

MARISOL VILLARRUBIA ZÚÑIGA

Doctora en Filología y Máster en E/le por la UAH y licenciada en Filología por la UCM. Actualmente es profesora en el Instituto Cervantes de Leeds y Coordinadora Docente y antes lo fue en Alcalíngua de la UAH. Ha sido formadora en másteres y CAP, ponente en cursos, seminarios y congresos. Ha tomado parte en proyectos de I+D relacionados con ELE, así como con programas para la enseñanza de inmigrantes.

#### RESUMEN

La enseñanza de la ironía y el humor es un reto en el aula de lenguas extranjeras por su componente sociocultural y pragmático. En este sentido, la Literatura se convierte en un recurso muy valioso. En este artículo partimos de un marco teórico reflexivo que justifica el uso de esas herramientas, para después ofrecer la práctica en la que se trabajan las destrezas al tiempo que se integran aspectos socioculturales, pragmalingüísticos y literarios de los que el estudiante pueda obtener una información válida que incremente su competencia comunicativa.

**PALABRAS CLAVE:** Ironía – humor – pragmalingüística – comunicativa – literatura

#### THE IRONY AND HUMOR THROUGH LITERATURE. ONE DIMENSION OF COGNITIVE PRAGMATICS IN TEACHING SPANISH TO FOREIGNERS

The teaching of irony and humor is a challenge in the foreign language classroom due to their sociocultural and pragmatic component. In this sense, Literature becomes a very valuable resource. This article begins with a theoretical framework that justifies the use of these tools and then, we provide practice in order to integrating the skills, Literature, pragmalinguistic forms and sociocultural knowledge. Our purpose is that the student obtains valid information to increase their communicative competence.

**KEYWORDS:** Irony – humor – pragmalinguistic – communicative – Literature

## 1. INTRODUCCIÓN

Si observamos los manuales y artículos escritos sobre enseñanza de la Literatura en el ELE, podemos decir que básicamente se centran en dos elementos: “El estudio de la Literatura como contenido del curso de LE y el uso de la Literatura como un recurso entre otros” (Lenner, 2002). De esto deducimos que la Literatura en el aula ELE no es Literatura en el sentido más estricto del término que informa a los estudiantes sobre un autor, su obra, el género al que pertenece y el contexto en el que se produce. Por el contrario, a veces es sólo un simple pretexto (como lo son otros textos de distinta naturaleza) para la clase de lengua e incluso, “se convierte en una herramienta para trabajar sólo una destreza, como la comprensión lectora” (Imedio, 1997).

En este trabajo proponemos una práctica textual en la que se trabajen la comprensión lectora, la expresión escrita y oral, a la vez que se despierta el interés del estudiante por la Literatura. El fin último, es que el alumno saque provecho de esta actividad integrando aspectos literarios, socioculturales y pragmalingüísticos. De esta forma ofreceremos a nuestros estudiantes un contexto literario del que poder extraer información válida para la comunicación cotidiana a la vez que incrementa su competencia cultural.

¿Por qué aplicar la pragmática a la enseñanza de la Literatura en la clase de ELE? Para responder a esta cuestión utilizaremos como punto de partida la teoría más representativa de la pragmática cognitiva; la *Teoría de la Relevancia* de Sperber y Wilson. Esta está basada en la idea central del *rendimiento*. Para los autores, la mente es un organismo orientado hacia la relevancia por eso, en un acto de comunicación se debe transmitir con una "garantía de relevancia" para que le resulte interesante al oyente y sea al mismo tiempo coherente para que lo pueda interpretar. Si revisamos estos conceptos en relación con la clase de ELE vemos que nos resultan muy útiles. El *cognitivismo* en general y la *Teoría de la Relevancia* en particular, nos ofrecen un contexto idóneo para explotar la Literatura a la clase ELE con distintos fines, entre otros, para trabajar la pragmática siguiendo un marco teórico de explotación de los textos literarios. Por otra parte, presentar una sucesión de tareas que impliquen alcanzar un objetivo final, mantendrá el interés de nuestros estudiantes por alcanzar una conclusión, contribuyendo a que cada fase de su ejecución se convierta en algo concreto que fomente el aprendizaje que nos hemos propuesto.

Ahora presentaremos algunos de los aspectos que hacen que la *pragmática cognitiva* y de la *Teoría de la Relevancia* dos factores importantes para su aplicación en la clase ELE a través de textos literarios:

1. La interpretación de los enunciados no es algo gratuito ni en una obra literaria ni en la comunicación cotidiana, sino que depende de muchos factores pragmáticos además de los estrictamente gramaticales.
2. Los efectos cognitivos de los elementos pragmáticos son más amplios de lo que puede parecer a simple vista y los resultados comunicativos al poseerlos pueden ser aún mayores.
3. El valor de la pragmática para suprimir, añadir o reforzar la información de los elementos gramaticales en determinados contextos es evidente. De hecho, en ciertos contextos tener un amplio conocimiento gramatical y no pragmalingüístico puede tener como resultado la falta de interacción con otros hablantes.
4. La *pragmática cognoscitiva* es una herramienta para la obtención de una capacidad comunicativa. La explotación de textos literarios con un fin comunicativo le permitirá considerarla como Literatura pero también como elemento de interacción.

Cuando nos referimos a la posibilidad de llevar a la clase de ELE unas tareas cuyo marco teórico es el de la *pragmática cognitiva* y en concreto, la *Teoría de la Relevancia*, estamos pensando en la necesidad de exponer mensajes con un fuerte efecto contextual para que el estudiante los interprete y procese con el menor esfuerzo posible. El objetivo final no sería sólo la comprensión lectora del fragmento, sino la capacidad de reconocer ciertos elementos textuales concretos en situaciones comunicativas orales con un carácter menos específico y más cotidiano. De hecho, una vez alcanzados ciertos niveles de competencia lingüística, los estudiantes de lenguas extranjera, en nuestro caso de español, deberán aprender a resolver determinados problemas semánticos y comunicativos a través de la pragmática. Esto implica que llegará un punto en el que no será suficiente con conocer gramática y elementos pragmlingüísticos, sino que también deberán ser capaces de aplicar las seis dimensiones del proceso cognitivo propuestas por Anderson y Krathwohl (2001): memorizar o reconocer, comprender, aplicar, analizar, evaluar y por último, crear o producir. Todo este proceso hará que el conocimiento de la pragmática sea útil desde el punto de vista de la interacción comunicativa.

Por otra parte, y antes de concluir la introducción, precisaremos que la pragmática es un amplio campo de estudio por eso, para este trabajo nos hemos centrados en dos elementos de estudio muy significativos: el humor y la ironía.

El trabajo que presentamos está dividido en tres grandes bloques:

1. La primera gran parte, es el marco teórico basado en:
  - 1.1. *La Teoría de los actos verbales*
  - 1.2. *La Teoría de la relevancia*
  - 1.3. *El cognitivismo funcional*
2. En la segunda, el análisis del texto literario desde un punto de vista pragmático.
3. Una propuesta práctica sobre textos literarios no adaptados<sup>1</sup> del siglo XX en los que enseñar la ironía y el humor, mediante el planteamiento de distintas tareas para conseguir el objetivo planteado. Las tareas propuestas, al igual que el fragmento, están pensados para que se trabajen de forma integrada en el aula o fuera de ella.

El fragmento literario ha sido elegido por poseer un marcado estilo irónico y humorístico. Accederemos a un mundo absurdo e incongruente gracias al diálogo escrito por Ramón Gómez de la Serna en *Fantasmagorías y desmadres* dentro de una estructura sencilla y una acción completa.

---

<sup>1</sup> En las aulas de ELE es habitual encontrarse con textos literarios adaptados que permiten a los estudiantes extranjeros acceder a ciertas obras literarias que de otro modo sería imposible por la dificultad semántica, morfológica o sintáctica.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. LAS TEORÍAS SOBRE EL FUNCIONAMIENTO LINGÜÍSTICO

#### 2.1.1. La teoría de los actos de habla

Cuando un hablante de español emite una frase podemos decir básicamente que es una oración formada por palabras en la lengua castellana. No obstante, el hablante no sólo profiere palabras, unas detrás de otras, sino que realiza cosas con ellas: asevera, plantea una cuestión, da una orden, expresa un deseo... Hablar no es sólo encadenar palabras sin más, por el contrario, hablar es expresar sentimientos, estados de ánimo o informar con cierta intención. Observemos el siguiente ejemplo, en el que el sujeto, verbo y complemento son los mismos, pero el hablante expresa cosas completamente dispares desde el punto de vista de la interacción comunicativa.

Ana come pollo  
*¿Ana come pollo?*  
*¡Ana, come pollo!*  
*¡Ana... COME POLLO! (en mayúsculas el foco)*

En estas cuatro situaciones, ¿el hablante de español quiere decir lo mismo? La respuesta es clara y evidente para un español: no. La referencia es la misma, pero forman parte de un "acto de habla" que en cada caso es diferente al resto, y es que "puede aparecer la misma referencia y predicación al realizar diferentes actos de habla" (Searle 1994: 32), afirma Searle en su teoría siguiendo a su vez a su maestro J.L. Austin,

Hablar una lengua es tomar parte en una forma de conducta (altamente compleja) gobernada por reglas. Aprender y dominar una lengua es (*inter alia*) haber aprendido y dominado tales reglas (1994: 22).

Por lo tanto, identifica acción y lenguaje, entendiendo a éste como un comportamiento regulado, como una actitud ordenada por ciertas reglas que hay que aprender y dominar. Este punto de partida irá tomando forma y se concreta cuando Searle escribe que,

Hablar una lengua consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer afirmaciones, dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas, etc., y más abstractamente, actos tales como referir y predicar; y, en segundo lugar, que estos actos son en general, posibles gracias a esto y se realizan de acuerdo con ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos (Searle 1994: 25-26).

Si tenemos en cuenta esta idea de Searle según la cual hablar una lengua es realizar un acto de habla en sí mismo y que se realizan siempre en función de unas reglas, comprobamos como, por ejemplo, muchos verbos españoles denotan ya en sí mismos dichos actos de habla: enunciar, aseverar, criticar, censurar, objetar, solicitar, etc. De esto se deduce que el acto de habla es una unidad de comunicación lingüística con ciertas reglas para su uso. Esta idea o noción del *acto de habla* se convierte así, en el centro de la teoría de Searle. Por eso, si tenemos en

cuenta la teoría de los actos de habla, en un principio se pensó que en ciertos enunciados (*constativos*) el hablante se limitaba a producir palabras, mientras que en otros efectuaba además otros actos (*realizativos*). No obstante, enseguida se observó que en todo enunciado, por muy sencillo que éste sea, además de hablar el hablante realizaba un acto de habla. Esto llevó a distinguir en todo enunciado tres partes fundamentales: un sentido, una fuerza y unos efectos.

El sentido está vinculado a la dimensión *locutiva* del mensaje; la fuerza, lo hace a la dimensión *ilocutiva*. Por último, el efecto de un enunciado está relacionado con la dimensión *perlocutiva*.

Examinemos un enunciado para contrastar la información anterior en un ejemplo específico. Si un profesor dice a sus alumnos: "mañana no vengo a clase", tendría una dimensión locutiva, en cuanto estoy predicando o informando de mí mismo sobre un determinado hecho futuro que probablemente suceda. Lo ilocutivo de este mensaje, tendría que ver con la acción que yo quiero realizar, es decir, avisar a mis alumnos que mañana no iré a clase. Lo perlocutivo, para concluir, tendría que ver con la impresión, sentimiento o alteración que ese enunciado produce en mis interlocutores. Por ejemplo, que no soy una persona formal y no acudo a mis clases, o que se alegren porque de este hecho se deriva que no habrá clase. No obstante, no podemos olvidar que existe una relación estrecha entre la fuerza ilocutiva y la forma lingüística del mensaje, como nos explica Searle:

Pues de la misma manera que forma parte de nuestra noción de significado de una oración el que una emisión literal de esa oración con ese significado en un cierto contexto constituye la realización de un acto de habla particular, así también forma parte de nuestra noción de acto de habla el que exista una oración (u oraciones) posibles, cuya emisión, en cierto contexto, constituiría, en virtud de su(s) significado(s), una realización de ese acto de habla (Searle 1994: 27).

Debemos pensar que en los *actos de habla* está implícita la noción de las consecuencias o efectos que estos pueden tener sobre las acciones, pensamientos, creencias, etc., de los oyentes. Es obvio que estamos tocando un punto esencial en la comunicación con extranjeros, el de los malentendidos que se toman como agresiones a la imagen de uno. Así, al argumentar puedo convencer a mi interlocutor; al aconsejarlo puedo causar el efecto contrario y asustarlo o, al informarlo puedo también estar ayudándolo y no soy exactamente consciente de ello. Podríamos buscar más ejemplos para ilustrar este particular de la teoría de los actos de habla, que tiene que ver con las consecuencias que ciertos enunciados pueden tener en nuestros interlocutores, positiva o negativamente.

Las ideas sobrentendidas en un mensaje se deben en parte, a la manera en que éste se encuentra elaborado y en parte, al contexto en el que se halla, obligando al receptor a interpretarlo de una cierta forma. Si nos centramos en un texto escrito en el que autor utiliza distintos actos de habla, observaremos como estos intentan conducir al lector hacia la comprensión del mensaje en un sentido y no en otro. En este caso, para éste la comprensión del mensaje es mucho más difícil porque sólo cuenta con los medios lingüísticos, y ello le obliga a poner en juego todos sus conocimientos del idioma, y por supuesto, a aplicarlos correctamente.

La ausencia o carencia de ciertas ideas le llevará probablemente, a una comprensión errónea del mensaje o, cuanto menos, lejos de la actitud del escritor.

En la enseñanza del ELE las palabras toman, aún si cabe, más fuerza ya que el que emite un mensaje tanto en la lengua escrita como hablada, busca fundamentalmente comunicarse, por tanto, alcanzar un "efecto práctico". El profesor y el alumno elaboran un discurso teniendo en cuenta aquellos conocimientos que la situación requiere para que estos sean entendidos según la idea que se pretende transmitir y la persona específica a la que va dirigido. De hecho, no es lo mismo cuando un profesor se dirige a un alumno de nivel inicial que cuando lo hace a los estudiantes de avanzado y superior.

Estamos de acuerdo con la idea de que la gramática es un "arte de hablar" susceptible de ser enseñada y aprendida. El problema en la clase del ELE o de lenguas extranjeras en general, se plantea cuando a la dificultad de elaborar un mensaje correcto, le añadimos la posibilidad de realizar con el mismo enunciado distintos actos de habla, es decir, cambiar el significado de esas frases según la entonación que le demos: para aseverar, expresar un estado de ánimo, para dar una orden, etc.

Si nos referimos a los actos de habla del tipo: *¡ay!-¡huy!-¡ah!*, el oyente extranjero no tiene modo de deducir su significado por la suma de sus componentes como en una frase. En estos casos, la situación se complica aún más ya que los estudiantes, la mayoría de las veces, relacionan estas expresiones con un sólo acto de habla o acto de comunicación cuando podría interpretarse por lo menos de dos formas: dolor físico agudo o asombro. Todos los actos de comunicación implican el cumplimiento de unas reglas que Searle (1994, 42) divide en *constitutivas* y *regulativas*. Las primeras, permiten la creación y consecución de una nueva actividad, y sin ellas ésta no existiría. La segunda, tiene como objeto el desarrollo, lo más eficientemente posible, de dicha actividad aunque no son absolutamente imprescindibles. Ilustremos estas reglas con un sencillo ejemplo: para nadar necesito las piernas, los brazos y agua abundante (regla constitutiva), elementos sin los cuales no podría nadar. Sin embargo, un estilo depurado como "el estilo mariposa", no es necesario para nadar (esto sería una regla regulativa). Esta idea de Searle la podemos llevar más allá de los actos verbales. En la enseñanza del ELE podemos aplicar estas reglas distinguiendo entre lo que sólo puede ser así porque es necesario; y aquello que es mejor que sea así pero podría ser de otra manera.

Ej.: *Se me cayó // me se cayó* (es una regla regulativa)

*Se me calló // se me cayó* (es una regla constitutiva, ya que varía el significado)

### 2.1.2. La teoría de la Relevancia

Para hablar de la *relevancia*, partiremos de las palabras de Sperber y Wilson:

Interpretar un enunciado implica algo más que la mera identificación del supuesto explícitamente expresado: implica, de forma determinante, extraer las consecuencias que

acarrea añadir ese supuesto a un conjunto de supuestos que, a su vez, ya han sido procesados (Sperber y Wilson, 1986: 151).

Como se deduce de la cita anterior, la relevancia estudia el efecto contextual como un elemento esencial en el proceso de comprensión de los mensajes. Implica la necesidad de ver los efectos del contexto en el mensaje, en el acto de la comunicación-comprensión del mensaje por parte del receptor del mismo. Para entender esto, tomaremos los tres casos que establecen Sperber y Wilson, en los que la comunicación se convierte en irrelevante.

- El primer caso se produce cuando la información que se aporta o se transmite es demasiado nueva para el contexto que maneja el oyente o receptor.
- En segundo lugar, se produce cuando la información ya está recogida en el contexto y no supone novedad alguna por tanto, no aporta nada nuevo.
- El tercer caso, es la variante del primero y se da cuando la información del mensaje es incoherente con el contexto en el que se está utilizando y además, es demasiado frágil para modificarlo.

Si tenemos en cuenta estos tres supuestos, para que un enunciado sea "relevante" en un contexto, tiene que guardar de alguna manera una conexión con ese contexto. Así, el hablante o emisor que hace una pregunta espera que la respuesta del oyente o receptor sea coherente con la información que él ha dado, es decir, que la información guarde relación y conexión con la situación. Veamos un caso en el que el supuesto sería relevante.

- *En Madrid hace mucho calor para la época del año en que estamos, ¿no cree?* (Pregunta alguien)
- *Sí, tenemos un anticiclón* (Responde su interlocutor)

Sin embargo, cuanto más débil es el supuesto en relación con el contexto, éste será menos relevante o significativo.

- *En Madrid hace mucho calor para la época del año en que estamos, ¿no cree?*
- *Sí, las golondrinas ya han venido.*

La respuesta parece ser irrelevante para el contexto, por tratarse de una información nueva aparentemente inconexa. No obstante, aunque para algún oyente la respuesta podría ser novedosa, también podría combinarse con las opiniones de otros interlocutores y tener un efecto contextual y lógico, "las golondrinas regresan a Madrid con el buen tiempo", en cuyo caso sería una información relevante. Se relaciona "migración" con "calor". Sin embargo, para el análisis de la relevancia, también tenemos que tener en cuenta que "cuanto mayor sea el esfuerzo de procesamiento, menor será la relevancia" (Sperber y Wilson 1986: 158), ya que el esfuerzo para procesar la información y

contextualizarla es muy grande. Es decir, tenemos que tener en cuenta el coste-beneficio del supuesto en relación con la información que nos aporta. Sobre este particular Sperber y Wilson (1986: 159) también añaden que: “Un supuesto es relevante en un contexto en la medida en que sus efectos contextuales sean grandes y en la medida en que el esfuerzo requerido para procesarlo sea pequeño”

Este razonamiento evidencia que el esfuerzo de procesamiento siempre existirá si se quiere conseguir una información y también que, en igualdad de situaciones, los supuestos más fuertes y procesados con menos esfuerzo serán los más efectivos desde el punto de vista de la comunicación, y por tanto, tendrán efectos contextuales mayores. Sea como sea, el proceso para la relevancia siempre será el mismo. Primero, se determinará el contexto en el que se produce la información; luego, tendrá lugar el proceso de interpretación del enunciado y después, se evaluará la relevancia del mismo. Es decir, la relevancia es un elemento que tenemos que evaluar en función de una situación determinada.

La valoración de la relevancia no es un objetivo en el proceso de comprensión de un mensaje, sino un medio para obtener un fin, que no es otro que el de aumentar la importancia o significación de cualquier información. Queremos decir con ello, que el hablante realiza una valoración previa: este mensaje merece la pena procesarse o no. Hecha esta reflexión previa y de acuerdo con la valoración – técnicamente, *presunción de relevancia*–, el oyente se lanza o no, a su tarea decodificadora e *inferencial*.

Dentro de la relevancia hay un elemento muy importante que es el *entorno cognitivo* de un sujeto o situación en la que éste recibe el conocimiento de una información específica, en palabras de Sperber y Wilson es: “el conjunto de todos los hechos que son manifiestos para él” (1986: 190). Así, una información afecta al entorno cognitivo al hacer manifiesto para un individuo ciertos hechos. Estos acontecimientos pueden presentarse mentalmente al individuo que los interpretará como supuestos más o menos fuertes, y que de alguna manera serán manifiestos y notorios para él.

Dentro del entorno cognitivo, Sperber y Wilson nos hablan de ciertos fenómenos y estímulos para conseguir efectos cognitivos y manifestar una intención informativa. “Los estímulos ostensivos, tienen que satisfacer dos condiciones: primero, tienen que atraer la atención del oyente, y segundo, tienen que enfocarla hacia las intenciones del emisor” (1986: 193).

La comunicación que es siempre “ostensivo-inferencial”<sup>2</sup>, dicen los autores, “no puede producirse de forma inconsciente”. Esta comunicación implica la representación conceptual y la puesta en funcionamiento del pensamiento, además del uso intencionado de ciertos estímulos utilizados para captar la atención del receptor que serán normalmente: ruidos repentinos, elementos visuales, gestos como mover la cabeza u otros táctiles como el de golpear la

---

<sup>2</sup> El término ostensivo se refiere a la parte manifiesta del mensaje; la inferencial, a la sobrentendida.

espalda de tu interlocutor. Para concluir, analizaremos el *principio de la relevancia* partiendo de la definición de Sperber y Wilson sobre la comunicación ostensivo-inferencial:

El emisor produce un estímulo que hace mutuamente manifiesto para el emisor y para el oyente que, mediante dicho estímulo, el emisor tiene intención de hacer manifiesto o más manifiesto para el oyente un conjunto de supuestos (Sperber y Wilson, 1986: 195).

Esta explicación, como aclaran los autores, no manifiesta la intención informativa del emisor del mensaje. Pero, sin embargo, lo que sí es un hecho es que un "acto de ostensión" es una llamada de atención a nuestro interlocutor. En el momento que hayamos realizado una solicitud o petición, el solicitante o hablante tiene que haber supuesto que el solicitando u oyente tendrá algún motivo para acceder a la misma. Así, cuando alguien pide "socorro" o "auxilio", el que produce este mensaje o hace esta solicitud, debe suponer que el oyente o el que, en este caso, le prestará ayuda tendrá algún motivo para socorrerle como "salvarle de alguna situación peligrosa", por tanto es moralmente bueno.

En la vida cotidiana podemos encontrar multitud de situaciones en las que se manifiestan actos de ostensión, por ejemplo, cuando un cliente llama a un camarero. El camarero tiene razones para pensar que el estímulo que se le presenta –le "chistan" o levantan el brazo y agitan la mano o simplemente le llaman "CAMARERO," en voz bastante alta– será relevante o importante para él, o por lo menos tendrá buenas razones para sospecharlo, ya que su trabajo consiste en atender a los clientes y servirles lo más rápidamente posible.

Todo lo expuesto, tiene una aplicación inmediata en las clases de segundas lenguas y en nuestro caso, para la enseñanza del ELE. Hace que nos cuestionemos cómo debemos enseñar a nuestros alumnos a crear mensajes relevantes y cómo estos a su vez, deben aprender a construirlos. La primera recomendación sería, que deben conocer lo mejor posible al receptor de su mensaje. Teniendo en cuenta las características del interlocutor, deben saber producir las pistas necesarias para que éste sea capaz de reconstruir nuestra intención. En este asunto son fundamentales las informaciones culturales que forman parte del contexto al que debe acudir el hablante-oyente. Y es en este punto, donde nuestros estudiantes extranjeros pueden fracasar. Por ejemplo, en la cultura española es muy corriente que la gente rechace una invitación para querer decir que la acepta. Lo que en ciertas culturas puede no comprenderse.

Ejemplo 1.

- *¿Quieres una cerveza fresca?*
- *No anda, déjalo. No quiero molestarte.*

Ejemplo 2.

- *¿Quieres un cigarrillo? ¿Fumas?*
- *No, si ya iba yo a comprar tabaco...*

Es evidente que un acto de comunicación no puede tener éxito a menos que el oyente preste atención al estímulo y a un contexto cultural. Pero, es igualmente cierto que una persona presta atención a un enunciado o fenómeno, sólo si le parece relevante en el contexto. El emisor comunica necesariamente que el estímulo que está usando es relevante para el oyente, por tanto, “en todo acto de comunicación hay una cierta presunción de relevancia” (Sperber y Wilson, 1986:196). Recordemos, por último, que la relevancia de un estímulo está determinada por dos factores:

1. El esfuerzo para procesarlo correctamente.
2. Los efectos cognitivos que se consiguen con dicho procesamiento adecuado.

Estos fenómenos que hemos analizado y que están relacionados con la *relevancia*, son imprescindibles para que se produzca un intercambio de información entre el emisor-receptor, por tanto, Sperber y Wilson dan en este sentido, claves fundamentales para los actos de comunicación, para que las palabras que emitimos sean algo más que sonidos, sean significativas y coherentes en un contexto específico, y por tanto, merezca la pena hacer un esfuerzo decodificador.

### 2. 1. 3. Lingüística cognitiva<sup>3</sup>

Para la *lingüística cognitiva* el lenguaje es un instrumento de conceptualización, es decir, es un instrumento para expresar el significado, que utiliza las herramientas de la cognición. Por esta razón, este enfoque se distingue de otros modelos gramaticales, como los usados por la gramática generativa. La mejor forma de acercarnos al modelo de la lingüística cognitiva acudimos a G. Lakoff (apud. Cuenca y Hilferty, 1999), que sintetiza las principales características del mismo, en comparación con el modelo *chomskiano*. Observemos los principios en los que se apoya:

1. *La naturaleza cognitiva y simbólica del lenguaje*; entiende el lenguaje no como algo autónomo y artificioso, sino algo relacionado íntimamente con otras habilidades cognitivas del ser humano. En otras palabras, es el lenguaje en relación con el conocimiento y el pensamiento humano que tiene una función comunicativa. Para la lingüística cognitiva existe una relación cuerpo, conocimiento (mente) y lenguaje. Esta relación lengua-mente se utiliza para la explicación de la polisemia y de fenómenos comunicativos emparentados como el humor y la ironía<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Sobre los orígenes de la lingüística cognitiva remitimos a la excelente sinopsis que hacen María Josep Cuenca y Hilferty (1999: 19-22).

<sup>4</sup> Debemos tener en cuenta en relación con la enseñanza ELE que las habilidades cognitivas y la experiencia son comparables -como señalan algunos representantes de esta corriente- entre las distintas culturas, pero la manera cómo se construye un significado concreto está sujeta a variables culturales, sociales y pragmáticas.

2. *La interacción de la semántica y la pragmática*; para el cognitismo, el aspecto simbólico que puede presentar el lenguaje hace que sea difícil establecer un límite entre lo puramente lingüístico y no lingüístico, entre la semántica y la pragmática.

3. *La relación entre los componentes de la gramática*; para la lingüística cognitiva, como ya hemos comentado, existe una interacción entre la semántica y la pragmática, pero también entre la semántica y la sintaxis, ya que la estructura semántica condiciona la estructura gramatical o sintáctica. El resultado es una asociación entre los tres planos: semántico, pragmático y sintáctico.

4. *El carácter dinámico del lenguaje*; en este punto el cognitismo parte del presupuesto de que la gramática no es algo estático, sino algo cambiante por el uso que el hablante hace del mismo.

Siguiendo esta concepción de lenguaje como instrumento conceptual y dinámico utilizado para expresar el significado de las cosas, Langacker (1987: 57) escribe:

El presente modelo identifica la gramática interna como objetivo de la descripción concebido dinámicamente, como un constante involucramiento del que parte la rutina cognoscitiva que está formada, mantenida y modificada por el uso del lenguaje<sup>5</sup>

De esta idea expuesta por Langacker, destacamos los términos y expresiones: "dinámica", "constante involucramiento" y "modificación del uso del lenguaje", a través de los cuales se retoma la idea de Lakoff sobre el lenguaje como algo ágil, vivo y en constante cambio.

La *lingüística cognitiva* es un modelo funcional basado en el uso. Los lingüistas cognitivos consideran que, en general, el significado y la función condicionan a la forma y no al contrario. Por eso, su objetivo principal es ver cómo interaccionan la gramática, la pragmática, el léxico, la fonética, sintaxis, etc. La lingüística cognitiva está basada en usos reales de la lengua, no en simples intuiciones e interesa la producción real o la lengua real, y no el ideal de lengua. Por el contrario, tiene en cuenta todos aquellos aspectos de la lengua que no parecen responder a un patrón o lo que es lo mismo, a unos "principios generales", como son las construcciones idiomáticas. En palabras de Cuenca y Hilferty:

El foco de interés del cognitismo son la función, el significado y el uso, lo cual no quiere decir que se desentienda de la forma, ya que ésta es el vehículo por el que se manifiestan y concretan los aspectos del significado. Con ello, las diferentes propuestas cognitivas se alinean en el denominado funcionalismo y con la lingüística textual o análisis del discurso (1999: 30).

---

<sup>5</sup> "The present model identifies this "internal" grammar as its object of description, conceiving it dynamically, as a constantly evolving set of cognitive routines that are shaped, maintained, and modified by language use".

Es precisamente en esta línea de la lingüística textual y del análisis del discurso donde retomamos nuestro trabajo: cómo enseñar a los estudiantes de lenguas extranjeras y en nuestro caso en particular, el español a través del discurso y el texto literario con el objeto de alcanzar una mayor competencia comunicativa. Cuando explicamos la gramática en las aulas de ELE debemos ser conscientes de la idea de Langacker (1987: 97 y ss.). Él propugna que la gramática no es una entidad autónoma, constituida por un conjunto de reglas sintácticas independientes de un contexto. Por el contrario, la gramática es un conjunto de unidades simbólicas en las que se asocian distintos niveles del lenguaje con un valor cognitivo y comunicativo a través del que se manifiestan:

1. Experiencias, procesos y transformaciones mentales.
2. Relaciones conceptuales de las categorías y los conceptos, las analogías, etc.

Los estudiantes de L2, L3, L4.. y por tanto también en las aulas de español como lengua extranjera, no deberían entender nunca por separado la función, del significado y la forma. La metáfora, la metonimia o la ironía, o cualquier otro elemento que llevemos al aula ELE debería servirnos para concienciar a nuestros estudiantes de que un cambio de función o estructura gramatical –por ejemplo, un cambio de indicativo a subjuntivo– se une a una modificación conceptual y ésta se relaciona a su vez con la implicación del hablante en el contexto y en la estructura gramatical que comunica. Debemos recordar a nuestros estudiantes que no sólo hay estructuras fijas, como por ejemplo, *creo que + indicativo* o *no creo que + subjuntivo*, que simplemente funcionan como una fórmula matemática, sino que detrás de esa forma de indicativo o subjuntivo hay un significado, una intención y una implicación del hablante.

Veamos otros casos donde la estructura responde a un propósito o implicación del que emite un mensaje: *¡Ojalá venga!* - *¡Ojalá viniera*. En ambas el hablante expresa un deseo mediante la fórmula (Ojalá + verbo), pero en el primer caso, el hablante de español cree que es más probable que ocurra y transmite esta idea usando el mismo verbo pero el tiempo en indicativo. Existen otros casos, en los que el hablante del LE puede elegir entre el indicativo o subjuntivo para expresar distintos grados de duda, por ejemplo, con el mismo adverbio “quizá”: *Quizá viene* o *quizá venga*. En el momento de la elección, no hay reglas gramaticales que conviertan un ejemplo en agramatical o en un error, sino una regla de carácter comunicativo que permite al hablante distinguir el carácter más o menos dudoso del suceso.

De todo lo aquí expuesto, podemos resumir que la lingüística cognitiva es muy poco partidaria de las distinciones tajantes. La perspectiva cognitivista del lenguaje presupone que el significado de una estructura no es una simple suma de significados, sino que intervienen tanto el conocimiento del mundo como las situaciones comunicativas o el contexto. De este postulado se deduce también, que no existe una diferencia absoluta entre el significado literal y el significado figurado, en el que se incluyen las metáforas y las metonimias. Para la lingüística

cognitiva, uno de los asuntos y objetivos de estudio principales es el de las *metáforas*<sup>6</sup>, estas no son solamente figuras literarias utilizadas ornamentalmente sin ningún propósito comunicativo y sin un valor cognitivo. La metáfora es un mecanismo cognitivo que utilizamos para dar información –a veces abstracta y muy elaborada– a partir de conceptos simples y familiares, fácilmente identificables. Por tanto, la metáfora es ante todo un elemento de conocimiento y por eso, de comunicación. A lo largo de la memoria tendremos oportunidades de comprobar esta importante teorización.

## 2.2. LA TEORÍA PRAGMÁTICA DE LA COMUNICACIÓN (TEORÍA DE LA RELEVANCIA DE SPERBER Y WILSON)

Para la teoría *pragmática de la comunicación*, todos los enunciados o, lo que es lo mismo, todos los mensajes corresponden a la expresión de un pensamiento del emisor al que Sperber y Wilson llaman *locutor*. Para hacer llegar ese pensamiento al oyente, el locutor produce unas señales que comunican inicialmente al oyente dos intenciones:

1. La intención de informar de algo, lo que en algún sentido va a mejorar el conocimiento que la mente posee inicialmente. La mente va a quedar informada con un nuevo dato.
2. La intención de comunicar algo que merezca la pena ser interpretado aunque ello conlleve un cierto esfuerzo. Se trata de manifestar al oyente que eso que se le hace llegar es “relevante”, importante o significativo.

Este segundo punto es especialmente importante y nunca podremos perderlo de vista en nuestras clases de lengua extranjera o ELE. Interpretar un mensaje conlleva en muchas ocasiones un esfuerzo importante, sobre todo en los primeros estadios del aprendizaje de otro idioma. Si este esfuerzo se lleva a cabo, es por la recompensa que se va a obtener. Este premio en la teoría de la *pragmática de la comunicación* se mide en términos de *efectos cognitivos*. Sperber y Wilson señalan que los efectos cognitivos pueden consistir:

1. *Implicaciones contextuales*, que tienen por objeto que el oyente reciba información nueva que combina con otras informaciones que ya poseía.
2. *Reforzamiento o aumento del grado de certeza* de los conocimientos que ya poseía inicialmente.

---

<sup>6</sup> “La teoría de prototipos, la semántica cognitiva y la teoría de la metáfora constituyen la base general del cognitismo lingüístico. Se han originado en el ámbito del significado y, desde dicho ámbito, han desarrollado extensiones hacia el campo de la gramática. En algún caso se han integrado de forma variada en modelos de la gramática, entendida desde el punto de vista cognitivo como indisoluble del significado” (Cuenca y Hilferty, 1999: 24).

### 3. *Eliminación de supuestos* que entran en contradicción con el conocimiento nuevo.

Nos parece sumamente interesante la especulación de Sperber y Wilson cuando se preguntan “si es fiable la presunción de relevancia” (1986: 1999), y más interesante aún es su reflexión sobre esta idea, ya que, parafraseando a los autores, les parece coherente que los emisores no produzcan obligatoriamente estímulos perfectamente relevantes, aunque quieran que el destinatario así lo crea. Incluso, nos explican, puede que el emisor aunque lo intente, no alcance un nivel de relevancia o que el destinatario dude si el mensaje emitido es relevante. No obstante, lo que parece claro es que el emisor siempre intentará producir mensajes relevantes, a no ser que intencionadamente no quiera ser entendido lo cual también es relevante. Si no consigue ser lo suficientemente relevante, importante o interesante, el destinatario sencillamente no le prestará atención y terminará desconectando de la situación.

Lo que parece claro es que, para que un mensaje sea relevante, la información también debe ser accesible para el destinatario; por tanto, el grado de agudeza del oyente desempeñará un papel importantísimo, ya que por mucho esfuerzo que realice el emisor en transmitir una información relevante, si el receptor no es lo suficientemente perspicaz o desconoce algún elemento del mensaje, finalmente no habrá comunicación. Y es que, como nos dicen Sperber y Wilson: “El único propósito que un verdadero emisor y un oyente bien dispuesto tienen necesariamente en común, es el de conseguir una comunicación satisfactoria” (Sperber y Wilson, 1986:199-201).

Lógicamente, ni el emisor ni el receptor necesitan conocer la *teoría de la relevancia* que estamos tratando, pero sin saberlo, ambos la usan mecánicamente. El emisor produce un mensaje con una intención informativa para que el oyente reconozca en éste, tanto lo explícito como lo implícito que los dos conocen por normas de convención. En este punto es donde el profesor del ELE u otras segundas lenguas, toma un papel determinante porque no sólo debe enseñar a sus estudiantes a reconocer y emitir mensajes relevantes, sino a reconocer la parte del mensaje que se encuentra en muchos casos implícita.

Frente a lo que mantenía el modelo anterior llamado *modelo del código*, la información que desea comunicar el locutor no se reduce sólo a lo que comunican los signos utilizados (contenido explícito). Éstos son sólo pistas de las que debe partir el oyente para captar el otro componente fundamental del mensaje, su contenido implícito. Por ejemplo, si alguien te pregunta en el metro “¿se va a sentar?”; hay una información explícita pero hay otra implícita: el que pregunta, lo que quiere realmente es que le dejen sentarse.

Tal planteamiento supone que, además de realizar el oyente una operación automática de decodificación, ha de llevar a cabo una serie de cálculos y decisiones (*inferencias*), con la ayuda de su capacidad de razonamiento, de la información no lingüística que recibe del entorno o que selecciona en su memoria. Finalmente, gracias a un principio o principios generales cognitivos que

le guían en la construcción de hipótesis sobre las intenciones de los hablantes, el receptor del mensaje conseguirá comunicar o, lo que es lo mismo, será capaz de entender a su interlocutor. De hecho, en los primeros estadios del aprendizaje de una lengua extranjera, sobre todo en inmersión lingüística, el oyente entenderá más por el contexto y el entorno, que por lo puramente lingüístico, deduciendo lo que le dicen a través de ciertos indicios.

A la vista de esta teoría, en el aula de lenguas extranjeras y por tanto, del ELE, debemos plantearnos si enseñamos a nuestros estudiantes sólo la representación semántica de la oración y su gramática, ya que puede suceder que a la hora de comunicar un enunciado, estos conocimientos resulten insuficientes para transmitir o entender una determinada intención. El estudiante extranjero puede utilizar una estructura semántica y gramaticalmente correcta, pero quizá insuficiente o poco precisa para el receptor de su mensaje en un determinado contexto por tanto, al final la comunicación no será apropiada o simplemente no habrá comunicación.

Podemos tomar los tiempos de futuro como ejemplo. El hablante puede usar correctamente el verbo *ser* en su forma de futuro, *será*, pero tendrá que tener en cuenta la situación o el contexto para enunciar su mensaje. En la frase: *será verdad*, el hablante puede usar una interrogación, es decir, *¿será verdad?* Pero debe ser consciente que está comunicando extrañeza o sorpresa. Sin embargo, para idéntico enunciado expresado como una afirmación, *será verdad*, el hablante expresa duda o probabilidad en el presente. Por tanto, para idénticas estructuras sintácticas tendremos informaciones distintas que además, dependerán del contexto. Es un hecho que existen reglas de interpretación pragmática, igual que existen normas de interpretación semántica; el problema radica en cómo y cuándo enseñamos pragmática a nuestros estudiantes extranjeros para que adquieran esta competencia. A esta duda, añadimos otros inconvenientes como el hecho de que una cosa es transmitir esta información pragmática en nuestras aulas de ELE, y otra muy distinta, es que la comprendan hasta el punto de interpretar de forma satisfactoria todo el mensaje, lo que implica, como ya hemos dicho, sumar a la tarea descodificadora, el ejercicio inferencial.

Observemos estos dos ejemplos, *no me fastidies* y *no fastidies*. En el primero, no hay solidaridad alguna con nuestro interlocutor, al contrario, el mensaje que se transmite es algo hostil. En cambio, en el segundo, el emisor empatiza mucho más con su oyente. En ambos procesos, el profesor debe tener una competencia pragmática lo suficientemente completa para poder enseñar a sus estudiantes la ejecución de esta doble tarea. Sin embargo, es un hecho que en la enseñanza de lenguas extranjeras, los estudiantes no siempre tienen profesores nativos o con una cierta competencia pragmática, para transmitir a los estudiantes toda la información contextual necesaria. Esta tarea se hace más necesaria a medida que superamos los niveles inicial e intermedio para alcanzar, los niveles avanzado y superior.

Es fácil comprobar que algunos estudiantes de ELE con distintas lenguas maternas pueden llegar a alcanzar los mismos niveles de conocimientos gramaticales,

aunque sus lenguas originarias sean muy distintas o, por el contrario, muy parecidas a la lengua meta (el caso del español con otras lenguas latinas como el italiano o portugués). El problema no radica en la gramática sino en el contexto, ya que éste se limita al conocimiento que el hablante y oyente tienen sobre el mundo, a la información sobre el entorno físico del enunciado inmediato o precedente y a los conocimientos culturales en general. Son todos estos elementos, además de los puramente gramaticales, los que se necesitan para la interpretación del mensaje. Aunque está claro que los miembros de una comunidad comparten la misma lengua y los mismos elementos inferenciales, no es tan evidente que compartan los mismos supuestos sobre el mundo real, ya que el desarrollo de su representación del mundo dependerá en gran medida de sus experiencias personales, enseñanzas, conocimientos, etc., aunque muchas también sean compartidas.

Coincidimos con la opinión de Sperber y Wilson para quienes:

Las gramáticas y las capacidades inferenciales se estabilizan después de un periodo de aprendizaje, y se mantienen sin cambios entre un enunciado o inferencia y el enunciado o inferencia siguientes. Sin embargo, cada experiencia nueva se añade a la gama de contextos potenciales (1986: 29).

Así, el contexto que usamos para explicar un enunciado contiene normalmente información derivada de otros enunciados precedentes, aunque cada nuevo enunciado –con la misma base gramática e inferencial– requerirá de un nuevo contexto. Pero, ¿de qué forma encontramos para cada enunciado específico un contexto que permita a nuestros estudiantes de lenguas extranjeras entenderlo correctamente?

El profesor de LE debe enseñar el enunciado de forma que sea interpretado por el estudiante de una manera concreta y además, que éste sea capaz de facilitar un contexto que permita recuperar el significado de dicho mensaje. El hablante y el oyente de un enunciado deberían contextualizar de la misma manera el enunciado para que no se produjeran malentendidos. Así, para que no se originaran equivocaciones o tergiversaciones, deberíamos asegurarnos que el contexto empleado por el oyente siempre fuera idéntico al previsto por el hablante. ¿Cómo hacerlo con estudiantes extranjeros que comparten distintos supuestos sobre el mundo? ¿Y si sencillamente no comparten supuestos? Por ejemplo, es frecuente que los estudiantes de ELE en España se sientan hostigados ante nuestro contexto familiar en las comidas y ante enunciados como: *¿No quieres un poco más? ¡Come más! ¡Está muy rico! ¡Comes muy poco! Toma un poco más.*

Igualmente se siente castigada u ofendida una persona española cuando tras proferir un enunciado como el anterior, en que sólo pretendía ser amable, recibe una respuesta tajante del tipo: *No quiero más, gracias. En mi país no comemos tanto.*

En este caso el hablante se siente molesto porque se ha sentido rechazado por su interlocutor al que, por otra parte, sólo quería agradar. Es verdad que esta diferencia entre el contexto de hablante y oyente producirá un malentendido y, a veces, derivará en una falta de comunicación o mucho peor. La única forma de evitar estos malentendidos sería:

1. En primer lugar, asegurándonos que el emisor y el receptor utilizarán los mismos contextos.
2. Que los interlocutores supieran además, qué supuestos comparten y cuáles no.

La labor del profesor estribaría en hacer conocer dichos supuestos y contextos para los diferentes enunciados, evitando los malentendidos siempre que fuera posible. Así, deberíamos enseñar los enunciados gramaticales dentro de contextos precisos, incluyendo toda la información pragmática posible. Por ejemplo, cuando enseñamos los enunciados de los saludos en los primeros estadios de aprendizaje, deberíamos enseñar el contexto en el que se producen y los elementos no verbales como gestos (abrazos, besos, etc.) que lo acompañan. Algunos autores hablan de conocimiento común o compartido. Es un hecho que el oyente tiene que estar seguro de poder recuperar la interpretación correcta, es decir, aquella que está en la intención del hablante. Los elementos de la información contextual utilizada para interpretar dicho enunciado no sólo deben ser conocidos por el hablante y por el oyente, sino que deben ser mutuamente compartidos.

Lógicamente para crear un modelo de comunicación perfecto necesitaríamos hablantes no sólo que tuvieran un conocimiento común del mundo y las culturas, sino que además compartieran las mismas ideas sobre esos conocimientos mutuos. Éste “es un ideal que las personas se afanan por conseguir” (Clark y Marshall, 1981:27), aunque sea sumamente difícil de alcanzar. De hecho, Sperber y Wilson afirman que:

Mientras no sepamos nada de cómo se seleccionan realmente los contextos y de cómo se emplean en la interpretación de los enunciados, la creencia de que deben limitarse al conocimiento mutuo no tiene justificación alguna (Sperber y Wilson, 1986: 33).

Para estos autores por tanto, es difícil distinguir entre los conocimientos que son mutuos y los que no lo son. A través de su reflexión podemos ver los problemas que plantea la *teoría pragmática de la comunicación* basada en el conocimiento mutuo. Naturalmente, estos problemas no eliminan la realidad intuitiva de que los dos interlocutores deben compartir unos conocimientos.

### 2.3. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Dentro de la competencia comunicativa se establecen distintas categorías que analizaremos en varios epígrafes.

### 2.3.1. La naturaleza de la comunicación

La comunicación debe ser entendida como el intercambio y negociación de la información que poseen hablante y oyente, es decir, de al menos dos personas por medio del uso de elementos verbales y no verbales –orales, escritos y visuales– mediante el proceso de producción y comprensión de mensajes que además, llevan una carga emotiva y sociocultural. Otro elemento importante dentro del ámbito de la información es el hecho de que ésta no es fija. Por el contrario, la información está siendo modificada constantemente por factores del contexto comunicativo, de los elementos no verbales y del propio lenguaje. Esto supone que el hablante y oyente deben estar evaluando y sopesando constantemente la información que se produce durante la comunicación. Por otra parte, la comunicación posee una serie de factores que la condicionan como:

1. La creatividad en cuanto a la forma y al contenido del mensaje.
2. El grado de impredecibilidad.
3. La situación psicológica y afectiva de hablante-oyente.
4. El contexto discursivo y sociocultural.

Todos estos factores ofrecen la referencia o información precisa para la correcta interpretación del mensaje y evidentemente, para la interacción social. No olvidemos que la naturaleza de la propia comunicación radica en establecer relaciones sociales con un propósito, que varía desde un contexto puramente informativo, a otros más concretos que poseen distintas connotaciones como la persuasión, la petición, la sugerencia, etc. Por tanto, estos elementos deben ser tenidos en cuenta cuando se emite o se intenta decodificar un mensaje. Algunos factores serán más evidentes para el hablante-oyente, como el contexto sociocultural; otros, sin embargo, serán mucho más difíciles de descifrar, por ejemplo, los factores afectivo-psicológicos del hablante.

### 2.3.2. Concepto de competencia comunicativa

El concepto de *competencia comunicativa* procede de la *Etnografía*<sup>7</sup> de la comunicación de Dell Hymes, quien lo introdujo por primera vez en 1968. La competencia comunicativa, que surgió como una corrección a la excesivamente limitada competencia gramatical de Chomsky<sup>8</sup>, se refiere al dominio de las reglas de tipo social, cultural y psicológico que rigen el uso del lenguaje en los distintos contextos sociales. La competencia comunicativa es con la que hay que contar a la hora de saber en cada circunstancia cuál debe ser la naturaleza del lenguaje y cómo lo debemos presentar. Así, nos ayuda a reconocer cuándo hablar y cuándo callar; de qué hablar, cómo y cuándo hacerlo o cuánto tiempo conviene que estemos produciendo un mensaje con un interlocutor específico. Por ejemplo, cualquier hablante sea nativo o no, debe saber que en generalmente en la cultura española (como en muchas otras), no es adecuado preguntar por la edad o el

---

<sup>7</sup> Sobre la Etnografía; Moreno Fernández, Francisco, 1988, *Sociolingüística en EEUU (1975-1985)*, *Guía bibliográfica crítica*, Ágora, Málaga, pp. 15-37.

<sup>8</sup> La competencia comunicativa se diferencia de la competencia lingüística en que ésta última es estática, innata y tiene una base biológica, mientras que la competencia comunicativa es dinámica, aprendida y es de base social" (Alcaraz, Martínez Linares, 1997: 120).

peso a una señora, ya que esto producirá cierta tensión entre el emisor-receptor, que terminará por bloquear la comunicación.

Como señalan en su diccionario E. Alcaraz y M. A. Martínez Linares (1997:120), la competencia comunicativa abarca las técnicas de organización e interpretación del discurso propias de la "actividad de hablar", entendida ésta en el sentido dado por Coseriu (1967: 282-323). Tales técnicas incluyen las bases lingüísticas, las sociológicas y las psicológicas del discurso. En resumen, podemos decir que la competencia comunicativa se refiere no sólo a la habilidad de aplicar correctamente las reglas gramaticales de una lengua y a la construcción de oraciones gramaticales correctas, sino también a la capacidad de saber cuándo y dónde dichas oraciones pueden decirse y, lógicamente, a quién podemos dirigir las (Richards, Platt, 1997: 68).

Partiendo de esta base, es decir, del dinamismo, de la posibilidad de aprendizaje y el carácter social de una lengua, es como podemos llegar a comprender la "interlocución" o la comunicación que se produce entre dos o más hablantes, más allá de la lengua, entendiendo ésta en el sentido estricto de la misma. Es así como en el momento de la comunicación, el oyente y el hablante se comprenden y emiten enunciados que tiene un origen puramente lingüístico, pero también social y cultural. O por el contrario, no se entienden porque no lo desean o porque no comparten la información sobre ciertos conceptos socioculturales. Existe una tendencia bastante clara a subdividir la competencia comunicativa en cuatro áreas, de acuerdo con el conocimiento de la lengua y la habilidad implicada para hacer uso de ésta:

1. *Competencia gramatical.*
2. *Competencia sociolingüística.*
3. *Competencia discursiva.*
4. *Competencia estratégica.*

Durante la comunicación es evidente que se desarrollan un conjunto de estrategias por parte de los interlocutores que caen de lleno o forman parte indiscutible de la competencia comunicativa. Por eso, en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas se pone de relieve que el conocimiento de la lengua y sus normas gramaticales no son suficientes. Por el contrario, es preciso que el conocimiento se amplíe al uso comunicativo de dicha lengua, con las restricciones y limitaciones que esto impone o conlleva. En efecto, la competencia comunicativa abarca aspectos importantes del uso adecuado de la lengua:

1. El conocimiento de la gramática y el vocabulario.
2. El conocimiento de las normas que rigen la lengua hablada.
3. El conocimiento de las distintas estrategias para adaptarnos a las distintas situaciones de habla y por tanto, a los diferentes hablantes de una misma lengua. En definitiva, saber usar y responder a distintos actos de habla.

Es evidente que cuando alguien desea comunicarse con otras personas ha de conocer la lengua de sus interlocutores pero también, el entorno social en el que se halla y la relación formal e informal con el oyente, es decir, debería usar la lengua en cada situación concreta cambiando de registro cuando la situación lo requiriese. Esto es lo que ocurre siempre en nuestra lengua materna y lo que necesariamente tendría que ocurrir cuando usamos una lengua extranjera. Todo lo anteriormente expuesto implica que el hablante y el oyente de lenguas extranjeras, debería interpretar siempre las oraciones habladas o escritas dentro del contexto real en el que tienen lugar. Esto lógicamente, es aplicable a la enseñanza–aprendizaje del español como lengua extranjera, como veremos a continuación, que es el ámbito específico que nos ocupa en esta memoria. Por ejemplo, si un hablante dice textualmente “tengo hambre”, podría ser interpretado como un enunciado en el que el hablante expresa una información que podemos entender como “es la hora de la comida o es mediodía”; o bien, podría ser interpretado como una solicitud con un carácter de orden. Su interpretación dependerá de distintos factores: la entonación, las relaciones personales con el oyente y finalmente, el contexto específico en el que sucede. Después de reflexionar sobre lo anterior, nos planteamos este comentario en un ambiente específico, por ejemplo, que lo ha dicho un empleado de una oficina a su compañero o a su jefe en el trabajo. En cambio, podemos sustituir este contexto, y pensar cómo se interpretaría o funcionaría el mismo enunciado dicho por un niño a su madre. De ello se deduce que, la interpretación recta del enunciado dependerá de la habilidad de la persona para entender el mismo, incluso de aquellas oraciones que no se han oído nunca.

Como hemos dicho hace un momento, la competencia comunicativa incluye cuatro grandes áreas: competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. El marco de nuestro trabajo nos exige centrarnos en las tres últimas competencias, ya que la competencia gramatical se reduce a un dominio autónomo del conocimiento del lenguaje caracterizado por unas reglas específicas y unos principios independientes de contexto. Por tanto, a continuación analizaremos sólo las competencias sociolingüística, discursiva y estratégica.

### 2.3.3. Competencia sociolingüística

Hay muchos programas de segundas lenguas en los que se tiende a tratar la competencia sociolingüística (que estudia las relaciones entre la lengua y la sociedad) como si fuese menos importante que la competencia gramatical, es decir, parece como si la corrección gramatical fuera más importante que la adecuación de estas estructuras en la comunicación real. Esta preferencia parece ignorar el hecho de que la competencia sociolingüística es importantísima para el uso de los enunciados dentro de un contexto social precisamente por el significado que adquieren dentro de este marco. Por ejemplo, cuando al hablante no le queda claro por el significado literal del enunciado verbal, recurre frecuentemente a los elementos no verbales –como los gestos– dentro del contexto, porque el individuo lo que desea ante todo es entender y hacerse entender, en otras palabras, lo que quiere es comunicar y no necesariamente, construir un enunciado sublime o grandilocuente.

A veces el problema del aula de segunda lengua –en nuestro caso de ELE– radica en el hecho de que los programas curriculares son muy densos y a veces es imposible tratar otros aspectos a parte, que no sean los puramente gramaticales. Esta situación se podría solucionar si se incluyeran los aspectos sociolingüísticos integrados en las explicaciones gramaticales o bien, dentro de la clase de conversación en la que normalmente se refuerzan sólo los contenidos gramaticales o se practica la expresión oral sin un fin concreto. Otras veces el profesor da menos importancia a los aspectos sociolingüísticos que a los gramaticales. Si sólo trabajamos la gramática en la lengua meta, puede que los estudiantes realicen excelentes exámenes gramaticales, pero sin embargo, nunca alcanzarán una competencia comunicativa en la segunda lengua. Después, si el profesor no explota estos contenidos en clase, inevitablemente se preguntará por qué sus estudiantes de lengua extranjera no son capaces de comunicarse en un contexto real. Esta situación es habitual cuando los alumnos extranjeros estudian la lengua lejos del país de origen y luego viajan durante el verano para hacer cursos de inmersión lingüística (por ejemplo, estudiantes de inglés españoles que durante el verano viajan Reino Unido).

La *competencia sociolingüística* se ocupa de estudiar en qué medida los elementos que se desarrollan por el hablante y que son entendidos por el oyente, se producen de acuerdo a los distintos contextos sociolingüísticos como por ejemplo, la situación y los propósitos de interacción entre ambos. Para entender la competencia sociolingüística, basta con decir que es la capacidad que se requiere para saber la manera adecuada de dirigirse a alguien en un contexto específico. Por ejemplo, qué actitud tener para solicitar los servicios de un profesional médico, de un abogado, o un camarero y que aptitudes o competencias utilizar para llevar a cabo dicha solicitud. Es frecuente que a los abogados o notarios, por ejemplo, normalmente se les hable de usted en cambio, a los camareros la gente se dirige de tú. De los primeros, nos preocupa preguntarles acerca de sus honorarios, disponibilidad, casos ganados, etc.; en cambio a otros profesionales, como el camarero, la relación es más sencilla y basta con la pregunta “¿cuánto es?”.

Cuando hablamos de “ajustar el mensaje o enunciado desde el punto de vista del significado”, queremos decir que la persona que emite un mensaje debe ajustarlo a la actitud determinada que éste quiere transmitir –orden, invitación, duda, queja, etc.– y a un grado de seriedad –la cortesía y formalidad o la informalidad–. Por ejemplo, el hablante que desee hacer una petición de un plato en un restaurante a un camarero, deberá utilizar una orden con un alto grado de formalidad y cortesía, independientemente del código lingüístico. Sin embargo, sería absolutamente inadecuado que ese mismo camarero ordenara al cliente pedir un plato.

La adecuación de la forma trata de buscar una forma verbal y/o no verbal (*cinésica* y *proxémica*) que sea característica del contexto sociolingüístico que estamos tratando o en el que nos hallamos inmersos. Si tomamos nuevamente el ejemplo del restaurante, el hablante –que es el camarero– debería adecuar el código

lingüístico al contexto del trabajo. El camarero de un restaurante de lujo o distinguido, debería usar un registro adecuado a la situación por tanto, a una clientela de clase social alta. Debería usar, por ejemplo, las formas verbales y tratamiento de la cortesía (*Bien, ¿qué van a tomar los señores?*) y una gestualidad acorde con la situación. Si usara en el mismo contexto, un enunciado como: *¿qué vais a tomar, chicos?*, no se produciría una adecuación contextual por tanto, no tendría adquirida *competencia interaccional* que le permitiría seguir trabajando en el mismo restaurante. De la misma forma, si el mismo camarero –por tanto, la misma persona– trabajara en una discoteca o bar de jóvenes, la pregunta (*¿qué vais a tomar, chicos?*) sería totalmente relevante y adecuada a la situación, por tanto habría cambiado su registro con respecto al trabajo, lo que evidenciaría su manejo de la competencia interaccional y su enunciado sería correcto desde el punto de vista de la competencia sociolingüística.

Muchos de nuestros estudiantes de lenguas extranjeras o de ELE en nuestro contexto particular, consiguen un dominio de la competencia gramatical e incluso, en algunos casos de la competencia sociolingüística, cuando los enunciados y las situaciones son sencillas y habituales como la del restaurante – que aparece trabajada en muchos manuales–. El problema radica en otros contextos no tan frecuentes. Si tratamos el problema del aprendizaje de una lengua no materna –segunda o sucesivas lenguas para nuestros estudiantes– nos encontramos con que muchos programas y manuales tratan la competencia sociolingüística, como si fuese menos importante que la gramatical. El resultado es que nuestros estudiantes conocen perfectamente las reglas gramaticales y algo menos las sociolingüísticas pero al final, son incapaces de ponerlas en práctica o de entenderlas en una situación comunicativa real.

En los cursos de perfeccionamiento de la enseñanza de ELE los estudiantes son, en muchas ocasiones, incapaces de identificar en una conversación las fórmulas que han aprendido durante años de estudio del español y muchos menos producirlas. Conocen la teoría, pero no saben manejarla (identificarla y aplicarla a las situaciones concretas). Por ejemplo, cuando les pedimos que nos expliquen el valor de la pregunta retórica *¿no?* en un contexto preciso, no saben hacerlo porque no pueden distinguir su significado relevante en el contexto. No saben identificar este uso como la necesidad de la confirmación de una idea que es evidente para el hablante que la usa después de un enunciado. Si les preguntáramos por la teoría; seguramente, la conocerían perfectamente. Veamos un ejemplo de lo explicado:

- *Veo que has estudiado en Alemania e Inglaterra por tanto, controlas a la perfección ambas lenguas, ¿no?*
- *Sí, claro.*

Si nos centramos en otros usos como el de, “cierto, cierto”, en el contexto de la entrevista de trabajo veremos que a pesar de parecer una confirmación, puede conllevar otros valores difíciles de percibir por una persona no nativa.

- *Es muy difícil encontrar trabajo si no tienes experiencia laboral* (entrevistado-demandante del puesto de trabajo)
- *Cierto, cierto...* (entrevistador)

Los estudiantes identificarán el valor de “cierto, cierto”, como la confirmación del primer enunciado, pero no siempre como “una actitud tranquilizadora y de apoyo del entrevistador hacia el entrevistado”, significado que se puede extraer además, de los gestos y el tono utilizado por el entrevistador. Como podemos deducir en el segundo ejemplo, las palabras del entrevistador y su actitud se producen de acuerdo a una situación específica y a los propósitos de interacción derivados de una entrevista de trabajo. Este ejemplo nos ilustra la adecuación de la lengua a un contexto sociolingüístico determinado.

#### 2.3.4. La competencia estratégica

La *competencia estratégica*, no es sino otro aspecto de la competencia comunicativa como veremos en la siguiente cita, que explica como la competencia estratégica:

Describe la habilidad que tienen los hablantes para usar estrategia de comunicación verbales y no verbales para compensar los fallos en la comunicación o para mejorar su eficacia (Richards, Platt, 1997: 68-69).

Un estudiante de lenguas extranjeras o ELE puede ignorar una palabra determinada o una estructura específica, pero buscará otra palabra o estructura que le permita comunicar una intención o simplemente un sentimiento. Pensemos en un hablante que no conoce todavía los futuros del español. Una estrategia comunicativa sería utilizar la perífrasis *ir a + infinitivo*; pero incluso si no conociera la perífrasis podría utilizar el verbo en infinitivo acompañado del adverbio temporal *mañana* (*Mañana ir*). Simplemente con este adverbio el oyente comprende su intención futura respecto a la acción que presenta. El tono suave y lento o fuerte y rápido crearía además, un efecto particular en el oyente. Esta capacidad o aptitud específica para usar el lenguaje se dirige al dominio de las estrategias de la comunicación verbal y no verbal que sirven al oyente para:

1. Compensar los fallos en la comunicación porque no puede recordar una estructura gramatical precisa o una palabra adecuada.
2. Favorecer la efectividad del mensaje en la comunicación, con una clara intención por parte del hablante. Por ejemplo, cuando un español habla lentamente tiene una clara intención retórica o bien, desea ser entendido por un interlocutor poco avezado.

De este modo, si un aprendiz de lenguas extranjeras o de español, no sabe o no recuerda el término preciso para comunicarse, puede tratar de hacerlo a través de circunlocuciones<sup>9</sup> o perífrasis. Por ejemplo, si el aprendiz no recuerda la palabra

---

<sup>9</sup> Figura que consiste en expresar por medio de un rodeo de palabras lo que se podría haber expresado más concisamente.

“panadería” podría usar la estrategia de decir: “lugar en el que se compra pan”. Lógicamente, esta habilidad para utilizar cualquier elemento verbal o no verbal que nos sirva para comunicar, no tiene como único fin resolver un problema gramatical o léxico del hablante. La comunicación y producción real también obligará a que los estudiantes se enfrenten con problemas dentro del ámbito cultural y sociolingüístico, por ejemplo, saber cuándo deben usar *tú- usted* si se conoce o no al individuo con el que habla.

En realidad, si pensamos en la lengua materna o primera lengua, no es tan inusual la utilización de circunlocuciones o perífrasis con un fin meramente comunicativo. Por tanto, si en la primera lengua es eficiente y muy frecuente, no debería ser tan extraño enseñarlo en la segunda lengua; es más, deberíamos estimularlos para que se emplearan más frecuentemente. Quizá el contexto perfecto sería la clase de conversación en la que muchos permanecen callados por no tener competencia gramatical y léxica. En estas situaciones el profesor debería estimular al uso de estas estrategias dándoles la oportunidad de comunicarse.

### 2.3.5. Competencia discursiva

Por último, debemos referirnos a la *competencia discursiva* que está estrechamente relacionada con las dos anteriores: la competencia comunicativa y estratégica. La competencia discursiva

Describe la habilidad de producir un discurso oral o escrito unificado que muestre coherencia y cohesión y que se ajuste a las normas de los diferentes géneros, carta comerciales, ensayo científico, etc. (Richards, Platt, 1997: 68).

La competencia discursiva entiende que, aparte de poder emitir enunciados correctos y apropiados al contexto –ya sean hablados o escritos– como estudian la competencia comunicativa y discursiva, los estudiantes de lenguas extranjeras deben poder producir discursos en los que las oraciones estén unidas y relacionadas según las normas generales y particulares del discurso, con coherencia y cohesión.

## 3. EL TEXTO LITERARIO DESDE UN PUNTO DE VISTA PRAGMÁTICO

Para abordar el texto literario desde un punto de vista pragmático abordaremos el tema primero desde una presentación general para luego profundizar en aspectos más particulares.

### 3.1. PRESENTACIÓN

Para hablar del texto literario desde una perspectiva pragmática, partimos como apunta Manuel Martí (2000), de que los mensajes literarios que se presentan como textos lingüísticos son primariamente, manifestaciones concretas del hablar. Tal hecho los sitúa directamente en el ámbito de la pragmática, entendida ésta como la disciplina cuyo objeto “es el estudio del uso de los medios lingüísticos (u otros) por los cuales un hablante vehicula sus intenciones y un oyente las

reconoce" (Marcelo Dascal 1999:27). Existe una creencia dominante a lo largo de la historia que opina que, entre los mensajes ordinarios y los literarios, existen unas diferencias cualitativas evidentes. G. Genette (1991: cap. I) apunta dos rasgos diferenciales en la Literatura de los que hablaremos luego:

1. La *ficcionalidad*
2. La *elaboración formal*

A estos dos podrían añadirse dos rasgos más que propone Pozuelo Yvancos (1989, [1987]), aunque son evidentemente secundarios respecto a los primeros: *comunicación diferida* y *transducción*. Por *transducción* se entiende la suma de la "transposición" más la "transformación". Aunque tales propiedades son bastante características de los textos literarios, la pragmática actual rechaza la barrera entre los textos ordinarios y los literarios. Veamos esta idea traducida en las palabras de Reboul y Moeschler: "los mecanismos [interpretativos], *mutatis mutandis*, se aplican a todos los actos de comunicación que pasan o no por el lenguaje" (1998: 180). Sea cual sea la barrera entre los textos y su naturaleza, vamos a examinar dos propiedades fundamentales en los textos: la *elaboración formal* y la *ficcionalidad*.

### 3.2. LA ELABORACIÓN FORMAL: LA DESAUTOMATIZACIÓN

Para el común de la gente, los mensajes literarios se apartan de los ordinarios por su mayor elaboración, lo que se traduce en que contienen significativamente un número importante de *figuras*. Es lo que los formalistas rusos llamaban la *desautomatización*. Entre estas figuras, desempeñan un papel importante los tropos (*metáfora*, *metonimia*) y la *ironía*, que convierten el lenguaje literario en un lenguaje figurado, o sea *no-literal*. Así, a través de ellos las palabras se apartan de su sentido literal o propio. En el marco de la teoría relevantista Sperber y Wilson, se rechaza la consideración de las figuras como simples ornamentos, para integrarlas dentro del efecto cognitivo. Las figuras no son meros adornos de un texto sino que tienen un sentido y por tanto, afectan al conocimiento del mundo. De hecho, algunos autores evidencian esta idea a través de su teoría, como por ejemplo Medina, cuando nos explica que:

El lector busca optimizar la relevancia de lo que lee, y para ello va seleccionando en su universo cognoscitivo las ideas que, empleadas como contexto, den lugar a los máximos efectos poéticos (Garrido Medina: 1999).

De acuerdo con los principios de relevancia, el texto literario da lugar a que el lector busque entre sus conocimientos que le sirven de contexto, ideas que se relacionen con lo que está leyendo. A veces el lector buscará dentro de su universo de conocimientos y no encontrará ningún elemento que le ayude a descifrar o decodificar el sentido del texto. El mensaje será relevante pero el lector no dispondrá de los códigos que le permitan descifrarlo,

En general, el oyente no busca el contexto que haga relevante a la idea representada en el enunciado, sino que la integra en su universo cognoscitivo de la única manera que encuentra, y que la propia expresión le ayuda y le obliga a encontrar (Garrido Medina: 1999).

Garrido nos explica el mecanismo del lector u oyente, que no consiste en una búsqueda de un marco que le haga entender la idea, sino que de manera inconsciente intenta añadir la idea a su conocimiento de la única manera que puede. Además, Garrido en su artículo menciona el uso que hace Tomás Albaladejo de la *teoría semántica de los mundos posibles*. Este profesor de la Universidad Autónoma de Madrid plantea como todo texto literario construye un mundo referencial propio.

### 3.3. RECURSOS ESTILÍSTICOS

Veamos alguno de estos recursos que hemos seleccionado en relación con el tema que nos ocupa.

#### 3.3.1. Metáforas

Tradicionalmente se ha creído que las metáforas eran propias del lenguaje poético. Esta posición ya no puede aceptarse tras las aportaciones de la lingüística cognitiva actual<sup>10</sup>. Ésta ha mostrado multitud de ejemplos de cómo, metáforas y metonimias, se encuentran en cualquier tipo de mensaje. Y esto es así porque, la metáfora (así como veremos luego en la metonimia) “constituye un mecanismo para comprender y expresar situaciones complejas sirviéndose de conceptos más básicos y conocidos” (Cuenca y Hilferty 1999: 98). De ahí, la multitud de metáforas que encontramos en la vida cotidiana. Algunos ejemplos como el AMOR SE COME: *está buenísima, de rechupete, de toma pan y moja, ponerse morado, morder...* Otros ejemplos como ABAJO ESTÁ LO MALO: *humilde (humus), a la altura del betún, ir a rastras, has caído muy bajo*.

La lingüística cognitiva distingue entre *metáfora conceptuales* y *metáforas imagen*. Según Cuenca y Hilferty,

Las *metáforas conceptuales* son esquemas abstractos que sirven para agrupar expresiones metafóricas. Una expresión metafórica, en cambio, es un caso individual de una metáfora conceptual (1999: 100).

Por tanto, las *metáforas conceptuales* son entidades puramente mentales, mientras que las expresiones metafóricas son como sonidos que se pueden oír. Si seguimos las teorías de Lakoff y Johnson (1986), observaremos que la estructura interna de las metáforas conceptuales se analiza como dominio de origen y de destino. El dominio de origen es el que presta sus conceptos y el de destino sobre el que se ponen dichos conceptos. Por tanto, estos autores entienden la metáfora

---

<sup>10</sup> Lakoff y Johnson (1986) rechazan esta creencia tradicional y demuestran –apoyándose en multitud de ejemplos– que la metáfora también es frecuente en la comunicación cotidiana. Este concepto sobre la metáfora será importantísimo en el nacimiento de la lingüística cognitiva

como una proyección de conceptos con alguna motivación. En la metáfora, “Él sí que es un *burro*”, la idea que domina en el origen de la expresión no es otra que el ámbito animal que se proyecta hacia un destino, que tiene como origen las deficiencias cognitivas de alguien. En este tipo de expresiones metafóricas, el hablante sólo proyecta determinadas características relevantes. En el ejemplo anterior, existe una única característica relevante de los “animales” hacia las “personas”, y no es otra que la falta de conocimiento. Además, si pensamos en este tipo de metáforas conceptuales nos damos cuenta que no utilizamos cualquier campo semántico. De hecho, en el caso anterior no usamos cualquier animal, sólo algunos específicos como el cerdo, el buitre, el besugo, etc. de los que destacamos una característica que puede tener como destino la persona. Así del cerdo, por lo sucio que es o el besugo por lo torpe o simple que parece o la vaca por lo gorda que es.

En el caso de las *metáforas imagen* estas:

Son metáforas concretas que proyectan la estructura esquemática de una imagen sobre la otra. Mientras que la metáfora conceptual proporciona un patrón para un sistema determinado de expresiones metafóricas, una metáfora de imagen es una expresión metafórica única, basada en una imagen más bien visual (Cuenca & Hilferty, 1999: 104-105).

Pongamos un ejemplo evidente: el ratón de un ordenador. Cuando el hablante usa la palabra “ratón” para hablar del puntero del ordenador, está utilizando una metáfora visual porque si nos fijamos en estos aparatos –sobre todo los primeros que aparecieron en el mercado– realmente tienen forma de ratón, por tanto, nos basamos en una imagen real que tiene cierta analogía con el objeto del ordenador.

Para concluir, podemos decir que la metáfora conceptual funciona como expresiones metafóricas fijas mientras que la metáfora de imagen, se basa en las correspondencias y similitudes entre el objeto comparante y comparado, y el dominio de origen y el dominio de destino. La *teoría relevantista* también actúa en esta misma dirección, al afirmar que los enunciados metafóricos no presentan ninguna peculiaridad en su interpretación –excepto su diferenciación con los mensajes literales– en la medida en que el concepto que puede fijarse, es una cuestión sólo de grado. Como nos explican Reboul y Moeschler, la clave de interpretación reside en “el grado de semejanza más o menos grande entre este pensamiento [el que el locutor quiere comunicar] y el enunciado” (1998: 162), ya que “el pensamiento expresado por una metáfora es en general un pensamiento que el locutor no podría expresar literalmente, a causa de su excesiva complejidad” (Ibíd.: 171). Esta última idea, que se opone a la explicación racionalista de la comparación, es importante para ver el carácter no gratuito de la lengua literaria. De todas formas, los diferentes tipos de metáforas y sus distintas motivaciones obligan a acoger esta idea con alguna reserva. La respuesta que da el *relevantismo* al problema de la ficción se parece bastante al que acaba de verse con motivo de la metáfora: el discurso de la ficción corresponde indirectamente a la descripción de un estado de cosas reales y tangibles.

### 3.3.2. Metonimia

Normalmente se conoce la metonimia como una figura del lenguaje que consiste en cambiar el nombre de un objeto, de una cosa por el de otra que es su efecto, continuación o bien, su causa. Por ejemplo, es frecuente recurrir al ejemplo: *hay que respetar las canas*, en vez de decir, *hay que respetar a los mayores o hay que respetar la vejez*. De hecho, según Cuenca y Hilferty, multitud de metonimias responden a “un tipo de referencia indirecta por la que aludimos a una entidad implícita a través de otra explícita” (1999: 110). Veamos a través de otros ejemplos, como la metonimia está presente en la vida cotidiana –a veces sin darnos cuenta o ser conscientes de ello– en la que es habitual que se produzcan asociaciones de “procedencia”: *copa de Jerez*, en lugar de “copa de vino procedente de Jerez”; *papel Albal*, “en vez de papel de aluminio para envolver alimentos” o cuando decimos: “el cuello de la camisa está sucio”, para referirnos a la parte de la camisa que roza o está próxima al cuello, en cuyo caso tenemos una metonimia del tipo “nombre del objeto por el de otro contiguo a él”.

Veamos otros tipos de metonimias frecuentes en la comunicación cotidiana:

1. Causa efecto: *carecer de pan* (por carecer de trabajo)
2. Continente por contenido: *fumar una pipa* (en vez de fumar tabaco de pipa)
3. El todo por una parte: *lavar el coche* (cuando sólo lavas la carrocería y no el total del coche)
4. El contrario, la parte por el todo: *el balón entró en la red* (red por portería)
5. Símbolo por elemento simbolizado: *Juró bandera* (por jurar lealtad a la patria)
6. Autor por obra: *un Goya* (por un cuadro de Goya); *un Stradivarius* (por un violín Stradivarius)
7. El objeto o instrumento por el artista: *la mejor pluma de la Literatura italiana* (en vez de mencionar directamente a Dante Alighieri)
8. La materia por el objeto: *un lienzo* (para hablar de un cuadro)

Si nos centramos en la metonimia dentro del ámbito de la Literatura, ésta se define habitualmente como la figura por la que se sustituye un término por otro a partir de una asociación de procedencia o contigüidad. Cognitivamente podemos definirla como un tipo de referencia indirecta por la que aludimos a una cosa implícita a través de otra cosa explícita. Cuenca y Hilferty establecen ciertas similitudes pero también claras diferencias entre la metonimia y la metáfora,

La metáfora y la metonimia se parecen, puesto que ambas constituyen procesos conceptuales que relacionan entidades. Sin embargo, a diferencia de la metáfora, la metonimia opera dentro de los confines de un único dominio. Ésta es una puntualización importante, puesto que permite distinguir un proceso de otro: la metáfora asocia entidades provenientes de dos dominios distintos; la metonimia, por el contrario, asocia dos entidades conceptualmente contiguas pertenecientes al mismo dominio (1999: 110-111)

Recordemos el ejemplo que pusimos cuando hablamos de la metáfora: *él es un burro*, en el que tenemos dos dominios, el primero, del ámbito humano (él) y el

segundo, del ámbito animal (burro). Si tomamos el ejemplo de metonimia anterior, *copa de Jerez*, se asocian dos elementos con un significado contiguo, el contenido de la copa (vino) equivale al origen del elemento, es decir, el “vino” de una determinada procedencia, lo que se conoce normalmente como “el contenido por el continente”. Estos ejemplos nos demuestran que, al igual que existen metáforas conceptuales y expresiones metafóricas, existen también en la lengua española *metonimias conceptuales* y *expresiones metonímicas*.

Para concluir, sintetizamos diciendo que la metonimia es un mecanismo referencial, con el que el hablante se remite a una estructura implícita por medio de otra, a diferencia de la metáfora que es un proceso de analogías entre elementos pertenecientes a ámbitos conceptuales distintos. Ambos elementos, metáfora y metonimia, son imágenes frecuentes en la Literatura pero también en la lengua cotidiana –como hemos podido comprobar anteriormente–, que facilitan la comprensión de los objetos que tenemos en nuestro entorno. A partir de estos recursos, no necesariamente excluyentes sino que a veces funcionan conjuntamente y de forma complementaria, el hablante y el oyente nos orientan hacia la interpretación de hechos que se vinculan de distinta manera a objetos reales. Es así como los elementos y procesos figurativos del lenguaje cotidiano, se conciben como elementos conceptuales que utilizamos diariamente a través del lenguaje con el fin de enriquecer o facilitar la comunicación. Si pensamos además, que muchas de estas figuras son convencionalmente usadas, llegamos a la conclusión de que la metáfora, la metonimia y la ironía –como ahora comprobaremos– no son sólo un elemento del lenguaje, ni simples artificios literarios que se utilizan en la poesía o la Literatura en general, sino que son fenómenos que residen en nuestro sistema conceptual y se utilizan con una clara intención comunicativa aunque el hablante no siempre sea consciente de ello.

### 3.3.3. El humor y la ironía

Sperber y Wilson (1986: 296) nos explican la diferencia entre la metáfora y la ironía, destacando como la segunda cambia la relación entre el enunciado, el pensamiento del hablante y el del oyente,

La metáfora y la ironía no son esencialmente diferentes de otros tipos de enunciados “no figurados” y, en segundo, que no son esencialmente parecidas la una a la otra. La metáfora juega con la relación entre la forma proposicional de un enunciado y el pensamiento del hablante y un pensamiento de otra persona diferente; la ironía juega con la relación entre el pensamiento del hablante y un pensamiento de otra persona diferente.

Partiendo de la diferencia entre metáfora e ironía, llegamos a comprender como además, la ironía pertenece al ámbito de la pragmática en cuanto que se percibe en unas situaciones concretas, y que depende de la intención de la persona que emite el enunciado irónico, pero también en gran medida de la capacidad de descodificar el mensaje por parte del oyente o lector. Por eso,

La ironía es un fenómeno pragmático: sólo se percibe en contexto, y depende de las intenciones del locutor y de las capacidades interpretativas del interlocutor. Pragmáticamente, el significado irónico es una implicatura (Reyes, 1984: 154).

Es importante tener claro además, que a diferencia de la definición clásica de ironía (como burla fina y disimulada que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice), el hablante irónico,

No miente ni finge mentir, sino que hace dos afirmaciones a la vez, la literal y la que ha de sobreentenderse; la literal la atribuye a un locutor que ya identificaremos, y a ésta le yuxtapone la propia, no formulada (Reyes, 1984, 155).

Los enunciados irónicos tienen –como nos explica Graciela Reyes– dos significados: uno literal y otro encubierto contrario al significado literal, que el oyente sólo puede decodificar en un determinado contexto. Y es que para que la ironía exista debe ser percibida e interpretada por el interlocutor, por tanto, ambos tienen que compartir un mundo de imágenes y de conceptos que se decodificarán o entenderán dentro de un marco muy preciso. Sperber y Wilson explican cómo cuando interpretamos un enunciado ajeno, siempre existe una forma particular y propia de comprender el pensamiento de dicha persona, y cómo en esa interpretación precisa del hablante existe en sí misma una cierta relevancia,

Estas interpretaciones alcanzan la relevancia informando al oyente del hecho de que el hablante tiene en mente lo que tal persona dijo y tiene una determinada actitud hacia ello: la interpretación del hablante del pensamiento de esta tal persona es en sí misma relevante. En los casos en que las interpretaciones alcanzan la relevancia de esta manera vamos a denominarlas *interpretaciones de eco* (1986: 291).

Otras veces, sin embargo, es algo más complicado ya que la actitud del hablante que recibe el enunciado está implícita, y necesariamente tenemos que deducir dicha actitud del contexto y otros elementos pragmalingüísticos que rodean la comunicación. Sperber y Wilson exponen como la ironía se caracteriza por la *actitud* que el locutor irónico demuestra hacia su enunciado. Siempre según su opinión, el locutor expresa alguna creencia o valoración acerca de la proposición mencionada, y expresa algo acerca de esa mención, y no acerca de la realidad que motivó dicha mención. En resumen, el locutor o hablante irónico menciona una proposición y a través de su ironía refleja su actitud ante una realidad en particular. Estos autores también hablan de la ironía refiriéndose a ésta como *ecos conversacionales*,

La ironía y una serie de tropos relacionados con la misma (por ejemplo la *meiosis* o las *litotes*) se pueden agrupar con una serie de casos que normalmente no se considerarían en absoluto ejemplos de lenguaje figurado. Lo que une a estos casos es el hecho de que el pensamiento del hablante interpretado por el enunciado es, en sí mismo, una interpretación (Sperber y Wilson, 1986: 290).

Es cierto que para entender la ironía –como explican Sperber y Wilson y como ocurre con otras figuras retóricas– necesitamos ciertos recursos que también son necesarios para la interpretación de los enunciados corrientes, no figurativos, aunque,

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 (1986: 292)

Veamos el siguiente ejemplo. El hablante respalda o reconoce el enunciado del que se hace eco,

-¿Verdad que son bonitos estos zapatos?  
- Sí, por supuesto.

El oyente confirma y apoya –con un tono afable– la opinión del hablante que considera que los zapatos “son realmente bonitos”. ¿Pero y si en realidad los zapatos fueran muy feos?

-¿Verdad que son bonitos estos zapatos?  
- Sí, por supuesto.

Sabiendo que los zapatos son feos, el eco sería burlesco. La actitud expresada por el oyente sería irónica, y demuestra su rechazo o desaprobación ante el enunciado o ante el propio emisor. Pero, sin ver el aspecto de los zapatos –el contexto–, ¿cómo sabríamos que el eco es irónico? Sólo podríamos reconocerlo por el tono sarcástico utilizado por el oyente. Como vemos, el problema de la ironía deriva de las implicaturas, es decir, en primer lugar, debemos reconocer el mensaje como enunciado de eco; en segundo lugar, debemos reconocer la actitud del hablante respecto de la opinión repetida –rechazo o aprobación– para lo cual debemos conocer el contexto –o implicatura– y el tono empleado en el eco –sarcasmo, seguridad, etc.–. No obstante, la ironía no siempre persigue el sarcasmo, la sátira o la burla, a veces “se propone simplemente crear la complicidad del juego para reactivar un acuerdo sobre valores compartidos” (Reyes, 1984: 156-157). Será en el contexto y en la actitud del emisor, donde el oyente o receptor percibirá el mensaje como una burla o simplemente, como un juego de complicidad sobre unas nociones o ideas de las que ambos participan.

De lo anteriormente expuesto deducimos que lo importante de los *ecos* y de los *ecos irónicos* es que los hablantes puedan utilizarlos para transmitir informaciones, actitudes, emociones, que son determinantes en el proceso de interpretación y, lógicamente, en el proceso de comunicación de la lengua. La definición clásica de ironía<sup>3</sup> no explica el por qué el oyente repite el mismo enunciado irónicamente, en vez de expresar directamente su opinión contraria. Tampoco explica cómo, en realidad, el lector u oyente efectúan una manipulación semántica que les permite descifrar correctamente el mensaje, ayudado bien por el contexto o bien por una peculiar entonación del discurso, o por ambas cosas. El interlocutor que decodifica el mensaje irónico debe hacer una inferencia sobre las intenciones del locutor, debe reconstruir el significado que no se formula

---

<sup>3</sup> Como ya hemos visto, “figura retórica que consiste en expresar, dentro de un enunciado formal serio, un contenido burlesco, o lo que es lo mismo, en decir algo de tal manera que se entienda o se continúe de forma distinta a la que las palabras primeras parecen indicar”.

partiendo del que se formula, y finalmente, debe valorar y evaluar la situación concreta en la que se menciona tal enunciado. Como vemos, es un proceso realmente complejo en el que requiere mucha información compartida (tanto de objetos reales como de valores más abstractos) y un dominio bastante amplio del contexto comunicativo.

La dificultad de la ironía, como la que puede tener la metáfora y la metonimia, radica en la necesidad de un reconocimiento del mundo y de unos valores que se comparten y reconocen. Según Graciela Reyes, "para entender la ironía no hace falta compartir los valores del locutor irónico; basta con identificarlos" (1984: 163). Suponemos que cuando Graciela Reyes escribe esto se refiere a personas que hablan la misma lengua y son del mismo país, aunque provengan de distintos ambientes culturales y sociales; ya que, en nuestra opinión, los valores y el conocimiento del mundo varía de una a otra cultura, haciendo mucho más difícil la percepción y decodificación de la ironía. Debemos pensar que incluso para los hablantes nativos de una lengua puede resultar difícil decodificar un mensaje irónico. A veces la ironía nos puede resultar ambigua y además, no tenemos ninguna señal que nos confirme que existe una actitud irónica.

En estos casos de ambigüedad, frecuentes en la Literatura, no puede afirmarse que el locutor irónico cita al locutor ingenuo fingido, ya que no se perciben las dos voces; pero puede intuirse que el locutor no asume –o no asume enteramente– su discurso, deja abierta la posibilidad de ser entendido de otro modo, como si fuera otro, como si el discurso no le perteneciera, o como si tuviera conciencia de que el discurso nunca nos pertenece del todo y exhibiera esa falencia (Reyes: 1984, 168-169).

Esta ambigüedad puede ser frecuente en la Literatura ya que el lector carece de elementos pragmáticos que le ayuden a decodificar el enunciado. En el marco de nuestro trabajo, la Literatura, los autores consiguen sugerirnos a través de la ironía cómo comparten con sus lectores una visión burlesca o cínica del mundo que nos describen. El problema de identificar la ironía en un texto literario es que a veces la ironía es implícita o que depende de un contexto o una situación pragmalingüística no siempre clara para el lector. Por otra parte, la identificación de ciertos enunciados irónicos depende de la competencia lingüística del oyente, como de algunos elementos de la comunicación verbal (tono, timbre, etc.) y la no verbal (gesto, movimientos, etc.).

En el discurso literario, todos los hablantes pueden ser irónicos: el narrador, los personajes y por último, el propio autor responsable de la ironía. El problema radica en que a veces es difícil captar las intenciones del escritor literario. Graciela Reyes (1984: 171) nos habla de la complicidad o entendimiento entre el escritor y el lector, que según ésta supone "un conjunto de presuposiciones pragmáticas creadas en el contexto". El lector siempre intenta buscar un punto de referencia semántico al que poder sujetarse para comprender la ironía, es decir, el lector intenta decodifica los enunciados situándolos en un contexto social, político, histórico. Si el lector es capaz de comprender el enunciado irónico en el mundo pintado por el escritor, se reirá, se convertirá en el cómplice del escritor.

En algunas ocasiones la ironía literaria –como la coloquial– es muy clara y directa, como la ironía del *Quijote* o del *Lazarillo de Tormes*. En otras ocasiones la ironía está encubierta por un contexto difícil para el lector, “en este caso la ironía no se cumple pese a la intención del autor literario, en muchos casos, en efecto, la ironía queda, digamos, abortada” (Reyes: 1984, 177). En efecto, el escritor tiene una intención irónica pero esa intención no es percibida por el lector, y toma el enunciado literalmente. Para Graciela Reyes esto es una ironía de la ironía,

Si el enunciado que el locutor irónico consideraba inadecuado, incongruente (y por eso cómico, persuasivo, cómplice...) es interpretado por el interlocutor, o por un amplio auditorio, como perfectamente adecuado, resulta que la realidad no es estable, ni el sentido común es común, que hay muchas maneras, y posiblemente todas válidas, de percibir y evaluar el mundo, y muchas normas aceptables, aunque sean contradictorias (1984: 178)

Precisamente en la enseñanza de la ironía en el aula ELE a través de textos nos encontramos realmente que hay muchas maneras de interpretar la realidad –a saber, tantas como culturas y sociedades existen en el mundo– todas correctas en su manera particular de entender dicha realidad, aunque entre la realidad de nuestros estudiantes extranjeros y la de los españoles exista un abismo. Y es precisamente en este hecho donde radica la principal dificultad para enseñar la ironía en el aula de español lengua extranjera. La realidad que para un español puede resultar grotesca, absurda, cómica, etc.; para la cultura de nuestros estudiantes, puede resultar perfectamente real y natural.

En el caso de la “ironía abortada” en el aula ELE supone que se “aborta” el fin comunicativo que perseguimos enseñar a nuestros estudiantes. Dejando de lado el factor comprensión-no comprensión del enunciado irónico, seguimos trabajando la ironía dentro de la Literatura. Es evidente que en muchos contextos y contextos literarios “la ironía produce efectos cómicos”, como afirma Graciela Reyes (1994: 56). Esta misma autora también se refiere a la ironía y al humor dentro de la Literatura como un elemento que refleja el sistema de valores de un autor y que es fundamental para dar significado a su obra. Por tanto, la ironía dentro del campo literario es mucho más compleja que la ironía de un contexto cotidiano. Como nos explica Graciela Reyes, la ironía siempre es risueña por muy amarga y dura que sea la realidad a la que se refiere. El placer, en su opinión, lo dan dos cosas:

La aparición de un personaje que dice cosas absurdas, y el juego de recuperación de las implicaturas, que constituyen la voz verdadera del autor irónico detrás de su máscara de tonto (Reyes, 1994: 56).

En la Literatura el personaje que utiliza la ironía normalmente nos hace reír. A veces estos personajes de la ficción se muestran como seres ridículos o ingenuos. Recordemos los personajes con los que se encuentra el *Lazarillo de Tormes* o los descritos por Quevedo, que a veces son realmente estúpidos, pero a veces lo que hacen es fingir su estupidez.

Donde hay ironía hay desdoblamiento del locutor. En ese desdoblamiento, el listo habla con las palabras del tonto, pero distanciándose de ellas y mostrando su actitud antes esas

palabras y ante la situación a la que tan mal se aplican. Mientras el que dice algo en serio lo asume, se hace responsable de su afirmación (Reyes, 1994: 56)

En la Literatura muchas veces se persigue la ridiculización de un grupo o de una tendencia con ánimo de mover a la risa, aunque sea cruel. Muchas veces el autor literario intenta crear en el lector un efecto humorístico con el fin de concienciarlo de un problema o hacerlo consciente de una realidad a través del humor y la ironía. Igual que hace el oyente o el lector cuando identifica o interpreta una metáfora (recordemos “las perlas de tu boca”) con los rasgos positivos –en otros casos negativos– del objeto real, en este caso “las perlas” y con los dientes de una persona; el lector u oyente debe interpretar la ironía. Graciela Reyes afirma que,

El autor de una ironía no se responsabiliza de la verdad literal de su proposición, y generalmente nos lo hace saber por medio de gestos, tonos de voz, o por el registro utilizado (1994: 52)

Es cierto que realmente no se “responsabiliza” porque, de hecho, está seguro de que su enunciado es contrario a esa verdad literal, que por otra parte sólo le interesa para convertirlo en objeto de su burla. En cualquier caso, esto no supone que el enunciado irónico pretenda ser exclusivamente opuesto, sino añadir otras informaciones, muchos significados.

#### 3.3.4. La *ficcionalidad*

Retomando la idea planteada en la introducción, tenemos que hablar del rasgo de *ficcionalidad* en relación con los textos literarios. Como vemos antes en Tomás Albadalejo, parece que siempre el texto donde se da la ficción esté poblado de objetos que no tengan existencia en el mundo real. Por esta razón, Austin, Searle y otros han visto los mensajes ficticios y las mentiras como *actos parásitos*, puesto que se aprovechan de los mensajes serios, de su forma y estructura<sup>11</sup>. Esto es así porque el compromiso con la realidad del hablante es con su pensamiento no con la proposición expresada. Como en la metáfora, se parte de la base de que no había otro medio de comunicar literalmente el pensamiento del locutor.

Desde un punto de vista comunicativo destacan en el texto literario, en primer lugar, el hecho de constituir una ficción y, en segundo lugar, el de perseguir en el destinatario un efecto particular, o efecto estético. A estas características debe añadirse el hecho de que la Literatura utilice de una manera especial el lenguaje, el llamado *lenguaje literario*. La Literatura constituye una ficción por dos hechos: primero, porque el mensaje literario no se refiere al mundo de la experiencia, sino a un mundo posible inventado por el autor como resultado de diversas experiencias vividas. En segundo lugar, porque el autor inventa, además, e incluye

---

<sup>11</sup> El texto literario no es solamente la emisión de ciertas palabras con una construcción determinada y un cierto significado, lo que se llama un *acto locutivo*, aunque tampoco posee la fuerza de un mensaje en el que el emisor deja ver su intención, de aconsejar, sugerir, ordenar, etc., con el propósito de modificar algo, lo que se conoce como *acto ilocutivo*. Victoria Escandell (1993: 239) nos sugiere que “en la Literatura no se realizan actos de habla en sentido estricto; los que aparecen como tales son representaciones de actos de habla: no hay más que imitaciones de actos ilocutivos”.

en el propio discurso literario un emisor o emisores ficticios que transmiten su mensaje a un receptor –el lector– no exactamente ficticio, pero sí impreciso, vago.

El emisor y el receptor cuentan con su propio marco espacial y temporal, pero se reconocen como participantes de esa comunicación “especial” y ficticia, normalmente por la referencia a las personas gramaticales (el yo del narrador, la segunda persona que a veces se refiere al lector real y los demás sujetos de los personajes de la ficción). En la comunicación literaria, el autor es el emisor real dotado de una competencia especial –en la expresión literaria–, que dirige un enunciado o mensaje con o sin una finalidad concreta a un destinatario real, el lector, pero desconocido.

### 3.3.5. Implicaturas fuertes y débiles

Antes de analizar los tipos de implicaturas, haremos de nuevo una introducción a éstas.

#### 3.3.5.1. Presentación

Lo que es un hecho es que el mensaje literario presenta problemas de interpretación. En primer lugar, por las peculiaridades lingüísticas que acaban de referirse. En segundo lugar, por sus implicaciones. En los textos literarios, además de esas implicaciones llamadas *implicaturas fuertes* imprescindibles para la correcta interpretación del enunciado y responsables de los *efectos contextuales*; se dan unas *implicaturas débiles*, que exigen un esfuerzo suplementario fundamentalmente porque no pueden calcularse con precisión. Tales implicaturas están ligadas a las particularidades formales de los textos literarios y producen unos *efectos poéticos* de carácter afectivo.

Joaquín Garrido (1999) se refiere a estas implicaturas fuertes y débiles postuladas por Sperber y Wilson en relación con el “estilo literario”, entendiendo éstas no como diferencia de significado sino de cantidad de ayuda que se da al lector para que comprenda el sentido del mensaje. Como hemos visto, la Literatura supone una ruptura congnotiva con relación a otras situaciones de comunicación verbal, tanto por su forma como por su contenido. Esto cambiará y predispondrá al emisor para la recepción del mensaje, un mensaje que podrá ser ficción de la realidad o pura ficción. Si partimos de esta idea, podremos buscar en la Literatura actos de habla dentro de un marco muy especial: la Literatura. Este marco restringido y a veces hermético nos ofrecerá dentro de esa ficción la posibilidad de contemplar los actos de habla.

Una de las características de la ironía es que puede transmitir muchos significados. Como estos significados se interpretan o infieren en una situación particular se les denomina implicaturas (implicaciones en un contexto determinado),

Las implicaturas dependen de una serie de supuestos entre los interlocutores que variarán según las circunstancias: en cada situación de comunicación, la ironía puede “levantar” una cantidad de proposiciones implicadas que no es posible predecir, porque dependen de los conocimientos compartidos por los hablantes, conocimientos sobre el mundo y sobre ellos mismos (Reyes, 1994: 54-55).

Las implicaciones más vagas o más difíciles de explicar a partir del enunciado irónico serán las “implicaturas débiles”, porque además somos incapaces de determinar el grado de intención del hablante. Por el contrario, las “fuertes” serán menos ambiguas, intencionadas e imprescindibles. Mientras que las implicaturas fuertes son indispensables para entender el enunciado las débiles, no. Cuando un hablante emite un enunciado irónico obliga al oyente a construir unos significados. La ironía afianza las relaciones entre hablante y oyente, asegurando sus afinidades y el conocimiento común del mundo. En los enunciados irónicos presuponemos una serie de opiniones, gustos, estilo de vida, opiniones y valores para juzgar de modo común a otros hablantes la realidad conocida por ambos. Observemos los siguientes ejemplos.

Situación 1: El hablante A ve un coche que le gusta

A: *Me quiero comprar uno.*

B: *¿De verdad?*

A: *¿Es que no te gusta? A mí me encanta.*

Situación 2: El hablante A ve a una mujer muy fea y piensa que a B también se lo parece

A: *Me casaría con diez iguales.*

B: *Yo también.*

En el primer diálogo, estaríamos ante una implicatura fuerte, ya que el mensaje es directo e intencionado. En el segundo caso, no sabemos si las palabras son emitidas con una ironía intencionada; necesitará de un cierto tono de voz, una gesto u otras proposiciones para ayudar a interpretar su opinión como irónica y no como una aseveración literal.

### 3.3.5.2. Contexto

En la presentación de la teoría de la relevancia, se habló de la importancia del contexto como conjunto de supuestos necesarios para la interpretación del enunciado. En los textos literarios, este contexto se halla bastante condicionado al tratarse de una comunicación diferida. Joaquín Garrido (1999) indica cómo el contexto es necesario para hacer relevante lo que en el texto se expresa apuntando a dos “efectos”: el *efecto cognoscitivo* y el *efecto contextual* que se convierten en implicaturas fuertes. Por otra parte, las suposiciones sobre dicho contexto, dice, “serían implicaturas débiles ya que el lector nunca estaría seguro de dar un verdadero sentido al texto”. Todo esto nos lleva a plantearnos el problema de la intencionalidad. Gadamer se opone a [la idea de que el significado de un texto es el significado que el autor le confirió] esta concepción, porque para él el significado de un texto no puede ser ningún proceso mental inaccesible, sino que debe residir en el texto mismo, estar en función de la cosa de que se trata; debe ser algo objetivo, compartible por autor e intérprete. En definitiva, que el significado del texto reside en el texto mismo y no en los mundos privados de lector y autor.

### 3.3.5.3. El texto literario como vía para el conocimiento

El profesor Manuel Martí en su trabajo (Ibid: 40), nos explica como los tiempos actuales son tiempos de la pragmática y el cognitivismo, nuevos enfoques que han adquirido en los últimos años un desarrollo gigantesco gracias a las posibilidades insospechadas que presentan. La pragmática va más allá de la lingüística a la que en cierta medida absorbe (Moeschler y Reboul 1999 [1994]: 36-37), y es que el lenguaje es esencialmente una actividad. Para Moeschler y Reboul:

Los fenómenos que interesan a la pragmática son (...) todos los que intervienen en la interpretación de los enunciados, pero que no son tratados ni por la sintaxis ni por la semántica (1999: 545).

Según el profesor Martí, estas diferencias encuentran una base cognitivista, es decir, en la organización de la mente humana, en la que cabe diferenciar un módulo lingüístico y otro pragmático. La lingüística encuentra su objeto en ese conocimiento propio que, según Sperber y Wilson, se sitúa en un módulo cerebral específico que "elabora unas entradas a los módulos conceptuales". A partir de aquí comienza el tratamiento pragmático del enunciado, cuya actuación hace funcionar también, "un módulo particular, la teoría del espíritu, que consiste precisamente en la capacidad de atribuir un estados mentales a otro" (Reboul y Moeschler 1999: 68).

¿Cuáles son los objetivos para la aproximación pragmática a través del texto literario? Desde una perspectiva general, son los de comprobar unas teorías en los mismos. Los mensajes literarios, por sus especiales características, ofrecen muchas posibilidades para la aplicación y comprobación de cuestiones generales o para el estudio de cuestiones concretas lingüísticas o pragmáticas por ejemplo, en referencia a los actos del lenguaje, la explotación del material lingüístico, etc.

#### 4. EL TEXTO LITERARIO EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

Una revisión bibliográfica sobre la enseñanza de ELE y sus manuales muestra que los enfoques desde los que se incluye la Literatura en la clase de lengua extranjera se resumen en dos tipos: el estudio de la Literatura como contenido del curso de LE; y el uso de la Literatura como un recurso, entre otros, integrada con las otras destrezas, cuyo objeto es la enseñanza de la lengua y no la Literatura. Así, en el ámbito de la enseñanza de LE la Literatura en el aula se convierte, en la mayoría de las ocasiones, en una herramienta de trabajo y pretexto para la enseñanza de la lengua. Como es sabido los estudiantes de LE no leen del mismo modo textos de distinta naturaleza, y su manera de aproximarse y leer un texto incide claramente en la comprensión del mismo (Denyer, 1998).

Después de hacer un breve repaso a distintos aspectos que relacionan el texto literario con el ámbito de la pragmática y la comunicación, llega el momento de precisar en qué va a consistir nuestra propuesta. Tal exigencia comienza con la exigencia de entender el texto literario en el aula ELE desde un punto de vista

lingüístico, pero también que como práctica textual que nos ayude a desarrollar en el estudiante un interés literario y una competencia pragmática y comunicativa. Al trabajar con textos literarios pretendemos que el estudiante saque provecho en primer lugar de su competencia lectora, luego comunicativa y pragmática, y que no boquee sus estrategias de comprensión e interpretación. Si usamos de esta forma los textos literarios los profesores de LE estaremos proporcionando a nuestros estudiantes un acceso al acervo cultural de la lengua meta al ofrecerles un contexto significativo para procesar e interpretar nuevas muestras de la lengua.

La utilización de la Literatura en las clases de lengua ha de estar justificado desde su aplicación didáctica, los intereses de cada estudiante, sus necesidades y el nivel de aprendizaje de la clase en la que vayamos a poner ésta en práctica. Además tenemos que tener en cuenta la distinción entre la Literatura como asignatura con contenido en sí misma, y la Literatura como pretexto para trabajar elementos lingüísticos y pragmáticos en el aula de ELE. En función de esta relación entre lengua y Literatura encontraremos muchos contenidos que poder trabajar: la gramática, pragmáticos, socio-culturales, históricos, etc.

Usar texto literarios en el aula ELE tendría como objetivo general la adquisición de las cuatro destrezas comunicativas a través de unidades didácticas: el aprendiz de la L2 trabajaría distintos contenidos a partir de unos textos literarios seleccionados. Cuando pensamos en la Literatura para el aula de español pensamos en mejorar no sólo el nivel de conocimientos de la lengua española, sino que además, despertamos el interés del aprendiz por otros aspectos de nuestra cultura y sociedad.

¿Cómo nos planteamos una clase de Literatura para un extranjero que estudia la lengua española? Nos tenemos que plantear que el objetivo es rentabilizar los textos literarios para que el estudiante mejore sus conocimientos (funcionales o léxicos) y las destrezas. El profesor debe olvidar su labor de erudito y primar su labor didáctica. En muchas ocasiones el profesor es el único que habla en la clase, y adopta un papel preponderante. Debemos olvidar esta filosofía de trabajo. El profesor sólo debe conducir la clase y ayudar a los estudiantes, que son los verdaderamente importantes. Por último debemos tener en cuenta los textos en los que vamos a trabajar. La selección deberá estar en función de lo que queremos trabajar.

#### 4.1. LA ENSEÑANZA DE LA IRONÍA EN EL AULA ELE A TRAVÉS DE TEXTOS LITERARIOS

En cuanto a la aplicación y enseñanza de la ironía en el aula ELE tiene un problema desde el primer momento en que pensamos en utilizarla para la clase de español para extranjeros ya que, la ironía, no es un elemento limitado y bien definido. La ironía no es sólo una figura limitada que consiste en decir lo contrario de lo que se quiere decir, sino que depende de distintas actitudes y emociones que originan una multitud de ecos irónicos sin un esquema predeterminado. Por tanto, es un problema que interesa al ámbito de la pragmática.

La primera pregunta que nos podría hacer un alumno de ELE sería ¿por qué el hablante dice lo contrario de lo piensa en vez decir directamente lo que piensa? ¿No sería esto infinitamente más cómodo y rentable en la comunicación?. ¿Para qué voy a decir que un vestido es “bonito” cuando quiero decir realmente que es “feísimo”? Para contestar a nuestro estudiante tendríamos que advertirles que habría dos formas de entender el enunciado, una que podemos llamar “recta” y la irónica. Después deberíamos explicarles que la opción segunda, el “eco irónico”, denota una actitud crítica –positiva o negativa– hacia el emisor del mensaje que se deduce de ciertos elementos como el tono de voz, los gestos, etc.. El último paso sería analizar el lenguaje en función de estas situaciones.

Esto que proponemos para un estudiante de ELE no es nada sencillo porque implica que estos estudiantes deben tener un cierto control de la realidad y los contextos pragmlingüísticos que los rodean. Además, debemos tener en cuenta que el contraste entre la realidad y la apreciación de la misma para emitir un enunciado irónico puede variar en función de la cultura, es decir, el enunciado que para un español puede resultar irónico, puede que no lo sea para otra nacionalidad a la que podría llegar incluso, a resultar ofensivo, ya que su visión de la realidad puede ser bien distinta de la nuestra.

Cuando un escritor o un hablante construye un enunciado irónico, obligan al lector u oyente a compartir unos significados que en muchos casos refuerza la complicidad y por tanto, la relación entre los interlocutores que valoran y opinan sobre una realidad por ambos conocida. Esto presupone que el estudiante de español debe compartir los gustos, estilos de vida y principios de los interlocutores españoles para ser capaz de evaluar las situaciones. Para aceptar “el juego lingüístico” el estudiante de ELE o de otra segunda lengua debe ser cómplice de una cierta realidad. Sólo siendo cómplice podrá participar en los juegos de significados que propone la ironía. Para ello tendrá que reconocer, como ya hemos comentado, ciertos tonos de voz, gestos, tópicos lingüísticos y sociales que sugieren la ideología o la forma de pensar de los individuos de un grupo.

No podemos olvidar que un hablante o escritor irónico crea una situación comunicativa ficticia paralela o superpuesta a la real. El hablante o escritor irónico espera que su interlocutor tenga el poder de comprenderla y de utilizarla, espera en definitiva, una complicidad. Para alcanzar este nivel de competencia antes es necesario, lógicamente, controlar la gramática y la cultura española. Pero dominar los elementos de la comunicación verbal no es suficiente. El estudiante deberá conocer los elementos de la comunicación no verbal. El hablante irónico hace un uso especial del lenguaje, del mundo de imágenes que le rodea, de las situaciones; el hablante irónico juega con todo esto para expresar su actitud ante algo o alguien.

¿Cuándo es un alumno de segunda lengua capaz de jugar con el lenguaje o por lo menos, de entender este juego? ¿Y el juego dentro de la Literatura? Está claro que la ironía del lenguaje cotidiano es distinta a la ironía literaria, aunque el objetivo es común: ambos quieren presentarnos su actitud y su punto de vista

sobre la realidad, de una manera distinta a la esperada, pero lógicamente, la ironía literaria será mucho más elaborada, artificiosa y menos espontánea que la ironía cotidiana:

La ironía, como la Literatura, es un análisis del uso del lenguaje, de la adecuación de un enunciado a un contexto, de la relación entre una manera de hablar y una manera de pensar, de la relación, en suma, entre lenguaje y experiencia. La polifonía irónica suele yuxtaponer, en contraste, dos ámbitos en que hablan dos personas distintas. La Literatura ofrece una polifonía más complicada, y otra obsesión con las palabras: más opacidad, más densidad, más juego, o juego más consciente (Reyes 1990: 143)

Todo lo aquí expuesto manifiesta la dificultad de entender y usar enunciados irónicos, menos de la vida cotidiana y más de la Literatura, lo que nos hace plantearnos la enseñanza de la ironía a través de la Literatura sólo con estudiantes de niveles avanzados y en cursos de perfeccionamiento. Esto no quiere decir que no podamos enseñar la ironía cotidiana en otros niveles de aprendizaje del español (o segundas lenguas en general) a la vez que enseñamos elementos gramaticales y pragmáticos. Es más, creemos que cuanto antes lo hagamos, antes se familiarizarán con estos contenidos no-lingüísticos. Lo importante es crear en nuestros estudiantes una capacidad comunicativa y de uso del lenguaje, en este caso la capacidad de usar irónicamente la lengua para exteriorizar su actitud ante una realidad concreta.

En el aula ELE el profesor parte de un marco teórico cuyo objetivo es preparar a los aprendices a explotar de una forma óptima su limitada competencia comunicativa de la lengua española, con el fin de poder participar en situaciones reales de la comunicación. En los primeros estadios del aprendizaje primará la enseñanza de la competencia gramatical y estratégica (estrategias verbales). En los niveles superiores, sin embargo, trabajaremos las competencias sociolingüísticas y pragmáticas. El objetivo final es facilitar la integración de todas estas competencias para conseguir una competencia comunicativa en las situaciones reales de lengua.

Cuando un lector se enfrenta a un texto lo hace desde su competencia discursiva, es decir, desde su capacidad de manifestar lo que piensa a través de un discurso coherente. Esta competencia está relacionada con el modo en que se combinan las formas gramaticales y los significados para formar un texto hablado o escrito de acuerdo con las exigencias propias de los distintos tipos y géneros textuales – narración, ensayo, artículo, carta, etc. –. La unidad textual se alcanza por medio de la “cohesión” y “coherencia”: cohesión entre la forma y el significado, así las frases se unen unas con otras en una estructura capaz de ser comprendida. La coherencia apunta a la trabazón interna entre las partes del discurso como resultado de su unidad temática.

Para que un texto llegue a un lector, el lector debe tener una cierta competencia gramatical, sociolingüística y discursiva. La interacción entre las formas gramaticales, sociolingüísticas y discursivas nos hace reflexionar sobre la dificultad del texto en relación con su competencia comunicativa, y de su utilidad- rentabilidad en el aula de segundas lenguas. En nuestro caso, hemos elegido un

marco teórico un poco más complicado que las situaciones comunicativas de la vida cotidiana como ya hemos comentado anteriormente. Esto supone que trabajaremos con niveles avanzados y grupos de perfeccionamiento. El objetivo es contextualizar la ironía en la Literatura para trasladarla, posteriormente, a situaciones comunicativas más reales y habituales. Por tanto, el texto literario se convierte sólo en un “pretexto” para contextualizar los elementos irónicos.

Por otra parte, hemos pensado que para cumplir estos objetivos comunicativos era mucho más eficaz y práctico, trabajar con textos del siglo XX, cuya lengua es más próxima a la que nuestros estudiantes necesitarán en situaciones comunicativas reales, que textos de otras épocas aunque ambos contengan elementos irónicos (recordemos al *Lazarillo* o al Quijote). La enseñanza de la ironía en la enseñanza ELE a través de textos literarios del siglo XX nos obliga a presentar a nuestros alumnos todos los elementos simbólicos, histórico-sociales y culturales de la época en la que estén escritos los mismos así como, las características del autor y su obra. Esto implica que deberíamos tratar el texto literario desde una perspectiva pragmática, es decir, textos literarios con una intencionalidad y una forma específica que deben compartir el autor y el lector. No podemos olvidar que en muchos casos trabajaremos sobre historias ficticias que son esencialmente polifónicas.

Para enseñar español lengua extranjera a través de la Literatura partimos de una premisa: no es nada fácil leer Literatura, pero aún es más difícil decodificar determinados pensamientos o ideas. La tarea del profesor de ELE en este caso será la de enseñar a leer y decodificar los mensajes irónicos de algunos autores españoles de nuestra Literatura, mostrando distintas posibilidades de lectura – literal e irónica – analizando estos textos.

#### 4.2. SELECCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

Para trabajar con textos literarios como acabamos de exponer tenemos que tener en cuenta: los contenidos, su disposición y la interpretación. Cuando hablamos de los *contenidos* de la obra literaria tenemos que tener en cuenta que no siempre tienen como referente el mundo real, sino posibles universos o espacios creados por el autor, que proporcionan al lector-estudiante las claves contextuales para poder interpretar el texto. Cualquier tema es susceptible de convertirse en tema literario, por eso debemos ser escrupulosos a la hora de seleccionar los textos o fragmentos para trabajar en el aula. Por otra parte, tenemos que ser conscientes que la *disposición* de la obra literaria es más compleja que la de cualquier tipo de texto cotidiano. La disposición del hecho narrado, anticipaciones o retrospecciones de la acción dificultan su lectura, así como los espacios o tiempos que nos presenta el escritor y que están más o menos cercanos al lector. Así, a medida que el espacio-tiempo es más próximo al lector, éste sentirá un “efecto de realidad” que le ayudará a comprender los elementos utilizados por el escritor. Por último, debemos ser conscientes de los artificios que utiliza el escritor (metáfora, metonimia, ironía, etc.) y que puede obstaculizar la comprensión e interpretación del contenido.

La interpretación de la obra literaria exige del lector-estudiante un gran esfuerzo para desentrañar los sentidos que el autor ha querido dar a su obra. Para desentrañarlos el lector cuenta con algunos elementos como los datos explícitos dentro del mismo texto; el contexto en el que se escribió la obra y la intertextualidad, es decir, la relación con otros textos contemporáneos al texto con el que trabajamos. El uso que de la lengua hace la Literatura siempre se ha buscado en relación con la especificidad de la propia Literatura. Como ya hemos visto anteriormente, el lenguaje literario ha sido interpretado frecuentemente como una “desviación” de la lengua común, como un lenguaje cargado de artificios aunque se refiera a la propia lengua coloquial. La lengua literaria presenta, cualquiera que sea su interpretación, recursos característicos que provocan que la atención del lector se dirija hacia la forma del texto o hacia la “función estética o poética”. Lógicamente, esta función estética no es exclusiva de la Literatura, podemos encontrarla en textos periodísticos, publicitarios, viñetas humorísticas, etc.

En este trabajo el profesor de ELE encontrará varios fragmentos literarios no adaptados, escritos por autores españoles publicados en el siglo pasado. La ventaja de trabajar fragmentos reside en la posibilidad de emplearlos en una sola clase, sin depender de la lectura que los estudiantes hagan fuera de clase. Algunas propuestas están pensadas para emplearse tanto en el aula como fuera de ella. Hemos creído que el contexto de la Literatura española contemporánea era el más indicado para la enseñanza de la ironía como artefacto literario. Dentro de la Literatura hemos elegido el género de la novela y el teatro por parecernos más indicado para la clase de español para extranjero, ya que otros géneros como la poesía pueden resultar más difíciles para el estudiante de LE. Necesitábamos un género donde el estudiante de español reconociera la ironía con la mayor facilidad posible.

Los fragmentos, si bien pertenecen a estilos diferentes, se caracterizan por tener una estructura narrativa sencilla con una acción completa, fácilmente comprensible a pesar de su carácter fragmentario. Para nuestro trabajo seguiremos los siguientes pasos:

1. Contextualización.

Nada podemos hacer sin conocer los datos previos del autor, su época y el texto, ya que estos nos permiten leer mejor cada obra.

2. Lectura individual y en grupo.

Es una buena forma para entender la obra literaria desde mi lectura y la que han hecho otros compañeros.

3. Elementos constitutivos del texto.

El personaje, el narrador, el tiempo y el espacio, son cuatro elementos fundamentales para el análisis de un texto y la creación de actividades para el aprendizaje. En nuestro caso tendrá una importancia especial el narrador y los personajes, los “usuarios de las palabras”, cuyas actitudes nos ayudarán a encontrar y descifrar la ironía. Debemos reconocer que el narrador y los

personajes son el vehículo de identificación y de relación entre el autor y el lector.

#### 4. Palabras clave y *testigo*.

Para alcanzar el objetivo que pretendemos debemos trabajar sobre todo el nivel semántico del texto. Consistirá en hacer una selección correcta de las palabras que son importantes para la lectura y decodificación de la ironía. Lógicamente, debemos descartar aquellos elementos irrelevantes. Es significativa la presencia de elementos que explican o disculpan la actitud de los personajes.

#### 5. El texto como elemento comunicativo.

Tratar el texto literario como un acto de comunicación, con una perspectiva lingüística y pragmática, en la que se estudia la relación entre el texto, el autor y el lector.

Todos estos elementos serán el eje organizador de la interpretación de la ironía y que dará síntesis a la interpretación definitiva de la misma.

### 4.3. LAS UNIDADES DIDÁCTICAS: OBJETIVOS, CONTENIDOS Y MATERIALES

A continuación expondremos brevemente y de forma general las directrices, objetivos y materiales que vamos a utilizar en la elaboración de materiales:

Objetivos:

- Objetivos primarios: desarrollar estrategias para adquirir las cuatro destrezas de manera integrada.
- Objetivos secundarios: conocer la Literatura, sociedad y cultura española.
- Objetivos específicos: el significado y función ironía en la lengua española a través de un formato específico.

Materiales:

El texto literario del s. XX

En la unidad didáctica partimos de un texto o textos que mediante su explotación conseguiremos que el alumno asimile los contenidos específicos que nos hemos propuesto. Por tanto, las unidades didácticas deben estar fundamentadas en los textos literarios que son el medio para conseguir el fin que nos hemos propuesto. Las actividades propuestas cubrirán las distintas necesidades para el aprendizaje de la ironía: presentación del tema, análisis del vocabulario para asegurarnos la comprensión, actividades de práctica y consolidación del tema que estamos tratando.

Utilizaremos el método de “tareas formales” para enseñar la ironía a través de la Literatura ya que nos parece más rentable y adecuado. Aunque el *enfoque por tareas* (tareas posibilitadoras y tarea final) ha demostrado que es un método ideal para la enseñanza de determinados aspectos de la enseñanza ELE, sin embargo, no lo creemos así para la enseñanza de una figura como la ironía.

Por último, debemos de ser conscientes de los materiales con los que trabajamos no han sido creados para la clase de ELE lo que puede crearnos algunos problemas por el grado de dificultad. De hecho en los manuales de lengua española para extranjeros vemos que los textos están frecuentemente “adaptados”, con las ventajas e inconvenientes que esto supone. Los textos sobre los que trabajaremos intentarán tener las siguientes características:

- El fragmento que seleccionemos tendrá sentido en sí mismo, no será preciso la lectura del capítulo o la novela entera.
- Será un texto cuyo vocabulario sea lo más próximo a la lengua común.
- Cultivarán el humor y la ironía como elementos esenciales.
- Ofrecerán una imagen del español lo más próxima posible a nuestra realidad actual.

A través de los valores denotativos y connotativos del léxico el alumno advertirá la configuración del lenguaje irónico de ciertas palabras y expresiones que serán reforzadas por el desarrollo del discurso, que introduce tales conceptos en una realidad específica.

## 5. MODELO DE EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA

Cualquier formato literario nos puede servir para trabajar aspectos lingüísticos y pragmalingüísticos: el cuento, la novela, la poesía, el teatro. Es evidente que debemos controlar su extensión en función de muchos factores curriculares. En nuestro caso, proponemos un fragmento de un cuento de Ramón Gómez de la Serna: *Fantasmagorías y desmadres*.

Una vez elegido el soporte y su extensión deberíamos plantearnos una programación en la que habrá que tener en cuenta: objetivos comunicativos y contenidos lingüísticos. En nuestro caso:

- Los objetivos comunicativos son:
  1. Estudiar el valor de la ironía y su valor comunicativo en el texto literario.
  2. Explotar y utilizar el elemento irónico en la comunicación cotidiana.
  3. Repetir, contar y resumir lo dicho de acuerdo con la situación comunicativa.

- Los lingüísticos:

1. Expresar hipótesis y probabilidad: uso de los tiempos verbales en la expresión de la hipótesis.
2. Recursos para reaccionar ante una hipótesis.
3. Marcadores de la hipótesis.
4. Recursos para expresar acuerdo y desacuerdo.
5. Los rumores: otra forma de contar lo que otros hacen o dicen.
6. Repetir todo lo que otro ha dicho cuando no hemos entendido.

## 6. EL TEXTO LITERARIO: *FANTASMAGORÍAS Y DESMADRES*, DE RAMÓN GÓMEZ DE LA SERNA

La Literatura española e hispanoamericana posee autores y textos literarios de muy diversas épocas y características que nos permiten presentar modelos para el aprendizaje del español en contextos específicos. ¿Por qué elegimos para nuestra propuesta esta obra de Gómez de la Serna? La respuesta es evidente ya que posee un fuerte componente humorístico e irónico. Además, el texto presenta una estructura narrativa sencilla y fácilmente comprensible. Para el trabajo en el aula deberíamos elegir siempre fragmentos que presente una acción completa que permita usarlo en el aula sin necesidad de depender de la lectura del libro fuera de la misma.

El fragmento que presentamos pertenece a *Fantasmagorías y desmadres* y nos permite descubrir el componente irónico a la vez que trabajar contenidos lingüísticos que ayudarán al estudiante a afianzar su conocimiento de la lengua meta. Nuestro objetivo es presentar un texto literario con un componente irónico para que el estudiante de español descubra, se familiarice, interiorice este recurso y por último, lo utilice por su gran valor expresivo y comunicativo. Reconocer este valor pragmático a la vez que se practica el componente puramente lingüístico, ayudará a consolidar su uso en situaciones comunicativas reales.

### ¿QUE HARÍA USTED SI SE LE PERDIESE LA CABEZA?

Todos han estado alguna vez próximos a perder la cabeza; pero no es a ese estado de enajenación momentánea al que yo aludo, sino al hecho insólito de que a uno le desapareciese la cabeza de sobre los hombros. He hecho esa pregunta a varios amigos de café y de academia, y si bien algunos ni me han contestado, considerando disparatada mi pregunta, otros me han dicho cosas ingeniosas y peregrinas. Un amigo rubio me ha contestado: "Si yo perdiese la cabeza, dejaría de comprar fijador para el pelo, me ahorraría definitivamente el sombrero y no tendría necesidad de guardar tantas señas de gentes que no me importan". (...)

Para variar el repertorio de mis encuestados me he dirigido a un sociólogo, tipo "sui generis", con sombrero Kruger, de aquellos sombreros agalerados, que hasta tenían a cada lado tres agujeritos para que respirasen las ideas.

Primero el sociólogo se me puso furioso:

- ¿Pero eso me lo pregunta usted en serio o en broma?
- Hombre – le dije yo -, en broma le habría hecho una pregunta sobre la Edad Media.
- ¡Ah! Pues si es en serio, le contestaré que si yo perdiese la cabeza, lo peor es que no podría ir a las dieciocho cátedras que tengo.
- ¡Caramba, qué suerte!
- ¿El no ir?
- No. El tener tantas cátedras, aunque le advierto que las regentaría mucho mejor que con cabeza. ¡Qué lecciones de sabio silencioso iba usted a dar a sus alumnos!
- Perdóne usted, ¿pero es que la humanidad no ha perdido ya la cabeza?
- Mi querido profesor, yo no hablo en sentido figurado.

Con estas palabras le dejé porque quizá estaba perdiendo el tiempo, ya que era uno de esos que nunca han tenido cabeza.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Varó, Enrique y María Antonia Martínez Linares, 1997, *Diccionario de lingüística moderna*, Ariel, Barcelona.

Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001), *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete edition*, New York, Lotman.

Arniches, Carlos, 1995, *La señorita de Trevélez*, Cátedra, Madrid.

Baroja, Pío, 1990, *Vidas sombrías*, "Las coles del cementerio", de *Vidas sombrías*, Alianza, Madrid.

Calvi, Vittoria, San Vicente Félix, 1998, *La identidad del español y su didáctica*, Mauro Baroni, Lucca.

Cifuentes Honrubia, 1998, *Estudios de Lingüística Cognitiva, I y II*, Departamento de Filología española, lingüística general y teoría de la Literatura, Universidad de Alicante.

Cuenca, Maria Josep; Hilferty Joseph, 1999, *Introducción a la lingüística cognitiva*, Ariel, Barcelona.

Culler, Jonathan, 1978, "Convención y naturalización", *La poética estructuralista. El estructuralismo, la lingüística y el estudio de la Literatura*, Barcelona, Anagrama.

Dascal, Marcelo, 1999, *Filología del lenguaje*, Madrid, Trotta, Enciclopedia Iberoamericana de Filología

Escandell Vidal, M. Victoria, 1993, *Introducción a la pragmática*, Anthropos, Barcelona.

Garrido, Joaquín, 1999, "Relevancia frente a retórica reivindicación del arte de hablar", *Espéculo revista de estudios literarios*, 13, Universidad Complutense de Madrid.

Genette, G., 1991: *Fiction et diction*. París: Seuil, cap.I.

Gómez de la Serna, R., 1988, *Fantasmagorias y desmadres*, Editorial Popular, Madrid.

Gutiérrez Ordóñez, Salvador, 1997, *Temas, temas, focos, tópicos y comentarios*, ArcoLibros, Madrid.

Imedio, G., 1997, "Función y revalorización de la lectura en la clase de ELE", *Frecuencia L*, VI, pp. 25-29.

Jankelevitch, Wladimir, 1986, *La ironía*, Madrid, Taurus.

Juárez Morena, Pablo, 1998, "La enseñanza de la Literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros", en Ángela Celis y José Ramón Heredia, *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del Octavo Congreso Nacional de ASELE, Cuenca, pp. 59-66.

Lakoff, George; Mark, Johnson, 1986, *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.

Langacker, Ronald W., 1990, *Concept, Image, and Symbol, the cognitive Basis of Grammar*, Mouton De Gruyter, Berlin.

Langacker, Ronald W., 1987, *Foundations of cognitive grammar*, Stanford University Press, Stanford, California.

Lefebvre, Henri, 1971, "Sobre la ironía, la mayéutica y la historia", *Introducción a la modernidad*, Madrid, Tecnos.

Lerner, Ivonne, 2002, "Hacia la comprensión lectora de textos literarios", *Frecuencia L*, XIX, pp. 25-30.

Levinson, Stephen C., 1989, *Pragmática*, Teide, Barcelona.

Martí, Manuel, febrero 2000, "Comentario del texto literario desde un punto de vista lingüístico", *C. P. R. de Vallecas*, Madrid.

Moeschler, Jacques y Reboul Anne, 1999, *Diccionario Enciclopédico de Pragmática*, versión española de Luisa Panaire y Marta Tordesillas, Arrecife, Madrid.

Montesa, S. y A. Garrido, 1994, "La Literatura en la clase de lengua", *Español para extranjeros: didáctica e investigación*, Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE, Málaga, pp. 449-457.

Moreno Fernández, Francisco, 1988, *Sociolingüística en EEUU (1975-1985)*, *Guía bibliográfica crítica*, Ágora, Málaga.

Naranjo, María, 1999, *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.

Pedraza Jiménez, Felipe B., 1998, "La Literatura en la clase de español para extranjeros", en Ángela Celis y José Ramón Heredia, *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del Octavo Congreso Nacional de ASELE, Cuenca, pp. 59-66.

Plaza, Nuria, 1998, "Consideraciones sobre el análisis de cuatro novelas contemporáneas. Propuesta práctica interdisciplinaria", en Ángela Celis y José Ramón Heredia, *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del Octavo Congreso Nacional de ASELE, Cuenca, pp. 555-561.

Pozuelo Yvancos, José M., 1989 [1987], *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra.

Puig, Kénia, 2002, "La literarura en la clase de ELE, una perspectiva Vygotskyana", *Frecuencia-L*, XIX, pp. 31-34.

Quintana, E., 1995, "Literatura y enseñanza de ELE", en Montesa Peydró, S. y A. Garrido *El español como lengua extanjera: De la teoría al aula*, Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE, Málaga, pp. 89-92.

Redondo Goicoechea, Alicia, 1995, *Manual de análisis de Literatura narrativa. La polifonía textual*, Siglo XXI, Madrid.

Reyes, Graciela, 1984, *Polifonía textual*, Gredos, Madrid.

Reyes, Graciela, 1990, *La pragmática lingüística*, Montesinos, Barcelona.

Reyes, Graciela, 1994, *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*, Arcolibros, Madrid.

Reyes, Graciela, 2000, *El abecé de la pragmática*, Arcolibros, Madrid.

Richards, Jack C., John Platt, Heidi Platt, 1992-7, *Diccionario de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, Ariel, Barcelona.

Romero Blázquez, Covadonga, 1998, "El comentario de textos literarios: aplicación en una aula de ELE", en Ángela Celis y José Ramón Heredia, *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del Octavo Congreso Nacional de ASELE, Cuenca, pp. 379-387.

Roster, Peter, 1978, *La ironía como método de análisis literario: la poesía de Salvador Novo*, Madrid, Gredos.

Schlieben-Lange, Brigitte, 1997, *Pragmática lingüística*, Gredos, Madrid.

Siles Artés, José, 1992, *Didáctica del español para extranjeros*, Pablo Montesinos, Madrid.

Searle, John, 1994, *Actos de habla*, Cátedra, Madrid.

Sperber, Dan; Deirdre Wilson, 1994, *La relevancia*, Visor, Madrid.

## ANEXO

### Modelo de explotación didáctica

ACTIVIDAD LINGÜÍSTICA	OBJETIVOS Y HABILIDADES TRABAJADAS
<p>1. BREVE PRESENTACIÓN DEL AUTOR Y SU OBRA Damos datos significativos del autor y su obra que puedan ser de interés para el texto. Debemos recordar que no es una clase de Literatura.</p>	<p>Actividad preparatoria. Definir el contexto para desarrollar la práctica. Relacionar y familiarizar el tema, al escritor y el lector (aprendices)</p>
<p>2. PRESENTACIÓN DEL TEXTO. MOTIVACIÓN AL TEMA. Damos a nuestros alumnos una breve explicación sobre la Literatura que creó Gómez de la Serna, sus "greguerías", cargadas de humor e ironía sobre todo lo que nos rodea. Explicaríamos que este libro se compone de relatos cortos independientes (podríamos incluso proponer al final la lectura del relato completo).</p>	<p>Vocabulario. Práctica léxica preparatoria del texto. Ampliar y reforzar el vocabulario. Interacción de los estudiantes. Comprensión y expresión lectora.</p>
<p>3. LECTURA Y BÚSQUEDA DE VOCABULARIO Trabaja todo el grupo de forma integrada. Cada estudiante lee una parte del texto. Subrayan las palabras desconocidas. Extraen el significado por contexto *El profesor ayuda en la actividad como apoyo.</p>	<p>Mejorar la capacidad de comprender textos escritos y ser capaces de reformularlos Afianzar la destreza escrita. Interacción entre los estudiantes. Comprensión lectora.</p>
<p>4. COMPRENSIÓN LECTORA En esta actividad pedimos a nuestros alumnos que en parejas resuman el fragmento leído. Luego lo discuten su punto de vista con el resto de las parejas.</p>	<p>Práctica preparatoria lingüística. Afianzar destrezas morfosintácticas. Presentación de los elementos del discurso literario. Motivación hacia las figuras literarias del humor y la ironía.</p>
<p>5. EXPRESIÓN ESCRITA Los estudiantes trabajan la expresión escrita a la vez que demuestran su capacidad de síntesis.</p>	<p>Practicar la expresión escrita. Comprobar la capacidad para sintetizar y extraer lo más significativo.</p>
<p>6. PRESENTACIÓN DE PERFILES FÍSICOS Y PSICOLÓGICOS Pretendemos que el estudiante conozca bien a los personajes del relato para luego trabajar los aspectos irónicos.</p>	<p>Preparación para la ironía textual. Afianzar los conocimientos ya adquiridos sobre las descripciones físicas. Práctica preparatoria a la pragmática.</p>
<p>7. PRESENTAR EL USO DE DISTINTAS FORMAS VERBALES Y TIPOS DE FRASES PARA HACER HIPÓTESIS.</p>	<p>Práctica lingüística Integrar recursos literarios a la gramática.</p>

ACTIVIDAD PRAGMALINGÜÍSTICA	OBJETIVOS Y HABILIDADES TRABAJADAS
<p>8. IRONÍA INTENCIONAL Pedimos a nuestros alumnos las expresiones o frases en la que se manifiesta una situación percibida como contradictoria (se apoya en reglas de verosimilitud)</p>	<p>Las intenciones del autor implícito y su visión esperpéntica del mundo Integrar contenidos pragmáticos: humor e ironía.</p>
<p>9. LOS MARCADORES DE LA HIPÓTESIS</p>	<p>Práctica lingüística.</p>
<p>10. BÚSQUEDA TEXTUAL Y TRABAJO CON LAS FORMAS PARA EXPRESAR HIPÓTESIS Esta tarea se lleva a cabo en el texto literario y después en otro ejercicio de refuerzo de las mismas estructuras sintácticas.</p>	<p>Afianzar los elementos morfosintácticos. Afianzar el elemento gramatical.</p>
<p>11 / 12. TRABAJAR LAS EXPRESIONES DE ACUERDO Y DESACUERDO</p>	<p>Estudiar y practicar estructuras gramaticales en consonancia con lo visto anteriormente.</p>
<p>13 / 14 / 15. IRONÍA FUNCIONAL Pedimos a nuestros alumnos que traten de interpretar la visión del mundo y las cosas a través de preguntas abiertas que les formulamos.</p>	<p>Práctica pragmática, trabajar la ironía de forma contextualizada e integrada con el texto literario propuesto.</p>
<p>16/ 17. IRONÍA FUNCIONAL II Partiendo de los ejercicios anteriores se plantean una serie de diálogos donde practican la ironía.</p>	<p>Trabajar los contenidos pragmáticos en distintas situaciones. Consolidar conocimientos adquiridos.</p>
<p>18 / 19 / 20 / 21. OTRAS FORMAS DE PRESENTAR EL ESTILO DIRECTO E INDIRECTO: LOS RUMORES Una tirada de ejercicios en los que se trabaja el estilo indirecto con unas estructuras distintas, planteadas a través del rumor.</p>	<p>Consolidar elementos gramaticales conocidos e integrar nuevas fórmulas para trabajar estructuras similares.</p>
<p>22 / 23 / 24. PREGUNTAR POR LO DICHO Para terminar la unidad didáctica planteamos estructuras gramaticales para preguntar por lo dicho, con ayuda del elemento irónico-humorístico.</p>	<p>Consolidar elementos gramaticales conocidos e integrar nuevas fórmulas para trabajar estructuras similares. Confirmar el significado del elemento irónico en combinación con otros elementos gramaticales.</p>
<p>TAREA FINAL 25 / 26 / 27. LA ENTREVISTA En grupos, dos estudiantes son periodistas y un tercero es el personaje entrevistado. - Los periodistas elaboran la entrevista. - Después tiene lugar la entrevista con el famoso. - Por último podemos proponer la creación de un espacio radiofónico, donde se incluya la entrevista, anuncios publicitarios y noticias cargadas de un matiz irónico.</p>	<p>Comprobación de los conocimientos adquiridos. Elaboración de la tarea final, a través de la ejecución de varias subtareas. Se practica la expresión escrita y expresión oral integrando la ironía como práctica total de los contenidos.</p>