



UNIVERSITAT DE BARCELONA

U

B

FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT
MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA
LITERATURA
CURSO 2012-13

*El humor y la ironía en la clase de español
como lengua extranjera: Los poemigas de
Luis Eduardo Aute como ejemplo.*

Antonio Vela López

Trabajo de fin de máster

Dirigido por el Dr. Joan Perera Parramón

Septiembre de 2012

RESUMEN

En esta memoria nos hemos propuesto como objetivo analizar las creencias sobre el humor y la ironía de los estudiantes de español como lengua extranjera a partir del diseño, desarrollo y aplicación de una unidad didáctica con poemas *–poemigas-* de Luis Eduardo Aute y posterior creación y aplicación de un cuestionario para analizar cualitativamente las creencias sobre el humor y la ironía de estudiantes rusos del Instituto Cervantes de Moscú de nivel C1. Los resultados de la aplicación de la unidad didáctica y de las respuestas al cuestionario nos permiten extraer conclusiones sobre cómo responden los estudiantes al humor, qué dificultades tienen para captar la ironía, qué categorías lingüísticas se utilizan para expresar el humor y la ironía o qué factores son fundamentales para reconocer el humor y la ironía.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de ELE, Competencia pragmática, Humor, Ironía, Creencias, Análisis cualitativo.

RESUM

En aquesta memòria ens hem proposat com a objectiu analitzar les creences sobre l'humor i la ironia dels estudiants d'espanyol com a llengua estrangera a partir del disseny, desenvolupament i aplicació d'una unitat didàctica amb poemes-*poemigas-* de Luis Eduardo Aute i posterior creació i aplicació d'un qüestionari per analitzar qualitativament les creences sobre l'humor i la ironia d'estudiants russos de l'Institut Cervantes de Moscou de nivell C1. Els resultats de l'aplicació de la unitat didàctica i de les respostes al qüestionari ens permeten extreure conclusions sobre com responen els estudiants a l'humor, quines dificultats tenen per captar la ironia, quines categories lingüístiques s'utilitzen per expressar l'humor i la ironia o quins factors són fonamentals per reconèixer l'humor i la ironia.

PARAULES CLAU: Ensenyament d'ELE, Competència pragmàtica, Humor, Ironia, Creences, Anàlisi qualitativa

ABSTRACT

In this dissertation we intend to analyze the beliefs about the humor and irony of students of Spanish as a foreign language from the design, development and implementation of a teaching unit with poems –*poemigas*- of Luis Eduardo Aute, and subsequent creation and a questionnaire to analyze qualitatively beliefs about humor and irony of Russian students from Moscow Institute Cervantes C1 level. The results of the application of the teaching unit and questionnaire responses allow us to draw conclusions about how students respond to humor, what difficulties have to capture the irony, what linguistic categories are used to express the humor and irony or what factors is essential to recognize humor and irony.

KEYWORDS: Teaching ELE, Pragmatic competence, Humor, Irony, Beliefs, Qualitative Analysis.

РЕЗЮМЕ

В данной работе мы ставили целью проанализировать взгляды на иронию и юмор, которые складываются у студентов, изучающих испанский язык как иностранный. Основой служит методическая разработка материалов для использования на уроке испанского языка, посвященного небольшим стихотворным произведениям, так называемым *-poemigas-* Луиса Эдуардо Ауте, а также анализ анкеты, составленной для русскоязычных студентов уровня C1 Института Сервантеса в Москве. тыприменения устройства преподавания и ответов на вопросник позволяет сделать выводы о том, как студенты реагируют на юмор, с какими трудностями придется захватить иронией, что лингвистические категории используются, чтобы выразить юмора и иронии или какие факторы необходимо признать юмора и иронии.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Преподавание испанского языка как иностранного, Прагматическая компетенция, Юмор, Ирония, Взгляды, Качественная оценка.

Índice

<i>PRÓLOGO DE LUIS EDUARDO AUTE</i>	6
<i>1-JUSTIFICACIÓN</i>	8
<i>2-MARCO TEÓRICO</i>	
2.1. La Lingüística Cognitiva.....	10
2.2. El texto literario como acto de habla y la teoría de la Relevancia.....	11
2.3. La Teoría Pragmática de la comunicación.....	15
2.4. La competencia comunicativa e intercultural.....	16
2.5.¿Qué es la ironía?.....	18
2.5.1. El humor.....	19
2.5.2. La ironía.....	22
2.6. Indicadores y recursos estilísticos de la ironía.....	26
2.6.1. Indicadores.....	26
2.6.2. Recursos estilísticos.....	28
2.7. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)	34
2.8. Luis Eduardo Aute.....	41
<i>3- OBJETIVOS Y METODOLOGÍA</i>	
3.1. Objetivo general.....	42
3.2. Objetivos específicos.....	42
3.3. Preguntas de la investigación.....	42
3.4. Metodología.....	42
<i>4- LA UNIDAD DIDÁCTICA</i>	
4.1. Objetivos.....	43
4.2. Metodología.....	43
4.3. Participantes.....	45
4.4. Desarrollo.....	45

<i>5- CUESTIONARIO SOBRE LAS CREENCIAS Y PERCEPCIONES DEL ALUMNADO:</i>	
5.1. Descripción del cuestionario.....	49
5.2. Análisis de resultados.....	50
5.3. Conclusiones del cuestionario.....	55
<i>6- CONCLUSIONES.....</i>	<i>56</i>
<i>7- BIBLIOGRAFÍA.....</i>	<i>58</i>
<i>8- ANEXOS</i>	
8.1. Anexo 1.....	61
8.2. Anexo 2.....	73

PRÓLOGO

Todo está en el lenguaje, o casi todo. Las palabras encierran todo el conocimiento sobre la realidad, la imaginación y los sueños. Lo más lamentable es que no somos conscientes de ese infinito tesoro conceptual que contienen, evidencian, y muchas veces ocultan, las propias palabras.

Para empezar, todo aquello que se puede nombrar, existe, sin duda. El hecho de que se le pueda dar nombre a la Nada, es que la Nada existe. En el principio fue el Verbo, afirma el Génesis. Y es cierto. Sin la existencia del verbo SER, "nada existiría", es decir, hasta la Nada existiría. Todo ES y Nada ES.

Las palabras encierran todas (o casi todas) las claves que pudieran "descifrar el enigma del Universo y su "Razón de Ser", a mi modo de VER, que no de MIRAR.

Y hay que saber VER (saber) a las palabras. La manera más sencilla y asequible es la de estudiar sus raíces etimológicas. Felizmente, el castellano, como lengua latina peculiar, posee una idiosincrasia lingüística, en sus raíces etimológicas, riquísima. La mayor parte de las palabras en castellano proceden del latín, del griego y del árabe. Es indudable el inmenso caudal de culturas que lo estructuran.

Personalmente debo reconocer que nada me fascina más que "jugar" con las palabras en ese sentido, tanto que reconozco mi adicción a ese sacarle "el jugo al juego del ego" de las palabras. Porque las palabras siempre son subjetivas y están presas de su "ego". Fue la subjetividad de un individuo lo que le puso el nombre de "animal al ser vivo tanto racional como supuestamente irracional.

Esta palabra, "animal" (que se dice de igual manera en varias lenguas) fue la primera que me impactó hace muchos años cuando me puse a estudiarla a partir de esa aseveración de la Iglesia Católica de que los "animales" no tenían "alma". ¡Qué tremendo dislate! Si la propia palabra "animal" viene del latín "anima" que no es otra cosa que "alma". Fue a partir de este "desVELAmiento" que sentí el irrefrenable impulso de escribir unos textos breves que procedieran al juego de palabras (y sus conceptos muchas veces paradójicos) como herramienta para reflexionar sobre la realidad, la imaginación y los sueños. A estos juegos de palabras, con alguna

pretensión poética, los llamé poemigas, por si en algún momento esas “migas” lúdico-literarias tuvieran algún vuelo poético.

Me produce una enorme satisfacción que mi amigo Antonio VELA se dedique a reVELAr a los estudiantes del Instituto Cervantes de Moscú, mis poemigas. Sé que no es nada fácil transmitir significado y significante de esos breves textos a personas que no tengan un buen conocimiento del español. Hay claves lingüísticas y conceptuales que no son traducibles a otros idiomas. Por ello quiero manifestar mi más profundo agradecimiento a Antonio VELA por el esfuerzo inconmensurable que debe suponerle ese objetivo y a los estudiantes del Instituto por la curiosidad e interés que pudieran sentir por mis “Animaladas”.

Luis Eduardo Aute

1-JUSTIFICACIÓN

A modo de introducción creo poder afirmar sin temor a equivocarme que todos, o sino una amplia mayoría, relacionamos la ironía con el humor. Aunque la definición de lo que es divertido o el objeto del humor puede cambiar y puede ser muy diferente y tener distintos orígenes, quién no ha escuchado alguna vez calificar el sentido del humor de alguien al que se le tiene dotado de uno bueno o exquisito como irónico. Se ha relacionado siempre la ironía con el humor elevado, personal, inteligente, fino. Más de sonrisa que de carcajada.

Esta memoria versa sobre el humor y la ironía en la clase de español como lengua extranjera. El humor y la ironía son las competencias que más se tardan en adquirir en la enseñanza de lenguas extranjeras por lo relacionados que están con el carácter de cada cultura, esto es, su componente sociocultural, y con la pragmática. Hasta cierto punto es comprensible. Si como hablantes nativos a veces nos resulta difícil captar el humor y la ironía pues está relacionada con diversos parámetros y condicionantes, esto mismo les sucede a los estudiantes de cualquier lengua, y más si su contacto con la cultura meta es muchas veces reducido. Además, no siempre se considera divertido lo mismo en diferentes partes del mundo, y, como es bien sabido, no siempre se puede hacer humor sobre las mismas cosas, de la misma manera que no siempre podemos comportarnos y relacionarnos en otras culturas como nos comportamos y nos relacionamos en la nuestra. No en todos los países ni idiomas para aceptar una invitación o una ayuda, por ejemplo, la rechazamos, como lo hacemos en casos como el siguiente (extraído de Villarrubia 2010: 9, artículo que nos ha facilitado una parte importante del marco teórico de esta memoria):

— *¿Quieres una cerveza fresca?*

— *No anda, déjalo. No quiero molestarte*

Estas consideraciones son las que me han motivado a tratar el tema, que creo de creciente actualidad e interés y sólo empezado a estudiar en profundidad recientemente. Como es sabido, aprender una lengua es más, mucho más, que aprender una serie de reglas gramaticales, verbos regulares e irregulares, conectores, sustantivos, adjetivos... Es una forma de comportarse, una forma de conducta, e indudablemente, y por consiguiente, el humor y la ironía también lo son. Por todo ello

la enseñanza de la ironía y el humor no cabe la menor duda de que constituyen un reto en el aula de lenguas extranjeras, y en concreto en la clase de ELE.

El núcleo del presente trabajo es una unidad didáctica realizada a partir de unos *poemigas*, pequeños textos literarios, que como define su autor -el cantautor, poeta, pintor y director de cine, hombre renacentista del siglo XXI me atrevería a afirmar, Luis Eduardo Aute- no son otra cosa que migas poéticas. Con esta unidad que se ha aplicado con un grupo de estudiantes del Instituto Cervantes de Moscú de nivel C1 se pretende dar elementos para reconocer, comprender y producir el humor y la ironía. Es una realidad (Villarrubia, 2010: 35) que el mensaje literario presenta problemas de interpretación porque a veces es difícil captar las intenciones del autor o por las peculiaridades lingüísticas que presentan -es un texto de ficción, el uso de metáforas y metonimia y otros recursos...-, pero también por sus implicaciones. En los textos literarios existen *implicaturas fuertes*, imprescindibles para la correcta interpretación del enunciado y responsables de los *efectos contextuales*, e *implicaturas débiles*, que exigen un esfuerzo suplementario precisamente porque no pueden calcularse con precisión ya que están ligadas a las particularidades formales de los textos literarios y producen unos efectos poéticos de carácter afectivo. Por consiguiente, en los distintos apartados del trabajo, se detallarán las diferentes actividades, las características del grupo y se analizarán los resultados de un cuestionario que cumplimentaron después de realizar la unidad para extraer unas conclusiones sobre el humor, su adquisición y comprensión. Pero antes, en un primer apartado, definiremos la ironía y situaremos el marco teórico que ha llevado a plantear las diferentes actividades de la unidad didáctica de la manera en que se ha hecho. Seguidamente, haremos referencia al Plan Curricular del Instituto Cervantes para saber en qué niveles trata el humor y la ironía y, por último, no nos olvidaremos de trazar un breve retrato del autor de los *poemigas* ya que la unidad didáctica sirve para presentar una faceta menos divulgada de Luis Eduardo Aute conocido principalmente por sus canciones.

2-MARCO TEÓRICO

2.1.LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

Para preguntarnos y reflexionar sobre la ironía hemos de preguntarnos previamente por el humor. La primera cuestión es saber qué es lo que caracteriza al humor dejando al margen los distintos tipos de humores que existen, pueden existir y existirán. Sin duda lo caracteriza la manera de comunicar algo. Es humor por la forma de comunicar, igual que es tragedia o poesía también por el mismo motivo. Lo que nos hace reír o sonreír es la forma en que un mensaje, cualquiera que sea, nos es expuesto, nos es comunicado. El humor es comunicación. Es un acto de habla. Y del estudio de la comunicación se ocupa la pragmática -una disciplina cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores. La pragmática se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto; de ahí que tome en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo- que se empieza a tener en cuenta con la Lingüística Cognitiva.

La Lingüística Cognitiva (Arcos Pavón, 2009: 7-9) surgió a finales de los años setenta y a principios de los ochenta, aunque su gran desarrollo no se dio hasta 1990. Es el estudio del lenguaje que integra la lengua en el sistema cognitivo general del ser humano y donde la Psicolingüística, la Sociolingüística y la Etnología juegan un papel relativamente importante. Posee un modelo funcional que está basado en el uso porque su fuente principal de datos son las producciones reales en la vida real. Para la Lingüística Cognitiva, el lenguaje es un instrumento de conceptualización, es decir, el medio por el que se expresa el significado. Por esto el cognitivismo se basa en la función, el significado y el uso.

La Lingüística Cognitiva es muy poco partidaria de las distinciones tajantes (Villarrubia, 2010:12). 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. Siguiendo este razonamiento 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, que son tratadas en esta memoria más adelante. Así, cualquier estudio cognitivo basado en el lenguaje debe tener en cuenta principalmente el carácter simbólico de la propia lengua. Este carácter abarca todos los niveles del análisis lingüístico, desde la morfología hasta la sintaxis, lo que hace que las estructuras lingüísticas adquieran una naturaleza simbólica, y si el lenguaje es simbólico también será significativo. Por consiguiente, el lenguaje se convierte en una estructura comunicativa desde el momento en que una representación fónica se transforma en una estructura simbólica a través de su conexión con una representación mental. Por ello, la representación mental producida como resultado de un acto lingüístico se basa en el conocimiento compartido por los miembros de una misma comunidad lingüística. Toda lengua encierra en sí un sistema de conocimiento del mundo y del propio individuo. Como consecuencia, el lenguaje será un instrumento de conceptualización, es decir, un instrumento para expresar el significado.

2.2. EL TEXTO LITERARIO COMO ACTO DE HABLA Y LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA

Centrándonos ya en aspectos relacionados con la literatura y la enseñanza del español como lengua extranjera, para tratar un texto literario en clase de ELE en el que el alumno pueda sacar provecho de una actividad integrando aspectos literarios, socioculturales y pragmalingüísticos no nos apartamos de la Lingüística Cognitiva. Ahora en concreto nos referiremos a la *teoría de la Relevancia* de Sperber y Wilson (1986). 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 mismo. 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. Cuanto mayor sea el esfuerzo de procesamiento (Villarrubia, 2010:7), menor será la relevancia. El proceso para la relevancia es siempre el mismo: primero se determina el contexto en el que se produce la información; después tiene lugar el proceso de interpretación del enunciado y finalmente se evalúa la relevancia del mismo. La relevancia es un elemento que tenemos que evaluar siempre en función de una situación determinada.

La valoración de la relevancia es un medio para obtener un fin, que no es otro que el de aumentar la importancia o significación de cualquier información. Previamente el hablante siempre realiza la valoración de si el mensaje merece o no procesarse. Hecha esta reflexión –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 se debe tener en cuenta a la hora de presentar un texto literario en clase de ELE. Es el *entorno cognitivo* de un sujeto o situación en la que éste recibe el conocimiento de una información específica. Es el conjunto de todos los hechos que son manifiestos para él. Una información afecta al entorno cognitivo al hacer manifiestos 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.

En el entorno cognitivo Sperber y Wilson nos hablan de algunos fenómenos y estímulos para conseguir efectos cognitivos. Ellos afirman que los estímulos ostensivos – de la parte manifiesta del mensaje- tienen que satisfacer dos condiciones: atraer la atención del oyente o, en nuestro caso, lector, y después enfocarla hacia las intenciones del emisor, en nuestro caso, autor. La comunicación que es siempre “ostensivo-inferencial” no puede producirse de forma inconsciente, afirman Sperber y Wilson. 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, como pueden ser, en el caso que nos ocupa, elementos visuales.

Para que los estudiantes puedan crear mensajes relevantes, primero deben aprender a construirlos. La primera recomendación que da Marisol Villarrubia es que es imprescindible que conozcan lo mejor posible al receptor de su mensaje (Villarrubia, 2010:9). Conociendo, o teniendo en cuenta, las características del interlocutor, deben saber producir las pistas necesarias para que éste sea capaz de reconstruir nuestra intención. Como indica la autora, en este asunto son imprescindibles las informaciones culturales que forman parte del contexto al que debe acudir el hablante-oyente. Y, afirma ella, es en este punto donde los estudiantes extranjeros pueden fracasar. Nunca un acto de comunicación puede tener éxito a menos que el oyente, o lector en nuestro caso, 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. La relevancia de un estímulo viene determinada por dos factores:

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

Por ello, la Lingüística Cognitiva y, en particular, la *teoría de la Relevancia* nos ofrecen un contexto idóneo para explotar la literatura en la clase de ELE con distintos fines, entre otros, para trabajar la pragmática siguiendo un marco teórico de explotación de los textos literarios porque el objetivo final es la capacidad de reconocer ciertos elementos textuales, concretos en situaciones comunicativas orales con un carácter menos específico y más cotidiano ¿Y qué aspectos hacen de la pragmática cognitiva y de la Teoría de la Relevancia dos factores importantes para su aplicación en la clase de ELE a través de textos literarios? Marisol Villarrubia que ha tratado la ironía y el humor a través de la literatura detalla su respuesta en los siguientes puntos (Villarrubia, 2010 :2):

- 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.

Searle (1994) afirmó que hablar una lengua es realizar actos de habla. Es decir, cuando hablamos afirmamos, damos órdenes, planteamos preguntas, hacemos promesas...acciones que se llevan a cabo de acuerdo con ciertas reglas para el uso

de los elementos lingüísticos. Así en todo enunciado se distinguen tres partes fundamentales: un sentido, una fuerza y unos efectos. O lo que es lo mismo: qué se quiere decir, con qué intención y cómo reciben la información los interlocutores. Lo mismo sucede en un texto literario.

Tampoco hay que olvidar que en los actos de habla está implícita la noción de las consecuencias o efectos que estos pueden tener sobre las acciones, pensamientos, creencias...de los oyentes. Es evidente que, como afirma Marisol Villarrubia, estamos tocando un punto esencial en la comunicación con extranjeros, el de los malentendidos que se toman como agresiones a la imagen de uno.

Las imágenes sobreentendidas en un mensaje, continúa Marisol Villarrubia (2010: 14-15), 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 el autor utiliza distintos actos de habla, se podrá observar como estos intentan conducir al lector hacia la comprensión del mensaje en un sentido y no en otro. La comprensión del mensaje es mucho más difícil porque el lector 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. Y es que hago mías las palabras de la autora, en la enseñanza de ELE las palabras toman más fuerza ya que el que emite un mensaje tanto en la lengua escrita como hablada, busca ante todo comunicarse y de esta manera alcanzar un “efecto práctico”.

Todos los actos de comunicación implican el cumplimiento de unas reglas que Searle divide en *constitutivas* y *regulativas*. Las primeras permiten la creación y consecución de una nueva actividad que sin ellas no existiría. Con las segundas, no del todo imprescindibles, se desarrolla, lo más eficientemente posible, la actividad. Aplicado a la clase de ELE y su enseñanza es lo que distingue entre lo que sólo puede ser así porque es necesario; y aquello que es mejor que sea así pero podría ser de otra manera.

Así, los aspectos positivos de la Teoría de la Relevancia (Yanguas, 2008: 27) son:

- Sitúa el código en el lugar que le corresponde, ni preponderante ni marginal.

- Le da mucho valor al carácter inferencial de la comunicación humana, tanto en el proceso de codificación/descodificación como en la recuperación de implicaturas a través de la ostensión/inferencia.
- Su descripción de la actuación de los participantes resulta mucho más convincente al reconocer la importancia del emisor y el destinatario y de sus procesos inferenciales.
- Es interdisciplinar, enlaza la lingüística con otras disciplinas, como la antropología o la psicología, lo cual contribuye a una formación más global en nuestra condición de profesores.
- Da una sólida base teórica a muchas de las intuiciones que poseemos, por lo que consecuentemente no resulta problemático comprender y aceptar sus líneas generales.

2.3. LA TEORÍA PRAGMÁTICA DE LA COMUNICACIÓN

Para la teoría pragmática de la comunicación (Villarrubia, 2010:13), todos los enunciados, todos los mensajes, corresponden a la expresión de un pensamiento del emisor –*locutor*, lo llaman Sperber y Wilson-. 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.
- 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.

En clase de ELE interpretar un mensaje (Villarrubia, 2010: 15), y todos los profesores podemos corroborarlo , conlleva en muchas ocasiones un esfuerzo importante. Si este esfuerzo se lleva a cabo es por la recompensa que se va a obtener. Esta recompensa en la teoría de la *pragmática de la comunicación* se mide en términos de *efectos cognitivos*. Estos son las *implicaciones contextuales*, que tienen por objeto que el oyente reciba información nueva que combina con otras informaciones que ya poseía; el *reforzamiento o aumento de grado de certeza* de los conocimientos que ya poseía inicialmente; y la *eliminación de supuestos* que entran en contradicción con el conocimiento nuevo.

Sperber y Wilson se preguntan: “¿Es fiable la presunción de relevancia?”. Para ellos es coherente que los emisores no produzcan obligatoriamente estímulos perfectamente relevantes, aunque quieran que el destinatario así lo crea. Incluso puede que el emisor aunque lo intente, no alcance un nivel de relevancia o que el destinatario dude si el mensaje emitido es relevante. Pero lo que sí 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.

Para que un mensaje sea relevante, eso sí, la información debe ser accesible para el destinatario. 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. El emisor (Villarrubia, 2010:14) 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. Es aquí cuando el profesor de ELE debe enseñar a sus estudiantes a reconocer y a emitir mensajes relevantes, y a reconocer la parte del mensaje que se encuentra en muchos casos implícita.

Con este proceso planteado por Sperber y Wilson, el oyente -el estudiante de ELE- realiza una operación automática de decodificación, interpreta la información no lingüística que recibe de él mismo o de su entorno y toma una serie de decisiones (*inferencias* las llaman Sperber y Wilson). Por último, por 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 será capaz de entender a su interlocutor.

2.4. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA E INTERCULTURAL

Hemos dicho al principio que el humor es comunicación. Para poder expresarlo, producirlo, comunicarlo, es necesaria (Villarrubia, 2010: 18 - 19) una competencia comunicativa; es decir, el dominio de unas reglas de tipo social, cultural y psicológico que rigen el uso del lenguaje en los distintos contextos sociales. Esta competencia comunicativa es complementaria de la competencia lingüística de Chomsky (1965) (Padilla, 2008: 276). Son las técnicas de organización e interpretación del discurso propias de la actividad de hablar, entendida ésta en el sentido dado por Coseriu. Tales

técnicas incluyen las bases lingüísticas, las sociológicas y las psicológicas del discurso. Acotándolo a nuestro ámbito de la enseñanza de ELE, sólo se puede comprender un enunciado teniendo:

- Una competencia gramatical –que incluye no sólo las reglas gramaticales sino también el vocabulario.
- Una competencia sociolingüística –el estudio de las relaciones entre la lengua y la sociedad puesto que siempre que hablamos y nos comunicamos lo hacemos dentro de un contexto social, un contexto específico, que esperamos que nuestra comunicación sea adecuada a ese contexto.
- Una competencia discursiva –producir un discurso coherente y que se ajuste a las normas de los diferentes géneros.
- Una competencia estratégica –que describe la habilidad, que tienen los hablantes para usar estrategias de comunicación verbales y no verbales para compensar los fallos en la comunicación o para mejorar su eficacia-, como se verá, se ha tenido en cuenta a la hora de plantear la unidad didáctica.

Pero el humor y la ironía también pueden considerarse dentro de la *competencia intercultural*. La *competencia intercultural* es una forma de ver la realidad cultural desde un distanciamiento de la cultura propia y la cultura meta, pero en la cultura meta (Roca, 2009: c, 16). El concepto de interculturalidad es propio de la lengua y la cultura meta a la que accede un aprendiz de otra lengua y cultura, es una manera de mostrar nuestra propia realidad alejándonos de ella pero a la que tiene que acceder el aprendiz distanciándose también de sus prejuicios –de superioridad o de inferioridad respecto a su cultura- sobre la lengua meta. (Padilla, 2008: 276, 281). Es una derivación o una ampliación de las subcompetencias *sociolingüística* y *estratégica*. Por competencia intercultural se hace referencia a aquellos aspectos de la cultura – comportamientos, lugares comunes...-que dificultan la comunicación en la vida diaria de los estudiantes de segundas lenguas. Muchas veces el problema de estos alumnos no está ni en la gramática ni en el léxico ni en la pronunciación sino en una percepción distinta de la realidad que deriva de la pertenencia a tradiciones culturales diferentes. El desconocimiento del otro, como individuo inserto en una lengua-cultura, nos puede crear situaciones conflictivas en la interacción comunicativa en una segunda lengua (Roca, 2009: 16). Para Springer una mayor incorporación de los aspectos de la comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas nos ayuda a:

- Entender que en su más profunda esencia la lengua y la comunicación humana tienen un código cultural, es decir, que somos esencialmente seres culturales.
- Entendernos mejor a nosotros mismos y nuestra propia cultura.
- Entender mejor otras culturas y personas.
- Sentirnos más seguros en el contacto con extranjeros.
- Tener más éxito en la comunicación privada y profesional.
- Revisar prejuicios.

Para crear una comunicación intercultural hay que partir de las distintas tipologías de cultura y de las interacciones comunicativas que en ellas se producen. Raga Gimeno (2005: 77) establece cuatro tipos de culturas no excluyentes entre sí. Por eso las define como tipos ideales en distintos grados:

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

La conjunción de estas cuatro tipologías, afirma Santiago Roca, en el aula de ELE constituye un laboratorio complejo de interacción comunicativa que tiene que tener presente el profesor a la hora de abordar aspectos pragmáticos.

2.5. ¿QUÉ ES LA IRONÍA?

La ironía es una categoría del humor. Establecer una definición general del humor es una tarea imposible (Attardo, 1994: 3-5) ya que en diferentes campos –en lingüística, en psicología, en antropología...- se han hecho diferentes aproximaciones –humor en contraposición de la tragedia, humor en contraposición de lo ridículo, humor como lo que nos hace poner contentos...- que no es posible especificar una categoría general.

2.5.1. El humor

Teniendo en cuenta esta premisa, Francisco Javier Sánchez García en “Teorías lingüísticas del humor” clasifica las diferentes categorías del humor (Sánchez García: 2008).

Sánchez García inicia su categorización con Raskin. Raskin dentro de la semántica cognitiva intenta establecer un modelo formal de la competencia humorística. Y se pregunta qué combinaciones dan lugar a estructuras humorísticas y cuáles no. Para ello elabora un Principio de Cooperación Humorístico. Distingue dos tipos de comunicación: Bona Fide y Non Bona Fide. La primera se relaciona con la mayoría de la comunicación siempre que ésta no infrinja el Principio de Cooperación; la segunda, se relaciona con dos tipos de comunicación: el chiste (humor) y la mentira, usos desviados del lenguaje. Para Raskin el humor es un uso desviado del lenguaje, semántico o pragmático que nos hace disfrutar de la incongruencia (Raskin, 1985: 110-114).

A continuación Francisco Javier Sánchez García (2008), hace referencia a Francisco Yus Ramos. Él también destaca la Teoría de la Relevancia y se decanta por la idea de que la incongruencia es necesaria pero no suficiente para la creación de un efecto humorístico ya que también hay que comprender por qué entendemos los mensajes, en qué forma los entendemos y en qué circunstancias concurrentes los mensajes varían su significación (Yus, 1997: 497-508).

Así, Sánchez García (2008) llega a Attardo, el cual reflexiona sobre el carácter del texto humorístico o chiste, y, partiendo de una recapitulación del Principio de Cooperación de Grice, explica cómo el chiste viola las máximas conversacionales (Attardo, 1993: 537-558).

Grice distingue diversas actitudes en el hablante; éste cumple las máximas, las viola, se burla de ellas o saca provecho de las mismas. El caso más interesante es la violación de una máxima para salvar la violación de otra.

Ante la pregunta de si el chiste favorece un próspero intercambio comunicativo, o si por el contrario viola el Principio de Cooperación, puede responderse que si tanto el hablante como el oyente persiguen el entendimiento, entonces puede deducirse que

existe la intención de no violar el Principio de Cooperación. Hay que recordar que Raskin (1985: 110-114) estableció un Principio de Cooperación del humor, o del chiste, tomando como base el Principio de Cooperación de Grice.

No obstante, el conocimiento del hablante sobre las violaciones de las máximas que producen los chistes, no implica que éstas no existan sino, simplemente, que el oyente ya las espera sin sorpresa.

La reflexión sobre el carácter del chiste ha ido acompañado por el intento de creación de una Teoría del Humor, véase por ejemplo: Sperber y Wilson (1981) o Yamaguchi (1988).

Yamaguchi (1988: 323-337) insiste en que el chiste, caracterizado por la ambigüedad, viola las máximas conversacionales de Grice. El narrador, por su parte, minimiza su responsabilidad a la hora de romper la máxima. Yamaguchi aporta una descripción de las técnicas usadas por el hablante para disimular la violación del Principio de Cooperación en la narración. Attardo (1993 : 537-558), por su parte, refuta la inocencia del narrador. Éste siempre es culpable de la violación.

Si Raskin (1985:110-114) explica cómo el oyente transforma la información que considera fidedigna (Bona Fide) en Non Bona Fide al percibir el carácter humorístico del texto. Es decir, el oyente procesa el texto, nota la violación del Principio de Cooperación, vuelve atrás y reinterpreta el texto como una broma, hemos de preguntarnos cómo puede el chiste aportarnos información siendo Non Bona Fide. Attardo (1993 : 537-558) expone tres maneras: 1- La base presuposicional, 2- El metamensaje y 3- la supresión de la violación:

1- La base presuposicional:

“El asesino de Kennedy no formaba parte de la CIA”.

A partir de esta oración suponemos que a) Kennedy murió, b) su muerte no fue accidental, c) fue asesinado, d) alguien podría suponer que la CIA lo hizo y e) la CIA en algunas circunstancias actúa así.

Es decir, un chiste puede dar información actual aunque viole el Principio de Cooperación. La respuesta puede ser absurda pero la presuposición no.

2- El met mensaje:

Al contar un chiste expresamos un gran número de inferencias. Se presenta el carácter de quién lo cuenta y su percepción del mundo. Es evidente que un ministro bautista no contará los chistes de la misma manera que un grupo de "hippies".

3- La supresión de la violación:

El oyente puede interpretar el chiste seriamente y, por lo tanto, suprimir la violación de las máximas.

Attardo (1993 : 537-558) no olvida comentar la repercusión social del humor. ¿Cómo se utiliza el humor en la sociedad? Expone que hay unas tácticas con las que el hablante no se compromete con la información que ofrece. Son el "tanteo" y "retroceso". El oyente puede tantear, mediante el humor, las reacciones y la opinión de los oyentes acerca de un tema. Si la reacción es violenta, entonces se pone en marcha el "retroceso" con expresiones como "era simplemente una broma".

El humor, pues, puede producir, a pesar de su agresividad, la identificación en grupo. Attardo ejemplifica diciendo que si A cuenta a B un chiste agresivo y C, D, E se ríen, B supone que A,C,D,E comparten la misma intención agresiva. Hay entonces dos grupos: 1) A,C,D,E y 2) B, y concluye que:

- los chistes implican, al menos, una submáxima del Principio de Cooperación en la Bona Fide.
- los hablantes usan los chistes para explotar la retractabilidad de sus dichos y otros modos de intimidad.

También hay que destacar la opinión Ana M^a Vigara Tauste. Para ella, el chiste como texto no es improvisado (1994: 25) por lo tanto es información elaborada, como también lo es el juego de ingenio. Un juego de ingenio o lingüístico es el resultado del diseño y características del lenguaje y de la comunicación verbal. En última instancia es el diseño del lenguaje, incluyendo el diseño del código y de la transmisión lingüística lo que origina unos errores naturales que eventualmente servirán como base para la creación de chistes lingüísticos (Luque Duran, 2007). Un ejemplo de juego de ingenio o lingüístico que da Luque Duran es:

“-¿En qué se parece un asno a un triángulo?

Un asno es un bruto, Bruto mató a Cesar, César no hizo nada, el que nada no se ahoga, el que no se ahoga flota, una flota es una escuadra y una escuadra es un triángulo.”

Bien es cierto que el chiste suele presentar un final abrupto (factor sorpresa), y el juego de ingenio no tanto.

Toda esta información elaborada, pues, utiliza diversos factores para su presentación. Uno de ellos es el principio de economía (Giora, 1991: 465-485).

Un último punto que resalta Sánchez García (2008) es la intención del humor de manifestar una actitud (Sperber y Wilson, 1994: 284-296). Tanto los enunciados de eco y de ironía, como los chistes y los juegos de ingenio o lingüísticos sirven para manifestar actitudes que a su vez son testimonio de pensamientos y opiniones concretas acerca de algo.

Y, para concluir, volvemos a Attardo (1993: 537-558). Es él quien nos muestra que una de las características de los usos humorísticos es la capacidad que tienen éstos para crear vínculos sociales de proximidad o lejanía, aceptación o rechazo, frente a convicciones políticas, religiosas..... No es fácil escuchar, en la actualidad, un chiste racista, o verde, desde el púlpito de una iglesia. Y tampoco encontraremos un juego de ingenio o lingüístico en una cafetería, un bar o un hospital.

2.5.2. La ironía

Mientras que los estudios clásicos definían la ironía como un *tropo o figura del pensamiento* (Padilla, 2008: 278) en la que se dice lo contrario de lo que se afirma o decir algo distinto de lo que se quiere decir (Yanguas, 2008: 31), los estudios pragmáticos rechazan estas definiciones por ser demasiado generales (Yanguas, 2008: 33) y por no dar cabida a casos de ironía que no corresponden a una “inversión/oposición” no construida sobre un solo término léxico (“bueno”=“malo”, “divertido”=“aburrido”...) y proponen hablar de conceptos como *distanciamiento, mención o cita* para definir una teoría general que abarque todos estos casos y que exponga convincentemente “por qué un hablante concreto en un momento determinado tiene la perversidad de decir una cosa tan irrelevante de una manera tan enrevesada” (Yanguas, 2008: 33, citando a Reyes: 1992).

Para ello debemos recurrir a la *Teoría de la Conversación* de Grice, que retomó y completó la teoría de los actos de habla de Searle, y donde aparece el concepto de *implicatura*. El diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes define *implicatura* como una información que el emisor de un mensaje trata de hacer manifiesta a su interlocutor sin expresarla explícitamente. La *implicatura* es un tipo de implicación pragmática, en oposición a las implicaciones lógicas o semánticas, como puede ser la presuposición. Grice afirma que debemos establecer diferencias *entre lo que se dice y lo que se comunica* (1975): Lo que se dice es básicamente el contenido presuposicional del enunciado; lo que se comunica es toda aquella información que se transmite con el enunciado, pero que es diferente del contenido presuposicional. Esta información que tiene que ver con *lo implícito* es la implicatura. En el modelo de Grice las implicaturas deben definirse y explicarse de acuerdo con los principios de gobiernan la conversación. Hay dos tipos según su mayor o menor vinculación con el contexto:

- A- Implicaturas conversacionales generalizadas, que repiten esquemas previos, es decir, recogen nuestras intuiciones sobre una interpretación preferida o normal del enunciado. Cuando oímos un enunciado como:

*Paula ha quedado con **un** hombre*

inferimos que ese hombre no es ni su hermano ni su padre ni su marido.

- B- Implicaturas conversacionales particularizadas: siempre vinculadas al contexto en el que se producen.

A: ¿Qué te pareció Angelina Jolie en los óscars?

B: Iba mona

*A: Si, **mona** (RISAS)*

en el que no hay ningún elemento lingüístico codificado que señale que el enunciado es irónico. Normalmente la ironía se da en implicaturas conversacionales particularizadas. ¿A qué se debe que el destinatario inicie un proceso inferencial (Yanguas, 2008: 34)? Pues a la existencia de una violación de algunas de las máximas del principio de cooperación, en este caso la repetición.

Pero por qué ser irónico. ¿Qué esconde un hablante detrás de un enunciado irónico? ¿Por qué los oyentes no reaccionan de la misma manera ante un comentario irónico que ante uno directo y literal? (Yanguas, 2008: 35).

Por un lado, según la Teoría de la Relevancia es posible un uso relevante de una expresión que puede parecer irrelevante en un primer momento pero que está completamente justificada, y así lo entiende el destinatario (Yanguas, 2008: 36). Emplear un estilo o tono irónico en nuestras intervenciones demuestra nuestra confianza en nuestro interlocutor y hace mutuamente manifiesto el alto grado de complicidad que tenemos con él. Por otro, en la Teoría de la Relevancia el lenguaje tiene básicamente dos usos: un *uso descriptivo* y un *uso interpretativo*. La propuesta de Sperber y Wilson es que un enunciado irónico es un eco interpretativo de lo que otra persona o el mismo hablante en el pasado ha dicho o podría haber dicho. En definitiva, es una interpretación de otro pensamiento. Para ello es necesaria la expresión implícita de una actitud. La actitud expresada por un enunciado irónico es invariablemente, señalan Sperber y Wilson, una actitud de rechazo o desaprobación. El hablante se desliga de la opinión de la que se hace eco e indica que no la respalda. La recuperación de estas implicaturas depende, primero, del reconocimiento del enunciado como enunciado de eco, segundo, de la identificación de la fuente de la que proviene la opinión repetida y, tercero, del reconocimiento de que la actitud del hablante respecto a la opinión repetida es una actitud de rechazo o desaprobación. Para ellos, la ironía genuina es un fenómeno de esto y está concebida en primer lugar para ridiculizar la opinión de la que se hace eco. Para que una contribución sea irónica sólo se necesita un elemento de eco y una actitud asociada con éste de desaprobación o de burla (Sperber y Wilson, 1994: 293).

Hay que matizar (Yanguas, 2008: 40) qué puede ser considerado como eco:

- Una proposición inmediata o bastante cercana.
- Una proposición lejana.
- Una anticipación de lo que el otro diría.
- Un pensamiento que se imputa al oyente.
- Enunciados fraseológicos (fórmulas rutinarias).

La definición pragmática de la ironía también debe poner en juego elementos relacionados con la *imagen pública*. La utilización de enunciados irónicos puede

significar un ataque a la imagen pública del hablante, de sus interlocutores o de un tercero.

El concepto de imagen pública se debe a Goffman (1959), que presenta al sujeto hablante como un personaje que se va definiendo con el proceso en la interacción con otros (Londoño Vásquez, 2010: 149). Es decir, el valor social positivo que una persona reclama para sí misma a partir de la posición que otros asumen en un contacto determinado. La definición de la imagen parte de los otros, de la manera como éstos interpretan y valoran, según Goffman (Londoño Vásquez, 2010: 149), la línea u orientación que una persona toma en una situación de comunicación determinada, da como resultado la elaboración de imagen en el transcurso de la interacción.

Los hablantes tienen una imagen pública que deben defender ante los demás. Esta imagen puede verse perjudicada por las intervenciones de los interlocutores o del hablante mismo. Desde el punto de vista de la imagen pública de los interlocutores, la ironía puede servir como una forma de distanciamiento (ironía negativa o sarcasmo) o como una forma de acercamiento (ironía positiva). En los casos de autoironía, concepto de Ducrot (1988) para referirse a los casos en los que la ironía afecta al mismo hablante que la emite, la imagen pública del hablante se autolesiona, pero el hablante suele obtener beneficios en su relación con el grupo.

Por último, hay que señalar que los dos fenómenos con los que guarda más parecido la ironía son la parodia y el sarcasmo (Fernández Jaén, 2009: 406, citando a Kalbermatten, 2006: 243). Tanto en el sarcasmo como en la parodia no se recurre al procedimiento de decir lo contrario de lo que se quiere decir ya que en esos dos fenómenos el lenguaje suele ser literal. Esa literalidad es utilizada de forma distinta en cada caso. El sarcasmo la usa para criticar explícitamente al objeto de la burla de forma directa y con gran hostilidad; la parodia, por su parte, pretende criticar de un modo encubierto –al igual que la ironía focal- pero haciendo de la crítica una especie de pequeña representación lúdica y fuertemente humorística, en la que es habitual que el autor de la parodia llegue a imitar explícitamente al sujeto parodiado reproduciendo su tono de voz, sus palabras y gestos...(representación intencionada del objeto de la crítica) (Kalbermatten, 2006: 227). Así pues, el sarcasmo y la parodia se parecen a la ironía en que son mecanismos comunicativos en los que se juega con conocimientos compartidos de los hablantes (contexto) para criticar a algún miembro del grupo, siendo la diferencia básica entre ellos que la ironía se caracteriza por su sutileza

intelectual (manifestada en el hecho de ser el único de los tres fenómenos en el que es normal decir lo contrario de lo que se quiere decir) y por su voluntad de no ser lesiva, mientras que el sarcasmo se caracteriza por su carácter hiriente y hostil y la parodia se define por su tono desenfadado, desprovisto de cualquier intención sibilina (Fernández Jaén). Si bien las diferencias prototípicas entre el sarcasmo y la ironía son claras, estas diferencias se pueden volver borrosas en el uso cotidiano del lenguaje. Así muchos enunciados irónicos se pueden asemejar al sarcasmo si la ironía recrudesciere demasiado su actitud encubierta (Fernández Jaén, 2009).

2.6. INDICADORES Y RECURSOS ESTILÍSTICOS DE LA IRONÍA

2.6.1. Indicadores

Se dividen en indicadores fónicos, lingüísticos, kinésicos y visuales.

1-Indicadores fónicos: Si bien en el desarrollo de la unidad didáctica planteada los principales –el silabeo y el tono irónico- no aparecen al estar relacionados con la oralidad, es posible desarrollar una que tenga en cuenta estos indicadores. En *youtube* se pueden encontrar vídeos en donde Luis Eduardo Aute recita sus poemigas en “Poemigas L.E Aute vol I, II, III,IV,V y VI.mp4” en:

<http://www.youtube.com/watch?v=vwNYBmnNuoo&feature=relmfu>,

<http://www.youtube.com/watch?v=-1WQZ7zl39c&feature=related>,

<http://www.youtube.com/watch?v=aiuH3j4gbK4&feature=relmfu>,

<http://www.youtube.com/watch?v=6Qb3DZvJ2Qw&feature=relmfu>,

<http://www.youtube.com/watch?v=G1xUy2Ge-1o&feature=relmfu> y

<http://www.youtube.com/watch?v=WiYhGHuuHI0&feature=relmfu>

El tono o la entonación irónica son las señales melódicas especiales que aparecen en algunos enunciados irónicos –fluctuaciones de la frecuencia fundamental (F_0) en la inflexión final de la curva melódica- que realzan su calificación irónica. Por su parte, el silabeo consiste en pronunciar las palabras separando cada una de las sílabas, poniendo de relieve a partir de una pronunciación anómala que lo que se está diciendo está marcado pragmáticamente.

En los *poemigas* presentados en nuestra unidad didáctica, las marcas fónicas se tienen que traducir al lenguaje escrito (Padilla, 2009: 284-297). Los textos escritos juegan con la puntuación, con la negrita, con la cursiva, con las mayúsculas pero una parte muy importante de las claves ha de añadirlas el lector.

2-Indicadores lingüísticos: Son los más utilizados en la unidad didáctica que hemos diseñado por motivos más que obvios. Aunque no se utilizan todos en el desarrollo de la misma, los incluyo a continuación porque en otros *poemigas* de Luis Eduardo Aute pueden encontrarse. Son:

- El uso de palabras derivadas –palabras con una misma raíz-y compuestas – unión de dos palabras-; el uso de superlativos –que exagera la fuerza ilocutiva del enunciado y lo vuelve sospechoso al oído de los interlocutores.
- La posición del adjetivo – cuando tienen una intención irónica se anteponen al sustantivo.
- Sustantivos marcados –el uso de determinados sustantivos, su repetición, pueden incitar a una interpretación irónica de un enunciado. Están asociados en el uso cotidiano a ciertos tabúes o sentidos humorísticos (por ejemplo: si en un grupo de amigos que son del Barça hay uno que siempre que está cuando ven un partido el Barça pierde, el resto puede decir: *¡qué poder!, ¡qué poder tiene!*).
- Unidades fraseológicas –formas comunes al código que ya están recubiertas de un cierto contenido humorístico y que el hablante sabe que causarán un claro efecto irónico. Por ejemplo: “*Así me va*” o “*¿Me lo dices o me lo cuentas?*”.
- La invención de palabras nuevas.
- El uso de abreviaturas.
- El uso de palabras extranjeras.
- Los juegos de palabras –Sydney Smith (Luque Durán, 2007) afirmó: “Los juegos de palabras (puns) son exactamente a las palabras lo que la inteligencia es a las ideas y consisten en un súbito descubrimiento de las relaciones en el lenguaje”. Los juegos de palabras consisten en cambiar el significado de una palabra o frase agrupando sus sílabas de forma distinta o separándolas con el uso de pronombres, preposiciones, artículos...Un juego de palabras manipula las palabras en sus aspectos sonoros y en sus significados. El tipo de juego más frecuente es el de emplear dos palabras o frases homófonas o cuasi homófonas de manera que se cree un equívoco (Luque Durán, 2007).
- La reformulación –el hablante retoma una parte del contexto lingüístico del contexto anterior y lo cambia con la intención de conseguir el efecto irónico.

- Las repeticiones- como indicador irónico se recuperan con ellas elementos que pertenecen al contexto lingüístico (o cotexto) o se reitera una palabra o frase que se convierte automáticamente en un elemento sospechoso con evidente interés pragmático.
- La hipérbole – sirve para exagerar la verdad y es algo así como decir más para significar menos.
- Palabras de alerta –Conjunto heterogéneo en el que se agrupan expresiones que tienen como función subrayar los enunciados irónicos desde un punto de vista casi metalingüístico. Por ejemplo: “¿lo pillas?”, “con ironía”...

3-Indicadores kinésicos: Sucede lo mismo que con los indicadores fónicos. Por las características y el desarrollo de la unidad didáctica planteada no aparecen pero si se plantea la opción de una unidad didáctica que tenga en cuenta la parte oral y visual, se tendrían que valorar. En español podemos conjugar como marcas de ironía elementos verbales y no verbales (Roca, 2009: 457- 478) como son los gestos. Los gestos con las manos –por ejemplo, el giro de la mano en forma circular con los dedos extendidos pero no juntos o bien juntando el índice y el anular y haciendo el mismo giro-, guiños, la mirada, la sonrisa y la risa pueden tener una intención irónica. Si bien, como indica Santiago Roca, la ironía no puede ser enseñada desgajada de su aspecto kinésico, por lo que el profesor de español debería, en primer lugar, identificar el uso cultural que de la misma se realiza entre sus alumnos de español y, a continuación, identificar los usos no verbales que están en conjunción con los verbales y que le confieren un valor pragmático al enunciado irónico.

4-Indicadores visuales: Con estos indicadores quiero hacer referencia a los propios de la poesía visual, una forma experimental de poesía en la que la imagen, el elemento plástico, en todas sus facetas, técnicas y soportes, predomina sobre el resto de los componentes. También son utilizados para expresar ironía. La poesía visual ante todo es irónica y humorística, y es planteada como un juego, en contraste con la poesía no visual, considerada “seria”. Su principal representante en la segunda mitad del siglo XX fue Joan Brossa, que ha influido en muchos poetas visuales.

2.6.2.Recursos estilísticos:

1-La metáfora y la metonimia Si antes de la Lingüística Cognitiva sólo se estudiaba la metáfora en registros formales, ésta la ha estudiado en el lenguaje cotidiano (Arcos Pavón, 2009: 28-32). No son solamente figuras literarias utilizadas ornamentalmente

sin ningún propósito comunicativo y sin un valor cognitivo (Villarrubia, 2010: 13). 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. La metáfora principalmente es un elemento de conocimiento y de comunicación. Si ya Charles Bally afirmaba en 1967 que bajo un lenguaje usual se esconden juicios de valor siendo la metáfora un instrumento para reflejar tan pensamiento, en la Lingüística Cognitiva desempeña un proceso cognitivo que se ubica en el lenguaje y pensamiento del ser humano. De esta manera la metáfora se convierte en un fenómeno tan usual, tan común que muchas veces ni siquiera percibimos su existencia en el discurso habitual. En conclusión, la metáfora pertenece a nuestro sistema conceptual del mundo.

La metáfora en el campo de la lingüística utiliza una forma léxica para un concepto que comparte algunas características semánticas con el concepto habitualmente denominado por la forma léxica. A veces su uso metafórico en las palabras en las que coexiste con el literal hace que éstas adquieran una categoría propia.

Por su parte, Black considera que en la expresión metafórica hay como mínimo dos términos involucrados que ponen en relación interactiva dos asuntos (*subjects*): el principal -que él llama **marco** (*frame*)- lo forman las palabras que conforman la oración y la expresión y que no están siendo utilizadas metafóricamente, pero que, sin embargo, fuerzan a la palabra focal, o foco, a una extensión de su significado (Black, 1962: 48-49), y el secundario o subsidiario, que es el foco o la palabra que adquiere un significado metafórico. Para que la metáfora funcione es necesario que se produzca lo que Black denomina **sistema de tópicos asociados** (*associated commonplaces*), que funciona como un sistema de implicaciones en relación con el *foco*, constituido por el conjunto de creencias normales acerca del término que comparten los miembros de una comunidad lingüística, más allá de las verdades o errores que pueda incluir el sistema (Black, 1966: 55). La metáfora consiste en la interacción de los sistemas de tópicos asociados a los dos asuntos que intervienen en ella. El sistema de tópicos asociados al asunto secundario opera como un filtro: a través de él se contempla el asunto primario, ya que el secundario selecciona, resalta, elimina y organiza los rasgos del asunto primario de tal forma que no se ponen en juego todas y cada una de las implicaciones del sistema de tópicos asociados al asunto secundario (Acquaroni, 2008: 79-80).

Dentro de la lingüística cognitiva se desarrolla la teoría cognitiva de la metáfora, asociada a una serie de principios filosóficos comunes sobre el pensamiento, el lenguaje y el estudio de las lenguas que reaccionan contra el objetivismo imperante en la tradición filosófica y lingüística occidental, y se inscribe dentro del llamado *experencialismo* o *realismo experimental* (Lakoff y Johnson, 1996: 34). El pensamiento no está atomizado sino que es holístico ya que posee propiedades gestálticas. Es decir, que el pensamiento y la percepción tienen partes pero el todo no se resume a la suma de las partes. Tienen propiedades adicionales en virtud de ser un todo y estas partes pueden asumir una importancia adicional por estar dentro de ese todo (Lakoff, 1977: 246) y por eso la explicación de su funcionamiento ya no puede reducirse a una mera manipulación mecánica y compartimentada de símbolos abstractos cuyos significados derivan directamente de las correspondencias que se establecen con el mundo real. El pensamiento ahora responde a una estructura ecológica y el éxito de proceso cognitivo dependerá, por tanto, de la propia estructura integral del sistema conceptual tomado en su conjunto (Acquaroni, 2008: 86). En contraposición con el objetivismo, ahora se considera al pensamiento es imaginativo y puede ser descrito a partir de modelos cognitivos que ponen de relieve nuestra corporeidad como hecho clave para abordar la cuestión del significado y del razonamiento. El significado lingüístico es sólo una parte del significado general, de nuestra capacidad para dar sentido a la experiencia (Acquaroni, 2008: 87). Al mismo tiempo se reconoce que el significado es principalmente *intencional* ya que siempre es un asunto de “comprensión humana” (Johnson, 1987: 177) que depende de nuestro conocimiento enciclopédico, de las asociaciones e impresiones procedentes de nuestras experiencias individuales y sociales con la realidad que conforman un determinado modelo cognitivo y que pueden variar de una cultura a otra. Lakoff y Johnson afirman que el sistema conceptual es un producto del tipo de seres que somos y la manera en que interaccionamos con los ambientes físicos y culturales (Lakoff y Johnson, 1996: 160).

Siguiendo esta teoría, Rosana Acquaroni explica que las estructuras sobre las que se constituye nuestro sistema conceptual provienen directamente de dicha experiencia corpórea (percepción, movimiento corporal, experiencia física y social) que toma forma en el lenguaje que también adquiere naturaleza corpórea. Esto significa que si el lenguaje, apoyado en la experiencia corporal humana, también se corporiza, es más fácil que los hablantes de una misma comunidad lingüística se entiendan entre sí por el solo hecho de que son conocedores experienciales de toda una serie de estructuras

conceptuales compartidas de las que se sirve el lenguaje y que han sido incorporadas lingüísticamente por esa comunidad de hablantes (Acquaroni, 2008: 88). Y si el lenguaje se sirve de unas estructuras comunes a todos los seres humanos puesto que proceden de la experiencia corpórea, esas diferencias impuestas por la manera en que cada comunidad las convencionaliza no serán del todo insalvables puesto que no responden a estructuras conceptuales diferentes, como ocurre también con las estructuras conceptuales metafóricas. Como conclusión de este razonamiento para la clase de ELE es que la existencia de usos metafóricos en una L1 y una L2 que han podido lexicalizarse de una forma diferente responden muchas veces a un sistema conceptual metafórico subyacente y compartido (Acquaroni, 2008: 89).

Con la lingüística cognitiva es donde Lakoff desarrolla los modelos cognitivos idealizados (Lakoff, 1987: 68), un todo complejo estructurado o, en otras palabras, una esfera coherente de conocimiento (Cuenca y Hilferty, 1999: 70) formada por un conjunto de supuestos y especificaciones que determinan una representación parcial de la realidad. Su función en el plano lingüístico es situar el significado de una determinada unidad semántica en un entorno cultural y conceptual compartido. Hay que destacar que aunque las representaciones mentales tengan una base experiencial, algunas de ellas no son demostrables.

Lakoff (Acquaroni, 2008: 92) distingue cuatro tipos de modelos cognitivos idealizados:

1. Modelos proposicionales
2. Modelos de esquemas de imágenes
3. Modelos metafóricos
4. Modelos metonímicos

Los dos primeros modelos se organizan a partir de categorías de nivel básico y de esquemas de imágenes, estructuras preconceptuales y directamente significativas puesto que proceden directamente de nuestro contacto experiencial con el mundo.

El nivel básico destaca por ser el nivel central en la categorización, donde nuestra mayor parte de conocimiento está estructurado ya que en él se encuentran la mayoría de los atributos de la categoría y es, por consiguiente, el más rico y rentable desde un punto de vista informativo, y donde mejor quedan reflejados los efectos de la prototipicidad. Está formado por aquellos miembros que se perciben con mayor rapidez y con menor esfuerzo cognitivo ya que han sido asociados a una imagen

mental simple y global. En lingüística corresponden a palabras más cortas y que más se emplean en contextos neutros (Acquaroni, 2008: 92). Los miembros que forman parte del nivel básico se identifican con las primeras palabras que comprenden y emplean los niños y suelen corresponder también con el vocabulario básico objeto de aprendizaje en L2, entre las que se encuentran los nombres comunes que poseen una consideración especial dentro del léxico mental (Acquaroni, 2008: 93).

Los esquemas de imágenes estudiados por Mark Johnson son patrones simples que proceden de la percepción de nuestro propio cuerpo y de su interacción con el entorno, y nos sirven para identificar un gran número de experiencias y de percepciones, y para formarnos imágenes esquematizadas de objetos (por ejemplo, trayectorias y longitudes), acciones u orientaciones (arriba-abajo, por ejemplo) (Acquaroni, 2009: 93).

Por otra parte, los modelos cognitivos idealizados metafóricos y metonímicos se tratan de proyecciones (*mappings* para Lakoff) de cualquiera de los modelos proposicionales o de esquema de imágenes desde un dominio físico a un dominio abstracto (Acquaroni, 2008: 94). Geck Scheld afirma que dan estructuras conceptuales indirectamente significativas (Geck Scheld, 2000: 54). Es decir, en la práctica no existen modelos cognitivos idealizados puros, sino estructuras complejas que se refieren a un campo del saber unitario –por ejemplo, el tiempo- y que combinan varias proposiciones o varios esquemas de imágenes o bien proyecciones metafóricas o metonímicas. El modelo cognitivo idealizado metafórico es la totalidad de las proyecciones metafóricas y metonímicas que surgen del análisis del material lingüístico correspondiente un determinado campo del saber (Acquaroni, 2009: 94-95).

Entre los tipos de metáfora se incluyen la metáfora conceptual - la metáfora se interpreta como la imagen de unos conceptos desde el dominio origen hacia el dominio destino en donde se incorporan dichos conceptos; es decir, la metáfora se hace a partir de la característica concreta de algo-; y las metáforas de imagen -más concretas que las anteriores porque proyectan una determinada estructura de una imagen sobre otra; en otras palabras, parten de una imagen real.

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 (Villarrubia, 2010: 27).

La teoría de la metáfora puede ser de gran utilidad en la clase de ELE. Una gran parte de las expresiones idiomáticas se puede estructurar a partir de estos esquemas metafóricos (Pérez Bernal, 2004: 2). Gibbs o Cacciari (1993) así lo defienden. Las expresiones idiomáticas o modismos están íntimamente ligados a las metáforas por lo que la interpretación de la unidad fraseológica implica el rescate de la metáfora conceptual. Frente a la teoría que defiende que en su origen estas expresiones surgen de una metáfora viva pero que este origen metafórico va perdiéndose, estos autores mantienen que la metáfora original sigue estando presente a pesar del continuado uso por lo que deben seguir siendo consideradas como metáforas vivas. Para ellos los modismos reflejarían unos sistemas coherentes de conceptos metafóricos.

Aunque el objetivo de la unidad didáctica desarrollada no incluye directamente el aprendizaje de modismos, hemos creído interesante reflejar que es posible desarrollar una que lo trate. Teniendo en cuenta que Lakoff (Pérez Bernal, 2004) considera que tras la mayoría de las expresiones idiomáticas podemos rastrear una motivación y que tanto su significado como su uso son consistentes con unos patrones ya existentes, esto nos permite conocer la motivación que explica un determinado conjunto de unidades fraseológicas. De este modo en clase de ELE el aprendizaje será más fácil y se logrará un mayor éxito. Es una realidad que las expresiones idiomáticas que muestran de forma más clara la metáfora resultan más fáciles de aprender que aquellas que son más opacas. Relacionar las expresiones idiomáticas, por ejemplo, con conceptos del tipo CONOCER ES VER para *Echar el ojo*, o *Dar palos de ciego*, o CONOCER ES AGARRAR ALGO para *Tener muchas horas de vuelo* o *Estar de vuelta de todo*, o LA CÓLERA ES CALOR para, por ejemplo, *Estar al rojo vivo* o *Estar la cosa que arde*, permitirá un mejor aprendizaje, afirma Marian Pérez. Ella también recomienda acudir a la propia lengua para aprender las expresiones idiomáticas ya que en muchas ocasiones la organización conceptual coincide.

Por otro lado, la metonimia que, cognitivamente, es una referencia indirecta con la que nos referimos o apuntamos a un concepto implícito por medio de otro explícito, es lo que habitualmente conocemos como el *sentido figurado*. Es una figura del lenguaje que consiste en cambiar el nombre de un objeto, de una cosa por el de otra que es su efecto, su continuación o su causa (Villarrubia, 2010: 28). Por ejemplo, *un lienzo* para referirnos al cuadro de un pintor, o *un Rioja* para hablar de un vino de una región concreta.

Centrándonos en la literatura, la metonimia es una figura por la que se sustituye un término por otro a partir de una asociación de procedencia o contigüidad (Villarrubia, 2010: 28). Esa es la diferencia con la metáfora. Mientras que la metonimia es un mecanismo referencial con el que el hablante se remite a una estructura implícita por medio de otra, la metáfora es un proceso de analogías entre elementos pertenecientes a ámbitos conceptuales distintos. Y como en la metáfora, existen *metonimias conceptuales* y *expresiones metonímicas*.

Aunque existen ciertos paralelismos entre ellas, la diferencia entre metáfora y metonimia se encuentra en que mientras la metonimia se realiza dentro de un único dominio, la metáfora lo que hace es relacionar dos dominios distintos.

2-La monosemia , la polisemia y la homonimia: Si bien la monosemia se da en aquellas palabras que poseen un solo significado, es decir, a un significante le corresponde un solo significado, a veces se produce una cierta ambigüedad con la polisemia ya que en ocasiones resulta difícil delimitar un significado respecto a otro (Arcos Pavón, 2009: 32-34). La polisemia aparece cuando una palabra posee varios significados. Hay que destacar que las palabras polisémicas conforman estructuras conceptuales indeterminadamente organizadas y ordenadas en torno a principios de la metáfora y la metonimia. Por último, la homonimia se da entre palabras que están compuestas por los mismos fonemas o al menos fonéticamente coinciden. Suele darse en palabras de distinta categoría gramatical. (Por ejemplo, *vino* –sustantivo o verbo) aunque no siempre. La homonimia se opone a la polisemia en el sentido de que dos lexemas que comparten la misma forma fonológica poseen significados que no tienen ningún tipo de interrelación. Es obvio que la idea de relación entre significados es difícil de concretar. A veces una simple palabra es capaz de activar y desarrollar múltiples dominios cognitivos en incluso de conectar conjuntos de información.

2.7. EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LENGUAS (MCER) Y EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES (PCIC)

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

Uno de los conceptos más importantes en la enseñanza de lenguas es el de *competencia comunicativa*. Hace referencia al conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que el estudiante debe desarrollar para conseguir un determinado nivel de lengua. Se divide en tres componentes:

- 1- Componente lingüístico
- 2- Componente sociolingüístico
- 3- Componente pragmático

La ironía, el dominio del discurso, la cohesión, la coherencia, la parodia o la identificación de tipos y formas de texto, se incluyen dentro del componente pragmático.

Estas competencias pragmáticas se subdividen en tres subcompetencias interrelacionadas que fácilmente se pueden relacionar con el uso y la interpretación de enunciados irónicos:

- A- Competencia discursiva: cómo se organizan, se estructuran y se ordenan los mensajes -el registro y el estilo-; adaptación de lo que se dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor.
- B- Competencia funcional: los mensajes como medio para realizar funciones comunicativas con macrofunciones -la argumentación, por ejemplo- y microfunciones -la expresión de actitudes, por ejemplo.
- C- Competencia organizativa: la secuenciación de los mensajes según los esquemas de interacción y de transacción.

Por otra parte, el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) propone una aplicación de contenidos y objetivos concretos. Ofrece un inventario de recursos, tácticas y estrategias que pueden incluirse y desarrollarse en cada uno de los niveles propuesto por el MCER: A1-A2, B1-B2, C1-C2.

Por criterios de rentabilidad pedagógica se ha dividido el componente pragmático-discursivo en “Funciones”, “Tácticas y estrategias pragmáticas” y “Géneros discursivos y productos textuales”.

En relación con la ironía en el PCIC se encuentran referencias a misma exclusivamente en los niveles C1 y C2:

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

Pero es en el apartado de “Tácticas y estrategias pragmáticas” donde más espacio se dedica a la ironía. Aquí se mencionan los procesos de ostensión e inferencia de Sperber y Wilson y se definen los conceptos de “Táctica” como “la selección de un recurso concreto en cada situación”, y “Estrategia” como “procedimientos de decisión por lo que el usuario o aprendiente de una lengua satisface un determinado propósito comunicativo” (PCIC, 2007: 263).

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

Por otro lado, la ironía verbal está integrada en los dos primeros apartados, el de “Construcción e interpretación del discurso” y el de “Modalización”.

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

C1	C2
<p>1.8.2. Indicadores de ironía</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Indicadores morfosintácticos y fónicos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oraciones suspendidas -<i>Tendrías que decirle a Javier que te ayude a pintar la cocina.</i> -<i>Sí, como viene tanto</i> → <i>Yo prefiero quedarme en casa, para lo que hay que ver</i> → ▪ Entonación irónica en enunciados exclamativos -<i>Mira qué pañuelo tan bonito. Se lo he cambiado a María por mi pulsera.</i> -<i>¡Pues vaya negocio que has hecho!</i> ▪ Indicadores léxico-semánticos <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Contradictio in terminis</i> <i>El libro ha costado una nimiedad: 800 euros.</i> ▪ Generalizaciones <i>¡Vivan las personas inteligentes!</i> <p>Mentiras irónicas, para expresar menosprecio, destacar cualidades negativas, insultar.</p>	<p>1.8.2. Indicadores de ironía</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Indicadores morfosintácticos y fónicos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diminutivos con valor irónico <i>¡Vaya nohecita!</i> <i>¡Qué cochecito!</i> ▪ Perífrasis incoativas (ir a + infinitivo) <i>¡Me van a venir a mí, a estas alturas, con esas historias!</i> ▪ Dislocación a la izquierda del constituyente que se ironiza <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anteposición de adverbio o cuantificador <i>¡Mal que lo pasamos!</i> <i>¡Bastante te importa a ti!</i> <i>¡Cualquiera se fía de ese mentiroso!</i> ▪ Anteposición de adjetivo <i>¡Valiente cocinero está hecho!</i> <i>Bonito susto me has dado.</i> <i>¡Buen elemento eres tú!</i> <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 2.3.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso del posesivo en posición postnominal <i>Esta amiga tuya es divertidísima</i> [= es muy aburrida]. ▪ Estructuras coordinadas con valor consecutivo (con y, en consecuencia.) <i>Tú fíate de esos y verás lo que te pasa.</i> ▪ Interrogativas retóricas que expresan una queja o reproche

<p><i>Gracias por tu ayuda, no sé qué hubiera hecho sin ti</i> [agradecimiento de una ayuda que no ha existido].</p> <p><i>¡Enhorabuena, chico! Eres un as para los negocios</i> [felicitación con sarcasmo].</p> <p><i>¡Qué maravilla de corte de pelo! A ver si me das la dirección de tu peluquero</i> [alabanza de alguien que le parece ridículo al enunciador].</p>	<p><i>¿No podías haber encontrado uno un poco peor?</i></p> <p><i>¿Qué quieres (que te diga)?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ecos irónicos <ul style="list-style-type: none"> -<i>Nos beneficiaremos todos.</i> -<i>Todos, no me cabe la menor duda. Y seguro que tú más que nadie.</i> -<i>Jorge canta bastante bien.</i> -<i>Jorge canta como un rruiseñor</i> [con entonación y apoyo gestual = canta mal]. ▪ Entonación irónica en enunciados exclamativos <ul style="list-style-type: none"> <i>¡Qué listo que eres!</i> <i>¡Anda la mosquita muerta!</i> <i>¡Menudo chollo!</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Indicadores léxico-semánticos ▪ <i>Contradictio in terminis</i> en estructuras comparativas metafóricas <ul style="list-style-type: none"> <i>Eres tan veloz como una tortuga. Hablas como un libro.</i>
---	---

El segundo apartado en el que aparece la ironía verbal es el de la “Modalización” con cinco epígrafes, en concreto en el “2.1. Intensificación o refuerzo”

C1	C2
<p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 2.3., Gramática 3.1.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El/la + sustantivo + oración de relativo, como construcción independiente <i>¡La cara que tiene tu sobrino!</i> ▪ Lo + adjetivo + oración de relativo <i>¿Has visto lo mal que cantó en el último concierto?</i> ▪ Estructuras cuantificadoras <ul style="list-style-type: none"> ▪ Un/una + sustantivo + de + sustantivo <i>un desastre de película, un encanto de persona.</i> [v. Gramática 3.2.] ▪ Expresiones del tipo <i>la mar de, la tira de.</i> <i>Había la mar de gente en la fiesta de Luis.</i> [v. Gramática. 11.2.] ▪ Estructuras consecutivas ▪ Recursos léxico-semánticos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Metáforas e indicadores de ironía <i>Este chico es una fiera. Ya ha terminado el informe.</i> <i>En esta ciudad siempre llueve a mares.</i> <i>-Me he comprado esta camiseta en el mercadillo por 50 euros.</i> <i>-Pues vaya negocio que has hecho!</i> <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.8.1.]</p>	<p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 2.3., Gramática 3.1.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El/la + sustantivo + oración de relativo, como construcción independiente <i>¡La cara que tiene tu sobrino!</i> ▪ Lo + adjetivo + oración de relativo <i>¿Has visto lo mal que cantó en el último concierto?</i> ▪ Estructuras cuantificadoras <ul style="list-style-type: none"> ▪ Un/una + sustantivo + de + sustantivo <i>un desastre de película, un encanto de persona.</i> [v. Gramática 3.2.] ▪ Expresiones del tipo <i>la mar de, la tira de.</i> <i>Había la mar de gente en la fiesta de Luis.</i> [v. Gramática. 11.2.] ▪ Estructuras consecutivas ▪ Recursos léxico-semánticos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Metáforas e indicadores de ironía <i>Este chico es una fiera. Ya ha terminado el informe.</i> <i>En esta ciudad siempre llueve a mares.</i> <i>-Me he comprado esta camiseta en el mercadillo por 50 euros.</i> <i>-Pues vaya negocio que has hecho!</i> <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.8.1.]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos suprasegmentales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enunciados exclamativos

<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos suprasegmentales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enunciados exclamativos <i>¡Vaya precios!</i> [= Es muy barato / es muy caro]. <i>¡Cómo está el tráfico!</i> ▪ Enunciados exclamativo-interrogativos <i>¿¡Vosotros no teníais que estar ya en la cama!?</i> <i>¿¡No te he dicho mil veces que no puedes hacer eso!?</i> ▪ [interrogativaexclamativa]. [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.6.2.] ▪ Intensificación por realce del papel de los participantes de la enunciación <i>Si yo te contara →</i> <i>Tú, cállate.</i> <i>Tú te callas</i> [más intenso que cállate]. ▪ Recursos léxico-semánticos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intensificación por oposición no atenuada <i>Eso, ni pasando por encima de mi cadáver, ni se te ocurra.</i> ▪ Indicadores de ironía <i>-Creo que me he dejado las llaves en casa.</i> <i>-¡Hay que ver qué listo eres!</i> [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.8.2.] ▪ Recursos suprasegmentales Enunciados exclamativo-interrogativos <i>¡Lo que hay que oír!</i> <i>Pero, ¿¡qué dices!?</i> 	<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>¡Vaya precios!</i> [= Es muy barato / es muy caro]. <i>¡Cómo está el tráfico!</i> ▪ Enunciados exclamativo-interrogativos <i>¿¡Vosotros no teníais que estar ya en la cama!?</i> <i>¿¡No te he dicho mil veces que no puedes hacer eso!?</i> ▪ [interrogativaexclamativa]. [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.6.2.] ▪ Intensificación por realce del papel de los participantes de la enunciación <i>Si yo te contara →</i> <i>Tú, cállate.</i> <i>Tú te callas</i> [más intenso que cállate]. ▪ Recursos léxico-semánticos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intensificación por oposición no atenuada <i>Eso, ni pasando por encima de mi cadáver, ni se te ocurra.</i> ▪ Indicadores de ironía <i>-Creo que me he dejado las llaves en casa.</i> <i>-¡Hay que ver qué listo eres!</i> [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.8.2.] ▪ Recursos suprasegmentales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enunciados exclamativo-interrogativos <i>¡Lo que hay que oír!</i> <i>Pero, ¿¡qué dices!?</i>
---	--

2.8. LUIS EDUARDO AUTE

El cantautor, poeta, pintor y cineasta Luis Eduardo Aute (Manila, 1943), es conocido principalmente por su primera vertiente. Autor de “Al alba”, “Sin tu latido” o “Las cuatro y diez”, entre otras muchas canciones, en las que ha tratado los temas del amor, de la muerte y la crítica social, está reconocido como uno de los más importantes cantautores que hicieron su aparición en las postrimerías del franquismo en lo que se dio a conocer como *la canción protesta*. Llama *poemigas* a lo que él considera “migas” de un poema. Los utilizados en esta unidad didáctica se encuentran en el libro “Animalhada”.

Si su universo está lleno de contradicciones y de lógicas aplastantes, es en sus *poemigas* donde lo deja más claro. Ironía, humor negro, crítica social, desasosiego y el reclamo por una vida plena son algunos de los temas que trata en ellos. El mecanismo fundamental de los *poemigas* consiste en reinterpretar lugares comunes de la literatura a pasajes bien conocidos de la historia del arte y la cultura y sigue la tradición de las greguerías de Ramón Gómez de la Serna, textos breves similares a aforismos que generalmente constan de una sola frase expresada en una sola línea, y que expresan, de forma aguda y original, pensamientos filosóficos, humorísticos, pragmáticos, líricos, o de cualquier otra índole, y de los aerolitos de Carlos Edmundo de Ory, que siguen la misma tradición.

3-OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

3.1.OBJETIVO GENERAL: El objetivo general que nos hemos propuesto en el presente trabajo es analizar cualitativamente las creencias de un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera sobre el humor y la ironía.

3.2.OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Este objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

1- Diseñar una unidad didáctica que versa sobre el tema del humor y la ironía, a partir de poemas –*poemigas*- de Luis Eduardo Aute.

2- Aplicar dicha unidad didáctica a un grupo de estudiantes de nivel C1 del Instituto Cervantes de Moscú.

1- Diseñar y aplicar un cuestionario para estudiar y analizar las creencias del grupo respecto al humor y a la ironía.

2- Extraer conclusiones de la unidad didáctica y del cuestionario acerca del humor y de la ironía.

3.3. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN: A través de estos objetivos nos proponemos dar respuesta a las siguientes cuestiones:

1-¿Cómo responden los estudiantes al humor?

2-¿Qué dificultades tienen a la hora de captar la ironía?

3-¿Tienen categorías lingüísticas diferentes para expresar el humor y la ironía?

4-¿Qué factores son fundamentales para reconocer el humor y la ironía?

3.4. METODOLOGÍA: En primer lugar, hemos diseñado una unidad didáctica a partir de *poemigas* de Luis Eduardo Aute dirigida a un grupo de estudiantes de nivel C1 del Instituto Cervantes de Moscú y, posteriormente, un cuestionario cualitativo para dar respuesta a los objetivos específicos.

Los detalles sobre el diseño, desarrollo y metodología de la unidad didáctica aparecen detallados en el apartado siguiente. Y en el apartado 5 se detallan la estructura y características del cuestionario.

4-LA UNIDAD DIDÁCTICA

4.1. OBJETIVOS

En esta unidad didáctica (Ver anexo 1) se presenta un tipo de texto concreto, un texto poético –los *poemigas* de Aute-, en donde se usan una serie de categorías lingüísticas –palabras derivadas, palabras compuestas, abreviaturas, expresiones idiomáticas, juegos de palabras, palabras extranjeras e invención de palabras- y de categorías visuales –el uso de mayúsculas-, algunas propias de la poesía visual – dibujos-, categorías todas ellas pragmáticas-discursivas, con una misma función: producir humor e ironía.

El objetivo de la unidad didáctica es que con este corpus seleccionado los estudiantes de nivel C1.1 del Instituto Cervantes de Moscú:

- 1- identifiquen, reconozcan y comprendan estos recursos y su intención comunicativa;
- 2- puedan llegar a generarlos realizando su propio *poemiga*;
- 3- reflexionen sobre las categorías que les han parecido más divertidas a través de un cuestionario. Se pretende teorizar de qué manera el grupo recibe el humor y la ironía a través de la valoración de la emoción de Martin y White (López Ferrero, 2008: 2-4) de este tipo de texto prototípico y así definir su ideología (conjunto de gustos, creencias, valores, formas de pensar y argumentar que se manifiestan a través del uso de la palabra).

4.2. METODOLOGÍA

La presentación de las diferentes actividades sigue el modelo presentado por Silva-Corvalán (1995) (López Ferrero, 2008: 3) de significado lingüístico contextualizado derivado de la interacción de la unidad lingüística con factores morfosintácticos, semánticos, prosódicos y pragmáticos que constituyen el contexto de uso en función de quién la emplea, para qué y en qué lugar.

La metodología seguida parte de la teoría de la valoración desarrollada por la escuela de Sydney a partir de la función interpersonal descrita en el modelo teórico de la lingüística sistémico-funcional (Hallyday, 1994). El trabajo sobre el significado interpersonal en este marco teórico se orienta hacia dos aspectos: la interacción y la

valoración (López Ferrero, 2008 : 3). Por valoración (Martin y White, 2005) se entiende un sistema que se ocupa de la evaluación en el discurso y está estructurado en tres dominios de interacción:

1-la *fente* de la evaluación, que puede ser “monoglosa” (voz única) cuando la fuente única es el emisor –el caso que nos ocupa- o “heteroglosa”, cuando la fuente de la valoración es distinta a la del autor.

2-la *actitud* que se negocia en un texto, entendida como *afecto* (manifestación de emociones), *juicio* o *apreciación* (actitudes ambas institucionalizadas acerca de las personas y de los objetos respectivamente).

3-la *gradación* es el grado de intensidad (*fuerza*) de la valoración, que puede estar amplificada o suavizada , y la acotación de su alcance (*foco*).

La teoría de la valoración (López Ferrero, 2008: 4) se concibe como un sistema de significados interpersonales. Es decir, se utilizan los recursos de la valoración para negociar nuestras relaciones sociales al comunicar a nuestros destinatarios cómo nos sentimos ante las cosas o las personas. Declaramos cuáles son nuestras *actitudes*. Las actitudes, además de referirse a la expresión del afecto, tienen que ver también con la evaluación de los objetos (*apreciación*) y con la evaluación del comportamiento de las personas y de sus sentimientos (*juicios*). Dichas evaluaciones pueden ser más o menos intensas ya que la expresión de las actitudes puede ser graduada. En este sistema de valoración se tiene en cuenta también si las actitudes expresadas son de quien produce el discurso o si proceden de otras voces.

La teoría de la valoración (López Ferrero, 2008 : 4) puede relacionarse con trabajos previos sobre la subjetividad en el enunciado, la modalidad discursiva o la evidencialidad. Todas son teorías que estudian la actitud y posición que adopta el autor en su discurso.

Los recursos propios del lenguaje de la valoración pueden considerarse técnicas y estrategias pragmáticas que el hablante de una lengua utiliza de forma consciente para valorar y hacer participar al interlocutor en cada contexto específico de comunicación (López Ferrero, 2008: 5). En el caso que nos ocupa, la ironía y el humor.

Los diez *poemigas* escogidos de Luis Eduardo Aute cumplen todos estos requisitos y permiten encontrar las categorías lingüísticas detalladas para expresar los significados semánticos-pragmáticos que generan humor e ironía. A través de ellos, el

autor manifiesta emociones personales (*afectos*) que provocan un *juicio* – positivo o negativo acerca de un comportamiento concreto - que tiene que ver con la semántica de la normalidad, la capacidad y la tenacidad, por un lado y, por otro, con la veracidad y la adecuación del comportamiento (López Ferrero, 2008: 5).

4.3. PARTICIPANTES: El grupo estaba formado por catorce estudiantes rusos del instituto Cervantes de Moscú- 12 mujeres y 2 hombres de entre 20 y 45 años- del nivel C1.1 en un curso de 60 horas, dividido en doce sesiones de cinco horas con una periodicidad semanal. La unidad didáctica se aplicó durante el segundo trimestre del año 2012 en una sola sesión (120 minutos en total).

4.4. DESARROLLO: El desarrollo de la unidad didáctica sigue el sistema comunicativo de la enseñanza de lenguas.

- Las primeras dos actividades de la unidad didáctica son preactividades de presentación del personaje. A partir de una fotografía y de unas declaraciones se pretende un acercamiento a su figura a partir de las hipótesis que puedan hacer. Creo importante señalar como parte de las creencias de los estudiantes rusos -y necesario a la hora de plantear actividades con ellos- que, debido a su pasado reciente -hace sólo veinte años del fin de la Unión Soviética-, rechazan por lo general todos los aspectos sociales que se pueden presentar en una clase de lenguas extranjeras y que en otras culturas son una fuente de motivación. Muchas veces se limitan a expresar que “es como la vida”, dando a entender que no están en clase de español para hablar de algo perteneciente a la vida real fuera del aula. Sus motivaciones para acudir a clase de español son otras. La primera de ella es, simplemente, pasarlo bien; y si tienen que hablar de temas que pertenecen a la vida real, evidentemente, no lo pasan bien. Así que, evidentemente, sobre las declaraciones más sociales no hicieron apenas ninguna hipótesis.

Se da a los estudiantes diferentes declaraciones de Luis Eduardo Aute. Hay tres grupos diferentes de declaraciones –cinco declaraciones en cada grupo- para que puedan tener diferente *input* y esto haga más interesante su desarrollo pues van a recibir información que no tienen y que, por consiguiente, desconocen. Una vez realizada en plenaria la actividad, se facilita información nueva de Luis Eduardo Aute para completar su figura, información que se puede obtener en su página web <http://www.clubcultura.com/clubmusica/clubmusicos/aute/home.htm>

• **Actividad 1:** Es una actividad de presentación del vocabulario que no conocen y sin el que no es posible comprender los *poemigas*. Consiste en conectar cada palabra con su significado con la ayuda del diccionario. Al final de la actividad, en plenaria, se confirma el significado de cada término porque algunos no aparecen en las ediciones de diccionarios que tienen los estudiantes.

• **Actividad 2:** A continuación se pasa a explicar los recursos y características que tienen que localizar en los *poemigas*, según se han detallado en la base teórica (Padilla, 2009: 284-297) presentados a partir de su lectura. Aunque están resumidos es necesaria la explicación de cada uno de ellos para unificar interpretaciones y evitar malentendidos culturales y de significación.

Los diez *poemigas* escogidos lo han sido porque en ellos es posible encontrar los recursos detallados para generar humor e ironía que se les pide que identifiquen a los estudiantes, y por su temática. Consideraciones a tener en cuenta en esta actividad:

• Es necesario explicar el significado del título del número dos *Aussi bien moi Aussi* porque no todos los estudiantes saben francés.

• Se tuvo que explicar lo que es el ADN y Adonis en el número tres, *GENEstética*. Sería conveniente en futuras presentaciones de la unidad didáctica introducir estos términos en la actividad de presentación del vocabulario.

• El número cuatro, *Disputada reputación*, destaca por la reflexión de la competencia comunicativa y cultural que presenta. A los estudiantes les sorprende el uso de las expresiones idiomáticas *hija de puta* y de *puta madre*, malsonantes y negativas en la mayoría de contextos rusos pero no en España donde es frecuente utilizarlas en un contexto informal y coloquial sin ninguna connotación negativa. Sorprende que aunque en un nivel C1 algunos estudiantes han tenido bastante contacto con la cultura española a través de novelas y películas parece que no aceptan, o rechazan, este uso. Es la demostración de que las creencias de cada cultura, y de lo que está bien y mal socialmente, son muy difíciles de modificar.

• Mostrar una fotografía de la actriz Kim Novak en el número ocho, *Homenaje a Kim Novak*, casi por completo desconocida entre los estudiantes del Instituto Cervantes de Moscú para que puedan entender porque el autor se expresa de esta manera en este *poemiga*. Este poema se ha escogido por su parte visual y por su

temática cinematográfica. Aunque se puede pensar que no es un buen poema para los estudiantes, la distancia se salva explicándoles que cambien en el poema a Kim Novak por su actor o actriz favoritos. En todas partes gusta el cine y todo el mundo tiene sus actores y actrices favoritos.

Ningún otro *poemiga* presentó dificultad añadida salvo la del vocabulario. Importante resaltar la diferencia de nivel de español entre algunos estudiantes a pesar de estar en el mismo curso, lo que facilitó o dificultó su comprensión. Esto mismo se vio reflejado en la siguiente actividad. A los estudiantes con menos nivel de español y, por tanto de vocabulario, les fue más difícil la realización de la tarea.

•**Actividad 3:** La actividad de completar los *poemigas* de Luis Eduardo Aute busca que los estudiantes puedan activar los conocimientos que han adquirido con la anterior actividad. Se han buscado poemas donde puedan activar sus conocimientos. Caben destacar las siguientes consideraciones:

- Se realizó la actividad con diccionario y trabajando en parejas.

- El primer poema, *Darwin sigue mandando a distancia*, nadie pudo completarlo por su componente cultural. Se hubo de explicar lo que es el mando a distancia, y la expresión idiomática *hacer zapping* que nadie conocía. La elección del mismo es para mostrar el carácter cultural íntimamente relacionado a la ironía y la importancia de la selección de textos para que se puedan activar los conocimientos. Es la demostración de que sin ese conocimiento no es posible entender el humor ni la ironía.

- Algunos estudiantes no entendieron qué es lo que tenían que hacer en el número cinco, *No hay bien que por mal no venga*, y en el número nueve, *Allá PELículas*. Sería conveniente detallar lo que tienen que escribir para facilitar su reflexión.

- En el número seis, *Amo al amo*, se debería preguntar por las diferentes acepciones de amo al realizar la actividad o sino incluir el término en la actividad de vocabulario.

•**Actividad 4:** La última actividad, la actividad de escribir un *poemiga*, fue realizada por muy pocos estudiantes. Tres en concreto. “*Cada persona educada que sabe leer y escribir tiene que decidir qué hacer: leer o escribir*”, “*Una película mala hace idiotas de miradores* (así en el original), *una película buena hace miradores de idiotas*”, y “*Andando hasta el top recuerda que puede ser el Vezuvius* –en el

original así escrito- y no *el Olimpo*" fueron las creaciones. Este resultado tiene que ver, por una parte, con que fue una actividad voluntaria y, por otra, con sus creencias como estudiantes. Aunque la historia de la literatura ha dado maravillosos escritores rusos, muchos estudiantes afirman que no tienen imaginación. Esta creencia es básica para entender su rechazo por este tipo de actividades más comunicativas y creativas. Los estudiantes rusos creen en el aprendizaje tradicional; es decir, que aprender una lengua es aprender principalmente la gramática y el vocabulario –ellos mismo lo afirman cuando se les pregunta- a partir de la repetición. Se puede afirmar que dar una clase de tres horas con actividades gramaticales de rellenar huecos con el verbo en el tiempo correcto, por ejemplo, llevaría a bastantes estudiantes a concluir que en esa clase han aprendido mucho. Es su modelo de enseñanza. Han crecido aprendiendo de esta manera y es lo que esperan. Tienen una imagen omnipresente del profesor de lenguas extranjeras. Es el que todo lo ve y el que lo sabe todo. Es el que debe dar siempre respuesta a todas sus preguntas. Hay que destacar, empero, que por un lado, poco a poco, esta creencia va cambiando, pero que, por otro, muchas veces no se manifiesta por el respeto que hacia el docente profesan en general. Vuelve a repetirse lo que ya hemos destacado anteriormente. Cambiar las creencias es algo difícilísimo, por no decir que imposible. Creemos que sólo el tiempo y situarse cada vez más en este contexto de enseñanza nuevo para ellos irán modificando sus creencias.

No se ha creído necesario exponer detalladamente los resultados de cada una de las actividades de la unidad didáctica porque el objetivo es poder evaluar sus creencias respecto al humor y la ironía y a partir de ellas extraer unas conclusiones.

5-CUESTIONARIO SOBRE LAS CREENCIAS Y PERCEPCIONES DEL ALUMNADO

5.1. DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO: Se ha optado por un cuestionario cualitativo (Dörnyei, 2007) porque es el que más se adecúa a los objetivos de la unidad didáctica: analizar las creencia de los estudiantes de español rusos de nivel C1 del Instituto Cervantes respecto al humor y la ironía a partir de los textos literarios de Luis Eduardo Aute.

El cuestionario (Ver anexo 2) pretende encontrar un fenómeno empírico relevante (Aguado-Orea y Baralo, 2007: 115) y satisfacer la representatividad del mismo.

- En la primera pregunta –“¿Crees que los poemigas de Aute son divertidos?”-, Se ha buscado la simplicación del constructor lingüístico. Por eso de las cinco opciones que tienen –de “muy divertidos” a “nada divertidos”- sólo pueden escoger una.
- En la segunda pregunta, los estudiantes tienen que elegir las tres categorías lingüísticas que les han parecido más divertidas – “Muy divertidas”, “Bastantes divertidas” y “Divertidas”, son las opciones- y escoger de entre todas las causas ofrecidas, las mismas para cada una de las categorías lingüísticas – “porque expresa un estado de ánimo o sentimiento”; “porque las usa para hacer crítica social”; “porque expresan un pensamiento o reflexión”; “porque las usa para hablar de situaciones cotidianas que me han pasado o me pueden pasar y las entiendo”; “porque las usa para llamar la atención, para destacar el elemento del que está hablando”; “porque las usa para reírse de él mismo”; o “porque las usa para reírse de lo que está hablando”- todas las que se adapten a su elección.
- La tercera pregunta del cuestionario busca encontrar las tres categorías lingüísticas que les han parecido menos divertidas -pueden elegir entre “Poco divertidas”, “No divertidas” y “Nada divertidas- a los estudiantes; y, como en la pregunta dos, elegir todas las causas que respondan a su decisión de entre todas las ofrecidas –también, como en la pregunta dos, comunes para cada una de las categorías lingüísticas-: “porque no las he entendido”; “porque las he entendido pero no sé porque las usa”; “porque creo que hablan de una situación que sólo conocen los españoles”; y “porque las he entendido pero no son divertidas para mí”.

5.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS: Las primeras conclusiones del cuestionario(VER GRÁFICO 1) son que para la mayoría del grupo los poemas son muy divertidos (50%), bastante divertidos (28,57%) y divertidos (14,28%), siendo poco divertidos para una sola persona, que representa el 7,14%.

Los estudiantes del Instituto Cervantes de Moscú de nivel C1 reconocen los recursos –las categorías lingüísticas- que utiliza Luis Eduardo Aute para generar humor y se reconocen en ellos en el sentido del *eco irónico*. Por lo tanto, es indudable que hay un fondo cultural común y que esto beneficia la comprensión del humor irónico de Luis Eduardo Aute.

Por otro lado, esta comprensión y reconocimiento también viene favorecida por la existencia en Rusia de poetas visuales como Babi Badalov o Danil Harms próximos al estilo de Luis Eduardo Aute. Por su tradición están familiarizados con esta clase de poemas y de humor, y entienden la parte lúdica que representan como se desprende de sus valoraciones.

Aunque no se ha estudiado esta variable, podría explorarse la hipótesis de que el reconocimiento y comprensión de la ironía está relacionado con la edad y a la experiencia. Una de las estudiantes del curso tenía 20 años con lo cual es probable

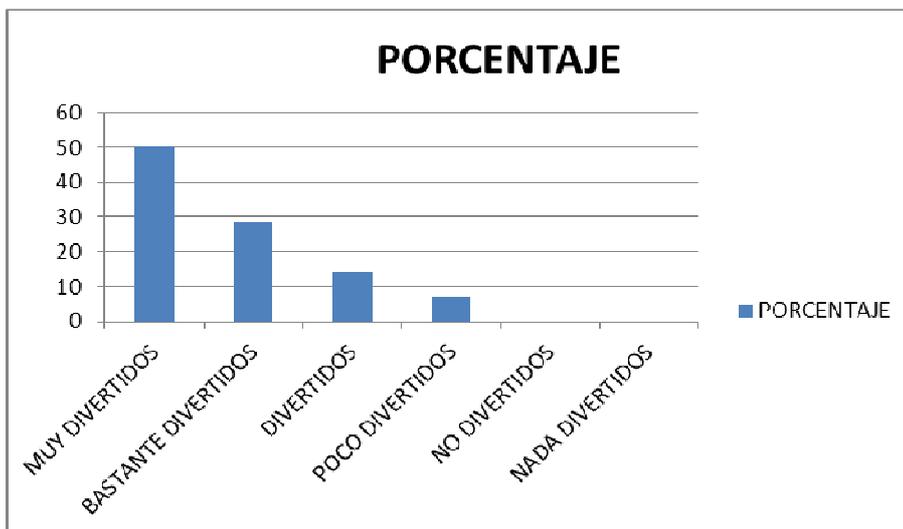


GRÁFICO 1

que de ella sea la respuesta *poco divertidos*. Se ha visto en la parte teórica que asociada a la ironía hay un componente sociocultural. La adquisición de la

competencia de la ironía como hablantes nativos va unida también a la experiencia de la vida. La hipótesis planteada es que lo mismo sucede en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En el cuestionario se han seleccionado el grupo de los tres recursos más divertidos según las creencias de los estudiantes rusos y no hacemos mención a ninguna especificidad pues para poder establecer unas conclusiones estas tienen que partir de una base común. Para los estudiantes rusos los recursos más divertidos son los juegos de palabras, las palabras inventadas y las expresiones idiomáticas (VER GRÁFICO 2). Reconocen en ellos los valores de la ironía que se usan.

Así, por ejemplo, en el caso de los juegos de palabras (VER GRÁFICO 3) reconocen principalmente que los usa *para llamar la atención o para reírse de lo que está hablando*. En el caso de las palabras inventadas (VER GRÁFICO 4) destacan las causas *para expresar un estado de ánimo y para reírse de él mismo*. Y en el caso de las expresiones idiomáticas (VER GRÁFICO 5), *para expresar un pensamiento y para hablar de situaciones cotidianas que me han pasado o me pueden pasar y las entiendo*.

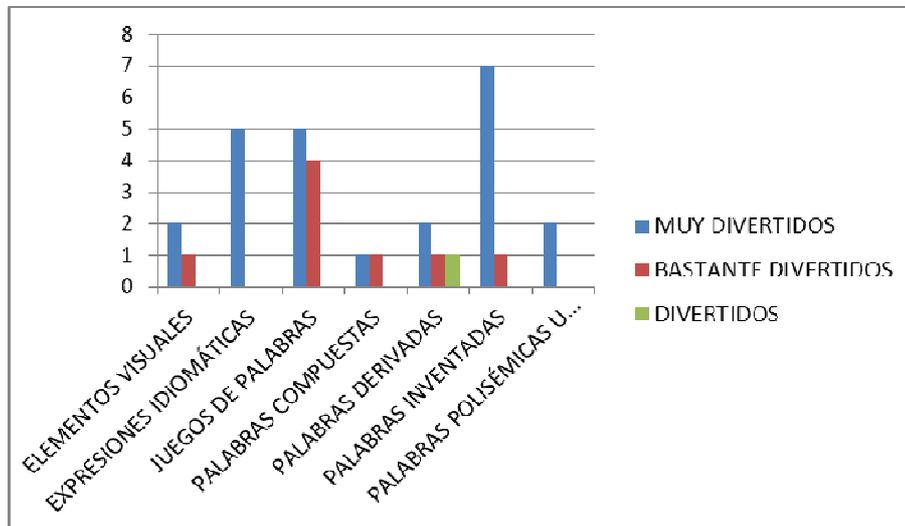


GRÁFICO 2

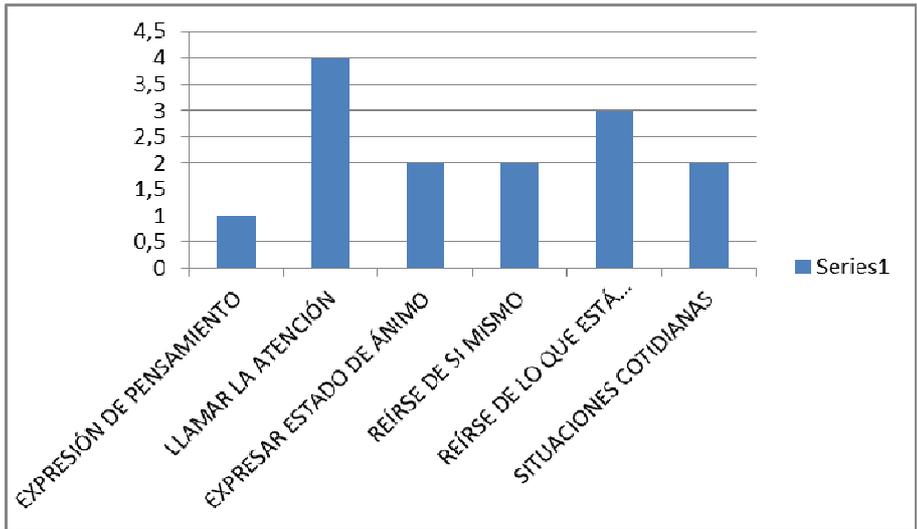


GRÁFICO 3

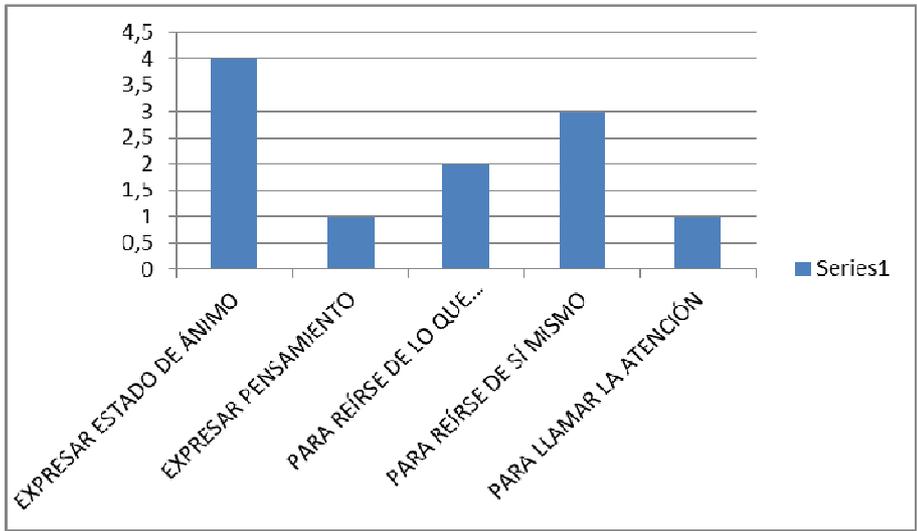


GRÁFICO 4

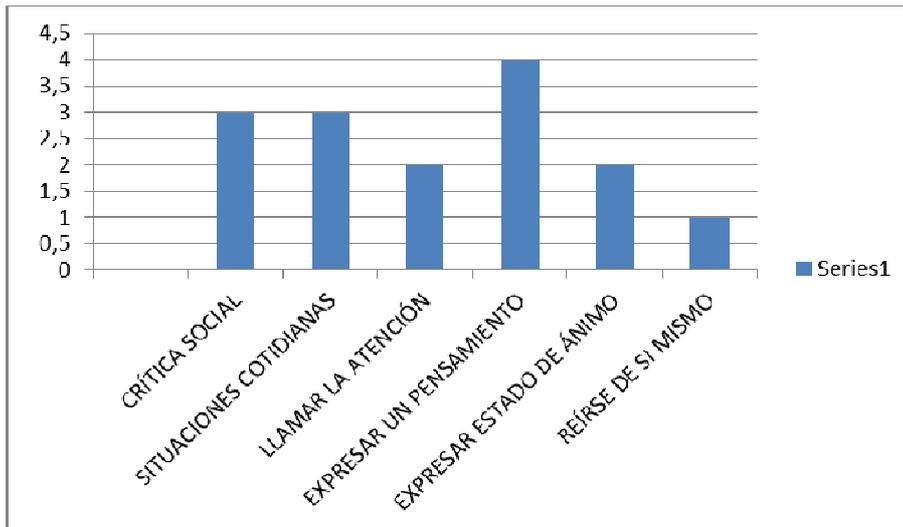


GRÁFICO 5

Por lo que respecta a las categorías que han encontrado menos divertidas (VER GRÁFICO 6), éstas se concentran en las abreviaturas, los elementos visuales y las palabras extranjeras. Los motivos también reflejan unas creencias comunes. En el caso de las abreviaturas (VER GRÁFICO 7), mayoritariamente no les parecen divertidas y no saben por qué las usa. Los mismos argumentos se dan para los elementos visuales (VER GRÁFICO 8). Y en el caso de las palabras extranjeras (VER GRÁFICO 9) destacan las causas de no entenderlas o no saber por qué las usa. Para reconocer cualquier categoría lingüística que genera humor e ironía es obvio que si no se entienden completamente, esto dificulta el reconocimiento del humor.

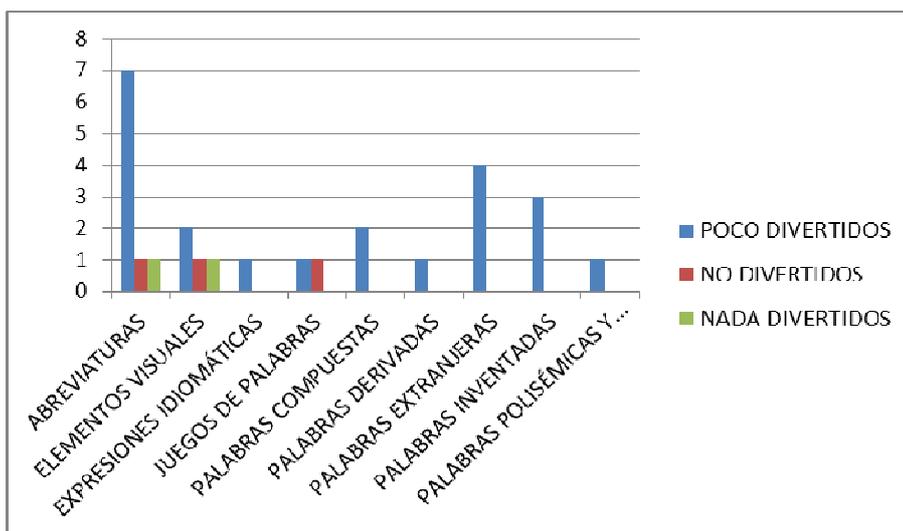


GRÁFICO 6

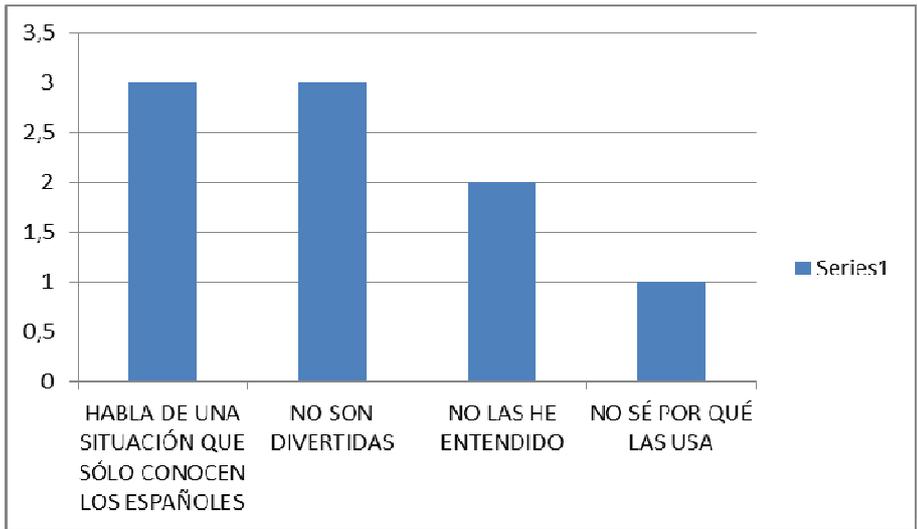


GRÁFICO 7

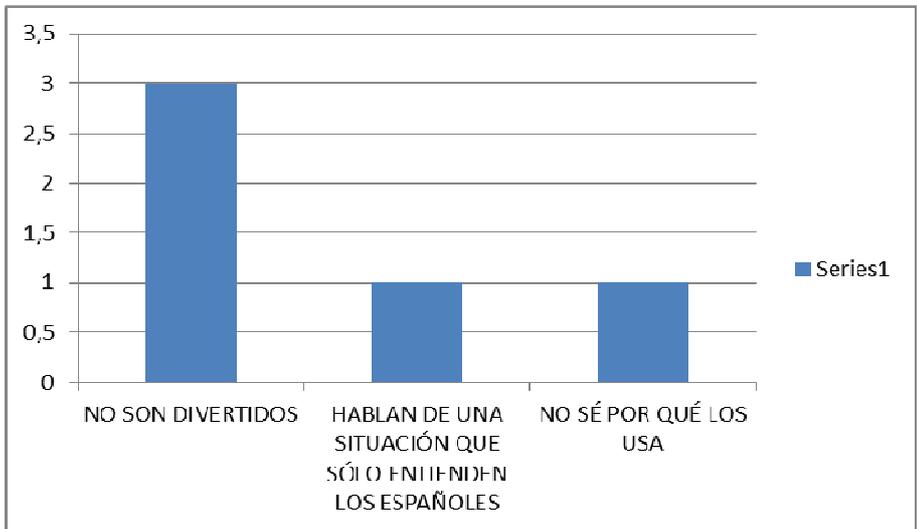


GRÁFICO 8

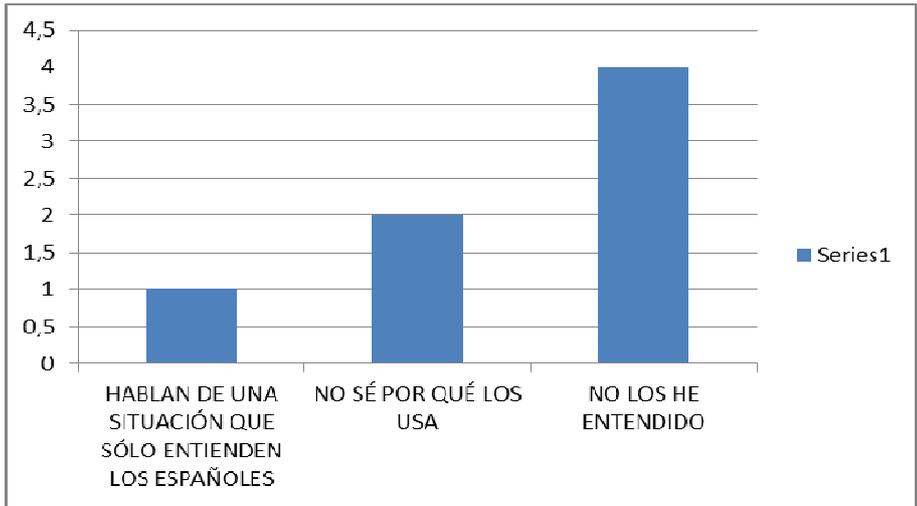


GRÁFICO 9

5.3. CONCLUSIONES DEL CUESTIONARIO: Como parcialmente ya se ha indicado en el apartado anterior, el cuestionario refleja que los estudiantes rusos de nivel C1 reconocen las categorías lingüísticas que buscan generar humor e ironía, principalmente si las encuentran divertidas y las pueden comprender. Para ello es esencial el componente cultural y al mismo tiempo afectivo. El reconocimiento del humor va siempre unido a una afectividad hacia el mismo.

Por otro lado, se concluye que hay un componente cultural común y unas categorías lingüísticas comunes en el ámbito del humor que proceden de una misma tradición humorística y poética entre el humor español y el humor ruso en el caso concreto de la ironía, y que ayudan y benefician esta comprensión y reconocimiento.

6-CONCLUSIONES

Las conclusiones buscan responder a las preguntas de investigación que nos hemos planteado al inicio de esta memoria:

1-¿Cómo responden los estudiantes al humor?

Se puede afirmar que responden de una forma positiva debido a un componente cultural común que les permite reconocer la mayoría de las categorías empleadas para producir humor e ironía.

2-¿Qué dificultades tienen a la hora de captar la ironía?

Las dos grandes dificultades mostradas son debidas a la competencia léxica y a la competencia cultural.

Por lo que hace referencia a la primera, se ha podido demostrar que sin una actividad de vocabulario como la que contiene la unidad didáctica diseñada, los estudiantes no hubieran podido captar la ironía en casi ningún *poemiga*.

Por otro lado, hay algunos poemas que están más cerca del sarcasmo o del elogio que de la ironía – “*Disputada reputación*” u “*Homenaje a Kim Novak*”, por ejemplo-, y al no haber en el cuestionario ninguna referencia a estos aspectos no se ha podido verificar si el grupo captó la diferencia.

Esto lleva a plantear la cuestión de si estos poemas son un material adecuado para mostrar la ironía en estudiantes de español como lengua extranjera de nivel C1. Pensamos que para un nivel C1.1 no es posible. Se adecuaría más a un nivel C2.

No difiere mucho lo que puede concluirse de la competencia cultural. Como se ha podido comprobar con el *poemiga* “*Darwin sigue mandando en la distancia*”, este componente cultural va unido al conocimiento de la expresión idiomática *hacer zapping* y *mando a distancia* que no forma parte de ningún currículo en este o en anteriores niveles del Instituto Cervantes.

3-¿Tienen categorías lingüísticas diferentes para expresar el humor y la ironía?

Las categorías lingüísticas que les han parecido menos divertidas –las abreviaturas, los elementos visuales y las palabras extranjeras- así lo corroboran.

Nos parece que de nuevo aparece el concepto de la afectividad y preferencia hacia algunas categorías lingüísticas en detrimento de otras. En el cuestionario no se creyó conveniente hacer referencia a ellas, pero los resultados demuestran que es necesario. En futuras investigaciones debería incidirse en este aspecto.

4-¿Qué factores son fundamentales para reconocer el humor y la ironía?

Redundando en las cuestiones anteriormente citadas, los componentes léxico y cultural son fundamentales para reconocer, adquirir y generar humor e ironía.

Asimismo el componente de la afectividad hacia la aceptación del humor – componente no tratado en esta investigación- debe tenerse en cuenta. Hay diferentes tipos de humor –del más soez al más fino-, diferentes formas de expresarlo –diferentes categorías- y que cada persona recibe o rechaza según su formación o gusto.

Pensamos que un análisis de las creencias de los estudiantes debe tener en cuenta estos factores a la hora de ser planteado.

7-BIBLIOGRAFÍA

AGUADO-OREA, J. y BARALO, M. (2007) "Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el aprendizaje léxico y gramatical del español como L2". *Revista de Educación*, 323, 113- 132.

ATTARDO, Salvatore (1994): *Linguistic theories of humor*, Nueva York, Mouton de Gruyter

ATTARDO, Salvatore. (1993): "Violation of Conversational Maxims and Cooperation: the Case of Jokes", *Journal of Pragmatics*, 19, 537-558.

ACQUARONI, Rosa (2008): *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza –aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa : estudio experimental*, Madrid, Universidad Complutense [accesible en línea en: [http:// eprints.ucm.es/8598/1/T_30794.pdf/](http://eprints.ucm.es/8598/1/T_30794.pdf/)].

AUTE, Luis Eduardo (2005): *Animalhada*, Madrid, Siruela.

BLACK, M (1962 1.ª ed. 1954): *Models and metaphors*, Ithaca, NY, Cornell University Press.

BLACK, M (1966): *Modelos y metáforas*, Madrid, Tecnos.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya e Instituto Cervantes.

CUENCA, M.J. y HILFERTY, J (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.

DÖRNYEI, Zoltan (2007): *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford, University Press.

FERNÁNDEZ JAÉN, J (2009): "Ironía y lingüística cognitiva" en *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*. L. RUIZ GURILLO Y X.A. PADILLA GARCÍA (EDS), Frankfurt, Peter Lang: 391-422

GECK SCHELD, S. (2000): *Estudio contrastivo de los campos metafóricos en alemán y español. Una aportación a la semántica cognitiva*, tesis doctoral, Universidad de Valladolid.

GIORA, R. (1991): "On the Cognitive Aspects of the Joke", *Journal of Pragmatics*, 16, 5, pp.465-485.

GOFFMAN, Erving (1959): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid. Amorrortu-Murguía.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Biblioteca Nueva.

- JONHSON, M. (1987): *The body in the mind. The bodily basis of the meaning, imagination and reason*, Chicago, University of Chicago Press.
- KALBERMATTEN, M.I (2006): *Verbal Irony as a Prototype Category in Spanish: A Discursive Analysis*, Minnesota, University of Minnesota.
- LAKOFF, G. (1977): "Linguistics gestalts" en *Papers from the thirteenth regional meeting of the Chicago Linguistic Society*, Chicago: 236-287.
- LAKOFF, G. y JONHSON, M. (1987): "La estructura metafórica del sistema conceptual humano" en *Perspectivas de la ciencia cognitiva*, NORMA, D (Ed), Barcelona, Paidós: 233-248.
- LAKOFF, G. y JONHSON, M (1996, 1.ª ed. 1980): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.
- LONDOÑO VASQUEZ, D.A (2010): "Una aproximación a la cortesía verbal en el cortejo:situación en Antioquia (Colombia)" en *REVISTA VIRTUAL UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE*, N° 29, 145-165 [accesible en línea: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>].
- LÓPEZ FERRERO, Carmen (2008) "La valoración y la emoción en español en discursos especializados". En Moreno Sandoval, A. (ed.). *Actas del VIII Congreso de Lingüística General (25-28 de junio de 2008)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Edición en CD-Rom.
- LUQUE DURAN, J. de Dios (2007): "Los juegos lingüísticos: fallos comunicacionales, humorismo verbal y reflexión metalingüística". *Universidad de Granada* [accesible en línea: http://lear.unive.it/bitstream/10278/297/1/Atti-6-5s-Luque_Duran.pdf].
- PADILLA García, X. A. (2008). "Claves para abordar la ironía en programas de ELE. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural", en *VERBA*, 120-145.
- PÉREZ BERNAL, Marian (2005). "Fraseología y metáfora. Materiales para la enseñanza de la fraseología en una L2". En Mª A. Castillo, O. Cruz, J. M. García y J. P. Mora (eds), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 646-654.
- SÁNCHEZ GARCÍA, Fco. Javier (2008): "Teorías lingüísticas del humor". *Proel* [accesible en línea://<http://www.proel.org/index.php?pagina=articulos/humor>].
- RASKIN, V. (1985): *Semantic Mechanisms of Humour*, Dordrecht, Reidel
- ROCA MARÍN, Santiago (2009). "Ironía e interculturalidad". En: *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía* / Leonor Ruiz Gurillo, Xose A. Padilla García (eds.). Frankfurt: Meter Lang, 457-478.
- VIGARA TAUSTE, A.M. (1994): *El chiste y la comunicación lúdica: lenguaje y praxis*, Madrid, Ediciones Libertarias.

VILLARRUBIA ZUÑIGA, Marisol (2010). "La ironía y el humor a través de la literatura. Una dimensión de la pragmática cognitiva en la enseñanza del ELE". *MarcoELE* [accesible en línea: <http://marcoele.com/humor-en-la-literatura-pragmatica-cognitiva-en-ele/>].

YAMAGUCHI, H (1988): "How to pull strings with words. Deceptive violations in the Garden Path-Joke". *Journal of Pragmatics*, 12, 323-337.

YANGUAS SANTOS, Luis (2008). "La ironía verbal en el aula de ELE: una aplicación práctica a través de textos escritos". *Redele* [accesible en línea: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_2_semestre/2008_BV_09_30Yanguas.pdf?documentId=0901e72b80e2ae71].

YUS RAMOS, F. (1997): "La teoría de la relevancia y la estrategia humorística de la incongruencia-resolución", *Pragmalingüística*, 3-4, 497-508.

8-ANEXOS

8.1. ANEXO 1: UNIDAD DIDÁCTICA

Autor: Antonio Vela López

Nivel: C1 del MCER

Destinatarios: adultos

Destrezas implicadas: comprensión lectora, comprensión oral, comprensión escrita

Contenido funcional: expresar ironía

Contenido cultural: Poemigas de Luis Eduardo Aute

Material necesario: Fotocopias

Duración prevista: 120 minutos

Objetivo general:

El objetivo de la actividad es trabajar de una manera lúdica la ironía y su desarrollo mediante la escritura de un pequeño poema.

Pasos previos a la actividad:

1-Antes de comenzar la actividad presentamos la foto de Luis Eduardo Aute para que hagan hipótesis sobre su carácter. Una imagen vale más que mil palabras

2-Se entrega a la clase diferentes declaraciones que ha hecho Aute para que hagan hipótesis sobre el personaje y sirva de forma de presentación. Hay tres grupos de frases para que no todos tengan las mismas y puedan tener información diferente de la suya.

Pasos de la actividad:

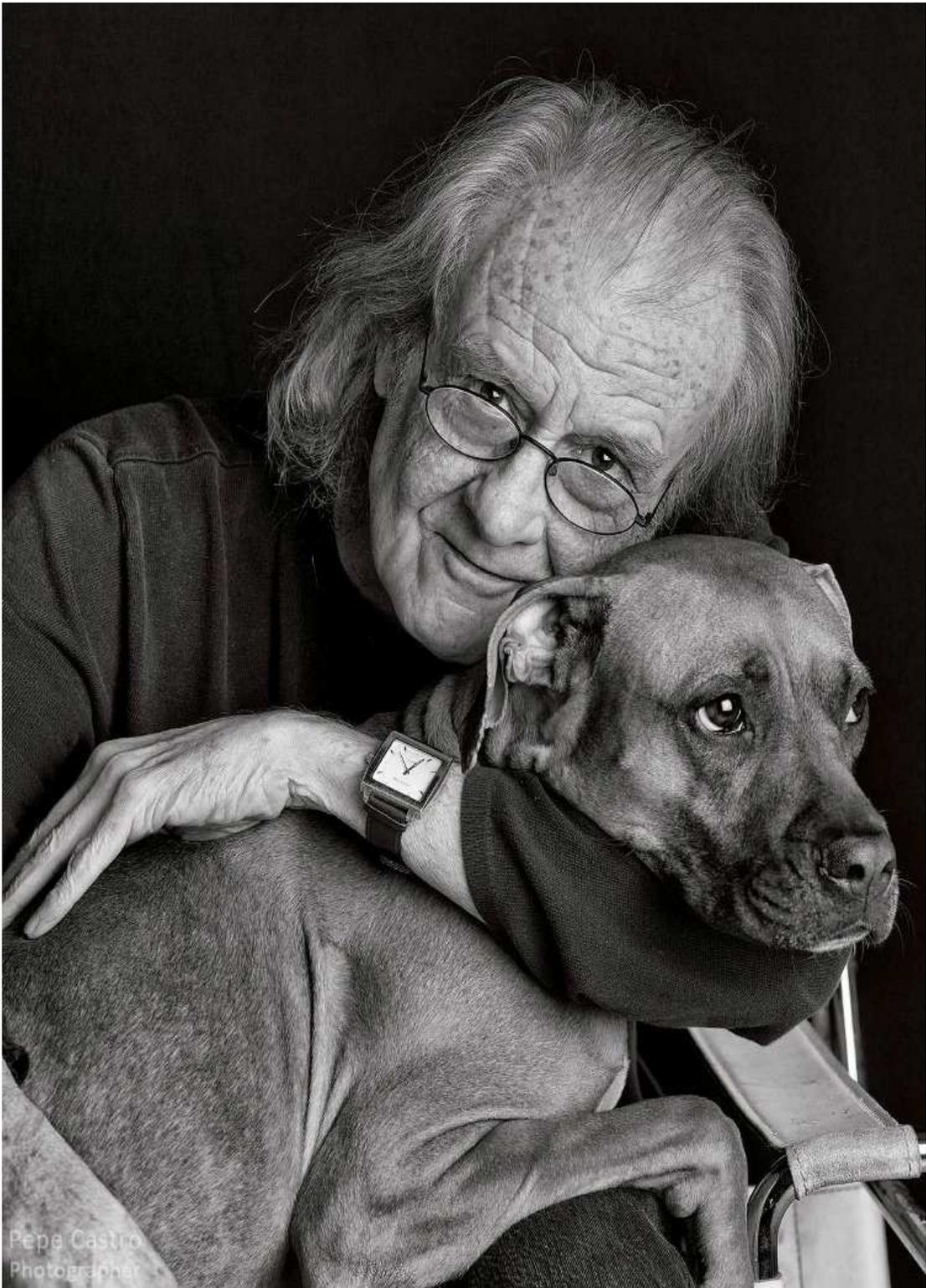
1-La actividad de vocabulario sirve para introducir las palabras que no conocen y que facilitarán la comprensión de los poemigas.

2-Leen los poemas para identificar los recursos que utiliza Aute para expresar el humor y la ironía.

3-Con la información que han obtenido a partir de la lectura de los poemigas y teniendo en cuenta los recursos, tienen que intentar completar los poemigas.

4-Escriben su poemiga.

POEMIGAS DE LUIS EDUARDO AUTE



FRASES 1

Aquí tienes algunas declaraciones de Luis Eduardo Aute. ¿Qué puedes decir sobre él con esta información?

- “En estos tiempos el amor es una medicina muy urgente.”
- “Las palabras son hermosas, pero limitadas y, a veces, muy traidoras.”
- “El arte es libertad. O es libertad absoluta o no sirve”.
- “Ahora me pregunto cada vez mucho más si me habré equivocado.”
- “Hoy en día La inteligencia no se valora y todo vale con tal de conseguir los objetivos.”

FRASES 2

Aquí tienes algunas declaraciones de Luis Eduardo Aute. ¿Qué puedes decir sobre él con esta información?

- “Mi vida sin literatura sería pura supervivencia.”
- “ Hay un divorcio entre el poder político y la sociedad.”
- “Hoy hay poco espacio para los sueños y la poesía es uno de ellos.”- “En mi caso, tanto poemas como canciones están comprometidas con la causa de la resistencia.”
- “Lo que me mueve en mis canciones y poemas es el animal humano en su soledad, en su pelea consigo mismo.”

FRASES 3

Aquí tienes algunas declaraciones de Luis Eduardo Aute. ¿Qué puedes decir sobre él con esta información?

-“LA ISLA DEL TESORO” de Stevenson, “EL EXTRANJERO” de Camus y “ EL ALEPH” de Borges son los libros que releo constantemente.”

- “Cuerpo, alma, muerte, duda, milagro son las palabras que uso con obsesión en mis libros.”
- “La cultura es necesaria, no puede ser un artículo de lujo.”
- “Aún estoy aprendiendo a saber, a reflexionar, a vivir...y espero que esta sensación no termine nunca. Si crees que lo que hiciste ya está lo bastante bien, sólo te queda palmarla, morirte...”
- “De repente me da por temporadas de solamente escribir, y, luego, me encierro en mi estudio y paso una larga temporada pintando. No tengo ningún tipo de orden en ese sentido. Simplemente para mí eso es vivir, no distingo entre eso que llamamos vida y lo que llamamos trabajo. Vivir es ir haciendo todas esas actividades de forma muy natural.”

1- Conecta cada palabra o expresión con su significado.

1. Amoral	A. Fama, prestigio de algo o alguien.
2. Amordazar	B. Lista de nombres o personas.
3. Amortajar	C. Mal humor, enfado. Uva que está en mal estado o con mal sabor.
4. Amortal	D. Grito intenso de una multitud.
5. Amortiguar	E. Uva seca.
6. Amortizar	F. Sensación de inseguridad y miedo a caer desde una altura o a que alguien pueda caer. Sensación de inseguridad ante una situación.
7. Clamor	G. Destino.
8. Clave de sol	H. Tontería.
9. Dejadez	I. Símbolo musical.
10. Desatino	J. Vestir un cadáver para enterrarlo.
11. Disputada	K. Cantar marcando el ritmo y pronunciando los nombres de las notas.
12. Mala uva	L. Excederse en lo que se dice o se hace. Secarse algo al sol.
13. Meiga	M. Cuando una acción es muy competida, muy intensa.
14. Miga	N. Recuperar o compensar el dinero invertido en alguna cosa, empresa o negocio.
15. Migaja	Ñ. Hacer menos violenta o intensa una cosa.
16. Nomenclatura	O. Persona u obra sin sentido moral, que no tiene moral.
17. Pasa	P. Poner a alguien algo en la boca para que no pueda hablar.
18. Pasarse	Q. Inmortal, que no muere.
19. Pendejada	R. Pereza.
20. Reputación	S. Locura o error.
21. Sino	T. Porción pequeña de pan o de cualquier cosa.
22. Solfeo	U. Bruja.
23. Vértigo	V. Desperdicios o sobras de alguien, que aprovechan otros.

2- Aquí tienes algunos poemigas de Aute. Busca las siguientes características en ellos:

- 1- Palabras polisémicas (Palabras con más de un significado) u homónimas (dos palabras diferentes gramaticalmente con la misma forma. Por ejemplo: vino -verbo- y vino -nombre-):**
- 2- Palabras derivadas (Palabras que tienen una parte común. Ejemplo: estudiar, estudiante):**
- 3- Palabras compuestas (Unión de dos palabras. Ejemplo: Bocacalle, telaraña):**
- 4- Juegos de palabras (Cambiar el significado de una palabra o frase agrupando sus sílabas de forma distinta. -Ejemplo: Entreno en coche deportivo // En tren o en coche deportivo- o separándolas con uso de pronombres, preposiciones, artículos...)**
- 5- Elementos visuales:**
- 6- Palabras nuevas (Palabras que inventa Aute):**
- 7- Expresiones idiomáticas:**
- 8- Abreviaturas -Ejemplo: UE -Unión Europea-, IC -Instituto Cervantes-:**
- 9- Palabras extranjeras:**

1- Poemiga

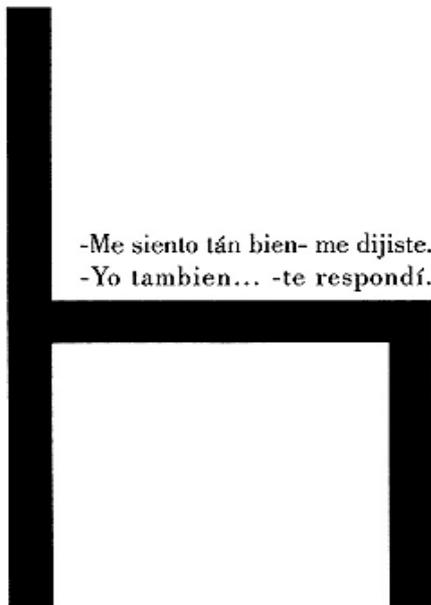
Ahí van estas migas
para hormigas
amigas ...

y enemigas.

Y para las meigas
alguna migaja
de más.

2-

AUSSI BIEN MOI AUSSI



3- GENEstética

El ADN
de ADoNis...
era el más bello.

4- Disputada reputación

La Humanidad
Se divide en dos:
gente hija de puta
y
gente de puta madre.

5- metAMORfosis

El AMOR
se puede AMORdazar,
AMORtigar,
AMORtajar...
También
puede ser AMORtal,
AMORal, incluso
un clAMOR.
Pero nunca, nunca, nunca
se podrá AMORtizar.

6-Cuando la uva se pasa, se hace pasa

Ante el espejo me pregunté:
“¿Qué pasa que tanto me miras?”.
“Que estás hecho una pasa”, me respondí.

“Tampoco te pases”, me sugerí
con muy mala uva.

7-Caracruz

Quien dice que va
con la verdad por delante
suele ir con la mentira
por detrás.

8-Homenaje a Kim Novak* (* Kim Novak es una actriz estadounidense, que protagonizó la película “Vértigo” de Alfred Hitchcock)

Me produce V
É
Rme
conT
I
G
O

9-Dejadas y otras pendejadas

“Yo lo dejé por otro
y el otro me dejó por ella,
que, a su vez, lo dejó
por dejadez”, dijo él
que dijo ella
cuando lo dejó.

10-Desatino del destino

No el SINO, sino el SÍ con el NO,
o si no, el SÍ contra el NO, mejor.

3-Intenta completar los siguientes poemigas de Aute:

1- Darwin sigue mandando a distancia

Hemos pasado
del Homo Sapiens
al Homo



2- Finisaquae

En el mar,

el principio del fin

del agua es el....

3-El sino de los ases del crimen

Un asesino
nato
sólo puede
cometer...

4- Respecto al respeto

El **respeto**
es algo que algunos
comparten
pero no...

5- No hay bien que por mal no venga

Dios...

¿es nor_

o nor_?

6- Amo al amo

Quien no tenga

sueños

que se disponga

a tener...

7- Resguntas y prepuestas

Si se puede responder

con una **pregunta...**

¿.....

.....?

8- Curriculum mortis

Cuando se **muere,**

es

para...

9-Allá PELículas

La _ _ _ea

por la puta _ _ _a

me toca las _ _ _otas, y

además

me la _ _ _a.

4-Inventa un poemiga

- Soluciones a los poemigas:

Hemos pasado
del Homo Sapiens
al Homo

Zapping

Finisaquae

En el mar,
el principio del fin
del agua es el delfín.

El sino de los ases del crimen

Un asesino
nato
sólo puede
cometer asesinatos

Respecto al respeto

El **respeto**
es algo que algunos
comparten
pero no respetan.

No hay bien que por mal no venga (Cada raya es una palabra)

Dios...

¿es norMAL

o norBIEN?

Amo al amo

Quien no tenga

sueños

que se disponga

a tener

dueños.

Resguntas y prepuestas

Si se puede responder

con una **pregunta...**

¿se podrá preguntar

con una respuesta?

Curriculum mortis

Cuando se **muere,**

es

para **siempre.**

Allá PELículas

La PELea

por la puta PELa

me toca las PELotas, y

además

me la PELa.

8.2. ANEXO 2

CUESTIONARIO

1- ¿Crees que los poemigas de Aute son divertidos?

Muy Bastante Poco No Nada
divertidos divertidos Divertidos divertidos divertidos divertidos

2 ¿Qué elementos te han parecido más divertidos? (ELIGE LOS TRES MÁS DIVERTIDOS Y EXPLICA POR QUÉ. PUEDES ELEGIR TODAS LAS CAUSAS QUE CREAS NECESARIAS)

1- Abreviaturas:

Muy Bastante
divertidas divertidas Divertidas

porque las usa:

- para expresar un estado de ánimo o sentimiento.
- para hacer crítica social.
- para expresar un pensamiento, una reflexión.
- para hablar de situaciones cotidianas que me han pasado o me pueden pasar y las entiendo.
- para llamar la atención, para destacar el elemento del que está hablando.
- para reírse de él mismo.
- para reírse de lo que está hablando.

2- Elementos visuales:

Muy Bastante
Divertidos divertidos Divertidos

porque los usa:

- para expresar un estado de ánimo o sentimiento.
- para hacer crítica social.
- para expresar un pensamiento, una reflexión.
- para hablar de situaciones cotidianas que me han pasado o me pueden pasar y las entiendo.
- para llamar la atención, para destacar el elemento del que está hablando.
- para reírse de él mismo.
- para reírse de lo que está hablando.

3- Expresiones idiomáticas:

Muy	Bastante	
<u>divertidas</u>	<u>divertidas</u>	<u>Divertidas</u>

porque las usa:

- para expresar un estado de ánimo o sentimiento.
- para hacer crítica social.
- para expresar un pensamiento, una reflexión.
- para hablar de situaciones cotidianas que me han pasado o me pueden pasar y las entiendo.
- para llamar la atención, para destacar el elemento del que está hablando.
- para reírse de él mismo.
- para reírse de lo que está hablando.

4- Juegos de palabras:

Muy	Bastante	
<u>divertidos</u>	<u>divertidos</u>	<u>Divertidos</u>

porque los usa:

- para expresar un estado de ánimo o sentimiento.
- para hacer crítica social.
- para expresar un pensamiento, una reflexión.
- para hablar de situaciones cotidianas que me han pasado o me pueden pasar y las entiendo.
- para llamar la atención, para destacar el elemento del que está hablando.
- para reírse de él mismo.
- para reírse de lo que está hablando.

5- Palabras compuestas:

Muy	Bastante	
<u>divertidas</u>	<u>divertidas</u>	<u>Divertidas</u>

porque las usa:

- para expresar un estado de ánimo o sentimiento.
- para hacer crítica social.
- para expresar un pensamiento, una reflexión.
- para hablar de situaciones cotidianas que me han pasado o me pueden pasar y las entiendo.
- para llamar la atención, para destacar el elemento del que está hablando.
- para reírse de él mismo.
- para reírse de lo que está hablando.

6- Palabras derivadas:

Muy	Bastante	
<u>divertidas</u>	<u>divertidas</u>	<u>Divertidas</u>

porque las usa:

- para expresar un estado de ánimo o sentimiento.
- para hacer crítica social.
- para expresar un pensamiento, una reflexión.
- para hablar de situaciones cotidianas que me han pasado o me pueden pasar y las entiendo.
- para llamar la atención, para destacar el elemento del que está hablando.
- para reírse de él mismo.
- para reírse de lo que está hablando.

7- Palabras extranjeras:

Muy	Bastante	
<u>divertidas</u>	<u>divertidas</u>	<u>Divertidas</u>

porque las usa:

- para expresar un estado de ánimo o sentimiento.
- para hacer crítica social.
- para expresar un pensamiento, una reflexión.
- para hablar de situaciones cotidianas que me han pasado o me pueden pasar y las entiendo.
- para llamar la atención, para destacar el elemento del que está hablando.
- para reírse de él mismo.
- para reírse de lo que está hablando.

8- Palabras inventadas:

Muy	Bastante	
<u>divertidas</u>	<u>divertidas</u>	<u>Divertidas</u>

porque las usa:

- para expresar un estado de ánimo o sentimiento.
- para hacer crítica social.
- para expresar un pensamiento, una reflexión.
- para hablar de situaciones cotidianas que me han pasado o me pueden pasar y las entiendo.
- para llamar la atención, para destacar el elemento del que está hablando.
- para reírse de él mismo.
- para reírse de lo que está hablando.

9-Palabras polisémicas u homónimas:

Muy	Bastante	
<u>divertidas</u>	<u>divertidas</u>	<u>Divertidas</u>

porque las usa:

- para expresar un estado de ánimo o sentimiento.
- para hacer crítica social.
- para expresar un pensamiento, una reflexión.
- para hablar de situaciones cotidianas que me han pasado o me pueden pasar y las entiendo.
- para llamar la atención, para destacar el elemento del que está hablando.
- para reírse de él mismo.
- para reírse de lo que está hablando.

3-¿Qué elementos te han parecido menos divertidos? (ELIGE LOS TRES MENOS DIVERTIDOS Y EXPLICA POR QUÉ. PUEDES ELEGIR TODAS LAS CAUSAS QUE CREAS NECESARIAS.)

1- Abreviaturas:

Poco	No	Nada
<u>divertidas</u>	<u>divertidas</u>	<u>divertidas</u>

porque:

- No las he entendido.
- Las he entendido pero no sé por qué las usa.
- Creo que hablan de una situación que sólo conocen los españoles.
- Las he entendido pero no son divertidas para mí.

2- Elementos visuales:

Poco	No	Nada
<u>divertidos</u>	<u>divertidos</u>	<u>divertidos</u>

porque:

- No las he entendido.
- Las he entendido pero no sé por qué las usa.
- Creo que hablan de una situación que sólo conocen los españoles.
- Las he entendido pero no son divertidas para mí.

3-Expresiones idiomáticas:

Poco	No	Nada
<u>divertidas</u>	<u>divertidas</u>	<u>divertidas</u>

porque:

- No las he entendido.
- Las he entendido pero no sé por qué las usa.
- Creo que hablan de una situación que sólo conocen los españoles.
- Las he entendido pero no son divertidas para mí.

4-Juegos de palabras:

Poco	No	Nada
<u>divertidos</u>	<u>divertidos</u>	<u>divertidos</u>

porque:

- No las he entendido.
- Las he entendido pero no sé por qué las usa.
- Creo que hablan de una situación que sólo conocen los españoles.
- Las he entendido pero no son divertidas para mí.

5- Palabras compuestas:

Poco	No	Nada
<u>divertidas</u>	<u>divertidas</u>	<u>divertidas</u>

porque:

- No las he entendido.
- Las he entendido pero no sé por qué las usa.
- Creo que hablan de una situación que sólo conocen los españoles.
- Las he entendido pero no son divertidas para mí.

6- Palabras derivadas:

Poco	No	Nada
<u>divertidas</u>	<u>divertidas</u>	<u>divertidas</u>

porque:

- No las he entendido.
- Las he entendido pero no sé por qué las usa.
- Creo que hablan de una situación que sólo conocen los españoles.
- Las he entendido pero no son divertidas para mí.

7- Palabras extranjeras:

Poco	No	Nada
<u>divertidas</u>	<u>divertidas</u>	<u>divertidas</u>

porque:

- No las he entendido.
- Las he entendido pero no sé por qué las usa.
- Creo que hablan de una situación que sólo conocen los españoles.
- Las he entendido pero no son divertidas para mí.

8-Palabras inventadas:

Poco	No	Nada
<u>divertidas</u>	<u>divertidas</u>	<u>divertidas</u>

porque:

- No las he entendido.
- Las he entendido pero no sé por qué las usa.
- Creo que hablan de una situación que sólo conocen los españoles.
- Las he entendido pero no son divertidas para mí.

9- Palabras polisémicas u homónimas:

Poco	No	Nada
<u>divertidas</u>	<u>divertidas</u>	<u>divertidas</u>

porque:

- No las he entendido.
- Las he entendido pero no sé por qué las usa.
- Creo que hablan de una situación que sólo conocen los españoles.
- Las he entendido pero no son divertidas para mí.