque de la pragmática”, en *Interlingüística*, 9, pp.139-144. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=896989> (Consulta:18 de junio de 2013).
- LÓPEZ PAN, F. (1996): *La columna periodística, teoría y práctica*. Pamplona. Eunsa.
- MARIMÓN LLORCA, C. (2009): “La retórica”, en RUIZ GURILLO, L. y PADILLA X.A. (eds.): *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía*, Frankfurt, Peter Lang, pp 13-44.
- MARTÍ SÁNCHEZ, M. (coord.) (2004): *Estudios de Pragmagramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid. Edinumen.
- MAYORAL, J. A. (comp.) (1987): *Pragmática de la comunicación Literaria*. Madrid. Arco, pp. 171-194.
- OLIVERAS VILASECA, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid. Edinumen.
- PADILLA, X. A. (2008): “Claves para abordar la ironía en programas de ELE. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural”, *Verba*,35,pp.275-303. Disponible en http://dspace.usc.es/bitstream/10347/3496/1/pg_275-304_verba35.pdf (Consulta: 12 de julio de 2013).

- PONS BORDERÍA, S. (2004): *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*. Madrid. Arco Libros, Cuadernos de Lengua Española 79.
- PONS BORDERÍA, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de ELE*. Madrid, Arco Libros
- PORTOLÉS LÁZARO, J. (2007): *Pragmática para hispanistas*. Madrid. Síntesis.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española*. (En línea). Disponible en <http://lema.rae.es/drae/> (Consulta: 12 de septiembre de 2013)
- REYES, G. (1994): *La pragmática lingüística (El estudio del uso del lenguaje)*. Barcelona. Editorial Montesinos.
- ROCA MARÍN, S. (2009): “Ironía e interculturalidad”, en RUIZ GURILLO, L. y PADILLA, X. A. (eds.): *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt. Peter Lang, pp 457-478.
- RODRÍGUEZ ROSIQUE, S. (2009): “Una propuesta neogriceana”, en RUIZ GURILLO, L. y PADILLA X. A. (eds.): *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt. Peter Lang, pp 109-132.
- RUIZ GURILLO, L. (2004): “El proyecto GRIALE para la ironía en español: conceptos previos”. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 18, pp. 231- 242. Disponible en http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/35527590.html (consulta: 24 de junio de 2013).
- RUIZ GURILLO, L. (2008a): “El lugar de la ironía en la clase de español como lengua extranjera. Más allá del Marco y del Plan Curricular”, *RedELE*, 14. Disponible en http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13076/1/Leonor_Ruiz_Lugar_ironia.pdf (Consulta: 5 de julio de 2013).
- RUIZ GURILLO, L. (2008b): “Las metarrepresentaciones en el español hablado”, *Spanish in Context* 5:1, pp.40-63. Disponible en <http://benjamins.com/jbp/series/SiC/5-1/art/04ruiz.pdf> (Consulta: 5 de julio de 2013).
- RUIZ GURILLO, L. (2009): “¿Cómo se gestiona la ironía en la conversación?”, *RILCE*, 23.2, pp. 363-377. Disponible en <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/7295/1/11.%20Ruiz.pdf> (Consulta 4 de julio de 2013).
- RUIZ GURILLO, L. (2010): “Las ‘marcas discursivas’ de la ironía”, En CIFUENTES, J.L.; GÓMEZ, A.; LILLO, A.; MATEO, J.; y YUS, F. (eds.): *Los caminos de la lengua. Estudios en homenaje a Enrique Alcaraz Varó*. Alicante. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- RUIZ GURILLO, L. y PADILLA X. A. (eds.) (2009): *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt. Peter Lang.

- RUSSO, G. (2007): *Conceptos de pragmática literaria, estética de la recepción y teorías de la hiperficción y sus implicaciones en el tratamiento de la literatura en el aula de E/LE* (Memoria Fin de Máster Universidad Antonio de Nebrija) Disponible en <http://lector-in-fabul@-virtuali.ele> (Consulta: 18 de julio de 2013).
- SANZ PASTOR, M. (2006): “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”, *Revista Carabela*, 59.Madrid. SGEL.
- SANTAMARÍA SUÁREZ, L. Y CASALS CARRO, Mª J. (2000): *La opinión periodística. Argumentos y géneros para la persuasión*. Madrid. Editorial Fragua.
- SPERBER, D. Y WILSON, D. (1994): *La relevancia*. Madrid. Visor.
- TORRES SÁNCHEZ, Mª A. (2009): “La relevancia”, en RUIZ GURILLO, L y PADILLA X. A. (eds.): *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt. Peter Lang, pp 65-88.
- YANGUAS SANTOS, L. (2007): *La ironía verbal en el aula de ELE: una aplicación práctica a través de los textos escritos*. Julio 2007. Memoria de Máster en enseñanza del español como lengua extranjera Instituto Cervantes (Universidad Internacional Menéndez Pelayo).Disponible en http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/2-Semestre/YANGUAS_S.html (Consulta: 12 de mayo de 2013).
- VILLARUBIA ZUÑIGA, M. (2010):”La ironía y el humor a través de la literatura. Una dimensión de la pragmática cognitiva en la enseñanza del ELE”, en *MarcoELE: Revista de didáctica español lengua extranjera*.Disponible en http://www.marcoele.com/descargas/10/villarrubia_ironia-en-la-literatura.pdf (Consulta. 28 de junio de 2013).

b) Bibliografía empleada en la elaboración de la aplicación práctica:

Corpus de manuales analizados:

- *Sueña. Nueva edición. Español Lengua Extranjera 4*, nivel C1 (2001): Equipo de la Universidad de Alcalá. Madrid. Editorial Anaya.
- Nuevo español sin fronteras 3* (2005): J. Sánchez Lobato, C. Moreno García, I. Santos Gargallo Nivel B2/C1. Madrid. Editorial SGEL.
- Prisma. Avanza. Nivel B2* (2004): Equipo Prisma. Madrid. Editorial Edinumen.
- Prisma. Consolida. Nivel C1*(2008): Equipo Prisma. Madrid. Editorial Edinumen.
- Curso de español. Nuevo Avance 6. B2.2* (2011): Moreno Concha, Zurita Piedad, Moreno Victoria. Madrid. Editorial SGEL.
- Etapas. Curso de español por módulos. Etapa 11. Nivel B2.2*, (2011): Grupo Entinema, Madrid. Editorial Edinumen.

-Planet@ ELE. *Curso de perfeccionamiento* (2000): Cerrolaza, M., Llovet, B., Cerrolaza, O. Madrid. Editorial Edelsa

Obras de literatura empleadas:

ANÓNIMO, Calavera literaria. Disponible en <http://www.calaveras-literarias.com/seccion/calaveras-dia-de-muertos/> (Consulta 2 de septiembre de 2013).

BÉCQUER, G.A. (1871): *Rimas*. Disponible en <http://www.poesi.as/gabrim61.htm> (Consulta 6 de septiembre de 2013).

BENEDETTI, M.(1968). *La muerte y otras sorpresas*. Disponible en <http://www.loscuentos.net/cuentos/link/84/84/print/> (Consulta: 6 de septiembre de 2013).

CELA, C. J.(2001):*Certificado de residencia*. Disponible en [http://www.acanomas.com/Libros-Clasicos/48397/Certificado-de-residencia-\(Camilo-Jose-Cela\).htm](http://www.acanomas.com/Libros-Clasicos/48397/Certificado-de-residencia-(Camilo-Jose-Cela).htm) (Consulta: 28 de agosto de 2013).

CERVANTES, M. (2005):*Don Quijote de la Mancha*. 1ª parte. Madrid. Editorial Cátedra, Letras Hispánicas.

CERVANTES, M.: *Don Quijote de la Mancha*. 2ª parte. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/quijote/edicion/parte2/cap09/default.htm> (Consulta: 28 de agosto de 2013).

GARCÍA MÁRQUEZ, G. (2004): *Vivir para contarla*. Barcelona. De Bolsillo.

LINDO, E. (2012): *Mejor, Manolo*, Editorial Seix-Barral, Barcelona. Libro-e. Disponible en http://www.planetadelibros.com/index.php?ant=&tipo=buscador& boton_buscar=1&texto=mejor%2C+manolo&x=0&y=0 (Consulta 15 de septiembre de 2013).

PÉREZ GALDÓS, B. (1887): *Fortunata y Jacinta*, Editorial del Cardo, Biblioteca Virtual Universal. Libro-e. Disponible en <http://www.biblioteca.org.ar/> (Consulta: 9 de septiembre de 2013).

QUEVEDO, F.: *Vida del Buscón llamado don Pablos*. Madrid. Editorial Cátedra, Letras Hispánicas.

RIVERS, ELÍAS (2005): *Poesía lírica del Siglo de Oro*. Madrid. Cátedra, Letras Hispánicas.

Columnas periodísticas utilizadas:

LÓPEZ ITURRIAGA, M.:“El legado de Kim Jong-il”, *El País*, 20/06/2013. Disponible en http://elpais.com/elpais/2013/06/20/gente/1371754191_438492.html (Consulta: 10 de septiembre de 2013).

LORENZO BECERRIL, D.: “Con el alcalde hemos topado”, *Huelvainformacion.es*, 16/06/2013. Disponible en <http://www.huelvainformacion.es/article/opinion/1545878/con/alcalde/hemos/topado/amigo/sancho.html> (Consulta 2 de septiembre de 2013).

MARÍAS, J.: “Huya Cervantes”, *El País*, 19/12/2004 Disponible en http://elpais.com/diario/2004/12/19/eps/1103441219_850215.html (Consulta: 8 de septiembre de 2013).

MILLÁS, J. J.: “Ironías”, *El País*, 11/11/2011. Disponible en http://elpais.com/diario/2011/11/11/ultima/1320966002_850215.html (Consulta: 8 de septiembre de 2013).

TORRES, M.: “Cartas a otro soltero”, *El País*, 06/02/2005. Disponible en http://elpais.com/diario/2005/02/06/eps/1107674814_850215.html (Consulta: 5 de septiembre de 2013).

Otros materiales:

-Fragmento seleccionado de la serie *Aída* disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=08DqrnL929s&feature=youtu.be> (Consulta 8 de septiembre de 2013).

-Audición del capítulo IX de *Don Quijote de la Mancha* accesible en <http://www.cervantesvirtual.com/multimedia/archivo/quijote/capitulo9.aspx> (Consulta 10 de septiembre de 2013).

VI. ANEXOS:

Anexo 1: Fichas de análisis aplicadas al corpus de manuales:

Ficha de análisis cualitativo:

MANUAL:		
	Sí	No aparecen
<p>PRESENCIA DE ACTIVIDADES DEDICADAS AL TRATAMIENTO DE LA IRONÍA</p>	<p>-Tipo de actividades: a) sin texto b) con texto literario c) con texto periodístico real d) otro tipo de textos</p> <p>-¿Con qué destreza comunicativa o componente de la lengua se asocia la ironía?</p> <p>-¿Se explicita la existencia de ironía o se deja a la interpretación del lector?</p> <p>- ¿Está totalmente codificada o se apoya en elementos contextuales?</p> <p>- ¿Se explican algunas marcas o indicadores como propiamente irónicos?</p> <p>-¿Aparecen otro tipo de apoyos no lingüísticos para la interpretación de la ironía?</p> <p>-¿Qué función cumple la ironía (crítica, acto de habla indirecto, distanciamiento, generación de complicidad...)?</p>	
<p>PRESENCIA AISLADA DE ENUNCIADOS IRÓNICOS DENTRO DE ACTIVIDADES QUE NO TRABAJAN ESPECÍFICAMENTE LA IRONÍA</p>	<p>-Tipo de actividades: a) sin texto b) con texto literario c) con texto periodístico real d) otro tipo de textos</p> <p>-¿Se explicita que son enunciados irónicos? ¿Se explota didácticamente el significado irónico o simplemente se menciona la presencia de la ironía?</p> <p>-¿Qué plano de la lengua las caracteriza como irónicas (prosodia, expresiones fraseológicas, morfología, puntuación)?</p> <p>- ¿La ironía está totalmente codificada o se apoya en elementos contextuales?</p> <p>-¿Aparecen otro tipo de apoyos no lingüísticos para la interpretación de la ironía?</p> <p>-¿Qué función cumple la ironía (crítica, acto de habla indirecto, distanciamiento, generación de complicidad...)? ¿Se induce al alumno a que reflexione sobre estas funciones? Si es así, ¿hay algún tipo de tratamiento de la ironía desde una perspectiva intercultural?</p>	

Ficha de análisis cuantitativo:

MANUAL:	
Total de actividades destinadas al tratamiento explícito de la ironía	
Total de actividades con presencia de ironía	
Nº de actividades en las que la ironía es explotada didácticamente	
Nº de actividades en las que aparecen explicitados indicadores de ironía	
Nº de actividades con texto con presencia de ironía	
- Texto literario	
- Texto periodístico real	
- Otro tipo de texto	
Nº de actividades en las que se explicita la presencia de ironía	
Nº de actividades en las que no se explicita la presencia de ironía	
Nº de actividades en las que la ironía está lingüísticamente codificada	
- Ironía codificada en el nivel léxico	
- Ironía codificada en el nivel morfo-sintáctico	
- Ironía codificada en el nivel fónico	
- Ironía codificada orto-tipográficamente	
Nº de actividades en las que la ironía se ve reforzada por elementos extralingüísticos (imágenes, iconos, etc.)	
Nº de actividades en las que la ironía solo es continuada, no codificada lingüísticamente	
Nº de actividades en las que se reflexiona sobre función de la ironía	
Nº de actividades en las que hay reflexión intercultural sobre la ironía	

Anexo 2: Desarrollo del análisis cualitativo-cuantitativo de cada manual:

1. Sueña. Nueva edición. Español Lengua Extranjera 4, nivel C1, equipo de la Universidad de Alcalá (2001) editorial Anaya, Madrid.

En primer lugar, en la página 119 en un ejercicio titulado “Basura me volví” (cuyo título tiene ya cierta carga irónica), en el que se trabaja con un texto (escrito *ad hoc*) en el cual se presentan numerosas ofertas de trabajo con sueldos ínfimos y condiciones precarias a jóvenes licenciados. En todo el texto es posible rastrear una ironía continuada con respecto a la “idoneidad” de las ofertas, ya preconizada en el enunciado del ejercicio donde irónicamente se exclama “¡Bienvenidos al mundo real!”. Sin embargo, no hay ningún tipo de explotación de la lectura, el ejercicio en sí es una simple invitación a leer el texto sin ninguna actividad posterior luego la ironía no es trabajada.

En la unidad 7, a colación del trabajo de los conectores causales, se plantea en la página 126 una actividad en la que se debe elegir entre dos opciones cuál es la respuesta más correcta a un determinado enunciado; el primero de estos contiene una construcción irónica “¡Qué bonito! ¡Tú aquí dentro y yo esperándote fuera!”, para cuya comprensión es necesario acudir a la opción correcta (“¡Hombre! Como habíamos quedado a menos diez y eran ya las seis pensé que te habías rajado”). Se trata de una ironía basada en una construcción morfo-sintáctica *Qué + adjetivo* apoyada además en una exclamación; este tipo de construcción ya se ha gramaticalizado en español como unidad fraseológica con carga irónica. Sin embargo, pese a que para comprender correctamente el enunciado es necesario interpretar esta ironía, no se hace mención alguna a ella ni en el ejercicio ni a lo largo del tema.

En la unidad 8, en el apartado dedicado a expresiones de la lengua hablada, en un ejercicio de la página 146 se reproducen una serie de diálogos en los que el alumno debe elegir cuáles deben ser interpretadas literalmente, cuáles poseen un significado interpretado y cuáles ignoradas. Una de las intervenciones está cargada de ironía: “Ah, no me digas. Tú siempre te cansas de todo. ¡Vaya novedad!”. Se presenta sin ningún tipo de contextualización, y no hay ningún elemento que invite a la reflexión sobre la existencia o no de ironía que ayude al alumno a colocar esta oración como significado interpretado.

En la misma unidad, en el subapartado dedicado a trabajar la puntuación, en la página 148 hay un cuadro explicativo en el que se detalla que las comillas, además de para incluir citas y para escribir una palabra poco utilizada o algún término extranjero, “sirven también para enfatizar, dar sentido irónico o destacar una palabra o expresión”, para lo que se presenta el siguiente ejemplo:

“A: Ayer vi a Juani en el centro comercial.

B: ¿Sí? ¿Y qué te dijo?

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

Empero, además de presentarse la muestra descontextualizada, no se reflexiona sobre qué se entiende por sentido irónico; además, se plantea un ejercicio en el que el discente debe puntuar un texto añadiendo las comillas cuando las estime necesarias, en el cual los tres usos descritos en el cuadro se mezclan. Por tanto, la explotación didáctica es mínima, y se desperdicia una muy buena oportunidad para abordar el tratamiento de la ironía, sus funciones, su sustrato cultural y su reflejo en los textos escritos.

En la página 157, se encuentra por primera vez un ejercicio que aborda la ironía desde el plano fónico, en un ejercicio destinado a trabajar la entonación y los valores expresivos, luego se presenta el tono irónico como indicador de ironía. No obstante, el ejercicio no está planteado de manera muy afortunada: en él, los alumnos deben escuchar y repetir unas oraciones con diferentes valores expresivos; entre estos se diferencia entre ironía, ritintín y sarcasmo, pese a que en la audición realmente no se aprecian diferencias ni se justifican estas distinciones. De nuevo, aunque la ironía es trabajada directamente como parte del ejercicio, no aparece una reflexión profunda sobre el fenómeno que invite a los alumnos a meditar sobre las implicaciones de la ironía tanto en español como en su lengua materna.

Por último, en la página 191 aparece un texto periodístico extraído de *El País Semanal* escrito por José Antonio Millán con claros ecos irónicos (se trata de una ironía continuada a lo largo del texto y poco codificada lingüísticamente), pero nuevamente no hay ejercicios de comprensión del texto y por tanto la dimensión irónica es obviada.

A continuación se reproduce el análisis cuantitativo de la presencia de la ironía en el manual comentado, en el que se aprecia de nuevo las reducidas y poco explotadas apariciones del fenómeno:

Total de actividades destinadas al tratamiento explícito de la ironía	0
Total de actividades con presencia de ironía	7
Nº de actividades en las que la ironía es explotada didácticamente	2
Nº de actividades en las que aparecen explicitados indicadores de ironía	1
Nº de actividades con texto con presencia de ironía	2
- Texto literario	0
- Texto periodístico real	1
- Otro tipo de texto	1
Nº de actividades en las que se explicita la presencia de ironía	2
Nº de actividades en las que no se explicita la presencia de ironía	5
Nº de actividades en las que la ironía está lingüísticamente codificada	4
- Ironía codificada en el nivel léxico	1
- Ironía codificada en el nivel morfo-sintáctico	1
- Ironía codificada en el nivel fónico	1
- Ironía codificada orto-tipográficamente	1
Nº de actividades en las que la ironía se ve reforzada por elementos extralingüísticos (imágenes, iconos, etc.)	0
Nº de actividades en las que la ironía solo es continuada, no codificada lingüísticamente	1
Nº de actividades en las que se reflexiona sobre función de la ironía	0
Nº de actividades en las que hay reflexión intercultural sobre la ironía	0

2. Nuevo español sin fronteras 3 J. Sánchez Lobato, C. Moreno García, I. Santos Gargallo (2005) Nivel B2/C1, Madrid, Editorial SGEL.

En la unidad 2, en la página 30, se reproduce un fragmento del guion cinematográfico de la película *Pajarico* (1997) de Carlos Saura, en el que aparece la expresión irónica “¡Qué gracia!”, en la que la ironía es evidente atendiendo al contexto previo; sin embargo, en los ejercicios de comprensión del texto, pese a que se explotan otras expresiones, no se hace mención alguna a esta codificación irónica.

En la unidad 4, se presenta un texto publicado en el diario *El Mundo*, “Carta de mamá Gaia a sus hijitos humanos”, embebido de una actitud irónica. Así, se emplean diminutivos irónicos y posposición del posesivo que, si bien literalmente parecen

transmitir el amor de una madre (la Tierra) a sus “hijitos” (“terricolas” que están destrozando el planeta), se esconde una actitud crítica frente a las actitudes de la sociedad con el medio ambiente. Así, está presente una frecuente ironía codificada en el plano tanto léxico (palabras alerta, referencias socioculturales como la alusión al Apocalipsis que se refiere a la anquilosada religiosidad de la sociedad española) como gramatical (diminutivo, posposición del posesivo). Este trasfondo irónico no es evidenciado ni trabajado en las actividades tanto de lectura como de post-lectura.

La siguiente muestra de ironía viene vertida de nuevo en un texto periodístico, en este caso en “El rugido sin nombre”, de Antonio Muñoz Molina, presente en la unidad 8 en la página 93. Son fundamentalmente los dos últimos párrafos los que presentan la ironía más acentuada, codificada a través hipérboles y de palabras alerta como “antropoide”. Nuevamente, la ironía no es abordada didácticamente ni se explota el contenido profundo del texto, el cual es empleado como un pretexto para presentar los sonidos que realizan los animales.

En el fragmento del guion cinematográfico de la película *Taxi* (Carlos Saura, 1996) que se presenta en la unidad 9 se aprecia la expresión “¡Lo que faltaba!”, la cual es señalada en negrita y explicada a pie de página como “Expresión irónica con la que se añade algo malo a una situación que ya era mala; en realidad no faltaba lo que acaba de ocurrir”. Se aprecia así la explicación de la unidad fraseológica como gramaticalmente irónica, así como se ha facilitado un contexto (en este caso cotexto) adecuado para su correcta comprensión; no obstante, a continuación no se fomenta ni se practica con su empleo; además, se deriva según esta definición una concepción sesgada de la ironía como inversión del significado literal.

Nuevamente, en la unidad 10 son dos textos consecutivos en el ejercicio 7 los que ejemplifican la ironía, la cual queda restringida a la lectura, pues siguiendo la tónica general del manual no hay ningún tipo de explotación ni de reflexión sobre la misma.

El primero de los textos de este ejercicio es un fragmento del libro *Guía de malas costumbres españolas*, escrito por Francisco Gavilán en 1988. En él, el autor ironiza sobre la costumbre del “enchufismo” en España, y para codificar su ironía se sirve de variaciones tipográficas en el término irónico (*enchufe*), así como en la repetición del mismo, apoyándose además en algunas metáforas irónicas.

En el siguiente texto se ironiza sobre la creciente “titulitis” (término ya con connotaciones irónicas con el empleo del sufijo médico –itis) de la sociedad española y, en esta ocasión, amén también de apreciarse el recurso tipográfico de la cursiva para

resaltar términos que, además de evidenciar su origen extranjero parecen estar de moda en la sociedad (“estatus”, “másters”), se sirve del plano léxico con el empleo de palabras alerta que advierten sobre la no interpretación recta del texto (“síndrome”, “psicopatología”).

En la unidad 11, se reproduce en la actividad 5 una tira cómica de Mafalda en la que, de manera irónica, es abordada la controvertida cuestión del racismo en la sociedad española. En ella, irónicamente se muestra cómo una señora mayor dice no comprender el racismo pero, sin embargo, considera unos desgraciados a los que no son como ella. Para comprender la viñeta y la intención del autor es necesario que el lector capte la ironía, para lo cual sin embargo no hay ningún tipo de tratamiento, aunque el alumno cuenta con el apoyo gráfico de las ilustraciones para ayudarse en cierto modo a comprender el significado. Por tanto, se pierde una buena oportunidad de tratar el fenómeno de la ironía como actitud crítica o distanciadora con temas tabú, así como de compartir reflexiones interculturales entre todos los alumnos.

Por último, en la unidad 12 aparece la expresión lexicalizada irónica “Ideas de bombero”, la cual encabeza una serie de definiciones de objetos absurdos apoyada en ilustraciones, luego ayudan a comprender el significado de la expresión. Además, previa a la aparición de esta unidad fraseológica lexicalizada ya con sentido irónico, hay una audición sobre los “chindogus”, objetos inútiles para resolver cuestiones del día a día, luego se ofrece un precontexto adecuado para una suerte de traslación de este concepto al español, que serían las “ideas de bombero”. Sin embargo, no hay una explotación en sí del sentido irónico de la unidad, ni una reflexión sobre la función del mismo.

A continuación se recoge el análisis cualitativo de este manual, pero debe señalarse que aunque se aprecie un número elevado de apariciones de la ironía en comparación a otros manuales analizados, debe señalarse que es una ironía vertida sobre todo codificada en los textos y muy desaprovechada desde un punto de vista didáctico, es decir, no se apunta su valor irónico ni hay un tratamiento didáctico de su forma ni de su función, así como tampoco se realizan actividades de práctica a partir de ella.

Total de actividades destinadas al tratamiento explícito de la ironía	0
Total de actividades con presencia de ironía	6
Nº de actividades en las que la ironía es explotada didácticamente	0
Nº de actividades en las que aparecen explicitados indicadores de ironía	0

Nº de actividades con texto con presencia de ironía	5
- Texto literario	1
- Texto periodístico real	2
- Otro tipo de texto	2
Nº de actividades en las que se explicita la presencia de ironía	1
Nº de actividades en las que no se explicita la presencia de ironía	5
Nº de actividades en las que la ironía está lingüísticamente codificada	6
- Ironía codificada en el nivel léxico	5
- Ironía codificada en el nivel morfo-sintáctico	0
- Ironía codificada en el nivel fónico	0
- Ironía codificada orto-tipográficamente	1
Nº de actividades en las que la ironía se ve reforzada por elementos extralingüísticos (imágenes, iconos, etc.)	3
Nº de actividades en las que la ironía solo es continuada, no codificada lingüísticamente	0
Nº de actividades en las que se reflexiona sobre función de la ironía	0
Nº de actividades en las que hay reflexión intercultural sobre la ironía	0

3. *Prisma. Avanza. Nivel B2, del Equipo Prisma (2004), Madrid, Editorial Edinumen.*

En la página 44 del manual, en el texto de López Meléndez que trabaja la comprensión lectora, aparecen dos expresiones irónicas: «estaba abonando el terreno para la entrada triunfal de una “causa justa”» y «nadie objeta en ese Primer Mundo de juventud “contestataria” el consumo desenfrenado y los medios de placer, pero se aburren, se aburren desesperadamente». Por tanto, en este caso es la puntuación, concretamente el uso de las comillas, lo que caracteriza los enunciados como irónicos. Como apoyo al texto aparece una fotografía de una manifestación en favor de los derechos del sector agrario, lo que para un estudiante de nivel B2 y sin un vasto conocimiento de la situación socioeconómica española, difícilmente le ayudará a comprender la relación entre esa fotografía y la ironía presente en el texto (los jóvenes de hoy en día ocupan su exceso de tiempo libre manifestándose por causas para ellos lejanas en vez de comenzar por actuar con coherencia y solidaridad en su propia vida).

En las actividades de explotación del texto no se hace alusión ninguna a la existencia de ironía, aunque se le pide al alumno que comprenda la intención crítica del texto. Llama la atención, además, que en el ejercicio 3.2.4. de la secuencia se hace referencia directa a la expresión “causas justas”, pero en ningún momento se alude a su carácter irónico, ni al porqué del uso de las comillas, con lo que se pierde una oportunidad para la explotación didáctica de este recurso de la lengua.

En la página 69 en el ejercicio 2.3.1., se muestran expresiones para expresar desacuerdo en un registro informal. Dos de estas expresiones que aparecen son “¡Estás listo!” y “¡Eso!”, las cuales el alumno debe decidir si sirven para mostrar desacuerdo o negación enfática, sin ningún tipo de apoyo extralingüístico o contextualización. No hay, además, ninguna mención a su carácter irónico, ni ninguna explicación ante la aparente oposición semántica entre estas expresiones y “no”, que hace necesario acudir a la ironía para comprender la intención comunicativa del hablante, luego de nuevo se pierde una gran oportunidad para explicar el uso de la ironía, en este caso para la expresión del desacuerdo.

En la página 123, en un texto sobre el carnaval de Cádiz, se explica la variedad de comparsas, coros y chirigotas que existen, caracterizadas por sus composiciones musicales de carácter irónico y de crítica social, pero no se dan muestras de ninguna de estas composiciones, lo que constituiría un perfecto ejemplo que ayudaría al alumno a comprender la ironía española y lo anclada que está en la idiosincrasia y en muchos aspectos de la cultura. Sin embargo, pese a constituir una ocasión idónea para dar lugar a la reflexión o a un debate en el que los alumnos hablen de la ironía en sus culturas de origen, tanto a nivel comunicativo ordinario como en las composiciones culturales, el libro no ofrece ninguna alusión a ello.

En el ejemplo de cartas al director que se muestra en la página 132, la autora del texto se queja del despilfarro en campañas electorales y la austeridad en causas sociales, para lo que aboga por “suprimir tanto letrerito”. En esta expresión aparece el diminutivo como marca irónica, pero en ningún momento de la secuencia de explotación del texto se alude ni explícita ni implícitamente al uso del diminutivo para mostrar falso aprecio o malestar ante algo de una manera irónica. Por tanto, el sentido de este diminutivo en el texto puede pasar totalmente desapercibido al alumno, ya que ni se explota ni aparecen más apoyos que puedan guiar su interpretación.

Se reproduce en la página 148 un fragmento de la novela de Camilo José Cela *La Colmena*, impregnado en carácter irónico (el protagonista, enfermo y paupérrimo

solo se suicida porque huele a cebolla, olor que, contradictoriamente, no quiere que se vaya por las ventanas). Se trata de una ironía no codificada y continuada a lo largo del texto basada en el plano semántico, que, sin embargo, es codificada en el cierre del texto a través de la palabra alerta “nada” (“Nada, que olía un poco a cebolla”), pero no es ni explicitada ni explotada didácticamente en las actividades de comprensión.

En la actividad 1.6. de la página 159, entre las expresiones coloquiales que se presentan para indicar a alguien que está equivocado aparecen “*Vas fresco*” y “*Estás arreglado*”, dos nuevos casos de clara ironía en los que la extensión en el uso ha llegado a convertir el significado irónico en un valor codificado en tales construcciones, pero ni se explicita su carácter irónico ni se facilitan apoyos contextuales o extralingüísticos para su interpretación, solo se ofrece una pista sobre su significado al equipararlas con otras expresiones como “Tengo la impresión de que estás equivocado” y “Eso que dices es una aberración”. Además, en el 1.6.1. en el que el alumno debe clasificar otras expresiones en función de si sirven para dar la razón, mostrar a alguien que está equivocado, intentar convencer a alguien, expresar las razones de algo o decir a alguien que está en lo cierto, se dan expresiones como “¡Qué ojo clínico tienes!” “¡Has dado en el quid!” o “¡Claro, hombre, eso es de cajón!”, que en función del contexto pueden ser tanto para dar la razón como para ironizar.

Por último, en el cuadro explicativo de la función “Expresar indignación”, en la página 173, se presenta la expresión “Muchas gracias (*irónico*)” y “Adiós, buenos días (*irónico*)” para concluir una conversación de manera cortante. En este caso sí se explicita que es irónico, pero sin mayor explicación ni contextualización, únicamente que se utiliza para cortar una conversación en la que el hablante quiere transmitir su indignación. Además, puesto que lingüísticamente no presenta ninguno de los indicadores irónicos, sería necesario una explicación y reflexión sobre el contexto así como la alusión al tono irónico.

La siguiente tabla resume el análisis cuantitativo de la presencia de la ironía en este manual:

Total de actividades destinadas al tratamiento explícito de la ironía	0
Total de actividades con presencia de ironía	7

Nº de actividades en las que la ironía es explotada didácticamente	0
Nº de actividades en las que aparecen explicitados indicadores de ironía	0
Nº de actividades con texto con presencia de ironía	3
- Texto literario	1
- Texto periodístico real	2
- Otro tipo de texto	0
Nº de actividades en las que se explicita la presencia de ironía	1
Nº de actividades en las que no se explicita la presencia de ironía	6
Nº de actividades en las que la ironía está lingüísticamente codificada	7
- Ironía codificada en el nivel léxico	4
- Ironía codificada en el nivel morfo-sintáctico	1
- Ironía codificada en el nivel fónico	1
- Ironía codificada orto-tipográficamente	1
Nº de actividades en las que la ironía se ve reforzada por elementos extralingüísticos (imágenes, iconos, etc.)	0
Nº de actividades en las que la ironía solo es continuada, no codificada lingüísticamente	1
Nº de actividades en las que se reflexiona sobre función de la ironía	1
Nº de actividades en las que hay reflexión intercultural sobre la ironía	0

4. Prisma. Consolida. Nivel C1(2008), Equipo Prisma, Madrid, Editorial Edinumen.

Dado que se trata de un nivel C1, en el cual según el *MCER* y el *PCIC* la ironía debe ser trabajada en el aula, este fenómeno está más presente en este manual que en los de niveles inferiores y, pese a ser la muestra analizada con más ejemplos, aún sorprende la poca presencia del mismo.

En la unidad 1, destinada al tratamiento del humor, en la actividad 1.3 (página 11) se presenta un ejercicio en el que el alumno, además de rellenar los huecos con las formas adecuadas de ser o estar, debe elegir con qué opción se identifica más entre las ofrecidas en diferentes situaciones con dependencia de su sentido del humor. En la opción 4, en la que se presentan tres posibles reacciones ante una broma en la que el sujeto se cae tras haberle sido retirada intencionalmente la silla en un restaurante, una de las opciones apunta: “Eres un gran cínico y aunque eres el hazmerreír del restaurante,

dices muy serio: ‘¡Uhmm! ¡Qué broma tan divertida!’ . Carraspeas y sigues comiendo”. La respuesta del “ofendido” es claramente irónica, pero en ningún lugar del ejercicio se explicita o se explota este significado irónico, es decir, solo se identifica el significado de la oración vertida con el cinismo, pero no se hace alusión a qué elementos lingüísticos conforman ese cinismo ni a que es una de las dimensiones de la ironía. Lo que cabe decir es que en esta ocasión el enunciado irónico está correctamente contextualizado para que el alumno lo pueda comprender, así como se acompaña de indicadores no lingüísticos paralingüísticos (“Uhmm” y el carraspeo) y kinésicos (gesto serio), aunque, como se ha apuntado ya, no se hace ningún hincapié en ellos. Por tanto, nuevamente hay carencia de cualquier tipo de reflexión sobre la ironía, sus funciones, o los contextos en los que se puede emplear tanto en la cultura española como en las de origen de los discentes.

Siguiendo la línea del humor, la actividad 3.3. consiste en la explotación de una audición: un monólogo extraído de *El club de la comedia*. En los ejercicios de pre-lectura hay actividades de reflexión intercultural sobre el humor, pero no aparece ninguna cuestión específicamente relacionada con la ironía (temas susceptibles de ironía en cada país, contextos adecuados de uso, etc.)

En el enunciado que precede a la audición (ejercicio 3.3,página 19), se adelanta que la ironía es una manera de ofrecer una interpretación personal del mundo con la que se puede provocar la hilaridad, de manera que ya predispone al alumno a advertir en la audición los ecos irónicos, aunque no se le han informado de cómo pueden estar conformados. En la audición, la ironía está presente en muchos momentos, valiéndose de diferentes recursos (creación de léxico ‘guachimei’, generalizaciones, evidenciales, interrogaciones retóricas, referencias y ecos socioculturales como la canción ‘Hola Don Pepito’, la alusión al sexto milagro de Fátima, etc.) y cumpliendo diferentes funciones (humorística, crítica, generación de complicidad...).

Una vez realizada la audición, en los ejercicios de pos-lectura se analiza qué elementos provocan la hilaridad. De este modo, en el ejercicio 3.3.1., el alumno debe extraer ejemplos de los distintos elementos que confieren esta dimensión humorística. Uno de esos elementos que se señalan es la ironía, por lo que en esta ocasión sí recibe este fenómeno pragmático la atención de los discentes, pues deben ser capaces de captarla en la audición y clasificarla. Sin embargo, llama la atención que, por un lado, no se ha dado al alumno ningún ejemplo o recurso previo que les ayude a identificarla y, por otro lado, la ironía se posiciona como un recurso más al lado de etiquetas como

“juegos de palabras”, “crítica social y política”, “referentes culturales”, “lenguaje vulgar” y “lenguaje coloquial”. Esto induce a pensar que la visión que este manual transmite de la ironía es simplemente la de un tropo consistente en la inversión de significado, y no la de un fenómeno más amplio que a partir de recursos como “juegos de palabras”, alusión a “referentes culturales” y variaciones de lenguajes genera, entre otras muchas funciones, “crítica social y política”. Por tanto, se proporciona una visión sesgada del fenómeno.

Aún en la unidad 1, con ocasión del retrato humorístico, en el ejercicio 4.2 se reproduce un fragmento adaptado del texto de Juan Ramón Jiménez “Revés de un derecho ya publicado”, extraído de *Españoles de tres mundos*. En este texto el autor hace una caricatura de sí mismo, utilizando la técnica de la ironía. Sin embargo, pese a que la unidad está tratando sobre descripciones caricaturescas en ningún momento se alude a que la hipérbole empleada en la descripción genera ironía, lo que produce una función humorística que en muchos casos ayuda a generar complicidad entre el emisor y el receptor (en este caso sería auto-ironía). En toda la secuencia didáctica destinada a la explotación del texto y de las caricaturas de nuevo hay ausencia de cualquier tipo de referencia a la ironía, aunque sí es cierto que pese a no mencionarse explícitamente se está enseñando al alumno un tipo de descripción irónica. Inmediatamente a continuación, en la actividad 4.2.4., en la que el alumno debe unir unas expresiones idiomáticas destinadas a describir personas con su significado, aparece la expresión “ser una mosquita muerta”, unidad fraseológica que en castellano ha gramaticalizado en un sentido irónico, el cual en ningún momento es aludido en el ejercicio, con lo que se desaprovecha una oportunidad para abordar las unidades fraseológicas irónicas.

En la unidad 4, en la actividad 2.3.2. (página 64), se presenta un texto, *Diario de un agobio*, en el que se advierte la presencia aislada de dos enunciados irónicos: el primero, codificado lingüísticamente en el plano semántico a través de la palabras alerta “solo” (“Solo me quedan 8 horas por delante”) y el siguiente codificado en el plano gramatical y léxico con la repetición ecoica del sustantivo “jefe” generando una *contradictio in terminis* (“-Tú mandas jefe.../-No me llames jefe que sabes que no me gusta/-Oye, oye, no vayas a subordinarte, ¿eh? Que soy tu jefe...”). El ejercicio, cuyo objetivo es principalmente gramatical, busca que el alumno encuentre aquellas construcciones relacionadas con las funciones de pedir, aconsejar, ofrecer, invitar, dar órdenes, convencer, dar instrucciones o pedir, luego esta presencia de ironía es pasada por alto.

En la unidad 6, titulada “La memoria”, se adapta en la página 102 un artículo de Zoe Valdés publicado en *El Semanal*. Pueden extraerse ciertos enunciados irónicos de este texto, fundamentalmente basados en la hipérbole (“esas cámaras antiquísimas en las que hay que meterse casi de cuerpo entero para poder maniobrar”, “ripiarse hasta con Terminator”) o en la introducción inesperada de lenguaje vulgar (“aunque estuvieran descojonadísimas”). Sin embargo, esta ironía (si bien se reconoce que es complicada de captar para un hablante no nativo de español) tampoco es abordada didácticamente en los ejercicios de explotación del texto, más destinados al tratamiento del léxico.

A continuación, en la página 103, se reproduce un texto de la escritora Rosa Montero bañado sin duda de ironía, sobre todo a nivel léxico (predomina la hipérbole y las palabras alerta). En los ejercicios de post-lectura del texto, en el 4.2.2. (página 104) se pide a los alumnos que ordenen en orden de aparición en el texto siete determinadas actitudes (resignación, pesimismo, desconcierto, surrealismo, desesperación, ironía, filosofía) y que lo justifiquen aportando los ejemplos del texto. No obstante, la ironía no solo está presente en un fragmento del texto, sino que lo abarca por completo, luego este planteamiento del ejercicio como la sucesión como compartimentos estancos de la actitud de la autora no parece muy favorable para trabajar la ironía (especialmente desde un punto de vista lingüístico).

A continuación, el ejercicio 4.2.3. parece contradecir la actividad anterior, pues se propone al discente que elija dos de las actitudes previas como definitorias de todo el texto (entre las cuales debería estar sin duda la ironía). Se trata, por tanto, de ejercicios de comprensión de la actitud del texto y por ende de la ironía, pero no se reflexiona sobre la función que esta adquiere, para qué se emplea o cómo se codifica esta en el texto.

Por último, en la columna periodística escrita por Quim Monzó y reproducida en la página 174 (unidad 10, ejercicio 2.3.), se observan también tintes irónicos, codificados nuevamente en su mayoría en el plano semántico, ya que los evidenciales irónicos, la reformulación de una unidad fraseológica (“El dinero no da la felicidad, pero ayuda”), las palabras alerta e incluso un oxímoron irónico (“el planeta sea una ONG con flores en el cabello), están presentes en el texto. Sin embargo, es una ironía un tanto sutil cuya explotación didáctica sería apropiada quizá para un nivel C2, pero demasiado compleja para un alumno con un nivel C1. De este modo, no hay ningún tipo

de alusión a la actitud irónica del texto ni en el enunciado de presentación ni en las actividades de explotación del texto.

Puede verse, por tanto, cómo en este manual perteneciente al C1 la presencia de la ironía es mayor que en otros, aunque aún así resulta insuficiente para abordar didácticamente de una manera eficiente este complejo fenómeno pragmático.

A continuación se reproduce el análisis de este manual de modo cuantitativo:

Total de actividades destinadas al tratamiento explícito de la ironía	0
Total de actividades con presencia de ironía	9
Nº de actividades en las que la ironía es explotada didácticamente	2
Nº de actividades en las que aparecen explicitados indicadores de ironía	0
Nº de actividades con texto con presencia de ironía	4
- Texto literario	1
- Texto periodístico real	2
- Otro tipo de texto	1
Nº de actividades en las que se explicita la presencia de ironía	3
Nº de actividades en las que no se explicita la presencia de ironía	4
Nº de actividades en las que la ironía está lingüísticamente codificada	8
- Ironía codificada en el nivel léxico	8
- Ironía codificada en el nivel morfo-sintáctico	0
- Ironía codificada en el nivel fónico	0
- Ironía codificada orto-tipográficamente	0
Nº de actividades en las que la ironía se ve reforzada por elementos extralingüísticos (imágenes, iconos, etc.)	1
Nº de actividades en las que la ironía solo es continuada, no codificada lingüísticamente	1
Nº de actividades en las que se reflexiona sobre la función de la ironía	1
Nº de actividades en las que hay reflexión intercultural sobre la ironía	0

5. Curso de español. Nuevo Avance 6. B2.2 (2011) Moreno Concha, Zurita Piedad, Moreno Victoria, Madrid, Editorial SGEL.

En primer lugar, en la página 61 (unidad 3), para practicar los pronombres personales en función de sujeto, la actividad 1B plantea un diálogo con una serie de

huecos a rellenar por el discente con dichas formas pronominales. En este diálogo, aparece una prototípica muestra de ironía (“¡Qué modesta eres!”) apoyada en el cotexto anterior; sin embargo, dado que el ejercicio tiene como único objetivo el trabajo con contenido gramatical, no hay ninguna explotación del contenido del diálogo luego la ironía es pasada por alto.

En la página siguiente (62), trabajando el aspecto gramatical de los pronombres personales, en el ejercicio 4.4. se representan tres viñetas de tinte claramente irónico que busca distanciarse y generar humor respecto a la complicada situación laboral que atraviesa España, en la cual poco importa la titulación universitaria que uno posea pues las posibilidades reales de encontrar trabajo del campo en el que uno se ha especializado son prácticamente inexistentes. En este caso, se trata de ironía no codificada lingüísticamente, sino que se apoya en las ilustraciones para ser comprendida; además, no aparece contextualizada, luego si al alumno no se le introduce en la actual crisis de España o si carece de este conocimiento sociocultural no podrá comprender con totalidad las viñetas.

Aún dentro de la unidad 3, en la página 63 se retoma el contenido del diálogo comentado de la página 61 en el ejercicio 5.2. En esta ocasión, se da un tratamiento del texto mucho más profundo, y se alude al tono, del que el alumno deberá dirimir la ironía presente. Además, supone una oportunidad para el trabajo en el aula del indicador del tono irónico, puesto que en parejas deben reproducir el diálogo. Se alude también al carácter y estado de ánimo de los interlocutores, sin embargo, no hay un desarrollo más profundo, con lo que se desaprovecha una oportunidad para abordar el fenómeno desde una perspectiva intercultural, pues se podría preguntar a los discentes si en sus países una respuesta así podría considerarse maleducada, si es habitual, si puede darse en todos los ámbitos, etc.

Por último, en la unidad 4, en la actividad 2 de la página 85 se trabaja con un diálogo en el que hay una expresión irónica focalizada codificada lingüísticamente. En la primera parte del ejercicio (2A) el alumno debe fijarse únicamente en los huecos que debe rellenar con los conectores que se le facilitan en un recuadro; sin embargo, una vez completada esta tarea, en la segunda parte del ejercicio (2B), se procede a la audición del diálogo, tras lo cual deben reproducirlo los discentes en parejas. En el enunciado se advierte a los aprendientes del tono enfadado de una de las interlocutoras, pero no hay alusión alguna al enunciado irónico, luego es posible que este pase inadvertido, pese a

que sería conveniente abordarlo y hacer referencia al tono irónico así como a la ironía como recurso del español para demostrar enfado o malestar.

A continuación se presenta el análisis cuantitativo de la presencia de la ironía en el manual analizado:

Total de actividades destinadas al tratamiento explícito de la ironía	0
Total de actividades con presencia de ironía	4
Nº de actividades en las que la ironía es explotada didácticamente	1
Nº de actividades en las que aparecen explicitados indicadores de ironía	1
Nº de actividades con texto con presencia de ironía	1
- Texto literario	0
- Texto periodístico real	0
- Otro tipo de texto	1
Nº de actividades en las que se explicita la presencia de ironía	1
Nº de actividades en las que no se explicita la presencia de ironía	3
Nº de actividades en las que la ironía está lingüísticamente codificada	3
- Ironía codificada principalmente en el nivel léxico	2
- Ironía codificada principalmente en el nivel morfo-sintáctico	0
- Ironía codificada principalmente en el nivel fónico	1
- Ironía codificada principalmente orto-tipográficamente	0
Nº de actividades en las que la ironía se ve reforzada por elementos extralingüísticos (imágenes, iconos, etc.)	1
Nº de actividades en las que la ironía solo es continuada, no codificada lingüísticamente	0
Nº de actividades en las que se reflexiona sobre función de la ironía	0
Nº de actividades en las que hay reflexión intercultural sobre la ironía	0

6. Etapas. Curso de español por módulos. Etapa 11. Nivel B2.2, Grupo Entinema, (2011) Madrid, Editorial Edinumen.

El presente manual analizado se presenta como un método por tareas para un enfoque orientado a la acción, y ha sido elaborado adecuándose al *PCIC*.

En el libro del alumno, solo se aprecia ironía en dos ocasiones, y en ninguna es explotada didácticamente en ningún sentido.

En primer lugar en la unidad 1 (en las páginas 4 y 5), con ocasión de abordar los estereotipos femeninos, se reproducen una serie de viñetas en las que se ironiza sobre ellos (su sobrecarga de trabajo en el hogar, su obsesión por las compras, su complicada relación con los hombres y su preocupación por cumplir ciertos estándares estéticos). Para la correcta realización del ejercicio (discusión en grupo sobre los distintos tópicos), el alumno ha debido interpretar correctamente el mensaje, luego el mensaje irónico debe ser captado; para ello, los discentes deberán apoyarse en las ilustraciones, ya que se trata de una ironía continuada no lingüísticamente focalizada; además, no hay actividades dedicadas a la comprensión. En este ejercicio es fundamental desarrollar la competencia sociocultural del alumno (relación entre sexos, configuración típica del hogar, estereotipos...) y, si la ironía estuviera correctamente explotada didácticamente, podría crearse una situación idónea para el tratamiento de la misma como un mecanismo de distanciamiento y humor frente a temas duros o tabú de la cultura española, así como podría generarse un clima de reflexión intercultural sobre cómo aborda la cultura de los alumnos el enfrentamiento a temas delicados, si son propicias las ironías o no para esta función.

En la página 10 en la unidad 2, de nuevo son las viñetas las portadoras de ironía. Así, en la actividad 3.1., a colación de los Derechos Humanos, se ironiza sobre la confusión en ocasiones del Derecho a la Educación con la imposición en el sistema educativo español de una cantidad de deberes que los niños suelen llevar a casa y con lo que se les resta un tiempo necesario para disfrutar y jugar. De nuevo, se trata de una ironía no codificada en la lengua, luego el uso de los indicadores lingüísticos no es posible (salvo quizá por la palabra alerta “esperanza”), de manera que para su comprensión es necesaria la recurrencia a las ilustraciones y a la competencia sociocultural. La explotación de las viñetas se limita a que los alumnos diriman qué derecho se está negando a los niños con tanta “educación”, sin mención alguna a la ironía implícita en las ilustraciones, de manera que no hay ninguna reflexión sobre este fenómeno.

En el libro de ejercicios, llama la atención que en la unidad 1, en el ejercicio 1.2. (página 58), el alumno debe escoger entre tres opciones de qué maneras no es posible expresar acuerdo o desacuerdo, y entre las opciones posibles para expresar desacuerdo

rotundo no hay ningún ejemplo de ironía, la cual es frecuentemente utilizada en español con este fin.

En la última actividad del libro de ejercicios (unidad 4, página 80), el alumno debe unir mediante flechas expresiones y locuciones coloquiales con su significado. La primera de estas locuciones es una unidad fraseológica que ya ha sido gramaticalizada en español con significado irónico (“¡A buenas horas mangas verdes”, la cual se correspondería con el significado “Llegar cuando todo está ya solucionado o ya no tiene remedio”). Sin embargo, la actividad es de carácter claramente estructural y no da lugar a ningún tipo de reflexión pragmática que pueda motivar el tratamiento de la ironía o la función crítica que esta adquiere en el ejercicio.

A continuación se recoge cuantitativamente la prácticamente inapreciable presencia de ironía en este manual:

Total de actividades destinadas al tratamiento explícito de la ironía	0
Total de actividades con presencia de ironía	3
Nº de actividades en las que la ironía es explotada didácticamente	0
Nº de actividades en las que aparecen explicitados indicadores de ironía	0
Nº de actividades en las que no se explicita la presencia de ironía	3
Nº de actividades con texto con presencia de ironía	0
Nº de actividades en las que la ironía está lingüísticamente codificada	1
- Ironía codificada principalmente en el nivel léxico	1
- Ironía codificada principalmente en el nivel morfo-sintáctico	0
- Ironía codificada principalmente en el nivel fónico	0
- Ironía codificada principalmente orto-tipográficamente	0
Nº de actividades en las que la ironía se ve reforzada por elementos extralingüísticos (imágenes, iconos, etc.)	2
Nº de actividades en las que la ironía solo es continuada, no codificada lingüísticamente	2
Nº de actividades en las que se reflexiona sobre la función de la ironía	0
Nº de actividades en las que hay reflexión intercultural sobre la ironía	0

Anexo 3: Inventario de marcas e indicadores de 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 (*ufff, 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)

Anexo 4: Fichas del alumno para la Secuencia 1

MANOLITO NO QUIERE PILLARSE LAS MANOS, NO TE DIGO...

1.  El siguiente vídeo es un fragmento de *Aída*, una popular serie española que reproduce la vida en un típico barrio madrileño; en el fragmento, Fidel, el intelectual del barrio, mantiene una conversación con el Barajas, ex-drogadicto al que sus años de adicción han dejado huella, sobre la ironía. Escucha atento al siguiente vídeo y en pequeños grupos responded a las siguientes preguntas:



<http://www.youtube.com/watch?v=08DqrnL929s&feature=youtu.be>

- ¿Qué es para ti la ironía? ¿Compartes la opinión de Fidel?
- ¿Piensas igual que Barajas, que la ironía solo sirve para complicar la comunicación?
- ¿Crees que la ironía se utiliza solo en situaciones humorísticas? ¿Se te ocurren ejemplos en los que la ironía no se utilice con humor?
- ¿Por qué crees que se usa? ¿En tu país es frecuente el uso de la ironía? ¿En qué contextos?
- ¿Los españoles te parecen irónicos? ¿Qué sensación te produce un hablante irónico?
- ¿Has vivido alguna situación en la que haya habido algún malentendido por no comprender el sentido irónico de algún enunciado?
- ¿Dónde te parece más difícil captar la ironía, en la comunicación oral o en textos escritos? ¿Por qué?

2. 
 Los españoles, en contextos coloquiales, muchas veces empleamos la ironía para mostrar nuestro desacuerdo con lo que ha dicho alguien en un momento dado. Fíjate en la ironía del siguiente fragmento extraído de *Mejor, Manolo*, de Elvira Lindo, el último libro de la popular saga *Manolito Gafotas*. En él se narra que la madre, Catalina, ha llevado a su hijo Manolito al médico porque todas las noches moja la cama, y su descontento con la respuesta que le da el doctor. A continuación responded a las preguntas:

«La cosa fue que mi madre, desesperada por mi incontinencia, según cuenta delante de cualquiera, me llevó al doctor Morales, el médico del ambulatorio, y el doctor Morales dijo:
-Lo que le pasa a su hijo es lo típico.
Ése fue su diagnóstico.
-**Así también soy yo doctora, no te digo**- le decía luego mi madre a mi abuelo.»

Elvira Lindo, *Mejor, Manolo*, página 49.

- ¿Está la madre contenta con lo que ha dicho el médico?
- ¿Crees que se cree realmente capaz de ser doctora? ¿Por qué lo dice entonces?

- 2.1. 
 En el fragmento, en la intervención de Catalina aparece la coletilla “no te digo”. Esta expresión, aparentemente contradictoria (pues realmente ya lo ha dicho) está cargada de ironía, y está muy presente en el habla coloquial de los españoles. Se usa junto a otras expresiones como *no te fastidia*, *no te joroba* o *no te jeringa* al final de una oración que quieres remarcar que es irónica. Observa los siguientes ejemplos y responde a las preguntas:

- a) Un joven pide a su madre que le ayude a recoger su cuarto porque tiene que ponerse a estudiar para los exámenes. La madre responde:
Y también estudio yo por ti, no te fastidia...
-¿Realmente se está ofreciendo la madre a estudiar por él? ¿la madre le va a ayudar a recoger el cuarto?
- b) Luis le cuenta a un amigo que un compañero esa mañana le ha pedido los apuntes de todo el curso:
Va Ricardo y me dice que le deje todos los apuntes del cuatrimestre, no te digo...
-¿Le ha parecido bien a Luis que Ricardo le pida los apuntes?

2.2.  Lee los diálogos en alto; debes mostrar atención a la entonación, y nota que en ocasiones el tono irónico de estas expresiones es señalado en los textos a través de puntos suspensivos.

2.3.  Esta clase de expresiones son muy coloquiales, y no se admiten en todos los contextos, solo en aquellos informales y en los que tengas confianza con tu interlocutor. La madre de Manolito emplea esta expresión hablando en casa con su padre (el abuelo Nicolás), ¿habría sido correcto si Catalina hubiera contestado al médico así? Imagina situaciones en las que las siguientes expresiones irónicas serían correctas y otras en las que resultarían inapropiadas: debéis precisar quiénes están hablando, sobre qué y en qué contexto.

- a) *Y hago una tesis doctoral del tema, no te digo...*
- b) *Dice que nos espera en el hotel, no te joroba...*
- c) *Yo también puedo ser profesor, no te fastidia...*

En la novela *Mejor, Manolo*, la autora, Elvira Lindo, confiere ironía no solo a sus diálogos, sino a toda la narración, la que es puesta en boca de Manolito, el protagonista. Con ello consigue transmitir al lector la irónica visión del mundo de un adolescente que está creciendo en Carabanchel Alto, uno de los barrios de Madrid más populares, transmitiendo al lector cómplice la inocencia del protagonista. Para conseguir esta **ironía** continuada, la escritora emplea algunos recursos como la **exageración**, **las preguntas retóricas**, **el uso alterado de expresiones hechas del español** o la **repetición de expresiones redundantes**.



Imagen 2: Manolito Gafotas. Fuente:

<http://lecturateca.blogspot.com.es/2012/06/manolito-gafotas-trapos-sucios.html>

3.  Fíjate en el significado de algunas expresiones hechas del español e imagina otras situaciones en las que las podrías aplicar.

Pillarse los dedos: Sufrir las consecuencias negativas de una equivocación o de un descuido. Ej: Antes de comprarme el coche, quiero probar varios modelos, porque no quiero pillarme los dedos y elegir uno que después me dé problemas.

Tener un deja vú: tener la sensación de que algo ya ha sido vivido. Ej: Al ver su cara tuve un deja vú, era como si ya hubiera estado ahí antes.

No estar el horno para bollos: estar una situación muy tensa como para forzarla pidiendo un favor. Ej: No es un buen día para pedir un aumento, al jefe le han robado el coche y no está el horno para bollos.

Ser la pescadilla que se muerde la cola: Ej: La relación entre Juan y María es la pescadilla que se muerde la cola: como Juan está enfadado con María, María no quiere hablar con Juan.

Pagar el pato: Recibir las culpas de algo de manera inmerecida: Ej. Como el culpable no confesó, tuvimos que pagar todos el pato

- 3.1.A continuación lee con atención el fragmento de la novela de Elvira Lindo y rastrea alguna de las anteriores expresiones. Después responde a las preguntas:

«Cuando llegamos al hospital ya estaba todo el mundo allí. Cuando digo todo el mundo me refiero lo que viene siendo todo el mundo en estos casos: mi padrino Bernabé, la Luisa y mi padre. Estaban al fondo del pasillo verde y olía como huelen los hospitales: a desinfectante, a sopa de fideos y a gasa. De pronto, me pareció tener un «ya lo vi», como dice la Luisa. Un «ya lo vi» consiste en estar viviendo algo que te parece que ya has vivido o en años pasados o en anteriores reencarnaciones. Era la misma imagen que tuve ante mis gafas cinco años atrás, cuando yo era ese niño inocente que iba de la mano de mi abuelo por el mismo pasillo y los mismos tres estaban esperando de pie, en la puerta de la habitación de mi madre. Ahora llevábamos de la mano al Imbécil, colgándose de nuestros brazos y dando saltos de alegría. Se supone que ésa era la última vez que hacíamos ese paseillo porque mi padre había declarado unos días antes en la cocina que ésa era la última vez en su vida que iba a estar en aquel pasillo verde ya que él, dijo, no pensaba traer más García Morenos a este planeta. Yo le dije que no podía estar tan seguro porque los niños, siempre según mi madre, venían cuando menos se les esperaba. Y él me miró y dijo: «Te digo que yo he cortado el grifo.» Yo le miré sin entender. Y entonces él dijo: «¿Cuántos años dices que

llevas dando la reproducción humana en el colegio?» Y mi abuelo le cortó diciendo: «Deja al angelico en paz, que entre su madre y tú le exijís que tenga más conocimiento del que le corresponde.» Dos años y medio más tarde creo que he entendido lo que significa cortar el grifo, pero no lo voy a contar aquí porque siempre cabe la posibilidad de que lo haya entendido al revés y no quiero pillarme las manos».

Elvira Lindo, *Mejor, Manolo*, página 23

-¿Has identificado el uso “alterado” que se hace de esas expresiones? ¿El uso alterado afecta a la forma o al significado?

-¿En cada uno de los casos quién es el objeto de ironía? ¿Cuál crees que es la función de la ironía: humorística, burla, crear complicidad con el lector, crítica...?

- Crea una construcción irónica con alguno de los ejemplos del inicio del ejercicio.

4.  **A continuación tienes de nuevo el fragmento completo con el que comenzamos a hablar de la ironía de *Mejor, Manolo*. Lee el fragmento completo de la novela y responde a las siguientes preguntas:**

«Mi madre hablaba y hablaba de las literas que nos iban a comprar pero nunca acababan de gustarle las que veía y siempre pensaba que el Imbécil se podía resbalar en la escalerilla y romperse alguna de sus extremidades.

La cosa fue que mi madre, desesperada por mi incontinencia, según cuenta delante de cualquiera, me llevó al doctor Morales, el médico del ambulatorio, y el doctor Morales dijo:

«Lo que le pasa a su hijo es lo típico.»Ése fue su diagnóstico.

«Así también soy yo doctora, no te digo», le decía luego mi madre a mi abuelo.

Morales no me recetó nada, que es lo que a mi madre le hubiera gustado. Es una fanática de los jarabes. Le dijo al médico:

—Pero, a lo mejor... ¿con un jarabe...?

El doctor Morales hizo así con los ojos, sabes lo que te digo, así, como cuando alguien es muy pesado y haces así. Y luego dijo que, seguramente, en cuanto durmiera acompañado se me pasaría.

¿Y qué crees que hizo mi madre? ¿Piensas que salió del ambulatorio y se fue a comprar las literas para que el Imbécil saliera de una vez de su cuarto y se viniera a dormir conmigo? Déjame que me ría, por favor.

Mi madre dijo que, de momento, hasta que encontrara las literas de sus sueños (que parecía que las estaba buscando con ascensor), yo dormiría en la terraza con mi abuelo.»

Elvira Lindo, *Mejor, Manolo*, página 49

- En este fragmento Manolito ironiza sobre la resistencia de su madre a comprar las literas ¿qué recursos lingüísticos utiliza? Señálalos en el texto.

- Fíjate en el párrafo destacado en negrita: ¿con qué fragmentos previos puedes adivinar la respuesta?
- Normalmente, la risa es un reflejo natural que se manifiesta sin ser voluntario cuando algo nos hace gracia. En un texto escrito en español, generalmente la risa se codifica a través de la expresión “jajaja”; sin embargo, la risa provocada de manera forzada o abiertamente falsa (codificada por escrito *jaja / ja-ja-ja / já*) puede ser indicador de ironía. ¿Qué transmite Manolito con la respuesta que da a las preguntas retóricas que lanza?

4.  Como hemos estado viendo, la autora siembra de “pistas” su texto para interpretar el sentido irónico del texto; observa los siguientes fragmentos y extrae las marcas irónicas que encuentres (hipérboles, contradicciones, empleo de la risa, unidades fraseológicas alteradas).

“La Luisa nos puso las típicas pescadillas que se muerden la cola y al Imbécil hubo que quitarle de inmediato las cabezas mordientes para que no entrara en crisis. Él siempre dice: «Los vegetarianos no comemos animales con forma de animales.» Con esa teoría ha conseguido que mi madre le ponga a él siempre los pescados limpios de raspa. Te lo advierto, si algún día lo invitas a tu casa, no se te ocurra sacar un cochinito entero del horno, como esos que cocina un señor de Segovia que se hizo famoso en el mundo mundial porque los destroza delante de sus clientes con un plato y vienen japoneses de todo el planeta a verlo. El Imbécil es contrario a ese tipo de prácticas, eso sí, tú le invitas a un MacPollo y lo devora sin problema. Él es vegetariano en plan sui generis. Después de comer, la Luisa nos dijo que veríamos un poco la tele. Nos puso el concurso «Saber y Ganar» El presentador de «Saber y Ganar» ha existido siempre. Científicos de todo el mundo están tratando de averiguar cuál es el secreto de la eterna juventud del presentador de «Saber y Ganar» y se dan con las probetas en la cabeza de la desesperación porque no encuentran respuesta.”

Elvira Lindo, *Mejor Manolo*, página 55

“En tres días vimos como el cuartillo de desahogo se había convertido en el cuarto de la Chirli. No me digas cómo pero aunque es diminuto mi madre metió hasta un escritorio. ¿Para qué quería la Chirli un escritorio? Es un misterio que aún no ha encontrado respuesta, porque la Chirli cantará en inglés (ja-já, me parto) pero no sabe leer ni escribir. Todo estaba decorado con dibujos marineros: anclas, barcos, nudos. Nosotros empezamos a llamarle el camarote de la Chirli. Y te juro que hay veces que entro y me parece que se me mueve el suelo. Es un cuarto al que tienes que entrar después de tomarte una biodramina.”

Elvira Lindo, *Mejor Manolo*, página 60

Anexo 5: Fichas del alumno para la Secuencia 2

Que ironice en paz

1.  ¿Sabes lo que es un tabú? Un tema tabú es aquel que da apuro tratar abiertamente en sociedad. ¿Te has planteado alguna vez por qué sentimos tanta auto-censura para hablar sobre estos temas? A continuación responde a las siguientes preguntas:

- ¿Existen temas tabú en tu país?
- Señala cuáles son para ti temas tabú:

Religión

Sexo

Política

Apariencia física

La edad de una persona

La muerte

La droga

El racismo

- ¿Cómo te sientes cuando alguien habla abiertamente sobre alguno de ellos delante de ti?
- ¿Crees que hay diferentes temas tabú en cada cultura? ¿Conoces algún ejemplo? ¿Te ha sucedido alguna situación graciosa o embarazosa relacionada con esta cuestión?

2.  En pequeños grupos, responded a las siguientes preguntas:

- ¿Te consideras una persona irónica?
- ¿Para qué sueles emplear la ironía?
- ¿Sueles utilizarla para tratar los siguientes temas?

El amor

La guerra

La apariencia física de una persona

Las relaciones familiares

La economía

La política

La guerra

El sexo

La religión

La música

- ¿Has presenciado alguna ocasión en la que un hispanohablante ironizara con estos temas? ¿Te ha hecho sentir incómodo o ha herido tu sensibilidad?
- ¿Crees que los españoles somos demasiado irónicos o que utilizamos la ironía con temas demasiado delicados? ¿Para qué crees que lo hacemos?

3.   Cread grupos de 4. El profesor os entregará a cada dos una ficha con dos fragmentos literarios que tratan un tema tabú. Leedlos con atención e identificad cuál aborda el tema con actitud irónica. Cuando lo tengáis claro, explicadle a la otra pareja del grupo por qué uno es irónico y el otro no.

FICHA ALUMNOS A

*La muerte presurosa no para de trabajar,
lleva a maestros y alumnos, difíciles de arrastrar;
y los padres muy contentos ya no se van a preocupar,
sin hijos, sin escuela, dos cosas menos para pensar.*

Anónimo, *calavera literaria* disponible en <http://www.calaveras-literarias.com/seccion/calaveras-dia-de-muertos/>

“Conviene que te prepares para lo peor.

Así, en la entonación preocupada y amiga de Octavio, no sólo médico sino sobre todo ex compañero de liceo, la frase socorrida, casi sin detenerse en el oído de Marlano, había repercutido en su vientre, allí donde el dolor insistía desde hacía cuatro semanas. En aquel instante había disimulado, había sonreído amargamente, y hasta había dicho: “no te preocupes, hace mucho que estoy preparado”. Mentira, no lo estaba, no lo había estado nunca. Cuando le había pedido encarecidamente a Octavio que, en mérito a su antigua amistad (“te juro que yo sería capaz de hacer lo mismo contigo”), le dijera el diagnóstico verdadero, lo había hecho con la secreta esperanza de que el viejo camarada le dijera la verdad, sí, pero que esa verdad fuera su salvación y no su condena.”

Mario Benedetti, *La muerte* (disponible en <http://www.los cuentos.net/cuentos/link/84/84/print/>)

FICHA ALUMNOS B

“La ciudad tuvo también la primera emisora de radio, un acueducto moderno que se convirtió en una atracción turística y pedagógica para mostrar el novedoso proceso de purificación de las aguas, y un cuerpo de bomberos cuyas sirenas y campanas eran una fiesta para niños y adultos desde que empezaban a oírse. También entraron allí los primeros automóviles convertibles que se lanzaban por las calles a velocidades de locos y se hacían tortilla en las nuevas carreteras pavimentadas. La agencia funeraria La Equitativa, inspirada por el humor de la muerte, colocó un anuncio enorme a la salida de la ciudad:

«No corra, nosotros lo esperamos.»

Gabriel García Márquez (2004): *Vivir para contarla*, Barcelona, De Bolsillo, pág.155.

Al ver mis horas de fiebre
e insomnio lentas pasar,
a la orilla de mi lecho,
¿quién se sentará?

Cuando la trémula mano
tienda, próximo a expirar,
buscando una mano amiga,
¿quién la estrechará?

Cuando la muerte vidrié
de mis ojos el cristal,
mis párpados aún abiertos,
¿quién los cerrará?

Cuando la campana suene
(si suena, en mi funeral),
una oración al oírla,
¿quién murmurará?

Cuando mis pálidos restos
oprima la tierra ya,
sobre la olvidada fosa,
¿quién vendrá a llorar?

¿Quién, en fin, al otro día,
cuando el sol vuelva a brillar,
de que pasé por el mundo,
¿quién se acordará?

G. A. Bécquer, *Rima LXI*,
Rimas y Leyendas (disponible en
<http://www.poesi.as/gabrim61.htm>)

- 3.1.  Entre todos los miembros del grupo marcad la casilla adecuada:

¿Qué función posee la ironía en los fragmentos?

- Se burla de una situación dolorosa.....
- Se distancia de la parte trágica y alivia en parte el sentimiento negativo.....
- Critica abiertamente esa situación.....
- Es una forma de ver el lado positivo de la situación.....

La actual crisis española ha hecho pasar la economía de ser tema tabú a tema de coloquio favorito. Así, es frecuente encontrar en los periódicos, y sobre todo, en las columnas periodísticas, a periodistas que ironizan sobre la crudeza de la situación económica que atraviesa actualmente España.

4.  A continuación tienes el fragmento de una de estas columnas que, como su propio título indica, *Ironías*, trata con actitud irónica la dura situación de desempleo en España. Uno de los recursos que utiliza para construir esta ironía es el uso del doble sentido que él atribuye al término *preparado*. Lee el texto con calma e identifica cuándo este término es empleado en sentido recto (literal) y cuándo es empleado en sentido irónico. En este último caso, márcalos a través de las comillas. A continuación inventa un contexto en el que utilices la palabra en sentido recto y otro en el que la emplees con el sentido irónico que le otorga el autor.

“Entre parado y preparado no hay más que un prefijo, distancia que, si nunca fue excesiva, con la crisis se ha reducido hasta extremos insoportables. De hecho, ahora todos los trabajadores somos, en potencia, preparados. La recomendación tradicional de los padres ("hijo, debes formarte para estar preparado") ha devenido en una ironía sangrienta, igual que la expresión "jamás hemos tenido una juventud tan preparada". En efecto, nunca hemos tenido una juventud tan cerca de quedarse en el paro; la mitad de los que acaben sus estudios este año se encuentran ya en situación de preparados. El significado se desliza por debajo de las palabras con el sigilo de una sombra asesina. Estar preparado, que en otro tiempo quiso decir haber estudiado dos carreras y cuatro idiomas, significa hoy encontrarse en la situación previa al desempleo, en el umbral del paro, en la frontera de la desesperación laboral. Ahora que habíamos logrado vivir como si no fuéramos a morir nunca, vamos a la oficina con la certidumbre de que nuestro empleo es la antesala del desempleo. Por eso hay también más trabajadores prejubilados que jubilados y contribuyentes más preocupados que ocupados. Hubo un tiempo, ¿recuerdan?, en el que el prefijo de moda fue pos: nos encontrábamos de súbito en la posmodernidad, en la poshistoria, en la era posindustrial o posanalógica. Parece mentira que un cambio de prefijo implique un cambio tan grande de cultura. Ahora todo es más premeditado que meditado, hay también más prejuicios que juicios y presentimos las cosas antes de

sentirlas. Perdido su prestigio el pos, nos hemos dado de bruces con el pre. Pero no imaginábamos, la verdad, un pre tan duro, un pre de premonición, sobre todo sabiendo como sabemos desde el principio de los tiempos que no hay presentimientos buenos, pues no existen los profetas de la dicha.”

Juan José Millás, “Ironías”, *El País*, 11/11/2011

4.1. Responde a las siguientes preguntas:

- ¿Reconoces otros juegos irónicos con el doble sentido de los prefijos? Explica la diferencia entre los pares de palabras con y sin prefijo en este contexto
- Recuerdas otros recursos retóricos que confieren a los textos carácter irónico (exageración, preguntas retóricas...)? ¿Los identificas en el texto?
- En los textos periodísticos irónicos es frecuente que los periodistas empleen fórmulas que apelan al lector y generalicen la situación, ¿encuentras algún ejemplo en el texto? ¿Qué logra el autor con ello?

4.2. En español, utilizamos algunos gestos como los siguientes para marcar que una expresión es irónica, ¿existe lenguaje no verbal en tu cultura para evidenciar la ironía? Recrea las oraciones que has creado en el ejercicio anterior y en parejas, dramatízalas a tu compañero utilizando uno de estos gestos para que identifique fácilmente en qué ocasión estás siendo irónico:



Fuente: <http://nomehagasmuchocaso.wordpress.com/2008/01/29/ponte-entre-comillas/>

4.3. ¿Te animas a ponerte en la piel de un español y abordar el tema de la crisis desde una perspectiva irónica? Puedes usar hipérboles y generalizaciones. Además, a continuación te proponemos una serie de palabras y expresiones que puedes usar con doble sentido (no olvides usar las comillas para señalarlas):

Chorizo:

- Embutido típico español hecho a base de tripa de cerdo rellena de carne
- Ladrón

Cerdo:

- Mamífero que se cría en granjas domesticidad para aprovechar su cuerpo en la alimentación humana (jamón, chorizo, lomo, etc.) y en otros usos.
- Aquel que realice las cosas de manera no limpia.

Apretarse el cinturón:

- Colocar el cinturón en una posición que ejerza mayor fuerza sobre la cintura
- Gastar menos dinero en las compras cotidianas para ahorrar.



Imagen 3: Foto paródica de Bárcenas. Fuente: <http://economia-sumergida.com/indecen/barcenas-se-estrena-en-la-hosteleria-con-bar-cenas.html>

Anexo 6: Fichas del alumno para la Secuencia 3

Un dictador, ¡lo que nos faltaba!

1.  El siguiente texto es una columna periodística del periodista Mikel López.

Léela con atención y subraya aquellos adjetivos que consideres positivos.

“Este verano quiero ir de vacaciones a Corea del Norte. Una impagable publicidad de Destinia.com en este periódico me ha abierto los ojos: déjame de playas y quítame de monumentos, porque lo que necesito es pasar una semana en la dictadura comunista más enrollada del mundo. ¿Quién puede resistirse a los reclamos del anuncio, que avisa de que no podrás utilizar ni móvil ni internet, y además vivirás “restricciones de vestimenta”? Yo, desde luego, no.

Allí podría disfrutar los desfiles y los misiles, de la estética naif²³ de pueblo feliz bajo el socialismo y, sobre todo, de esa arquitectura mastodónica²⁴ que transforma al ser humano en una hormiga sin conciencia individual. Hace poco estuve en Bucarest y vi el palacio que construyó Ceaucescu tras una inspiradora visita a Pyongyang, y desde entonces fantaseo con emprender una loca Ruta de los Tiranos que incluya los edificios más demenciales erigidos por sátrapas²⁵ del siglo XX.

Además, si me fuera allí de vacaciones podría admirar el rastro dejado por el gran Kim Jong Il. Este pequeño gordezuelo²⁶ con gafotas Telefunken, pelo cardado y trajes de tergal me robó el corazón hace años, y las recientes revelaciones sobre su figura publicadas por la revista GQ no han hecho más que aumentar el hechizo. Según un chef japonés que trabajó para él 10 años, el Querido Líder se gastó 700.000 dólares en coñac y mantuvo una surtida bodega de 100.000 botellas mientras dirigía los destinos de un país con el PIB de una rata famélica. El cocinero, cuyo pseudónimo -Kenji Fujimoto- sospecho sacado de un episodio de Mazinger Z, viajaba por todo el mundo para complacer los antojos de Jong Il: caviar iraní, pescado fresco japonés, cerveza danesa, Big Macs de Pekín o vídeos de Iron chef, programa culinario del que el déspota²⁷ era fan. Mi Kim también tenía un batallón de 200 personas trabajando en un “instituto para la longevidad”, en el que se

²³ Estética naif: Aspecto ingenuo, sencillo, estética que se inspira en las ilustraciones infantiles.

²⁴ Mastodónico: gigante (tan grande como los mastodontes,

²⁵ Sátrapa: hombre déspota que gobierna con astucia.

²⁶ Gordezuelo: gordito, diminutivo de gordo

²⁷ Déspota: mandatario autoritario

revisaban uno por uno los granos de arroz que comía para que no tuvieran el más mínimo defecto. ¿No es adorable?

Temo, eso sí, que la gastronomía de Corea de Arriba no resulte demasiado atractiva, porque allí comer, lo que se dice comer, la gente no come mucho. Es lo que tienen estos regímenes tan dados a las hambrunas: salvo que seas dirigente del Partido, mantienes la línea. O te mueres. Pero quién sabe, quizá el hijísimo Kim Jong Un se entere de mi presencia y me adopte como su Fujimoto particular. Ustedes perderían un columnista, pero yo viviría como un rojo²⁸ rajá²⁹.

Mikel López Iturriaga, "El legado de Kim Jong-il, *El País*, 20/06/2013

1.1  El texto está lleno de adjetivos positivos hacia el dirigente coreano pero, basándote en tu conocimiento previo de Kim Jong-IL, ¿no te parece extraño tanto elogio a un dictador? ¿Crees que el autor del texto tendrá otra intención entre tanto ensalzamiento del esta persona? Señala en el texto aquellas expresiones con las que se dirige el autor al dirigente coreano que en un sentido literal expresen cariño.

1.2.  Pese a que literalmente el texto represente una alabanza del dictador norcoreano, el escritor sabe que el lector lo va a interpretar como una crítica, ¿cómo es esto posible? Por una parte, presupone que el lector sabe algo sobre Kim Jong-Il y su régimen opresor y, por otro, va dejando pistas de su verdadera opinión a lo largo de toda la columna:

- Entre tanta alabanza, el autor introduce términos negativos relacionados con la guerra y con una forma de gobernar déspota. Identifícalos y observa cómo los mezcla con términos positivos.

- En español es frecuente que se utilice el diminutivo (-ito/a, -uelo/a) y el aumentativo (-ota) para referirnos a personas o cosas que nos producen ternura o cariño; identifica en el texto estos usos. ¿En este caso, crees que el personaje del que habla despierta en realidad ternura en el



Imagen 4: El dictador coreano y su hijo. Fuente: <http://www.belleneews.com/2012/04/23/world/asia-news/ten-facts-that-isolate-north-korea-from-the-world/>

²⁸ Rojo: en política, seguidor de ideologías comunistas o de izquierdas.

²⁹ Soberano.

- En el segundo párrafo, el autor dice que la arquitectura mastodónica convierte en hormigas al ser humano; en este caso, “hormiga” está usado con doble sentido, explícalo e imagina una situación para cada uno de los sentidos interpretados posibles. ¿Se te ocurren más animales que en español tengan asociado otro significado? ¿Y en tu lengua, existen las mismas comparaciones?

-El autor hace llamar la atención sobre dos expresiones empleando las comillas (“”), las cuales en este caso están utilizadas no solo para advertir de sentido irónico, sino también para indicar que han sido dichas por alguna persona o institución; en este caso, ¿quién habrá nombrado así las dos expresiones entrecomilladas? ¿Crees que el autor considera apropiadas esas etiquetas?

-En la columna, el autor, para señalar la falta de alimentos a la que están sometidos los norcoreanos mientras su líder es conocido por sus abusos culinarios, realiza un juego de palabras con el campo semántico de la comida: identifícalo y explica lo que realmente desea transmitir el autor. ¿Qué técnicas utiliza?

-Entre tanta alabanza y juego de palabras, el autor vierte una grave acusación; para darle más sentenciosidad, el escritor hace uso de la yuxtaposición y la oración breve. Señala en el texto esta oración.

1.3. Reflexionad sobre la actitud del autor:

- ¿Por qué creéis que el autor escribe esta columna de manera irónica en vez de realizar una crítica directa? ¿Sería apropiado que este periodista publicara esta columna en Corea?

- Una persona que nunca haya oído hablar de este dictador, ¿comprendería realmente el texto?

- ¿En tu lengua es frecuente este tipo de ironía para criticar a personajes públicos? ¿A quién harías “blanco” de tu ironía?

1.4. **000** Ahora que habéis “descifrado” el texto y la verdadera actitud del autor, elegid entre todos la respuesta adecuada:

El tema de este artículo es:

- La publicidad engañosa que realiza Destinia.com de Corea del Norte.
- Apología de la dieta que sigue estrictamente el dirigente norcoreano.
- Mentira irónica sobre las bondades del régimen político establecido por Kim Jong-il.



El texto precedente constituye un buen ejemplo de ironía prototípica en la que básicamente se quiere comunicar un sentimiento contrario al que literalmente se expresa. En español, existen algunas expresiones fijas que conllevan un significado irónico. Así, cuando alguien dice «¡Estaría bueno!», «¡Lo que faltaba!», «¡Faltaría más!», o «¡Bonita/o + sustantivo!» realmente está expresando que aquello a lo que se está refiriendo no estaría bueno, ni bonito ni realmente falta; además, estas expresiones irónicas añaden el matiz de que aquello a lo que se refieren con esta expresión produciría rechazo o molestia en el emisor.

2. **0** Lee el siguiente fragmento de una obra de Benito Pérez Galdós en el que es empleada alguna de estas expresiones y responde si las siguientes oraciones son verdaderas o falsas:

“Y no dejaron de molestarle también y entorpecerle ciertas distensiones domésticas, pues Refugio, que ya se estaba dando pisto de gobernadora, y se había despedido de sus amigas con ofrecimientos de protección a todo el género humano, se quedó helada cuando su señor le dijo que no la podía llevar... Pucheros, lloros, apóstrofes, quejas, gritos...

-Pero hija de mi alma, hazte cargo de las cosas; no seas así. ¿No comprendes que no me puedo presentar en mi capital de provincia con una mujer que no es mi mujer? ¡Qué diría la alta sociedad, y la pequeña sociedad también, y la burguesía!... Me desprestigiaría, chica, y no podríamos seguir allí. Esto no puede ser. Pues estaría bueno que un gobernador, cuya misión es velar por la moral pública, diera tal ejemplo. ¡El encargado de hacer respetar todas las leyes, faltando a las más elementales...! ¡Bonita andaría la sociedad si el representante del Estado predicara prácticamente el concubinato!”

Benito Pérez Galdós, *Fortunata y Jacinta* (edición digital disponible en <http://www.biblioteca.org.ar/>) página 708.

1. Refugio daba por hecho que iba a ejercer de gobernadora.
2. El gobernador va a llevar a Refugio a la capital de su provincia como su concubina.
3. El gobernador cree que estaría bueno que el diera el ejemplo en su pueblo acudiendo con Refugio.
4. El gobernador cree que la sociedad no estaría bien si su representante tuviera concubina.

2.1.  Identifica aquellas oraciones en las que aparezca alguna expresión irónica y explica lo que significan. Fíjate en los símbolos que te señalan la entonación. Imagina en qué contexto se produciría cada una.

Falta mi amigo por llegar.

¿Que Luis igual no viene? ¡Estaría bueno!

¡Bonito favor me haces obligándome a llevar a mi hermana!

Faltaría más que además nos despidieran a todos...

Estaría bien poder hacer una ruta por los Pirineos.

Estaría bueno que nos quedásemos sin gasolina en mitad de la ruta...

Te acompaño yo a casa, ¡faltaría más que no lo hiciera!

2.2.  Imaginad una situación en la que emplearíais al menos dos de estas expresiones. Escribid el diálogo y representadlo delante de vuestros compañeros. Vigilad la entonación.

3.  En pequeños grupos, se os hará entrega de una ficha con fragmentos desordenados; ordenadlos para formar la historia “Certificado de residencia”, de Camilo José Cela.

3.1.  En los mismos grupos, responded a las preguntas. Justificad vuestra respuesta.

- ¿Puede decirse que la historia tiene un final irónico? ¿Por qué? ¿Qué es lo que creéis que puede estar denunciando el autor?

- A lo largo de la historia, el protagonista dice «Lo dice el reglamento»; ¿crees que lo dice con la misma actitud que los otros personajes? ¿En qué te apoyas para creerlo?

-¿Encuentras ocasiones en las que el protagonista haga uso de la ironía?

-¿En tu país son frecuentes estas relaciones funcionario-cliente en las que media la ironía?
¿Encuentras maleducado al protagonista? ¿Has observado alguna situación similar en España o con españoles?

3.2.  Para practicar las construcciones irónicas trabajadas en la actividad 2, cambiad alguna secuencia de la historia o sustituid alguna expresión de las que aparecen en el texto original por una de estas construcciones irónicas.

3.3.  Ahora, inventad una continuación de la historia; en ella, el protagonista debe utilizar de nuevo la oración «Lo dice el reglamento» de forma irónica. Representadlo delante de la clase.

Anexo 7: Ficha del alumno para la actividad 3 de la Secuencia 3

A) El hombre bajó trabajosamente del automóvil. Entre su pierna derecha escayolada desde el tobillo a la ingle, el embarazo de las muletas y el peso de una cartera de mano colgándole del cuello, no le resultaba fácil moverse. El chofer del taxi, solícito, le ayudó. La compasión es uno de los últimos reductos que les quedan a las buenas formas.

Renqueante, con una impericia que quedaba confirmada por la blancura del yeso recién puesto, el hombre llegó hasta el mostrador de facturación. Sujetando ambas muletas con una sola mano, ayudándose con los dientes y manteniendo un equilibrio precario, logró sacar su billete de la cartera. Se lo extendió a la azafata.

B) El oficinista se animó al oír la frase mágica.

-Exactamente. ¿Dispone usted de un certificado de residencia de la pierna?

El viajero cerró los ojos. En su cara se leía un inmenso cansancio.

-Mire usted, amigo mío, si puedo llamarle así. Yo tengo treinta y cinco años, ¿sabe?

-No, no lo sabía, pero si usted lo dice...

-Le aseguro que sí, créame. Treinta y cinco años. Pues bien, durante todos esos años, mes tras mes, semana tras semana, día a día sin dejar aparte ni uno solo, mi pierna ha residido siempre conmigo.

El cajero hizo un gesto de indiferencia.

-Yo no puedo hacer nada. Son las normas: un certificado de residencia por cada billete.

-¡Oiga, pedazo de animal! ¡Las normas dirán lo que quieran pero yo no puedo irme al ayuntamiento a pedir un certificado de residencia de la pierna! ¡Creerán que me he vuelto loco!

La voz del empleado, al contestar, reflejaba dignidad, enfado y desprecio, todo a la vez.

-Por favor, no me insulte: yo le he tratado educadamente. Además, no es asunto mío. Si expido un billete de tarifa reducida lo tengo que hacer como manda el reglamento.

C) -¿Cómo dice?

-No soy yo quien lo digo. Es su compañera de facturación. La del mostrador diecisiete. Como llevo la pierna escayolada, tengo que sacar otro billete.

-¡Ah, sí, claro! ¿Pagará en efectivo o con tarjeta?

-En efectivo.

El hombre tecleó rápidamente. Un cajón metálico cercano escupió el nuevo billete.

-Vamos a ver..., Málaga, doce de febrero, cinco uno tres, doce quince; sí, está bien... ¡Oiga! ¿No me ha cobrado de más?

El cajero le miró con gesto de ofensa por encima de las gafas.

-Por favor, caballero. Es la tarifa oficial.

El lisiado, apoyándose contra la ventanilla para no caer, señaló la cifra de su propio billete golpeándola con los dedos.

-Pues mire, mi billete vale menos. ¿Qué pasa, que las piernas son más caras que el resto del cuerpo?

El cajero examinó uno y otro documento. Luego contestó con un suspiro, como si estuviese harto de recitar la lección.

-Es por el certificado de residencia. Usted es residente y tiene rebaja, señor.

-Ah, ¿y mi pierna no?

-¿Qué quiere que le diga? Son las normas: un certificado de residencia por cada billete.

-Ya veo: lo dice el reglamento...

D) -A Málaga, señorita. No llevo equipaje.

La azafata ni siquiera levantó la mirada de la pantalla de su computadora. Le preguntó, en el tono más automático existente.

-¿Asiento de fumador o de no fumador?

-Me da lo mismo. Preferiría, si pudiera ser, uno de los de la ventanilla de emergencia.

La sonrisa le salió adecuadamente dolorosa.

-Es que llevo la pierna enyesada, ¿sabe?, y en esa fila hay más sitio.

La azafata dejó, por primera vez, su rutina para mirarle bien: las muletas, el pantalón cortado a lo largo de toda la escayola y sujeto luego con unas pulcras cintas, la cara de circunstancias... Su contestación sonó como una riña, como si el pasajero estuviese invocando unos privilegios absurdos.

-Está prohibido. La fila de emergencia debe quedar libre de obstáculos: lo dice el reglamento de vuelo.

-Vaya por Dios... Bueno, deme lo que sea.

La azafata le interrumpió; no había acabado con los aspectos reglamentarios: -Hay otra cosa. Va a tener que pagar otro billete. -¿Otro billete? ¿Y por qué?

E) El hombre se calzó la espalda con la almohada y luego se echó a dormir. El resto de los pasajeros, al ir entrando, lo miraba con una mezcla de conmiseración y envidia.

El avión despegó, finalmente, con un retraso razonable. Al alcanzar la altura y la velocidad de crucero se apagaron las luces que obligaban a mantener abrochados los cinturones de seguridad y el lisiado, ya despierto, pidió que le ayudasen a incorporarse. El lavabo quedaba cerca. Una vez dentro de él, abrió la escayola a lo largo, sirviéndose de un corte disimulado, sacó de dentro de ella una bolsa de plástico con un arma corta y varios cargadores, la montó, se deshizo del resto del yeso, volvió a anudar, uno por uno, los lazos que le mantenían cerrado el pantalón y se dispuso a secuestrar el aeroplano.

F) -Por la pierna. Tendrá que ponerla de costado y necesitará que se deje libre el asiento de al lado.

-Pero, señorita, yo no tengo la culpa de habérmela roto, ¿sabe?

El gesto de severidad de la mujer se acentuó.

-Supongo que no creerá usted que es la compañía la culpable.

-No, claro que no. La culpa la tiene el que hiele por la noche, o el que me invitasen a cenar fuera justamente anteaer, que malditas las ganas que tenía. O Dios omnipresente, si lo prefiere. Pero yo tengo ya bastante castigo viajando en estas condiciones. No me venga con que, encima, hay que pagar el doble.

-Es lo que dice el reglamento.

-¡Es ridículo!

La azafata le devolvió el billete.

-No entorpezca la cola, por favor. Hay gente que espera. Vaya a la ventanilla de caja.

El hombre se las arregló para llegar hasta allí con el billete entre los dientes y rezongando. Los diez minutos de espera hasta que le llegó el turno no habían contribuido precisamente a que le mejorase el humor.

-Deme un billete de pierna para Málaga.

El cajero le miró, pasmado.

G) -Bueno, hombre, si le he ofendido lo siento. No era mi intención. Mire, le diré lo que podemos hacer ¿Le serviría un certificado mío, de la pierna y el resto, todo junto?

El cajero vaciló.

-No sé... No es lo correcto...

-Dese cuenta: le doy más de lo que piden las normas. Un supercertificado, podríamos decir. Pierna y demás accesorios. De la escayola no habrá papeles, desde luego, pero me parece que podríamos considerarla como un vestido, o un abrigo, o algo así, ¿no es verdad?

-El reglamento deja llevar a bordo un bastón, o unas muletas; eso es cierto... La escayola debe ser algo parecido, en realidad... Mire, creo que haré la vista gorda por esta vez y le dejaré que me dé el certificado de residencia suyo, el completo.

-No llevo ninguno.

La sonrisa del empleado era de total triunfo; el suficiente como para agregarle un poco de magnanimidad.

-¿Ve como no hay que ponerse nunca en plan chulo? Se lo dejaré pendiente. Tiene usted un mes para entregarlo en la oficina; allí le abonarán la diferencia. Arreglado.

H) -No, qué va. De arreglado nada. Quiero que me traigan una silla de ruedas.

-¿Cómo dice?

-Estoy impedido. No pretenderá usted que me meta en el autobús con los demás pasajeros, ¿verdad? Me tienen que poner una silla de ruedas. Lo dice el reglamento.

El viajero cruzó todo el vestíbulo del aeropuerto en silla de ruedas, con la pierna extendida hacia delante como el botalón de una nave y las muletas cruzadas sobre los reposabrazos. Se ahorró la cola del registro de seguridad -la silla de ruedas no pasaba por el arco magnético- e incluso el trámite de la sala de espera. Lo condujeron directamente hasta el avión y allí, con la ayuda de un par de mozos, logró subir las escaleras, estrechísimas, sin perder demasiado la compostura. Se le acomodó, por fin, en la parte delantera de la cabina, ocupando las dos butacas a las que tenía derecho.

-¿La pierna tiene que abrocharse también el cinturón? La azafata celebró con grandes sonrisas la gracia y le entregó una almohada.

-Le irá bien para acomodarse.

Anexo 8: Fichas del alumno para la Secuencia 4

¡Con la ironía hemos topado!

1.  La historia de *Don Quijote de la Mancha* y sus andanzas como caballero andante son, sin duda, la gran joya de la literatura española. Esta obra, de la que ya conocerás el argumento y los personajes, ofrece una visión irónica del mundo. A lo largo de sus miles de páginas, Cervantes construye una parodia de la novela de caballerías en las que la ironía continuada juega un papel fundamental. ¿Qué sabes de la “ironía cervantina”? ¿Crees que la obra debe ser interpretada literalmente? ¿Por qué crees que Cervantes eligió la ironía como base de su novela? ¿Qué efecto perseguía con ella?

1.1.  Una de las técnicas que el autor emplea en su obra es la hipérbole, es decir, exagerar la magnitud de los hechos y la fama de don Quijote, así como también emplea arcaísmos, esto es, palabras y expresiones que ya en la época de Cervantes habían quedado en desuso.

Escucha el siguiente fragmento del inicio del capítulo IX *Donde se concluye y da fin a la estupenda batalla que el gallardo vizcaíno y el valiente manchego tuvieron*, ¿Puedes señalar algunos ejemplos de hipérbolos y arcaísmos?

1.2.  Fíjate ahora en los siguientes fragmentos del mismo capítulo:

“Y así no podía inclinarme a creer que tan gallarda historia hubiese quedado **manca y estropeada**, y echada la culpa a la malignidad del tiempo, devorador y consumidor de todas las cosas, el cual o la tenía oculta o consumida.”

Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, Primera parte, cap. IX, ed. Cátedra, página 178.

“Digo, pues, que por estos y otros muchos respetos es digno nuestro gallardo Quijote de continuas y memorables alabanzas, y aun a mí no se me deben negar, por el trabajo y diligencia que puse en buscar el fin desta agradable historia; aunque bien sé que si el cielo, el caso y la fortuna no me ayudan, el mundo quedara falto y sin el pasatiempo y gusto que bien **casí dos horas** podrá tener el que con atención la leyeré.”

Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, Primera parte, cap. IX, ed. Cátedra, página 178

-¿Identificas en estos textos los recursos anteriores que provocan la ironía?

-Fíjate en las palabras en negrita: a veces, el autor, se apoya en el conocimiento que el lector tiene del mundo (en este caso, del propio Cervantes y de su obra) para verter guiños irónicos:

¿Podrías explicar por qué las expresiones señaladas son irónicas?

¿Identificarías la ironía si nunca hubieras escuchado hablar de esta obra?

¿Qué persona y objeto son las “víctimas” reales de esta ironía? ¿Qué efecto crees que busca el autor con este tipo de ironías?

2. **OOO** Como bien sabrás, de *El Quijote* han sido extraídos decenas de refranes que han pasado a formar parte del refranero español, ¿conoces alguno?

2.1. **OO** En parejas, acudid a la página web <http://www.alcozar.net/quijote/refranes.htm> y elegid tres refranes. A continuación, deberéis pensar en qué contextos los podríais emplear. Simulad la situación ante vuestros compañeros.

2.2. **OOO** En algunas ocasiones, los refranes o unidades fraseológicas son utilizados en sentido irónico. Para conseguir este efecto, se recurre a la alteración de alguno de los elementos de esas expresiones. A continuación, vas a ver un ejemplo extraído del Quijote. Lee con atención el siguiente fragmento:

—Hallemos (...) el alcázar —replicó don Quijote— (...) Y advierte, Sancho, o que yo veo poco o que aquel bulto grande y sombra que desde aquí se descubre la debe de hacer el palacio de Dulcinea [...] Guió don Quijote, y habiendo andado como doscientos pasos, dio con el bulto que hacía la sombra, y vio una gran torre, y luego conoció que el tal edificio no era alcázar, sino la iglesia principal del pueblo. Y dijo:

—**Con la iglesia hemos dado, Sancho.**

Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, Segunda parte, cap. IX, extraído del Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/quijote/edicion/parte2/cap09/default.htm>)

La expresión marcada en negrita ha ido evolucionando y se ha incorporado al español bajo la forma “Con la Iglesia hemos topado, amigo Sancho”. Esta expresión es frecuentemente utilizada cuando el hablante quiere expresar frustración o impotencia frente a un poder superior, sea la Iglesia o cualquier otra institución de poder (incluso en ocasiones se refiere a una madre, a una suegra o a un profesor autoritario). Un ejemplo:

En un hogar, una mujer le dice a su hijo:

-Me ayudarás antes de irte y punto, ¡no quiero excusas!

A lo que el padre, que observa la situación, responde:

-¡Con tu madre has topado, amigo Sancho!

2.3.  Observa el siguiente artículo en el que esta unidad fraseológica es empleada y busca aquellas expresiones que enuncian, de una manera literal, lo que el autor comunica irónicamente con el título de su artículo.

Con el alcalde hemos topado, amigo Sancho

Uno de los más conocidos tópicos españoles es la expresión "con la iglesia hemos topado". La frase en cuestión no es una cita literal, como se suele afirmar, de la universal novela Don Quijote de La Mancha, sino una derivación de ella, pues en el dicho popular se cambió la palabra dado por topado, añadiéndose la coletilla "amigo Sancho". Me van a permitir hacer una nueva adaptación del original cervantino para encabezar este artículo: "Con el alcalde hemos topado, amigo Sancho", para analizar lo sucedido en Beas en estos días pasados.

Tal y como reflejó este mismo periódico en sus páginas, el pasado 21 de mayo de 2013 el equipo de Gobierno, encabezado por el alcalde, Guillermo Rivera Rosario, decidió destruir parte de una obra dedicada al Quijote, instalada en la Plaza de España. El Ayuntamiento calificó esta actuación como un traslado, justificado por "la insistencia de muchos beasinos de retirar la obra para que la plaza recobrara su estructura urbanística". En mi opinión, con esta actuación ni se ha realizado un traslado de la obra, ni esa acción responde a un sentimiento popular, ni se ha querido recuperar la estructura tradicional de la plaza, como voy a tratar de argumentar. [...]

La obra Don Quijote y Sancho Panza fue realizada por el artista holandés, afincado en Venezuela, Cornelis Zitman. Se trataba de una instalación con la que se pretendía crear una experiencia visual y conceptual en el corazón beasino, la Plaza de España, ante los muros blancos de la iglesia del pueblo. Como en otras muchas instalaciones artísticas, el paisaje en el que se ubicaba la obra formaba parte integrante e interactuaba con ella.[...] Este emplazamiento respondía, además, a la conocida frase que el hidalgo manchego dijo a su fiel escudero, y con la que he iniciado este artículo: "con la iglesia hemos dado, Sancho", de ahí que fuese instalada la obra ante los muros de la parroquia de Beas (los elementos ahora incomprensidos y descontextualizados).

Por tanto, no se puede hablar de traslado de la obra, como afirma el alcalde Rivera, y sí de destrucción, incomprensión o mutilación, como he indicado en este artículo, pues con esta acción no se han tenido en cuenta las características espaciales y conceptuales que Zitman barajó en su creación artística. No se puede proceder al traslado de una obra de arte, como se hace con un banco o una farola, una obra de arte es más que un mobiliario urbano.

Esta forma de proceder por parte del Ayuntamiento ni siquiera ha contado con un informe en el que se justifique desde un punto de vista técnico ese traslado. Se decía en la información aparecida en Huelva Información, que se procedía al traslado de la obra para que la plaza de España "recobrara su estructura urbanística". Este podría haber sido un argumento para justificar ese traslado, al entender que obras de arte contemporáneo, que suelen transgredir las normas estéticas tradicionales, pudiesen entrar en conflicto con la estructura urbanística de la plaza, de carácter más tradicional.

En fin, este procedimiento es sólo una actuación unilateral de la alcaldía y su equipo de gobierno. De nuevo se procede de manera arbitraria y autoritaria, y el hilo conductor de estos procedimientos es acabar con todo aquellos elementos de embellecimiento público instalados por los anteriores responsables municipales. Y se hace "porque lo digo yo", una óptica de administración pública y de decisión política muy democrática y acorde con las demandas de transparencia e información que cada vez más demandados los ciudadanos. Por eso tengo que expresar, una vez más, mi indignación, y exclamar que desde estas páginas "con el alcalde hemos topado, amigo Sancho".

Adaptado de Diego Lorenzo Becerril, Con el alcalde hemos topado, amigo Sancho, en [huelvainformacion.es](http://www.huelvainformacion.es/article/opinion/1545878/con/alcalde/hemos/topado/amigo/sancho.html) (<http://www.huelvainformacion.es/article/opinion/1545878/con/alcalde/hemos/topado/amigo/sancho.html>)

2.4.  Responded ahora a las siguientes preguntas. Justificad vuestras respuestas señalándolas en el texto:

-Pese a que no se registran en este artículo las marcas trabajadas en el ejercicio anterior...¿dirías que este artículo es irónico? ¿Por qué?

-¿Qué dirías que pretende el autor con el uso de la ironía: comunicar lo contrario de lo que dice literalmente, generar complicidad con el lector, criticar una decisión que ha tomado el alcalde...?

- En toda ironía hay un objeto ironizado o víctima de esa ironía; en este artículo, el objeto irónico aparece señalado tipográficamente de una manera especial, ¿puedes identificarlo? ¿conoces otras maneras de señalar en un texto escrito que una palabra o expresión son irónicas en español? ¿Se hace igual en tu lengua?

- La ironía generalmente es utilizada por los escritores para mostrar una actitud distanciadora sobre algún hecho, opinión o persona; en este caso, en el texto está explícita la fuente que motiva aquello que indigna y ocasiona la actitud irónica del autor, ¿puedes identificarla? ¿dónde se advierte por primera vez quién es el causante del hecho ironizado?

- Además de estar señalado a través de la tipografía, el autor hace llamar la atención sobre el objeto de su ironía de otra manera muy llamativa: la repetición. Esta técnica es utilizada frecuentemente por los escritores para alertar al lector de la presencia de la clave irónica en sus textos, ¿qué efecto te produce esa repetición?¿Por qué crees que lo repite tanto, es para él un auténtico traslado?

-En el último párrafo el artículo adquiere una tonalidad crítica e irónica más clara, ¿en qué oración encuentras una ironía prototípica (esto es, una oración que dice lo contrario de lo que quiere comunicar)? ¿Por qué sabes que es irónica?

3.  Lee con atención el primer párrafo de una columna periodística de Javier Marías, escrita en diciembre de 2004 ante el anuncio de los actos conmemorativos por el cuarto centenario de la publicación de la primera parte del *Quijote*. ¿Qué actitud crees que tiene el autor?

Cervantes sufrió en vida uno de los abusos que más pueden indignar a un autor, a saber: la apropiación por otro de sus personajes, el manoseo ajeno de su invención, el ensuciamiento de su creación. Como es sabido, en 1614 apareció un apócrifo Segundo tomo del Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha, firmado por un tal Alonso Fernández de Avellaneda que

a día de hoy aún se ignora a quién servía de disfraz. Aunque Cervantes lo supo sin duda, no le quiso hacer el favor de desenmascararlo -y hacerlo así entrar en la posteridad- cuando, dolido pero displicente, aludió a él en el Prólogo a su verdadera Segunda Parte, que vio la luz un año más tarde, en 1615, y que quizá se sintió espoleado a terminar pronto para remediar la usurpación o robo de Avellaneda. Éste no se limitó a trasegar con Don Quijote y Sancho, sino que además arremetió contra su creador, tildándolo de viejo y manco. Fue un precursor de los muchos "copiones" contemporáneos, que cuanto más imitan y aprovechan a alguien, más lo atacan o lo silencian: debe de ser insoportable saberse tan en deuda con ese alguien de mayor talento en la profesión.

“Huya Cervantes”, Javier Marías, *El País*, 19/12/2004

3.1  **En el primer párrafo de una columna el autor ya suele dejar pistas sobre la actitud que va a tomar a lo largo del artículo. En este caso, Marías opta por introducir una “palabras alerta”, un término que rompe con el registro predominante del párrafo. ¿Lo identificas? ¿por qué crees que ese término funciona como “palabra alerta”?**

3.2  **Leed ahora el resto de la columna periodística y observad si el recurso utilizado en el primer párrafo continúa a lo largo de todo el texto.**

El año que viene se conmemora el cuarto centenario de la publicación de la Primera Parte del Quijote, pero, como señalé hace semanas, los fastos ya han corrido disparatadamente mucho antes de alcanzar el 2005 - una prueba más es este número-, de modo que cuando llegue la verdadera fecha estaremos todos saturados de los pobres Don Quijote y Cervantes, y aun puede que los hayamos empezado a detestar. Porque, como dijo el segundo en el mencionado Prólogo, "la abundancia de las cosas, aunque sean buenas, hace que no se estimen". Y fue por eso, para que nadie futuro pudiera incurrir en más "avellanedadas", por lo que dio a Don Quijote "muerto y sepultado, porque ninguno se atreva a levantarle nuevos testimonios, pues bastan los pasados ..." Y sin embargo, pese a su disgusto de 1614, la celebración de estos cuatrocientos años ha sido pretexto para la aparición actual de nuevos Avellanedas que no han tenido rubor ni empacho en prolongar la existencia de los personajes que Cervantes dejó vivos ("que bien sé lo que son tentaciones del demonio", escribió también en ese Prólogo, "y que una de las mayores es ponerle a un hombre en el entendimiento que puede componer e imprimir un libro con que gane tanta fama como dineros, y tantos dineros cuanta fama"), y, sobre todo, para que desde el más alto escritor hasta el más ruin político, pasando por la mayoría de los profesores, eruditos y expertos, reales o sobrevenidos, se pongan a la alargada sombra del Caballero de la Triste Figura y saquen fama como dineros de ella, y dineros cuanta fama. Y, en resumen, manoseen de tal forma el Quijote que milagro será si no han de transcurrir al menos diez años antes de que obra y autor se limpien de todo el tizne con que se los ha empezado a embadurnar, y lo que nos queda.

Una de las cosas más graves de nuestra época es que se tengan por normales iniciativas y hechos que no lo son. Leo, por ejemplo, que Esperanza Aguirre, Presidenta de Madrid, ha anunciado muy ufana que su Comunidad organizará 400 "actividades" en torno al Quijote en 2005. Cuatrocientas. Es decir, más que días tiene el desdichado año en cuestión. Como si tal cosa tuviera el menor sentido; como si existiera público para semejante empalago; como si pudiera haber cuatrocientas actividades de interés. Pero al poco, José María Barreda, a su vez Presidente de Castilla-La Mancha, anuncia que su Comunidad organizará 2.005 "actividades culturales" al respecto, lo cual es una ridiculez cinco veces mayor que la de Aguirre. ¿Se

imaginan a una legión de asesores, promotores, consejeros y cantamañanas devanándose los sesos para dar con tales números de ideas -quiero decir de chorradas- con que cubrir los pomposos propósitos? Supongo que no harán otra tarea a lo largo de doce meses (claro que ya se preparan apasionantes "congresos de molinología"), amén de despilfarrar, desde luego.

Cervantes no soportaba las baratijas ni a los Avellanedas, pero está visto que a nuestros contemporáneos cobistas sus preferencias les traen sin cuidado.

“Huya Cervantes”, Javier Marías, *El País*, 19/12/2004

3.3.  Señalad otros indicadores (tipografía, repeticiones) a través de los cuales el autor evidencia su ironía y reflexionad sobre lo que puede querer expresar con ello.

3.4.  En el texto aparecen entrecomilladas dos palabras que no existen en español, sino que han sido inventadas por el autor del texto. Identifícalas y señala qué sufijo les ha añadido Marías para formar la nueva palabra.

Para expresar ironía, es frecuente la formación de palabras que no existen añadiendo a términos reales sufijos que no les corresponden. A continuación, observa los siguientes sufijos que pueden ayudarte a inventar nuevas palabras cargadas de ironía y trata de inventar un contexto en el que puedan emplearse los ejemplos que se dan:

-logía (otorga al sustantivo al que se opone la cualidad de ser el objeto de estudio de una ciencia)

Llamaremos a nuestro experto en bizcochología

-ado/ada (pospuesto a un nombre propio o apellido, lo convierte en adjetivo para designar a cualquier acción como propia o característica de la persona aludida con el nombre propio en cuestión)

¡A ver qué nueva Rajoyada nos espera!

4.  Teniendo en cuenta los indicadores de ironía que han sido trabajados, imagina que en tu ciudad ha sucedido algo que te indigna y escribe una carta al periódico local cargada de ironía. Puedes alterar expresiones idiomáticas o refranes (acude a la página web del ejercicio 2.1. y altera irónicamente el que mejor te parezca), crear nuevos adjetivos con el apellido o nombre propio de aquellos contra los que diriges tu carta (“me parece otra *Ramonada* más”), repetir numerosas veces aquello que te irrita (“Esa medida me parece ofensiva. Su medida, esa medida que tanto defiende...”), así como resaltar aquellos términos irónicos en cursiva o con comillas. También puedes emplear exageraciones (“No nos recuperaremos en milenios de ese gasto”) y mezclar registros (“tanta burocracia, instancias, trámites y pamplinas”).

Anexo 9: Texto para la actividad 1.1. de la Secuencia 4

Donde se concluye y da fin a la estupenda batalla que el gallardo vizcaíno y el valiente manchego tuvieron

Dejamos en la primera parte desta historia al valeroso vizcaíno y al famoso don Quijote con las espadas altas y desnudas, en guisa de descargar dos furibundos fendientes, tales, que, si en lleno se acertaban, por lo menos se dividirían y fenderían de arriba abajo y abrirían como una granada; y que en aquel punto tan dudoso paró y quedó destroncada tan sabrosa historia, sin que nos diese noticia su autor dónde se podría hallar lo que della faltaba.

Causóme esto mucha pesadumbre, porque el gusto de haber leído tan poco se volvía en disgusto de pensar el mal camino que se ofrecía para hallar lo mucho que a mi parecer faltaba de tan sabroso cuento. Parecióme cosa imposible y fuera de toda buena costumbre que a tan buen caballero le hubiese faltado algún sabio que tomara a cargo el escrebir sus nunca vistas hazañas, cosa que no faltó a ninguno de los caballeros andantes, de los que dicen las gentes que van a sus aventuras, porque cada uno dellos tenía uno o dos sabios como de molde, que no solamente escribían sus hechos, sino que pintaban sus más mínimos pensamientos y niñerías, por más escondidas que fuesen; y no había de ser tan desdichado tan buen caballero, que le faltase a él lo que sobró a Platir y a otros semejantes. Y, así, no podía inclinarme a creer que tan gallarda historia hubiese quedado manca y estropeada, y echaba la culpa a la malignidad del tiempo, devorador y consumidor de todas las cosas, el cual, o la tenía oculta, o consumida.

Por otra parte, me parecía que, pues entre sus libros se habían hallado tan modernos como *Desengaño de celos y Ninfas y pastores de Henares*, que también su historia debía de ser moderna y que, ya que no estuviese escrita, estaría en la memoria de la gente de su aldea y de las a ella circunvecinas. Esta imaginación me traía confuso y deseoso de saber real y verdaderamente toda la vida y milagros de nuestro famoso español don Quijote de la Mancha, luz y espejo de la caballería manchega, y el primero que en nuestra edad y en estos tan calamitosos tiempos se puso al trabajo y ejercicio de las andantes armas, y al de desfacer agravios, socorrer viudas, amparar doncellas, de aquellas que andaban con sus azotes y palafrenes y con toda su virginidad a cuestras, de monte en monte y de valle en valle: que si no era que algún follón o algún villano de hacha y capellina o algún descomunal gigante las forzaba, doncella hubo en los pasados tiempos que, al cabo de ochenta años, que en todos ellos no durmió un día debajo de tejado, y se fue tan entera a la sepultura como la madre que la había parido. Digo, pues, que por estos y otros muchos respetos es digno nuestro gallardo Quijote de continuas y memorables alabanzas, y aun a mí no se me deben negar, por el trabajo y diligencia que puse en buscar el fin desta agradable historia; aunque bien sé que si el cielo, el caso y la fortuna no me ayudan, el mundo quedara falto y sin el pasatiempo y gusto que bien casi dos horas podrá tener el que con atención la leyere

(Cervantes, cap. IX, Don Quijote de la Mancha, extraído del Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/quijote/edicion/parte1/cap09/default.htm>))

gallardo: valiente

furibundos fendientes: espadaos con furia

malignidad. maldad

circunvecinas: próximas, vecinas

calamitosos tiempos: tiempos desdichados

agravios: ofensa, humillación

palafrenes: caballos mansos.

capellina: parte de la armadura que cubre la cabeza.

Anexo 10: Fichas del alumno para la Secuencia 5

Érase una ironía despiadada...

Existe un tipo de ironía mordaz que expresa una burla satírica del objeto sobre el que se ironiza: el sarcasmo. En la Literatura española, si hay un maestro de la ironía y el sarcasmo, es Don Francisco de Quevedo.

1.  El poeta, enemistado fuertemente con Góngora, no duda en hacer blanco de su más cruel ironía a su rival literario. Observa el retrato de Góngora y a su lado un soneto en el que Quevedo lo describe. ¿Qué te sugiera el soneto de la personalidad de su autor?

Érase un hombre a una nariz pegado,
érase una nariz superlativa,
érase una alquitara medio viva,
érase un pez espada mal barbado;

era un reloj de sol mal encarado.
érase un elefante boca arriba,
érase una nariz sayón y escriba,
un Ovidio Nasón mal narigado.

Érase el espolón de una galera,
érase una pirámide de Egipto,
los doce tribus de narices era;

érase un naricísimo infinito,
frisón archinariz, caratulera,
sabañón garrafal, morado y frito



Imagen 5: retrato de Góngora.

Fuente: <http://www.uv.es/ivorra/Gongora/Gongora.htm>

Quevedo, *A una nariz*, (extraído de Elías Rivers, *Poesía Lírica del siglo de Oro*, página 349)

- 1.1.  Ahora responde a las siguientes preguntas sobre el soneto:

-Para conseguir esta agresiva ironía, Quevedo se sirve de una concatenación de metáforas e hipérboles. Identifica el término real de la comparación metafórica y aquellos objetos con los que lo compara.

-Además de las metáforas exageradas e hiperbólicas, Quevedo construye su sarcasmo mediante la creación de nuevas palabras añadiendo sufijos y prefijos a la raíz de la palabra. ¿Se te ocurren otros ejemplos que exageren el tamaño? Y si fuera el caso contrario, el de una nariz extremadamente pequeña, ¿qué sufijos se te ocurren?

1.2.  Elegid una víctima para vuestro sarcasmo y cread vuestro “soneto burla”. Podéis elegir a un personaje famoso del mundo hispanohablante y exagerar un rasgo de su físico (orejas, pies, boca, etc.). Después leédselo a vuestros compañeros.

2.   Quevedo no solo es conocido como poeta, sino que una de sus obras más conocidas es *El Buscón*, una novela picaresca cargada de sutiles ironías. A continuación, lee el siguiente fragmento en el que se habla de la madre de Pablos, el pícaro protagonista de la novela. Presta atención a las expresiones en negrita, ¿crees que Quevedo busca que el lector las interprete literalmente?

“Padeció grandes trabajos recién casada, y aun después, porque malas lenguas daban en decir que mi padre metía el dos de bastos para sacar el as de oros. Probósele que a todos los que hacía la barba a navaja, mientras les daba con el agua, levantándoles la cara para el lavatorio, un mi hermanico de siete años les sacaba muy a su salvo los tuétanos de las faldriqueras. Murió el angelico de unos azotes que le dieron en la cárcel. Sintiólo mucho mi padre, por ser tal que robaba a todos **las voluntades**.

Por estas y otras niñerías estuvo preso; aunque, según a mí me han dicho después, salió de la cárcel con tanta honra, que le acompañaron doscientos **cardenales**, sino que a ninguno llamaban «señoría». Las demás dicen que salían por verle a las ventanas, que siempre pareció bien mi padre a pie y a caballo. No lo digo por vanagloria, que bien saben todos cuán ajeno soy de ella.

Mi madre, pues, ¡no tuvo calamidades!”

Quevedo, *Vida del Buscón llamado don Pablos*, ed. Cátedra, página 85.

2.1.  Uno de los recursos más sutiles y efectivos para crear ironías es el uso de los dobles sentidos, es decir, emplear palabras con doble significado, uno de los cuales otorgue un sentido irónico a la oración y el otro permite su interpretación en sentido literal. En este fragmento, Quevedo realiza un doble sentido con la palabra “cardenal”. Acude al diccionario virtual de la RAE (www.rae.es) e interpreta la oración con las dos acepciones de la palabra; ¿con

cuál crees que quiere Quevedo que se quede el lector? Inventa a continuación una oración con cada uno de los dos sentidos.

2.2.  Tradicionalmente, los cristianos, cuando dan limosna, deciden libremente cuánta cantidad de dinero otorgan, lo que es conocido como dar “la voluntad” (del latín *volere*, ‘querer’). Vuelve al fragmento e identifica por qué el uso que hace el autor de “las voluntades” es irónico.

2.3.  Ahora que ya habéis desentrañado las expresiones irónicas más complejas, responde si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas y justifica tu respuesta.

- El hermano de Pablos robaba a los clientes de su padre mientras éste les hacía la barba.
- Como el padre de Pablos lo pasó muy mal cuando murió su hijo pequeño, sus clientes le donaban la voluntad.
- El padre de Pablos salió de la cárcel con mucha honra y rodeado de cardenales que rezaban por él.
- El padre de Pablos tenía muchos golpes y moratones cuando salió de la cárcel.
- La madre de Pablos tuvo una vida fácil y sin calamidades.

3.  Las descripciones irónicas están muy presentes en la literatura española, aunque no siempre tienen un carácter tan agresivo como el del ejemplo anterior. Observad las dos siguientes descripciones y, basándoos en el carácter del soneto anterior, decidid cuál pertenece a Quevedo:

“Él era un clérigo cerbatana, largo sólo en el talle, una cabeza pequeña, los ojos avocindados en el cogote, que parecía que miraba por cuévanos, tan hundidos y oscuros que era buen sitio el suyo para tiendas de mercaderes; la nariz, de cuerpo de santo, comido el pico, entre Roma y Francia; las barbas descoloridas de miedo de la boca vecina, que de pura hambre parecía que amenazaba a comérselas; los dientes, le faltaban no sé cuántos, y pienso que por holgazanes y vagamundos se los habían desterrado; el gizonte largo como de avestruz, con una nuez tan salida que parecía se iba a buscar de comer forzada de la necesidad; los brazos secos; las manos como un manojo de sarmientos cada una. Mirado de medio abajo parecía tenedor o compás, con dos piernas largas y flacas.”

“Estaba Rocinante maravillosamente pintado, tan largo y tendido, tan atenuado y flaco, con tanto espinazo, tan hético³⁰ confirmado, que mostraba bien al descubierto con cuánta advertencia y propiedad se le había puesto el nombre de Rocinante³¹.”

3.1.  Ahora, reflexionad y responded a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál de las dos dirías que es más sarcástica?
- ¿En cuál de las dos el sujeto ironizado sale peor parado?
- ¿Observas hipérbolos en ambas descripciones? Señala aquellas que observes.

3.2.  Como habrás podido adivinar, el segundo fragmento pertenece al *Quijote*, y se corresponde con una descripción de una pintura de Rocinante, el caballo del hidalgo. Ya conoces algunos mecanismos que emplea Cervantes para crear su universo irónico, y lo que pretende con esta descripción irónica es, podría decirse, lo contrario a Quevedo: ensalzar al objeto de su ironía. En este breve fragmento, la técnica que emplea Cervantes es la repetición y el uso de adjetivos y adverbios con carga positiva, aunque, realmente, ¿cuál es la verdadera opinión que se transmite de Rocinante?

4.  En la prensa española, y concretamente, en las columnas periodísticas, la ironía también es utilizada como un arma incisiva de crítica. Lee el siguiente artículo de Maruja Torres e identifica a qué dos colectivos hace víctimas de su sarcasmo:

Escribo esta misiva en la esperanza de que, cuando se publique (pasarán casi dos semanas, a contar desde mi escritura, como saben, y debo cubrirme ante los eventos), Monseñor R. V. (Recta Vía) se encuentre bien de salud, la arriba firmante esté como una rosa y, en general, del Papa abajo, todos a todo tren de estupendos. Ello comprende a creyentes de todos los tenores, a laicos y seglares³², juglares³³ y manglares con sus darwinianas criaturas del subsuelo. No quiero desviarme y caer en manos del amorreo³⁴, que era un tipo con un nombre prometedor, pero con muy mala prensa en el Antiguo Testamento; supongo que vos y el Pontífice y el

³⁰ flaco

³¹ Rocín=Rústico, torpe

³² **Seglar**: Aquel que no pertenece a ninguna orden religiosa.

³³ **Juglares**: Hombres que en la Edad Media cantaban, hacían juegos o chistes por dinero.

³⁴ **Amorreo**: pueblo nómada muy belicoso y politeísta que aparece en el Antiguo Testamento.

Mondoñador, mucho más cercanos al Old que al New, también le habréis dicho cuatro cosas. Simplemente pretendía sugerir una serie de pecados que Vuestra Inocencia no habrá advertido por razones implícitas en él. Pero, en fin. Alguien tiene que realizar la observación pertinente.

Y es que hay una red de prostitución en Cataluña, y concretamente en Barcelona, y ya más precisamente en el barrio donde habito, el Eixample, que se dedica a ofrecer cuerpos y almas y cuanto sea necesario a los menestralitas, llamados originariamente menestrales, y actualmente, más que llamados, imprecados cuando los amos y las amas pensamos en los miembros de su familia.

Por si Su Excelencia no lo supiera -puesto que no figuran en el Deuteronomio³⁵ que parece orientaros a la hora de lanzar vuestras iras sobre el populacho-, los menestralitas son ese envidiado pueblo o grupo social integrado por fontaneritas, electricisomos, carpinteroides, caldereronzos, cristalerienses, gasocitas, persianocolguitas, cortinoides y, por supuesto, los no menos preciados desatasconeros. Bien, el Señor debió de tener la virtud distraída cuando los creó, porque verdaderamente no parecen tocados por la Gracia de llegar a su debido tiempo. Así pues, la arriba firmante pone todo ello en vuestro conocimiento para que lo soltéis ante quien corresponda, y no olvidéis añadir que también vamos fatal de plazas de aparcamiento, como consecuencia de tanta inmoral incertidumbre y ateísmo.

Es gracia que espero conseguir, prácticamente en vilo, junto con el perdón, y etcétera.

Adaptado de “Carta a otro soltero”, Maruja Torres, *El País*, 6/02/2005

4.1.  ¿Crees que la autora guarda todo el respeto que dice a las autoridades de la Iglesia? Los nombres con los que se refiere a ellos son empleados de manera sincera por la escritora o te parecen exagerados? Según este artículo, ¿dirías que Maruja Torres es creyente en la Iglesia?

4.2.  Uno de los recursos que utiliza la autora para indicar al lector la presencia de ironía es la variación de registro. Señala en el primer párrafo cuál es la primera expresión que advierte de la presencia de ironía. ¿Qué adjetivo dirías que es el más sarcástico teniendo en cuenta la ideología de la Iglesia? Rastread a lo largo del texto esas fórmulas que hacen romper el estilo sobrio que aparentemente posee esta “misiva”.

4.3.  Maruja Torres en esta columna hace empleo de uno de los recursos que utiliza Quevedo en su soneto sobre Góngora creando nuevas palabras, ¿en qué momento aparece este recurso? ¿Cuáles serían las profesiones a las que se refiere? ¿Se os ocurren otros nombres irónicos para alguna profesión?

³⁵ **Deuteronomio:** Libro del Antiguo Testamento.

