

REVISTA ELECTRÓNICA DE DIDÁCTICA
ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

Catálogo de publicaciones del Ministerio:

www.mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales:

publicacionesoficiales.boe.es



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA**

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General

de Información y Publicaciones

© De los artículos y obras de redELE, sus respectivos autores

Edición: 2008

NIPO: 651-08-021-1

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

ISSN: 1571-4667

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redele@mecd.es

ÍNDICE

ENTREVISTA

Entrevista a Ángel Altisent Peñas

Consejero de Educación en Brasil

CONTENIDOS

¿Debe ser la didáctica de la fonética española para itálofonos la misma que para otros discentes cuya lengua materna no es afín al español?

Fragapane, Federica

Universidad de Catania, Italia

Trabajar con cortometrajes en LE/L2. Una secuencia didáctica para Éramos pocos (de Borja Cobeaga)

Gimeno Ugalde, Esther y Martínez Tortajada, Sonia

Universidad de Viena, Austria

El marcador discursivo "hombre" y su tratamiento en el aula de

Elegozalo Gómez, Paula y Martín Rodríguez, María

Universidad Autónoma de Madrid

Un sencillo acercamiento a la pragmática

Pérez-Cordón, Cristina

Sede de Naciones Unidas, Nueva York

El lugar de la ironía en clase de ELE: más allá del Marco y del Plan Curricular

Ruíz Gurillo, Leonor

Universidad de Alicante, España

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

"Punto y coma" (Hispanoamérica), nº 1: sept 2008-feb 2009

Stella Mais García

Buenos Aires

Entrevista redELE
Ángel Altisent Peñas
Consejero de Educación en Brasil

Ángel Altisent Peñas nació en Bilbao (Vizcaya) el 27 de febrero de 1952. Realizó estudios primarios y secundarios en los Colegios La Salle de Irún y La Salle Maravillas de Madrid. Ingresó en la Facultad de Ciencias Geológicas de la Universidad Complutense de Madrid en 1970, obteniendo el título de Licenciado en Geología en 1975.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

De 1976 a 1979 ejerció la Geología en la empresa OCOIDESA en Caracas (Venezuela).

En 1979 se incorporó a la función docente en Institutos de Formación Profesional.

En 1982 ingresó en el Cuerpo de Profesores de Maestría Industrial, en la actualidad Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria.

En 1983 fue nombrado Coordinador Provincial de Formación Profesional en Guadalajara.

En 1986 accedió al Cuerpo de Inspectores de Educación, siendo destinado a la provincia de Guadalajara, siendo Inspector Jefe en 1997.

En 1988 fue nombrado Subdirector General de Ordenación Académica del MEC y posteriormente de FP.

En 1992 fue nombrado Consejero de Educación de la Embajada de España en Argentina, con competencias ampliadas a Chile y Uruguay.

En 1999 fue nombrado Director General de Educación de la Consejería de Educación del la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

En 2001 hasta 2004 Inspector Jefe de Guadalajara

En 2005 Director regional de la OEI en Colombia, Ecuador y Venezuela.

En 2007 fue designado Consejero de Educación en Brasil , puesto que desempeña en la actualidad.

1. El Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España desarrolla colaboraciones institucionales en muchos países con los que existen acuerdos educativos. Una de las áreas que más demanda tiene es la relativa al apoyo a la enseñanza y aprendizaje de la lengua española dentro de la educación reglada. En este sentido ¿cuáles son las principales líneas de trabajo entre nuestro Ministerio y las autoridades educativas brasileñas? ¿Qué actuaciones concretas son las que más se demandan de la Consejería?

Las principales líneas de trabajo entre nuestro Ministerio y las autoridades educativas de Brasil están definidas en el Memorando de entendimiento en materia educativa rubricado por ambos Ministerios en el año 2005, en donde se enfatizaba la importancia de la cooperación en el ámbito de la Enseñanza Universitaria, en Formación Profesional, en Programas de erradicación del analfabetismo, desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación educativa, y en el ámbito del fortalecimiento institucional, así como con carácter prioritario en materia de enseñanza y aprendizaje del español.

Las actuaciones concretas están ligadas a la estrecha colaboración en materia de enseñanza del español, intercambios entre Universidades en el marco del PIC (Programa Interuniversitario de Cooperación), que permite la movilidad en ambos sentidos de estudiantes de doctorado, postdoctorado y profesores, así como en diversos intercambios de experiencias en materia de lucha contra el analfabetismo y en el campo de las TIC.

2. La demanda del estudio de la lengua española aumenta en muchas partes del mundo y no podría dejar de hacerlo en este país tan próximo geográfica y culturalmente al ámbito hispánico. Se suele afirmar que el Tratado de Mercosur ha sido uno de los factores fundamentales en el interés por el español por parte de la sociedad brasileña. ¿Hasta qué punto cree que es cierta esta última apreciación? ¿Qué otras circunstancias contribuyen a generar ese interés por el estudio de la lengua española en Brasil?

Es evidente que la creación de estructuras supranacionales como el MERCOSUR, en particular, han generado en todos los habitantes de los países que se integran una nueva dimensión en los campos de las relaciones sociales, económicas y políticas generando nuevas expectativas y necesidades.

La capacidad de comunicación, la lengua como instrumento es básica para el entendimiento.

No hay que olvidar que Brasil es un enorme país rodeado por el Atlántico por un lado y por el resto de los países de Sudamérica que tienen el español como lengua común.

Brasil por tanto necesita al español como lengua de comunicación con sus vecinos, para consolidar su carácter de país integrado en el ámbito de su continente.

Existen intereses ligados al mundo de la investigación universitaria. Brasil ha multiplicado por varios dígitos el número de Universidades que imparten la Licenciatura de Español, en la actualidad superan las trescientas. Sin olvidar los miles de kilómetros de fronteras con países hispanohablantes en donde existe una tradición de manejo del español, fundamentalmente en los Estados del Sur, Río Grande do Sul, Paraná.

3. ¿Este interés general por el español es un fenómeno coyuntural o estima que es una tendencia consolidada y con proyección? ¿Cuáles son las perspectivas de futuro de este idioma en Brasil?

Creo que se trata de una tendencia consolidada y con proyección de futuro, y no creo que sea producto de una situación coyuntural. Ya que no podemos olvidar que el interés es mutuo, ya que interesa a Brasil y a sus vecinos, pero también y no debemos olvidarlo a la incorporación de España como país con fuertes intereses económicos, con vocación de permanencia, lo que ha supuesto un gran incremento en las relaciones sociales y económicas. Como ejemplo reseñar entre otras la importancia del sector editorial español en este país.

En línea con lo expuesto anteriormente creo que estamos ante un futuro halagüeño, pero que exige un trabajo de cooperación y coordinación importante, pues Brasil es un país de dimensiones continentales y por tanto muy complejo.

4. ¿El interés por el español es más una cuestión del ámbito educativo o también de los ámbitos profesionales y culturales? ¿En qué otros ámbitos se manifiesta este interés por la lengua española? ¿También hay interés por las manifestaciones culturales hispánicas?

El interés en el ámbito educativo, como hemos expresado antes es muy importante, pero también lo es en los ámbitos profesionales, dados los fuertes intercambios entre empresas entre Brasil y sus vecinos y con España y evidentemente en los culturales que vienen de una larga tradición de comunicación y encuentro.

Lo español y lo iberoamericano despiertan interés creciente, así como ocurre en nuestros países en relación al mundo del portugués.

5. El estudio de dos o más lenguas extranjeras modernas es una tendencia educativa asumida como compromiso de calidad por muchos sistemas escolares. Parecería lógico pensar que, para el contexto iberoamericano, tanto el español como el portugués deberían tener su presencia asegurada en los currículos escolares. ¿En qué medida se está fomentando el aprendizaje de estas lenguas? ¿Qué repercusión está teniendo la aprobación de la Ley 11.161/2005, la llamada ley del español?

Todos los países son conscientes de la importancia de las lenguas extranjeras, y la necesidad de superar el monocultivo idiomático, prácticamente absorbido por el inglés. Es cierto que Brasil ha tomado la delantera con respecto a muchos otros países, han detectado la necesidad de incorporar el español y se han puesto a la obra.

La Ley del Español ha supuesto un punto de inflexión de gran dimensión en Brasil. La ley, ambiciosa como debía ser, compromete a la Administración educativa a generalizar la oferta del español en todas las

escuelas secundarias del país en un plazo de cinco años. Esto ha supuesto la generación de una serie de medidas de gran calado y en la actualidad se camina no sin dificultades, hacia el cumplimiento del objetivo.

6. ¿Qué características propias de Brasil se podrían resaltar en lo que se refiere al aprendizaje y enseñanza del español lengua extranjera?

El portugués y el español como lenguas latinas tienen una gran proximidad, pero son claramente distintas. No obstante el aprendizaje en primera instancia, en sus elementos básicos e iniciales genera en el estudiante un efecto muy positivo y estimulante al aprendizaje, lo que lo hace muy atractivo, ya que se observan avances muy rápidos. No obstante podemos caer en la perversión del portuñol, enfermedad típica de los usuarios incorrectos del idioma, y perder los elementos beneficiosos de su aprendizaje.

7. Además de la colaboración institucional del MEPSYD con las Secretarías de Educación y el Ministerio de Educación de Brasil, desde la Consejería también se mantienen vínculos con las Asociaciones de Profesores de español y con las Universidades del país. ¿En qué consiste la colaboración con los profesores y los formadores de los profesores?

La Consejería mantiene una relación estrecha de colaboración con las Asociaciones de profesores de español, pues entendemos que son un interlocutor directo junto con las autoridades educativas. Es por ello que mantenemos un estrecho vínculo con ellas, organizando encuentros comunes, propiciados y financiados por la Consejería y son nuestros principales interlocutores a nivel estadual a la hora de planificar nuestros Cursos, los cuales son certificados tanto por nosotros como por las Asociaciones y las Secretarías de Educación.

Desarrollamos una política de Cursos de Actualización, muy directos y prácticos para la función docente diaria, con materiales adecuados a los niveles respectivos y de gran aceptación entre el profesorado. En los dos últimos años han pasado por nuestros cursos, de una semana de duración y 40 horas más de 5000 profesores en activo en diferentes Estados.

En colaboración y a tres bandas realizamos con Universidades españolas y brasileñas cursos que llamamos Interuniversitarios destinados a docentes, financiados por nuestro Ministerio, aprovechando los periodos de vacaciones escolares en Brasil, enero y julio respectivamente con una participación en los últimos 5 años de más de 2000 profesores, en cursos de 80 horas.

Es de resaltar que nuestro trabajo está circunscrito al ámbito de la formación continua del profesorado, ya que la competencia de la formación inicial en Brasil es de las Universidades.

8. En otros países del ámbito hispánico, en relación con la lengua, existen iniciativas como cursos para estudiantes y profesores, actualización profesional, certificación, materiales, intercambios. ¿Existen alguna confluencia de iniciativas con otros países hispanos? ¿Qué tipo de colaboración se podría potenciar?

Existe una tradicional relación académica entre las Universidades brasileñas y especialmente argentinas, uruguayas, chilenas y de otros países de su proximidad, relaciones fructíferas, pero que no se complementan con acciones similares a las que venimos desarrollando. Es evidente que en este gran proyecto de la difusión en Brasil cabemos todos, y mantenemos relaciones con nuestros colegas de otros países de lengua española para potenciar esta colaboración.

9. En este país se genera un notable volumen de trabajos de investigación por parte de profesores universitarios, de las enseñanzas básicas y medias y de otros hispanistas. Desde la Consejería de Educación ¿a través de qué vías se facilitan la divulgación de conocimiento, el intercambio de docentes, investigadores, etc.?

Nuestra Consejería de Educación tiene varias líneas de trabajo en este campo de divulgación de experiencias. En un primer nivel nuestra Web www.mepsyd.es/exterior/br pone a disposición de los internautas muchos de los materiales elaborados e impresos, así como informaciones diversas de su interés.

La línea de publicaciones se divide en diferentes colecciones, entre ellas Orellana, clásicos de la literatura española, Colección Complementos de materiales didácticos para el uso en aula, Colección Vestibular que compila las diferentes pruebas de español en el acceso a la Universidad, Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, revista de corte científico sobre Lengua, Literatura y Cultura hispánica, así como Actas del Seminario Anual de Dificultades, Actas de los Congresos bianuales de las Asociaciones de Profesores de Español y la Colección Datos y Cifras.

Todos estos documentos están en proceso de digitalización para facilitar el acceso a los mismos.

Finalmente la Consejería dispone de una red de 5 Centros de recursos didácticos en Brasilia en colaboración con la Universidad de Brasilia, Belem con la Universidad Federal de Pará, Río de Janeiro con la Universidad Estadual de Río, Cuiaba con la Secretaría de Educación del Estado y Salvador de Bahía con la Universidad Federal de Bahía.

Son espacios que disponen de biblioteca, equipos informáticos, salas de reuniones donde se realizan múltiples actividades destinadas a estudiantes y a profesores de español.

¿Debe ser la didáctica de la fonética española para itálofonos la misma que para otros discentes cuya lengua materna no es afín al español?

FEDERICA FRAGAPANE
Universidad de Catania
federicafragapane@yahoo.it

Nacida en 1983, es licenciada en Lenguas y Culturas europeas y extraeuropeas por la Universidad de Catania (Italia). Colabora con la cátedra de Lengua española y traducción dirigida por la Dra. D.^a María Cándida Muñoz Medrano en la Facultad de Lenguas y Literaturas extranjeras de Catania. Bajo la dirección de la profesora M.C. Muñoz Medrano, ha llevado a cabo una tesis sobre las dificultades que el aprendizaje de la fonética española plantea a los estudiantes itálofonos. El título de la tesis es "Estudio contrastivo de lenguas afines: español e italiano". Actualmente investiga sobre las repercusiones que las analogías entre estas dos lenguas pueden tener en el proceso de aprendizaje del español por parte de itálofonos.

Resumen: Parece indudable que de las afinidades entre el italiano y el español muchas se sitúan en el plano de la fonética. El propósito de este trabajo es enfocar algunas de las trampas más frecuentes con que tropiezan los itálofonos a la hora de aprender los sonidos españoles, poniendo particular énfasis en los casos de interferencia interlingüística provocados por una inoportuna asimilación de fenómenos fonéticos españoles e italianos. Adoptando un enfoque de tipo contrastivo, se quiere realizar una comparación útil y eficaz que resulte de las efectivas dificultades expresadas por los nativos de habla italiana, y que muestre cómo, destacando las divergencias entre los dos idiomas, se logra simplificar al estudiante la tarea de comprender dónde puede cometer errores y la manera para evitarlos.

Palabras clave: fonética, lenguas afines, análisis contrastivo, aprendizaje, error interlingüístico, itálofono, hispanohablante.

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición del español, como de cualquier otra lengua extranjera, empieza, inevitablemente, por la fonética, un ámbito lingüístico tan importante como problemático. Resulta claro que la dificultad de asimilarlo deriva principalmente del hecho de que el aprendiz tiene que abandonar, aunque temporalmente, el código habitual de los sonidos de su lengua materna, y adquirir poco a poco el de la L2, tratando de penetrar en su terreno fonético lo más naturalmente posible.

La teoría del cedazo, expuesta por Trubezkoy (1973), afirma:

Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la "criba" fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero, como esta "criba" no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprensiones¹.

Es lógico que la tarea del estudiante no presuponga solamente el esfuerzo de automatizar los sonidos nuevos, ajenos a su primera lengua, sino también, y quizás ante todo, la dificultad de aprender todos los elementos que contribuyen a delinear la pronunciación de una lengua, en primer lugar, el acento y la entonación. Como comenta Antonio Quilis, es más importante aprender la entonación de la frase que cada sonido aislado.

La fonética del español no se sustrae a estos principios, pero, generalmente, se tiende a creer que su adquisición por parte de un estudiante extranjero se reduce a una tarea fácil, debido sobre todo a la pureza de sus vocales². Algunos lingüistas como María Moliner afianzan esta teoría, y Menéndez Pidal se muestra de acuerdo afirmando que la gran uniformidad fonética del español se explica con la sencillez del sistema vocálico.

Por otro lado, Navarro Tomás, con tonos provocatorios, comenta que las ideas más difundidas en España sobre este tema corren el riesgo de convertirse en un lugar común reductivo y superficial, ya que sostienen que la lengua española es muy asequible por pronunciarse como se escribe.

M. Vittoria Calvi expresa el mismo concepto con otras palabras, afirmando que la difusa convicción de que la fonética española es trasparente y fácil llega a ser a menudo un arma de doble filo porque, si por un lado, representa un estímulo para

¹http://www.uv.es/foe/foro3Gironzetti_Pastor.pdf

²Alfredo GONZÁLEZ HERMOSO, Carlos DUEÑAS ROMERO, *Fonética, entonación y ortografía*, Madrid, Edelsa, 2002.

afrontar su estudio con optimismo, por otro, induce a conferirle, en un escenario didáctico, una escasa centralidad, lo cual puede constituir un límite importante en una perfecta automatización de sus sonidos³.

Además, en la "literatura" de la fonética española se persiste en pensar que lo verdaderamente importante para automatizar sus sonidos es asimilarlos directamente a través de la imitación del profesor, esperando que el problema de una pronunciación correcta se solucione por sí solo con la experiencia.

José María Saussol se queja de la situación general de la didáctica de la fonética española, subrayando que en Italia los estudios lingüísticos, tanto a nivel escolar como a nivel universitario, carecen a menudo de un enfoque fonológico y fonético⁴. Alfredo Gonzáles Hermoso observa que, a partir de los años 70, los manuales españoles empezaron poco a poco a descuidar la fonética y a dar más énfasis a la pragmática de la comunicación, considerando así el criterio comunicativo como el núcleo absoluto del aprendizaje, e ignorando, al mismo tiempo, la importancia de la corrección formal.

Con respecto a este aspecto, una interesante nota de la teoría de Corder, formulada en los mismos años, afirma que en la individualización de los errores no cuenta tanto el criterio gramatical, sino más bien el comunicativo: el error es lo que estorba la comunicación e irrita al interlocutor⁵.

Sin embargo, la validez de este principio depende de la relación de proximidad que se puede establecer entre la lengua materna del estudiante y la lengua meta que se quiere aprender. Por ejemplo, en el caso del aprendizaje de una lengua afín a la propia lengua materna, como el español para los itálofonos, el mero criterio comunicativo está garantizado aunque no haya una total corrección formal, porque el estrecho parentesco entre las dos lenguas permite una elevada probabilidad de comprensión mutua. En contextos parecidos, según la teoría de Corder, el error se produce raramente, ya que la cercanía entre los dos idiomas hace que la mayoría de los errores en que generalmente se incurre no representen un obstáculo para la comprensión recíproca de los interlocutores.

³*Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano*, en "Diálogos Hispánicos", núm 23, Actas del Congreso, *Las lenguas en la Europa comunitaria III*, Amsterdam (5-8 noviembre 1997), a cargo de F. Martín SIERRA y C. Hernández GONZÁLEZ, Amsterdam, Rodopi, 1999, pp. 23-48.

⁴José M. Saussol, *Fonología y fonética del español para itálofonos*, Padova, Liviana, 1983.

⁵www.ledonline.it/mpw/saggi.html

Pues, como apunta María Vittoria Calvi, este principio, aunque relevante, no puede ser suficiente en el caso de lenguas cercanas, y sobre todo si se habla de fonética, ya que el riesgo es el de reducir la importancia de algunos errores considerados poco graves por no interferir en la comunicación.

2. TRAMPAS FONÉTICAS

Abordar la cuestión de las dificultades con que puede tropezar un aprendiz italófono a la hora de pronunciar correctamente la lengua española supone reflexionar sobre la evidente afinidad entre las dos lenguas. A partir del sistema fonético, se intuye claramente una notable afinidad que no se limita a la semejanza de los sonidos, sino que se extiende a todos los ámbitos lingüísticos: desde la fonética hasta la morfología, la sintaxis y el léxico. Se trata de dos lenguas emparentadas genéticamente, lo cual lleva a pensar que el aprendizaje de una de ellas como idioma extranjero se reduce a una tarea fácil, que no conlleva excesivas dificultades y que requiere un mínimo de esfuerzo. En realidad, un contacto más prolongado con una de las dos lenguas, estudiada como L2, muestra patentemente que no es así, y que la sensación de extrema cercanía puede inducir a errores "interlingüísticos", ocasionados por la transferencia de rasgos específicos de la lengua materna a la lengua meta. Una incorrección de este tipo se genera, por ejemplo, cuando un italófono dice [*creo que venga], equivocándose por utilizar en español una estructura lingüística italiana que no obedece a la regla española.

La frecuencia con que el estudiante cae en este tipo de trampas deriva de la infundada convicción de encontrar las mismas características lingüísticas en ambos idiomas, no considerando que, lógicamente, la semejanza no puede ser total y que hay casos en que las estructuras no se parecen.

El ámbito de la fonética quizás sea uno de los campos que un hablante italiano aborda con mayor dificultad. Las áreas más conflictivas no son representadas por sonidos distintos que no encuentran equivalencia en las dos lenguas, sino por sonidos similares pero no idénticos, los cuales, no correspondiendo a realizaciones fonéticas perfectamente iguales, están más expuestos a interferencias negativas por la L1.

Según el criterio de similitud fonética introducido por Flege, un estudiante italófono que se acerca a la fonética española se topará con tres situaciones diferentes⁶:

- 1) sonidos que existen también en italiano;
- 2) sonidos distintos que no encuentran equivalencia en italiano;
- 3) sonidos parecidos pero no idénticos a los del italiano.

De esta clasificación, se desprende que la adquisición de la fonética española puede ser más o menos asequible según el tipo de sonido que el estudiante vaya a aprender.

Precisamente, el primer caso representa el nivel de dificultad más superficial, ya que se trata de hábitos articulatorios a los cuales el aprendiz está acostumbrado ya en la lengua italiana. Como mucho, la trampa puede consistir en una distinta entonación o intensidad con que se realiza el mismo sonido. Por ejemplo, la tensión articulatoria con que se emiten las palabras no encuentra equivalencia en las dos lenguas, dado que en italiano es mucho más fuerte. Parece posible afirmar que la lengua española es articulada con más rapidez y menor energía que el italiano, un factor opositivo de gran importancia, que se extiende tanto a las vocales como a las consonantes. Basta con pensar que en italiano todas las consonantes se pueden geminar, mientras que en español solamente tres [*c*, *n*, *r*], lo cual conlleva la consecuencia inevitable de una articulación usual más lene que la correspondiente italiana.

Avanzando por grados, la dificultad crece ante sonidos que el aprendiz desconoce en su lengua materna, como, por ejemplo, el sonido fricativo velar sordo /x/ de la palabra jardín, o el sonido interdental sordo /θ/ de cielo.

Sin embargo, hay que evidenciar que, si por un lado, la novedad introducida por estos fonemas requiere un esfuerzo relevante dado que se trata de realizaciones fonéticas ajenas al sistema fonético italiano, por otro, no hay riesgos de contaminación por parte de la lengua italiana, en la cual no rige ningún intento de comparación.

⁶ J. FLEGE "The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification", *Journal of Phonetics*, 1987.

Por último, el tercer contexto con que va a toparse un aprendiz italófono es el que plantea más problemas, porque presenta sonidos que, aparentemente, coinciden en los dos idiomas, pero que, en realidad, son diferentes, aunque la divergencia sea mínima.

3. FONEMAS IGUALES, SONIDOS DISTINTOS

Para tratar la cuestión de modo más práctico, vamos a tomar un ejemplo del tercer tipo, es decir, el de fonemas existentes tanto en italiano como en español, pero no correspondientes a elaboraciones fonéticas idénticas, y que, por tanto, pueden originar confusión y errores.

En particular, enfoquemos los fonemas /b/, /d/, /g/, caracterizados por el mismo tipo de dificultad.

Fonológicamente, tanto el español como el italiano conocen seis fonemas oclusivos:

Fonemas	Bilabial	Dental	Velar
Sor.	/p/	/t/	/k/
Son.	/b/	/d/	/g/

Fonéticamente, en cambio, sólo el español requiere que los fonemas oclusivos sonoros se realicen a veces como sonidos oclusivos, y otras veces como sonidos fricativos, lo cual es un rasgo específico de esta lengua, no contemplado en italiano, donde estos fonemas requieren solamente ejecuciones fonéticas oclusivas.

Vamos a ver más detalladamente qué pasa en español: hay tres alófonos fricativos que se consideran variantes de los fonemas oclusivos /b/, /d/, /g/ y que, como hemos dicho ya, son característicos sólo del español.

ALÓFONOS	Bilabial	Dental	Velar
Son.	[β]	[ð]	[ɣ]

Para intuir la importancia de estos sonidos, basta con citar el comentario de Navarro Tomás:

En cuanto a los extranjeros que pretendan hablar español puede asegurarse que sin el dominio de los sonidos fricativos [β, ð, γ], su lenguaje se hallará siempre muy lejos de la pronunciación española correcta⁷.

El hecho de que, por un lado, la lengua italiana desconozca estas articulaciones fonéticas, y, por otro, que la lengua española use los mismos signos gráficos *b*, *d*, *g* para ambos sonidos, hace que los itálofonos ignoren a menudo la diferenciación fonética que se hace en español entre la articulación oclusiva y la fricativa, descuidando esta última en la mayoría de los casos. Tratándose de sonidos ajenos al sistema fonético italiano y considerando que no sirven para diferenciar palabras, generalmente no hay un particular interés por utilizarlos, pero sí muchas dificultades para aprenderlos.

4. EL FONEMA /b/ Y SU ALÓFONO [β]

La sola manera espontánea en la cual un itálofono suele pronunciar el fonema /b/ consiste en un movimiento oclusivo que hace aproximar los labios hasta que lleguen a juntarse, así como pasa con la *p*, pero con la diferencia de que las cuerdas vocales en este caso vibran, produciendo la sonoridad de la emisión fonética.

En español ese movimiento articulatorio existe también, pero se realiza sólo en determinados contextos, así que la articulación fonética de la consonante *b* no siempre coincide en las dos lenguas.

Precisamente, la *b* española se pronuncia como en italiano cuando se encuentra en posición inicial de palabra, como /boca/ [bóca], si no le precede ningún elemento, o cuando sigue a una nasal, como en el sintagma /un bote/ [um bóte].

No se pronuncia como el fonema italiano en todos los demás entornos, en los cuales la articulación correcta requiere una emisión de voz más leve, parecida al sonido italiano fricativo labiodental, y con un movimiento fricativo. Esta variante española, indicada con [β], prevé una articulación en que los labios se aproximan mucho el uno al otro, sin llegar en ningún instante a tocarse.

Así, el itálofono empieza a confundirse por tener que automatizar una ejecución fonética inexistente en su primera lengua. Además, la cuestión se complica porque la "doble" pronunciación atribuible a la letra *b* afecta también a la consonante *v*

⁷ <http://hispanismo.cervantes.es/documentos/makarova.pdf>

que, en español, desde un punto de vista fonético, no se diferencia de la consonante *b*.

El error más común, por parte de un italófono, consiste en suponer que las dos letras responden a dos fonemas diferentes, así como se verifica en la lengua italiana. Según este criterio, la consonante *b* tendría una articulación oclusiva bilabial, mientras que la consonante *v* una pronunciación fricativa labiodental. En realidad, en español no funciona así.

Digamos que, por lo que se refiere a la ortografía, las dos letras españolas tienen dos perfectos equivalentes italianos, *b* y *v* respectivamente, pero, desde el punto de vista fonético, hay disimetrías:

- en italiano, las dos consonantes difieren no sólo en la ortografía sino también en la articulación fonética, porque la *b* en cualquier posición siempre corresponde a una articulación oclusiva, mientras que la *v*, diferenciándose netamente de la *b*, requiere una articulación fricativa.
- en español, en cambio, las dos letras difieren sólo a nivel gráfico y se confunden a nivel fonético, porque corresponden a un único sonido, es decir, al fonema /b/, o a su alófono [β].

Desde el punto de vista fonológico, la dificultad de realizar el fonema /b/ en español como oclusivo o como fricativo, es de importancia relativa, porque la eventual variación no implica un cambio de significado en la palabra. O sea, el italófono que pronuncia la /b/ de "la boca" como sonido oclusivo cuando, en cambio, tendría que emitirlo como fricativo, no corre el riesgo de no hacerse comprender, pero está cometiendo un error que no es aceptable si se aspira a hablar bien. De hecho, desde el punto de vista fonético, la realización de uno u otro sonido no es indiferente, ya que supone una correcta o una incorrecta pronunciación.

Está claro que un nativo de habla española no tiene que reflexionar explícitamente sobre la pronunciación adecuada, porque es algo espontáneo para él. Por el contrario, un estudiante italófono debe prestar mucha atención al entorno fonético de la consonante, y hacer mucha práctica para automatizar esta importante diferenciación fonética.

Pronunciación oclusiva

Español = Italiano

<u>Esp.</u> /b/ Posición inicial tras pausa o después de nasal	<u>It.</u> /b/ No existe ninguna diferencia de pronunciación, cualquiera que sea el entorno fonético.
cambio	cambiamento
bonificación	bonifico
boca	bocca
un barco	un bastone
botella	bottiglia
un bálsamo	un balsamo

Pronunciación fricativa

Español ≠ Italiano

<u>Esp.</u> [β] Posición inicial sin pausa o posición medial de palabra, después de cualquier consonante excepto una nasal	<u>It.</u> /b/ No existe ninguna diferencia de pronunciación, cualquiera que sea el entorno fonético.
problema	problema
árbol	albero
la boca	la bocca
ese baile	quel ballo
rebelde	ribelle
la bolsa	la borsa

Como hemos apuntado ya, la letra *v* se somete a las mismas reglas de pronunciación que la letra *b*, pues la diferencia con el italiano es notable:

Español La <i>v</i> puede realizarse con /b/ o /β/, según el contexto fonético, así como para la <i>b</i>	Italiano La <i>v</i> siempre corresponde a la realización fricativa labiodental sonora, en cualquier entorno en que se encuentre
virtud /b/	virtù /v/
voz /b/	voce /v/
voluntad /b/	volontà /v/
una vez [β]	una volta /v/
revolución [β]	rivoluzione /v/

5. EL FONEMA /d/ Y SU ALÓFONO [ð]

El sonido [ð] es un alófono del fonema oclusivo dental /d/, y no tiene ningún sonido equivalente en italiano.

En la lengua italiana, de hecho, la letra *d*, prescindiendo del contexto fonético, siempre se realiza como un sonido oclusivo dental sonoro. Por ejemplo, en las siguientes palabras italianas, aunque la letra *d* se encuentra en entornos diferentes, siempre requiere la misma articulación fonética: *aderire*, *donna*, *aldilà*, *endemico*, *onda*, *dado*.

La fonética española, en cambio, alterna la pronunciación oclusiva con la fricativa, según la posición de la consonante *d*. Y, sin duda alguna, la pronunciación fricativa es mucho más frecuente que la oclusiva. Su articulación prevé un movimiento fricativo interdental sonoro. Es decir, hay que aproximar la punta de la lengua a los incisivos superiores dejando una hendidura por la cual el aire sale continuamente⁸. Es un movimiento ágil y rápido que en italiano no encuentra ninguna correspondencia.

Veamos ahora cuándo se emplea el sonido oclusivo y cuándo la variante fricativa.

⁸Antonio QUILIS, *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid, Arco/Libros, 2002.

La articulación oclusiva /d/ aparece en las siguientes posiciones:

- después de pausa, como en la palabra *día*;
- después de consonante nasal, como en la palabra *mundo*;
- después de consonante lateral, como en la palabra *caldo*.

La pronunciación fricativa [ð], en cambio, se emite en los demás contextos.

Ejemplos:

-ese día [ése ðía]

-perder [perðér]

-mordaz [morðáθ]

-cerdo [θérðo]

Por consiguiente, una misma palabra que empiece con la consonante *d* puede realizarse de ambas maneras según la consonante que le preceda. Por ejemplo, en los sintagmas “un decreto” y “ese decreto”, la pronunciación de la *d* no es igual: en el primer caso, habiendo una nasal ante la *d*, se produce una articulación oclusiva [un dekréto]; en el segundo caso, dado que a la consonante *d* no le sigue ni una pausa ni una nasal o una lateral, la articulación tiene que ser fricativa [ese ðekréto].

Español /d/ o [ð]	Italiano siempre /d/
andar [andár]	addizione [ad:i't:zjone]
aldea [aldéa]	moda ['moda]
el dedo [el déðo]	andare [an'dare]
arder [arðér]	odore [o'dore]
añadidura [añaðiðúra]	dorato [do'rato]
medio [méðjo]	idrico ['idriko]

6. EL FONEMA /g/ Y SU ALÓFONO [ɣ]

El aprendizaje del alófono fricativo [ɣ] presenta dificultades parecidas a las de los alófonos que acabamos de analizar. Su articulación exige que el posdorso de la lengua se aproxime al velo del paladar, sin llegar a tocarlo, dejando una hendidura

por donde el aire sale continuamente. La punta de la lengua desciende hacia los alvéolos y las cuerdas vocales vibran⁹.

Hacer una comparación con la lengua italiana a propósito de esta realización fonética no es fácil, porque emerge el obstáculo objetivo de encontrar un sonido italiano que se le parezca.

En italiano el fonema /g/ existe, lo que no existe es el alófono [ɣ], tan usado en español. Ortográficamente se puede notar una evidente correspondencia en las dos lenguas ya que, en ambas, el fonema /g/ corresponde a la consonante *g*, siempre que se combine con las vocales *a*, *o*, *u*.

Sin embargo, desde el punto de vista fonético, sobresale una importante diferencia: como en el caso de los fonemas /b/ y /d/, también para /g/, la lengua española alterna el uso de una pronunciación oclusiva, parecida a la italiana, con el de una pronunciación fricativa representada por el alófono [ɣ] e inexistente en italiano. Pues, en la lengua italiana, el fonema /g/ implica un solo tipo de articulación: tanto en la palabra *gatto* como en la palabra *pagare* la pronunciación de la *g* no cambia. Al contrario, en español sí cambia, porque según el entorno fonético, la misma consonante se realiza de dos maneras diferentes. Se articula como en italiano, es decir, con un movimiento articulatorio oclusivo:

- después de pausa, como en la palabra *guerra*;
- después de consonante nasal como en la palabra *ganga*.

En los demás contextos, se recurre al alófono fricativo [ɣ]. Está claro que los demás contextos constituyen la mayoría de los casos.

Ejemplos:

- ese grano [ése ɣráno]
- belga [béɣa]
- la gleba [ɣléβa]
- el gas [ɣás]
- sagrado [saɣráðo]
- pegar [peɣár]

⁹ Rafael SECO, *Manual de fonética*, Madrid, Aguilar, 1982.

Obviamente es indispensable hacer muchos ejercicios para diferenciar automáticamente las dos realizaciones fonéticas. Veamos los siguientes ejemplos para tratar de dominar el fonema /g/ y su alófono [ɣ]:

- Me gustan las gafas que me ha regalado mi amigo;
- Ganaron un billete por el domingo;
- La manga de la chaqueta es de gasa ;
- Julio ha armado un buen tinglado en la casa del lago;
- Al niño le gustaba el monigote de goma.

Con respecto al alófono [ɣ], dado que es una articulación desconocida en la lengua italiana, ¿qué sugerencia se podría dar para facilitar su asimilación por parte de un estudiante italófono?

Un sonido italiano que se aproxima a la variante española es el grupo consonántico *gh*, pero pronunciado de forma mucho más leve y con un movimiento desplazado un poquito más hacia la garganta. Habría que formar una hendidura amplia cerca de la garganta, por la cual hacer salir el aire, sin causar un ruido turbulento. Es como si hubiera que pronunciar una *g* aspirada: en la palabra española *amigo* la *g* se convierte en un sonido apenas perceptible, mientras que en la palabra italiana *magò* el sonido de la *g* se percibe netamente.

Con una comparación quizás un poco arriesgada se podría equiparar la variante fricativa de la *g* española con una *g* italiana pronunciada "con desgana". Si tomamos en cuenta la palabra *regalo*, existente en ambos idiomas y escuchamos tanto la manera en que la pronuncia un hispanohablante como el modo en que la realiza un italo hablante, nos damos cuenta de que hay una diferencia notable: en italiano, la *g* en posición intermedia de palabra se articula con la misma abundante energía que se emplearía si la consonante estuviera en posición inicial de palabra. En español, en cambio, la misma *g* se pronuncia de forma débil, con una menor tensión articulatoria, que casi justifica la impresión de una *g* aspirada.

7. CONCLUSIONES

Naturalmente no termina aquí la lista de cuestiones fonéticas que pueden plantear dudas en el proceso de aprendizaje del español por parte de italófonos. Sin embargo, en el ámbito de la fonética, la tendencia común es la de descuidar este tipo de incorrecciones, ya que en la mayoría de los casos no estorban la comunicación entre un italófono y un hispanohablante.

Se cree que lo verdaderamente importante para que se realice una comunicación exitosa es la comprensibilidad del contenido del mensaje, no considerando el hecho de que el contenido constituye sólo una de las dos facetas de la comunicación: la otra está representada por la corrección formal, un imprescindible criterio comunicativo que adquiere mayor relevancia en el caso de lenguas emparentadas, como el español y el italiano.

En las páginas precedentes se ha esbozado el perfil de una metodología de estudio contrastiva, una estrategia muy eficaz para aproximarse a una lengua cercana a la propia lengua materna. Una de las ventajas más importantes consiste en la oportunidad de enfocar directamente el asunto que se considera problemático, descontextualizándolo y examinándolo de forma explícita y detallada.

Aplicando una metodología que lleve al discente a reflexionar sobre la manera en que se emplea un determinado elemento de su propia lengua y sobre el contraste con el correspondiente elemento de la L2, se crearán las condiciones para que perciba la distancia entre las dos lenguas y, consecuentemente, comprenda cómo actuar en la L2. Todo esto implica el relevante beneficio de asimilar las nociones de forma más consciente y, sobre todo, más crítica.

Está claro que la premisa fundamental que aquí menciono como conclusión radica en contestar de manera negativa a la siguiente pregunta: ¿debe ser la didáctica de la fonética española para italófonos la misma que para otros discentes cuya lengua materna no es afín al español? Por supuesto, no.

Referencias

Marta BARALO, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros, 2004.

Maria Vittoria CALVI, *Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo*, en "Didattica della lingua e lingue iberiche", Atti del Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani (l'Aquila, 14-15 settembre 1981), Napoli, Pironti, 1982.

-*Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano*, en "Diálogos Hispánicos", núm 23, Actas del Congreso, *Las lenguas en la Europa comunitaria III*, Amsterdam (5-8 noviembre 1997), a cargo de F. Martín SIERRA y C. Hernández GONZÁLEZ, Amsterdam, Rodopi, 1999, pp. 23-48.

-Maria Vittoria CALVI, Nicelda PROVOSTE, *Amigo Sincero*, Bologna, Zanichelli, 1998.

Manuel CARRERA DÍAZ, *Cuestiones no resueltas en la lingüística contrastiva del italiano y el español*, 1999, en Actas del congreso XIX: Roma, 16-18 septiembre 1999/ coord. por Antonella Cancellier, Renata Londero, Vol. 2, Unipress, 2001.

FLEGE, J. "The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalent classification". *Journal of Phonetics* 15: 47-65, 1987.

Gaetano FRISONI, Erasmo J. BUGHY, *Nuovissimo metodo di grammatica spagnola in trentadue lezioni*, Milano, Hoepli, 1986.

Giorgio GRAFFI, Sergio SCALISE, *Le lingue e il linguaggio*, Bologna, il Mulino, 2002.

Alfredo GONZÁLEZ HERMOSO, Carlos DUEÑAS ROMERO, *Fonética, entonación y ortografía*, Madrid, Edelsa, 2002.

Hugo Edgardo LOMBARDINI, *Enseñanza del español a itálofonos: algunos elementos lingüísticos poco aprovechados*, Actas del XIX Congreso AISPI: Roma, 16-18 Septiembre 1999, coord. por Antonella Cancellier, Renata Londero, Vol. 2, Unipress, 2001.

Antonio de NEBRIJA, *Gramática de la lengua castellana*, Salamanca, 1492,
<http://www.antoniodenebrija.org/prologo.html>

Antonio QUILIS, *Curso de fonética y fonología para los anglófonos*, Madrid, C.S.I.C, 1971;
-*Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid, Arco/Libros, 2002.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2001.

José M. SAUSSOL, *Fonología y fonética del español para italófonos*, Padova, Liviana, 1983.

Rafael SECO, *Manual de fonética*, Madrid, Aguilar, 1982.

Marcello SENSINI, *Il sistema della lingua*, Milano, Mondadori, 1996.

Nicolai S. TRUBETZKOY, *Principios de fonología*, Madrid, Cincel, 1973.

http://www.uv.es/foro/ele/foro3Gironzetti_Pastor.pdf

T. NAVARRO TOMÁS, *Manual de pronunciación española*, Madrid, C.S.I.C, 1985.

<http://hispanismo.cervantes.es/documentos/makarova.pdf>

Nicola ZINGARELLI, *Vocabolario della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli, 1995.

Trabajar con cortometrajes en el aula de LE/L2: una secuencia didáctica para *Éramos pocos* (de Borja Cobeaga)

ESTHER GIMENO UGALDE / SÒNIA MARTÍNEZ TORTAJADA
Universidad de Viena (Austria)

Esther Gimeno es profesora de Lengua, Lingüística y Ciencias de los Medios de Comunicación en el Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad de Viena y Doctora en Lingüística por la misma Universidad. Entre sus áreas de especialización se encuentran la didáctica de lengua y la enseñanza de Cine español. Coopera con el Instituto Cervantes de Viena en la organización y moderación de festivales de cine español.

Sònia Martínez Tortajada es profesora de Lengua y Literatura española y catalana, y de Lengua alemana en el Col.legi Montserrat de Barcelona. Anteriormente había trabajado en la Universidad de Viena. Doctora en Lingüística por la Universitat de Barcelona, sus líneas de investigación se centran en la didáctica del Español y del Alemán como Lenguas Extranjeras (E/LE, DaF), en la historiografía lingüística y el contacto del Español con otras lenguas de la Historia.

Resumen: El objetivo de este artículo es presentar una parte teórica acerca de las múltiples ventajas del uso de cortometrajes en el aula y ofrecer criterios de selección que faciliten la tarea del docente a la hora de optar por un cortometraje, atendiendo a diversas cuestiones (criterios pedagógicos, didácticos, temáticos, lingüísticos). La segunda parte del artículo está dedicada a la presentación de una secuencia didáctica, que integra todas las destrezas, para el cortometraje *Éramos pocos* de Borja Cobeaga destinada a estudiantes del nivel A2-B1.

Palabras clave: cortometraje, cine, teoría, explotación didáctica

1. INTRODUCCIÓN

1.1 El uso del cortometraje en el aula

1.1.1 Ventajas del uso del cortometraje en la clase de LE/L2

Las nuevas tendencias en el aprendizaje de lenguas nos demuestran que el uso de material audiovisual en el aula, a pesar de las reticencias a este medio en tiempos pasados, está en auge. Cada vez son más los profesores de enseñanza de idiomas

que, con fines didácticos y siendo conscientes del potencial motivador del cine en nuestro alumnado, introducen este material en el aula.

En *función del objeto de aprendizaje*, el cine se suele usar mayoritariamente como *medio de aprendizaje de la LE/L2*, permitiendo desarrollar diferentes actividades gramaticales y comunicativas. En otras ocasiones, e incluso muchas veces al mismo tiempo, los docentes tienden a introducir el cine en clase para estudiar la cultura o la historia de la LE/L2, aportando contenidos socioculturales e históricos de gran importancia en la enseñanza de la lengua meta. En este sentido, es sabido que el estudio profundo de una lengua implica también el conocimiento de su cultura y que la *adquisición de conocimientos culturales*¹ de la LE/L2 forma parte del aprendizaje lingüístico. Por último, existe un caso menos habitual pero también en auge, en el que el cine es *materia de estudio es sí*, es decir, es el fin y, a la vez, el medio. Nos referimos aquí a cursos o asignaturas orientadas al estudio del cine producido en los países de habla hispana².

Volviendo al uso del material audiovisual, nuestra experiencia docente nos muestra que la mayoría del profesorado opta, quizás por ser el medio más extendido y el que tenemos más a mano, por el largometraje. Sin embargo, por su duración, el largometraje requiere un criterio inicial para su visionado en el aula. De acuerdo con este, podemos escoger tres formas distintas de presentar el material filmico. En primer lugar, el *visionado completo* de una película. En segundo lugar, el *visionado selectivo* en el que se escogen ciertas secuencias, dejando de lado aquellas que no inciden en la acción principal. En tercer lugar, se puede optar por un *visionado fragmentado* del largometraje seleccionando: una escena o una secuencia concreta³. No es necesario entrar en detalles sobre los inconvenientes que puede plantear cada una de estas modalidades (p.e. falta de tiempo en el aula, pérdida de detalles o de contenido adicional importante, visionado parcial e interrumpido, falta de contextualización para comprender la escena o secuencia, pérdida del valor artístico de una película en caso de los visionados fragmentados o selectivos, etc.),

¹ Sobre la enseñanza de historia cultural a través del cine en clase de E/LE puede verse el artículo de García Adanes (2005) citado en la bibliografía.

² En los diferentes departamentos de Filología española de muchos países extranjeros el estudio de los medios de comunicación y, concretamente, de cine se viene afianzando como un área de conocimiento específico desde hace ya algún tiempo.

³ Un ejemplo de este tipo de visionado lo proponemos para la película *Las bicicletas son para el verano* (Jaime Chávarri), adaptación de la obra teatral homónima de Fernando Fernán-Gómez, a partir de la cual basamos nuestra unidad didáctica (véase Gimeno/Martínez 2008).

pero sí valdría la pena mencionar que todos ellos se ven condicionados por el *factor tiempo*. Así pues, el primer tipo de visionado nos exige un tiempo del que generalmente no disponemos en el aula, haciendo que la secuencia didáctica tenga que dividirse de modo necesario en dos o más sesiones distintas y, por tanto, repercutiendo negativamente en la concentración y la implicación de los alumnos. Por el contrario, el cortometraje, debido a su duración limitada, se convierte en un material didáctico ideal ya que puede trabajarse en una misma sesión.

Pero, en general, el cortometraje presenta muchas otras ventajas que pasamos a enumerar a continuación⁴.

En primer lugar, la corta duración de este material audiovisual permite poder utilizarlo como un *"input" en su totalidad*, es decir, como un producto no manipulado, condición que no se cumple con los visionados selectivos o fragmentados del largometraje. Esto hará que los alumnos se sientan más cercanos a la película y que se impliquen más en la historia. En segundo lugar, la limitación temporal de los cortometrajes hace que, por lo general, la historia (plot) se presente de manera condensada (*condensación narrativa*). De este modo, los cortometrajes, al centrarse en un solo argumento, disponen de una *concentración expresiva y de acción* que no caracteriza a los largometrajes. Precisamente esta característica los convierte en un material especialmente atractivo para el alumnado, que no se verá distraído por argumentos secundarios que desvíen su atención. En relación con todo esto, los *personajes y el espacio y el tiempo en el que se desarrolla la acción suelen presentarse con sencillez*. Estos tres últimos aspectos nos parecen de especial importancia para niveles no superiores; si bien el largometraje ofrece una serie de informaciones y argumentos secundarios que ayudan a contextualizar o complementar el argumento principal, también pueden constituir, sobre todo en fases iniciales, un elemento de distracción para el aprendiz, quien a menudo se ve desalentado por no comprender todos los detalles. Otra ventaja es que, en ocasiones, los cortometrajes tienen pocos diálogos⁵, lo que nos permite realizar actividades sencillas de descripción muy motivadoras para aprendices de nivel elemental. Por último –y ese es quizás el principal valor añadido del cortometraje–, debido a su corta duración, podemos ofrecer a nuestros alumnos

⁴ Sobre las ventajas (e inconvenientes) del uso del cortometraje en el aula también puede consultarse el artículo de Mercedes Ontoria (2007). De modo más general, sobre el uso del cine en la enseñanza de E/LE recomendamos el artículo de Gimeno Ugalde (2005). Véase bibliografía.

⁵ Esto también ocurre con determinadas escenas o secuencias de largometrajes.

una *transcripción de los diálogos* que les servirá de guía y, al mismo tiempo, les ayudará a consolidar sus conocimientos. No obstante, es preciso puntualizar que las transcripciones deben entenderse siempre como *material adicional* y no como la base para la unidad didáctica; no debemos olvidar que el cortometraje nos sirve para trabajar, entre otras destrezas, la competencia auditiva de una manera dinámica y enriquecedora⁶.

1.1.2 Criterios de selección: cómo escoger el cortometraje

Como docentes, a la hora de seleccionar cualquier material (sea audiovisual, literario, etc.) que no haya sido previamente explotado, debemos plantearnos una serie de cuestiones básicas, cuyo punto de partida suele ser el nivel de exigencia lingüística. No obstante, como veremos, es necesario no perder de vista otros criterios importantes de los que hablaremos a continuación.

Con la creación del *Marco común europeo de referencia* los profesionales vinculados a la enseñanza de lenguas disponemos de una base común desde la que poder reflexionar, contrastar opiniones y orientar nuestra tarea docente. Así pues, siguiendo el *MCER*, nuestro modo de seleccionar materiales deberá orientarse a un enfoque *centrado en la acción*, es decir, a un aprendizaje y uso de la lengua dentro de un contexto social más amplio en el que se realizan tareas que no implican únicamente las actividades de lengua, sino que activan competencias generales, especialmente comunicativas, y requieren el uso de estrategias. En definitiva, lo que propone el *Marco* es un aprendizaje más global y dinámico, aspecto que nos parece de gran relevancia para el uso de materiales audiovisuales en el aula. Precisamente, pensamos que uno de los motivos por los que muchas veces los docentes se han resistido a hacer uso de este recurso en clase es porque el visionado se basaba en la pasividad del alumno. A nuestro entender, esto responde a un modo anacrónico de entender este valioso material didáctico puesto que, si adoptamos un enfoque centrado en la acción, como propone el *MCER*, la orientación del visionado y la realización de tareas antes y durante la proyección nos plantea el material audiovisual no únicamente como un instrumento de motivación sino como instrumento de *"diálogo" entre el material audiovisual y el alumnado*. No cabe duda de que, en este "diálogo", el docente debe cumplir una función mediadora fundamental. Nuestra propuesta didáctica -y siempre que se trate de usar el cine

⁶ Sin embargo, las transcripciones pueden ser un apoyo a las actividades que propongamos: por ejemplo, como postactividad, podemos hacer que adopten el papel de los personajes y preparen una pequeña representación teatral. Las imágenes que han visto (plano visual) y los diálogos que han oído (plano auditivo) les ayudarán en la dramaturgia.

como un medio (bien para fomentar el aprendizaje de la lengua o bien para el estudio de la cultura)- parte de un *visionado activo* en el que el docente debe actuar de puente entre el cortometraje y los alumnos. El siguiente cuadro nos permite ilustrar nuestra idea de partida:



Desde una perspectiva vertical, el *MCER* establece tres niveles comunes (A, B, C)⁷ que permiten describir el grado de dominio de la lengua del alumno, considerado también "usuario lingüístico". Como hemos mencionado, los niveles del *MCER* suelen ser el punto de partida del docente a la hora de escoger cualquier material didáctico.

Sin embargo, cuando seleccionamos material audiovisual podemos establecer diferentes criterios más allá de los propiamente lingüísticos. Estos no deben ser exclusivos, ya que la *combinación de varios criterios* puede conducirnos a mejores resultados y hacer que nuestra opción sea más adecuada para nuestra práctica docente. En las siguientes páginas pasamos a presentar algunos parámetros que pueden sernos de utilidad:

Criterios pedagógicos:

Material auténtico. El cortometraje, igual que el largometraje o el texto literario, constituye un material auténtico y original destinado en su origen a hablantes de una lengua.

⁷ A su vez estos están subdivididos en dos (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Para obtener más información recomendamos la siguiente página web, donde también se encuentra el texto completo redactado por el Consejo de Europa: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Interés del alumnado. Este criterio siempre debería tenerse en cuenta en la selección de cualquier material didáctico⁸.

Criterios didácticos:

Capacidad educativa. En el aula de LE/L2, el cine no solo contribuye al aprendizaje de la lengua meta, sino que tiene además una enorme capacidad educativa. En general, el cine influye en el desarrollo de la imaginación, en la memoria y en la sensibilidad del espectador. Como docentes debemos aprovechar ese potencial educativo del cine⁹ y trasladarlo al aula haciendo que el aprendiz, a través de su propia experiencia, pueda comprender ciertas escenas y atmósferas, analizar simbolismos, acercarse a los personajes, etc.

Corta duración. El cortometraje por su corta duración (generalmente no sobrepasa los 30 minutos) es un material ideal para introducir en el aula ya que nos permite, dentro de una misma unidad didáctica, un visionado ininterrumpido y completo y la correspondiente realización de actividades en la misma sesión.

Criterios temáticos:

Contenidos socioculturales e idiosincrasia cultural. El cine, igual que la literatura, es el resultado de unas coordenadas socioculturales concretas. Así pues, suele reflejar aspectos de la vida cultural de un país, región o grupo de personas, de sus costumbres y tradiciones, etc. No obstante, para no caer en visiones simplificadas de una realidad cultural -siempre mucho más compleja de lo que parece a primera vista- ni en la consolidación de estereotipos es preciso que aprovechemos estos contenidos centrándonos en su enorme potencial para el desarrollo de la interculturalidad y no caigamos en la simple diferenciación "ellos"/"nosotros".

Contenidos histórico-políticos. En cada cultura o país existen épocas concretas dentro de la historia que, por motivos diversos, suscitan un mayor interés o son momentos claves para llegar a comprender la realidad del presente. Sin embargo,

⁸ Es obvio que el interés está íntimamente relacionado con la motivación pero también debemos reconocer la dificultad de atender a este aspecto dado que en muchas ocasiones el docente depende de criterios impuestos por el centro donde trabaja, de los objetivos que se le marcan de modo externo y de otra serie de condicionantes que dificultan o imposibilitan tener en cuenta el interés de los aprendices. Asimismo, otro factor distorsionante a tener en consideración es la diversidad de intereses dentro del propio grupo.

⁹ Con respecto a la capacidad educativa del cine recomendamos el libro de Lluís Prats citado en la bibliografía.

estos aspectos específicos también pueden fomentar la interculturalidad comparando determinados hechos o épocas históricas de otras culturas o países.

Dimensión intercultural. Determinados cortometrajes, por su temática y por sus personajes, son ideales para tratar la interculturalidad y, al mismo tiempo, revisar nuestras propias posturas. Por ejemplo, la inmigración en el cine nos puede servir para enfocarla en su dimensión intercultural, haciendo que los aprendices la perciban como un fenómeno histórico y social natural, que han experimentado de modo pacífico muchos pueblos y culturas a lo largo de la Historia.

Criterios lingüísticos:

Como ya hemos mencionado, la experiencia nos dice que este es el criterio más extendido no solo a la hora de seleccionar material audiovisual, sino también material didáctico de otro tipo como, por ejemplo, literario. Al valorar cualquier material, casi de manera automática, nos planteamos las exigencias lingüísticas que presenta para el aprendiente, si contiene las estructuras que queremos trabajar, etc. Sin duda, este aspecto es importante pero nunca debe ser el único criterio para seleccionar el material audiovisual, ya que de ese modo se perdería el gran potencial que se esconde detrás de las imágenes de una película.

Existe una creencia extendida, pero a nuestro juicio falsa, de que la introducción del cine en el aula de LE/L2 solo es rentable en niveles avanzados y superiores. Si bien es cierto que no todos los materiales son efectivos para cualquier nivel, no es menos cierto que su introducción puede efectuarse gradualmente desde los niveles más elementales. Esto dependerá de nuestros objetivos pedagógicos y didácticos y de nuestra manera de explotar el material. Obviamente, también dependerá de la realización de una selección cuidadosa y adecuada del material. Asimismo, no debemos perder de vista que el código visual (las imágenes) ofrece un apoyo muy valioso al código auditivo (especialmente al hablado, es decir, los diálogos, monólogos, narración, etc.) y que, además, el contexto que nos ofrecen las imágenes hace que no sea necesario comprender todas y cada una de las palabras que se verbalizan.

En resumen, cuando seleccionamos un cortometraje para trabajarlo en el aula siempre debemos plantearnos diferentes aspectos y no ceñirnos únicamente a uno solo. Así pues, además de la exigencia lingüística y del nivel de nuestros alumnos, debemos tener en cuenta la edad e intereses de estos, los objetivos didácticos que nos proponemos, las actividades comunicativas que podemos realizar a partir del

corto, los contenidos socioculturales e histórico-políticos que podemos explotar a partir del material audiovisual, su “potencial” de interculturalidad, etc.

2. Secuencia didáctica de *Éramos pocos*

2.1. Introducción: Criterios y objetivos

Siguiendo los criterios arriba mencionados hemos elegido el cortometraje *Éramos pocos* (2005) de Borja Cobeaga para su explotación didáctica (véase la ficha artística en el anejo). A partir de este material auténtico propondremos una serie de actividades que permitirán trabajar las diferentes destrezas relacionadas y ancladas en un mismo punto común, el cortometraje. Con ello mostraremos también la productividad del uso de este medio en la clase de LE/L2.

La historia que nos ocupa narra la vida de un padre y un hijo que son incapaces de realizar las tareas del hogar, razón por la cual, la esposa/madre los abandona. Su ineptitud para ocuparse de la casa los llevará a sacar a la abuela del asilo.

Esta pequeña sinopsis muestra el tema tan recurrente e universal que, en clave de comedia, Cobeaga trata en su corto: *hombres y mujeres y las tareas domésticas*. La dimensión social de este fenómeno permitirá desgranarlo en diferentes niveles: la perspectiva femenina y masculina de cómo se entiende la realización de las tareas domésticas, la responsabilidad de hombres y mujeres para con estas tareas, la educación de los hijos varones al respecto, el mundo de la tercera edad y los asilos, la familia en general, la convivencia de generaciones diferentes en una misma casa, etc., y así podríamos seguir dividiendo y subdividiendo este tema infinitamente. Así pues, que en este caso, el *criterio temático* relacionado con los *contenidos socioculturales* y de *idiosincrasia cultural* nos permitirá una explotación rica. Al mismo tiempo, y al trabajar con aprendices de español como LE, un papel importante lo desempeñará la interculturalidad cuya discusión en torno al fenómeno tratado permitirá contraponer y comparar posturas en las diferentes culturas representadas por los alumnos, o en las culturas de todo el mundo.

El *criterio lingüístico* nos ha servido para establecer los límites del nivel en el que presentaremos las actividades didácticas. Si bien este criterio no es el único a tener en cuenta para la elección del cortometraje (véase punto 1.1.2), sí tiene importancia para decidir qué nivel de dificultad exigiremos en las actividades relacionadas con el léxico, las estructuras gramaticales, la comprensión auditiva, etc. Nuestra propuesta se sitúa en el nivel A2-B1 del *MREC*, con lo que también

pretendemos demostrar que este tipo de materiales no solo funcionan y son efectivos en los niveles superiores (B2, C1, C2). Asimismo, la corta duración del cortometraje seleccionado -15 minutos- es didácticamente perfecta para poder combinar visionado y actividades en una única sesión.

Para acercarnos a los objetivos que proponemos para trabajar con el corto *Éramos pocos*, presentamos este esquema que hará más visual nuestra explotación.



2.2. Unidad didáctica

Para trabajar con el cortometraje *Éramos pocos* proponemos una preactividad que introducirá a los alumnos en el tema que más tarde descubrirán durante el visionado.

2.2.1. Preactividad 1: acercamiento a la temática

Comprensión lectora

Para comenzar se confrontará a los estudiantes con el tema de *la familia* a través de un texto o textos que reflejen la realidad de la gente mayor en diferentes culturas del mundo. Debería poder compararse el papel de los abuelos en culturas bastante distintas para poder discutir la importancia que se les da en cada sociedad. A partir del texto o textos se trabajará la comprensión lectora y la expresión oral poniendo en común las diferentes impresiones e informaciones obtenidas. Con ello podrían introducirse otros temas relacionados con la familia y la gente mayor que también aparecerán en el cortometraje: por ejemplo, los ancianos

y los asilos, la importancia de los abuelos en la familia, la relación entre abuelos y nietos, etc.

A modo de ejemplo proponemos un texto cuyo título remite a esta temática, pero desde otra perspectiva: "La sociedad rehúye del anciano porque lo vincula con la muerte"¹⁰. Relacionar a la gente mayor con la cercanía del final de la vida es otro punto de vista desde el que podría abordarse el tema de la familia y los ancianos. Esta propuesta pretende mostrar la variedad de posibilidades que existen para entrar en materia y deja la puerta abierta para que cada docente elija el texto que considere más apropiado.

2.2.2. Preactividad 2: "storyboard"

Expresión oral/expresión escrita

Una vez presentado y discutido el tema y para que el aprendiente tome un primer contacto con la historia que en seguida va a poder ver, se le entregará un "storyboard" con diferentes imágenes del corto cronológicamente ordenadas, con una pequeña explicación al inicio y con un final abierto¹¹.

La explicación que puede verse al inicio "La mujer de Joaquín y madre de Fernando se va de casa..." ayudará a evitar malentendidos, esto es, para que los alumnos no confundan a la persona que se marcha con la abuela que aparece más tarde en la historia, y para que así el ejercicio que realicen sea más coherente con la historia que narra el cortometraje.

El "storyboard" servirá para que, en grupos de 3 o 4, los alumnos expliquen la historia que se les presenta en imágenes. Para iniciar el proceso se les pueden proponer algunas preguntas:

¿Cuántos personajes aparecen? ¿Qué relación tienen? ¿Qué pensáis que sucede en esta historia? ¿Cómo termina la historia?

La actividad puede estar dirigida a trabajar la *competencia oral o escrita*. Por ejemplo, puede animar una discusión oral en el grupo de trabajo y después

¹⁰ El texto completo puede encontrarse en <http://www.nueva-acropolis.es/Noticias/2001/00008.htm>

¹¹ Véase los anejos.

continuarla en pleno, o bien motivar un texto escrito producido por los diferentes miembros del grupo que podrá ser leído en clase.

La discusión o la lectura de algunas de las historias propuestas por los alumnos será el estimulante adecuado para despertar el interés por la historia real, si han acertado a leer los pensamientos del director del corto o si han adivinado el final del mismo.

Llegados a este punto, podremos pasar al visionado del cortometraje asegurando un interés y motivación previos.

2.2.3. Durante el visionado

Comprensión auditiva

Es bien sabido que las preguntas de *comprensión auditiva* son una de las actividades más utilizadas y que, en algunos casos, quizás son también bastante redundantes. Sin embargo, en este caso pensamos que tiene mucho sentido realizar preguntas de este tipo, ya que la secuencia didáctica preparada para la explotación de *Éramos pocos* está dirigida a un nivel A2-B1, en el que la audición y comprensión desempeñan todavía un importante papel en la formación y fijación de la base de los conocimientos léxicos y gramaticales adquiridos hasta el momento. Además, la realización de estas tareas nos parece coherente con nuestra propuesta de *visionado activo*; de este modo el alumnado debe fijar la atención también en el contenido mientras ve el cortometraje.

El soporte audiovisual será de gran ayuda en estos niveles, pues las imágenes permiten situar lo que están escuchando en boca de unas personas concretas en una situación determinada que pueden ver. El plano visual les servirá de apoyo para poder comprender el plano auditivo y poder así comprender mejor el desarrollo de la historia que se les presenta.

Para empezar podríamos repetir algunas de las preguntas realizadas en la actividad anterior y comparar las hipótesis de los aprendientes y la realidad del cortometraje:

¿Por qué se marcha de casa la mujer del principio?

¿Qué relación tienen entre sí los personajes que aparecen?

Con estas dos preguntas despejaremos las dudas principales y veremos si los alumnos han comprendido lo esencial para poder entender el resto de la historia. Seguidamente el resto de preguntas permitirán profundizar más en la comprensión:

- ¿Quiénes son Julia y Lourdes?
- ¿Cómo es la relación que tienen con Joaquín y Fernando?
- ¿Por qué decide Lourdes ir a la casa?
- ¿Con quién habla Joaquín por teléfono?
- ¿Qué crees que descubre al mirar el álbum de fotos?

Una vez discutidas estas informaciones puede volver a verse el cortometraje si se desea. También sería interesante ver qué historias compuestas por los alumnos anteriormente (véase 2.2.2.) se han acercado más a la historia real.

2.2.4. Después del visionado

a) Expresión oral

Para propiciar y motivar la *producción oral* de otro modo diferente a la discusión en grupos o en pleno, proponemos una actividad en parejas que pretende reproducir la conversación telefónica que tiene lugar entre Joaquín y Julia. Para ello cada estudiante recibirá una serie de instrucciones para saber cuál es su cometido en la conversación¹²:

JOAQUÍN	JULIA
<ul style="list-style-type: none"> -Quieres volver con tu mujer -Sabes que tu mujer está harta -Le pides perdón por todo lo que no has hecho -Le hablas de tu suegra -Le hablas de vuestro hijo -Promesas -... 	<ul style="list-style-type: none"> -No quieres volver con tu marido -Estás harta -Le reprochas todo lo que no ha hecho en la casa -Le hablas de tu madre -Le hablas de vuestro hijo -Incredulidad -...
ATENCIÓN	

¹² Lo ideal sería que cada integrante de la pareja solo reciba la información correspondiente al personaje que le toca interpretar.

Todas estas informaciones son orientativas, no puedes utilizar las mismas frases que se te dan, debes desarrollarlas según el avance de la conversación.

En este tipo de ejercicio, aunque se trate de una tarea dirigida, el grado de libertad es bastante alto. Así pues, se dota al alumno de varias informaciones que debe transmitir libremente, sin una guía preconcebida; solamente las informaciones y reacciones del compañero le indicarán cómo debe continuar. En esta actividad el factor improvisación desempeña un papel importante y nos informa de la capacidad de reacción y de la fluidez con la que cuenta el alumno en una situación comunicativa tan cercana a la realidad como lo es una interacción telefónica.

b) Léxico

Para trabajar el *léxico* a partir de este cortometraje tenemos varias posibilidades. Una de ellas es repasar el vocabulario de las *tareas domésticas*. Se trataría de poner en común expresiones que nuestros alumnos seguramente ya conocen y que están relacionadas con este campo semántico específico (p.e. lavar los platos, preparar la comida, limpiar, ordenar, barrer, fregar, etc.). A continuación podemos añadir expresiones quizás nuevas como pueden ser “pasar el aspirador/la aspiradora”, “planchar”, “poner la lavadora”, “poner el lavavajillas”, etc¹³. Otra posibilidad es repasar el léxico relacionado con la *comida*; aquí cabría tanto el perteneciente a frutas y verduras, como otro tipo de productos alimenticios y platos culinarios¹⁴.

Finalmente, podemos trabajar la fraseología con expresiones que aparecen en el cortometraje. Por ejemplo, una expresión fraseológica del ámbito coloquial sería “ponerse las botas”. Podemos pedir a nuestros alumnos que localicen esa expresión en un segundo visionado. A partir de ahí podemos proponerles que piensen acerca del significado teniendo en cuenta el contexto y la escena en la que aparece¹⁵.

Otra expresión que puede trabajarse es precisamente la que da título al cortometraje. El título alude a una expresión coloquial que los hablantes nativos

¹³ La segunda lista dependerá de las expresiones que ya conocían antes.

¹⁴ En el cortometraje aparecen algunos platos que prepara la “abuela” a Joaquín y a su hijo. Para trabajar este léxico, podemos extraer algunos fotogramas y luego comentar los platos.

¹⁵ También podemos ofrecerles tres opciones a escoger como proponemos a continuación. En este contexto, “ponerse las botas” significa:

- a) Comer con mucha prisa.
- b) Comer algo delicioso.
- c) Disfrutar mucho haciendo algo.

El *Diccionario fraseológico del español moderno* da los siguientes significados: A: “Disfrutar hasta la saciedad (de la comida, del sexo, etc.); B: “Enriquecerse, hacer un gran negocio.” (1994: 29).

reconocen inmediatamente pero que suele pasar desapercibida para el espectador de lengua no materna. Así pues, nuestra labor será explicar el significado del título, su alusión a la locución “Éramos pocos y parió la abuela”¹⁶ y el juego que establece el director entre esta expresión y el contenido del cortometraje.

c) Contenidos gramaticales

Ya hemos señalado que nuestra propuesta se enmarca en el nivel A2-B1 del *MREC*. Por tanto, nuestras actividades orientadas a la consolidación de contenidos gramaticales se regirán de acuerdo con este nivel. Concretamente nos centraremos en el uso del *futuro simple*¹⁷. Para practicar el *futuro simple* de un modo creativo y motivador propondremos a los alumnos que (en parejas o grupos de tres) adopten el papel de los protagonistas masculinos. Ambos quieren que Julia vuelva a casa y, por tanto, tienen que plantearle un “futuro mejor”. Así pues, deben confeccionar una lista de cosas que cambiarán en el futuro que nos permitirá retomar y practicar el léxico anteriormente trabajado. El ejercicio se puede titular “Seremos una familia feliz: a partir de ahora seremos diferentes...”. Como ejemplo podemos proponerles oraciones como las siguientes: “Te ayudaremos con las tareas domésticas”, “Prepararemos la cena, como mínimo, cuatro veces por semana”, “Te ayudaremos a hacer la compra”, etc. Se trata de que discutan qué tareas deben compartir con Julia y reflexionar así sobre la igualdad en la repartición de las tareas domésticas.

d) Expresión escrita

Para concluir esta secuencia didáctica proponemos trabajar la *expresión escrita* a partir del cortometraje. Con esta actividad se puede practicar la expresión escrita a través de un enfoque guiado. Se trata de que los estudiantes pongan en práctica el uso de distintos tiempos verbales (p.e. tiempos de los pasados, formas del imperativo afirmativo/negativo y subjuntivo). Para ello pueden trabajar en parejas y escribir una carta, adoptando el papel de Julia, la protagonista que nunca vemos en el cortometraje.

Después del visionado y de todas las actividades realizadas, los alumnos ya serán capaces de imaginarse claramente por qué se ha ido Julia y qué cosas no le debían gustar de su familia. Partiendo de esto, tenemos varias posibilidades para plantear

¹⁶ En el citado *Diccionario* se explica de la siguiente manera: “Exclamación que indica que a un mal existente se añade otro aún mayor; frecuentemente se aplica al aumento inoportuno del número de gente” (1994: 1-2).

¹⁷ Para practicar las formas de estos tiempos verbales recomendamos la gramática de Concha Moreno citada en la bibliografía, concretamente la unidad 26 del volumen A1-A2 y la unidad 16 del volumen B1.

el ejercicio. Una opción es trabajar los *tiempos del pasado*, especialmente el pretérito imperfecto, se puede hacer de la siguiente manera: los alumnos, en el papel de Julia, escribirán una carta de despedida explicando por qué abandona el hogar familiar. Para ello describirán cómo era su vida antes, cómo se sentía, cómo eran sus días, etc. La otra alternativa es escribir una carta como si fueran Julia explicando que solo está dispuesta a volver si su familia cambia. La carta podría contener los deseos futuros de Julia (*expresiones de deseo con subjuntivo*) y algunas peticiones más explícitas en forma de *imperativo (afirmativo/negativo)*. A modo de ejemplo, podríamos ofrecerles el siguiente enunciado: “Querido marido y querido hijo: estoy dispuesta a volver con vosotros pero necesito que cambiéis vuestra actitud. Quiero que me ayudéis en casa...”

3. Conclusiones

El cortometraje ha sido siempre considerado un género cinematográfico al servicio de jóvenes creadores para dar sus primeros pasos en la industria cinematográfica. Sin embargo, desde hace algún tiempo esta concepción ha ido cambiando y el corto se ha consagrado como uno de los géneros más creativos: pocos minutos, mucho contenido. En cierto modo, el cortometraje podría compararse con la poesía. La introducción de esta última en la enseñanza del español como LE/L2 fue, en un comienzo, bastante extraña y experimental, pues no existía la certeza de que los aprendientes fuesen capaces de aceptar el reto de leer un poema en la clase de español y entenderlo. Todo ello se basaba en ideas relacionadas con un método bastante primitivo (y muy poco creativo) de trabajar un texto en clase: leer y entender lo que este nos dice, con el consiguiente miedo de que el público meta fuese incapaz de entender las metáforas de un Quevedo o de un Neruda.

A partir de los nuevos enfoques metodológicos se ha comprobado que el uso de la poesía en el aula es muy rentable y, además de prestarse para tratar diferentes temas históricos y culturales, se utiliza igualmente para trabajar el léxico, los contenidos gramaticales, etc. El uso del cortometraje en la enseñanza de LE/L2, que en un primer momento podría parecer tan extraño como el de la poesía, se sitúa en el mismo plano que esta y se perfila como un material auténtico con un gran potencial didáctico que solo espera a ser explotado. No enumeraremos nuevamente las múltiples ventajas que supone su empleo en clase, que ya hemos presentado al principio del artículo (véase 1.1.1.), simplemente destacaremos que tanto su estructura formal (duración), como su contenido (temas que trata,

historias que cuenta) lo convierten en un material ideal para ser trabajado en su totalidad, sin perder su esencia creativa.

Bibliografía

Acquaroni, Rosana (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Santillana/Universidad de Salamanca.

García Adanes, Isabel (2005): "La enseñanza de historia cultural a través del cine en clase de E/LE", en: *Hispanorama 110, Filme im Spanischunterricht*, pp. 20-23.

Gimeno Ugalde, Esther (2005): "El filme en el aula de E/LE", en: *Hispanorama 110, Filme im Spanischunterricht*, pp. 23-27.

Gimeno Ugalde, Esther / Martínez Tortajada, Sònia (2008). "Las bicicletas son para el verano: propuesta didáctica basada en el contexto histórico-cultural", en: Vences, Ursula (ed.), *Edition Tranvia*, pp 105-117.

Moreno, Concha / Hernández, Carmen / Miki Kondo, Clara (2007). *En gramática. Elemental A1-A2*. Madrid: Anaya.

Moreno, Concha / Hernández, Carmen / Miki Kondo, Clara (2007). *En gramática. Medio B1*. Madrid: Anaya.

Ontoria Peña, Mercedes (Junio 2007). "El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE", en: *RedELE*, Núm. X. <http://www.mec.es/redele/revista.shtml>

Prats, Lluís (2005). *Cine para educar. Guía de más de 200 películas con valores*. Barcelona: Belacqua.

Vences, Ursula (2006): "Spielfime im Spanischunterricht", en: *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch. Spielfilme*. Friedlich Verlag, pp. 4-11.

Kubarth, Hugo / Varela, Fernando (1994): *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid: Gredos.

ANEJO

FICHA ARTÍSTICA

Título: Éramos pocos

Año: 2005

Director: Borja Cobeaga

Producción: Altube Filmeak, S. L.

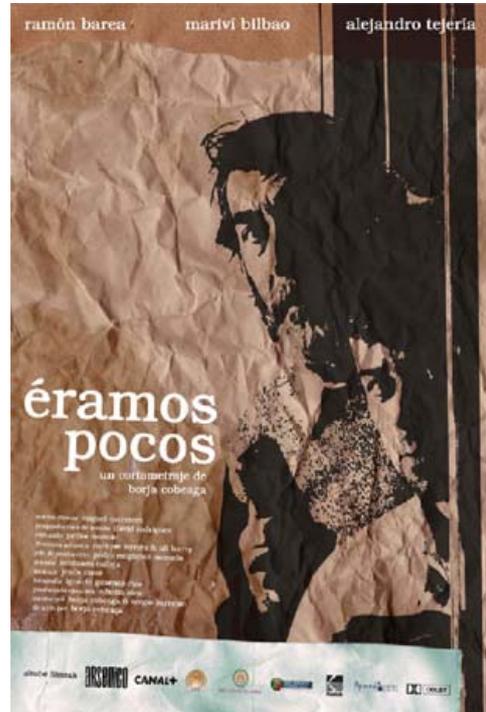
Guión: Sergio Barrejón y Borja Cobeaga

Intérpretes: Ramón Barea, Mariví Bilbao y

Alejandro Tejerías

Género: comedia

Duración: 16 min



EL MARCADOR DISCURSIVO *HOMBRE* Y SU TRATAMIENTO EN EL AULA DE E/LE¹

PAULA GOZALO GÓMEZ
MARÍA MARTÍN RODRÍGUEZ
Universidad Autónoma de Madrid
paula.gozalo@uam.es
mariae.martin@uam.es

Paula Gozalo es doctora en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid. Trabaja, desde 1991, como profesora de ELE en el Servicio de Idiomas de la Universidad Autónoma de Madrid y desde 2006 como profesora asociada de Lingüística General en la Facultad de Filosofía y Letras de esa misma universidad. Ha sido también profesora de español en Georgetown University en Madrid y formadora de profesores en el Instituto Cervantes, la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y la Universidad Autónoma de Madrid. Es autora de materiales didácticos relacionados con la enseñanza del español.

María Martín es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid. Trabaja como profesora de ELE en el Servicio de Idiomas de la Universidad Autónoma de Madrid desde 1997. Posee una dilatada experiencia como profesora y coordinadora de cursos generales y específicos de español LE en diversas instituciones públicas y privadas como la Universidad de Cantabria y Georgetown University en Madrid. Es autora de materiales didácticos relacionados con la enseñanza del español.

Resumen: El objetivo de este artículo es llevar a cabo un análisis del marcador discursivo *hombre* en español actual, así como proponer un posible tratamiento didáctico en la enseñanza-aprendizaje de español lengua extranjera.

Los marcadores discursivos ayudan a los hablantes en su tarea de construir e interpretar adecuadamente los mensajes con el menor esfuerzo posible y la habilidad en su manejo constituye un indicador evidente del dominio de una segunda lengua. A pesar de ello, este tipo de elementos ha recibido escasa atención en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Actualmente parece haberse superado la falsa creencia de que la adquisición de estas formas se produce de manera natural mediante la simple exposición a la lengua, sin embargo, aún no disponemos de materiales suficientes para realizar un aprendizaje explícito dentro del aula.

Nuestro trabajo consistirá en ofrecer una definición y clasificación del marcador *hombre*, dentro de los estructuradores conversacionales, como enfocador de la alteridad. Por último, realizaremos una propuesta de actividades didácticas basadas en conversaciones que muestren los matices comunicativos aportados por este marcador.

¹ Este artículo fue presentado como comunicación en el II Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal, celebrado en Braga los días 4,5 y 6 de mayo de 2006.

Palabras clave: marcadores conversacionales, competencia discursiva, variedad oral, instrucción formal

1. INTRODUCCIÓN

La expresión *hombre* constituye un ejemplo de marcador discursivo, es decir, según la definición de Portolés y Zorraquino (1999: 4057) es una unidad lingüística invariable, sin función sintáctica en el marco de la predicación oracional pero con la función discursiva de guiar las inferencias que se producen en la comunicación.

El término *hombre* aparece comúnmente clasificado como marcador conversacional y dentro de ellos corresponde al subtipo de los llamados enfocadores de la alteridad (Portolés y Zorraquino 1999) o marcadores de control de contacto (Portolés 1998).

Este tipo de marcadores señalan el enfoque de las relaciones que se establecen entre el hablante y el oyente durante la interacción comunicativa. Constituyen, pues, apelaciones al interlocutor para llamar su atención.

La mayoría de estos elementos apunta al oyente (*hombre, mira, oye*), pero algunos pueden señalar a ambos interlocutores, es el caso de *vamos*.

Mediante el uso de enfocadores como *mira* y *oye*, ejemplos claros de imperativos gramaticalizados o interjecciones, se refuerzan o justifican los razonamientos de los hablantes ante sus interlocutores y constituyen, por tanto, elementos señaladores de la denominada cortesía verbal positiva, pues permiten reforzar positivamente la imagen del hablante. El marcador *hombre* es un ejemplo de vocablo que ha sufrido un proceso de gramaticalización a partir del sustantivo homónimo y ejerce claramente una función vocativa. Este carácter vocativo, ya señalado por Beinhauer (1968: 33) lo convierte en un exponente claro de una de las dos funciones del lenguaje señaladas por Brown y Yule (1983): la llamada función interaccional, que permite el mantenimiento de relaciones sociales entre los interlocutores.

Según Portolés y Zorraquino (1999: 4144), esta función determina "el despliegue de una serie de estrategias que señalan el enfoque o la posición que el hablante va adoptando con respecto al interlocutor".

Estos autores señalan también que *hombre* no se comporta como todos los vocativos (Portolés y Zorraquino 1999). Como puede observarse en (a), no puede ir determinado por adyacentes como cuando aparece como vocativo real. En (b), (c) y (d) indica la posibilidad de referencia a los dos sexos y la coaparición con otros

vocativos, a diferencia de lo que ocurre con *mujer*, cuyo comportamiento es el de un verdadero vocativo y se refiere únicamente al sexo femenino:

- a. *Pero, hombre de Dios, ¿qué has hecho?*
- b. *¡Hombre, mujer!*
- c. *¡Hombre, María! ¡Qué sorpresa!*
- d. *¡Hombre, Luis! ¿Cómo tú por aquí?*

Su función pragmática fundamental es la de “reforzar la imagen positiva del hablante: *hombre* imprime un tono amistoso a la conversación; tiñe las relaciones entre los interlocutores de cierta familiaridad o complicidad. Con *hombre* el hablante atenúa, en las intervenciones reactivas, la expresión de la disconformidad con lo dicho por el oyente e incluso introduce efectos positivos para calmar su posible enfado... Con el marcador se puede provocar también un cierto tono festivo o chistoso, alegre, etc., para señalar la sorpresa que algo provoca” (Portolés y Zorraquino, 1999: 4173-4174).

Los rasgos suprasegmentales que presenta son elevación tonal de la primera sílaba en réplicas de carácter festivo y cadencia o suspensión en la segunda sílaba con alargamiento de la vocal final en el caso de que la réplica indique disconformidad.

5. HOMbre ↑ -*Hombre, Pedro, ¿qué tal?*
 +*Muy bien, ¿y tú?*

HombRE ↓
 -*Seguro que al final nos despiden a todos*
 +*Hombre, yo creo que no*

HombREEE →

Por último, al igual que ocurre con otros enfocadores de la alteridad como *mira* u *oye*, es frecuente su duplicación:

6. *¡Hombre, hombre, cuánto tiempo sin verte!*

2. DE LA TEORÍA AL AULA

Hasta ahora hemos proporcionado un análisis formal de la expresión *hombre* sobre la base de los análisis lingüísticos que nos proporcionan las gramáticas descriptivas. Esto no es, sin embargo, suficiente en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de español lengua extranjera. La descripción de este tipo de fórmulas ha de ser pedagógicamente rentable o eficaz². Para ello debemos plantearnos la necesidad de

² “...el análisis formal de la lengua no es en absoluto el adecuado para el aula de lenguas extranjeras. La diferencia primordial estriba en el objeto de análisis. Para las gramáticas formales ese objeto es la oración y no suele sobrepasar sus límites, mientras que para la gramática pedagógica de L2 el objeto de estudio es el uso de

introducir este tipo de fórmulas en el aula, la manera de hacerlo, el material empleado y el tipo de actividades más adecuadas.

Es evidente que estas unidades son absolutamente imprescindibles para desarrollar la competencia comunicativa del alumno de español, no obstante, existe la falsa creencia de que estos elementos no deben ser trabajados en la instrucción formal, ya que con la práctica se van adquiriendo por sí solos. Se les ha otorgado por ello un espacio en el proceso de adquisición gradual de la lengua y no en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto ha ocurrido igualmente con otros aspectos propios del registro coloquial, como la fraseología, a las que paulatinamente se ha ido concediendo atención didáctica a medida que se incorporaba el componente pragmático a la enseñanza de segundas lenguas (cfr. Briz 2002: 17-18).

La mayoría de los manuales de español lengua extranjera sigue aún concediendo escaso espacio al tratamiento de los marcadores discursivos, los conectores pragmáticos o las interjecciones. En un estudio sobre este tema (M^a del Camino Garrido Rodríguez, 2000), se llega a las siguientes conclusiones:

- Una gran parte de los manuales de ELE sigue prestando más atención al nivel oracional que al discursivo.
- Muchos manuales de enfoque comunicativo no ofrecen explicación alguna sobre conectores pragmáticos introducidos en el índice de contenidos.
- En los manuales de reciente aparición se tratan algunos aspectos discursivos de la lengua, sin embargo, dicho tratamiento adolece de poca sistematicidad y de una cierta ambigüedad³.

Consideramos que los marcadores que estructuran la conversación han de incluirse en los materiales de la misma forma que cualquier otro tipo de contenido lingüístico. Con respecto a su tratamiento en el aula, coincidimos con M. P. Rabanal (2001) en que deben introducirse de manera escalonada, gradual, teniendo en cuenta dos criterios: la frecuencia de uso y el nivel de dominio de la lengua.

En este tipo de unidades son fundamentales dos características: su naturaleza prosódica y su posición dentro de la oración, por lo que el material más adecuado para su tratamiento es el audio o audiovisual. En su defecto, puede utilizarse

los enunciados lingüísticos dentro de contextos concretos de comunicación" (M. Gómez del Estal 2004: 773).

³ Algunos de los manuales publicados en España en los que hemos encontrado algún tipo de tratamiento sobre marcadores discursivos son los siguientes: *Gente 3*, *Sueña 4*, *Prisma B1*, *Nuevo ELE. Avanzado*.

material escrito que reproduzca o imite de algún modo las características del discurso oral, concretamente en su variedad o registro coloquial⁴.

3. FUNCIONES Y COMBINATORIA DISCURSIVA

Las funciones comunicativas expresadas por el marcador 'hombre' coinciden con los actos más frecuentes en las conversaciones: mostrar acuerdo o desacuerdo, expresar alegría o sorpresa, afirmar, negar, insistir, etc. Los matices comunicativos vienen dados por otros elementos lingüísticos que preceden o suceden a *hombre* en el discurso. Estos elementos suelen ser conectores (*pero, pues*) imperativos gramaticalizados (*venga, vaya, anda*), adverbios (*sí, no*) u otros marcadores conversacionales (*claro, vamos*). Una entonación determinada y el contexto comunicativo en el que aparecen harán variar las posibilidades expresivas de este marcador.

Al comienzo de este trabajo señalábamos las principales funciones de *hombre* proporcionadas por la gramática de corte descriptivo. Éstas eran: la expresión de un tono festivo o alegre y la atenuación de la disconformidad.

Nuestro objetivo, como docentes, es facilitar al aprendiz la interpretación y producción de estas formas. Para ello, creemos necesario ofrecer el mayor número de exponentes de los que *hombre* forma parte, así como establecer una correspondencia entre dichos exponentes y distintas funciones comunicativas:

1. Afirmar, asentir, dar permiso, dar la razón, expresar acuerdo: *Claro, hombre – pues, claro, hombre- sí, hombre (sí)*⁵ – *(sí) hombre, claro que sí – que sí, hombre (que sí) – hombre, por supuesto*
2. Negar, oponerse, contradecir, expresar reserva o reticencia, denegar permiso, rechazar algo: *(No) hombre, (no) – que no, hombre (que no) – hombre, por Dios*
3. Animar, insistir, tranquilizar: *Venga, hombre – vamos, hombre – anda, hombre*
4. Explicar, exponer razones: *Pues, hombre*
5. Ganar tiempo para pensar: *Hombre, pues*

⁴ Resulta muy útil acudir a muestras reales de lengua recogidas en corpora informatizados. Existen dos de fácil acceso: el CREA (Corpus de Referencia del Español Actual: www.rae.es) y el C-oral- Rom (John Benjamins Publishing Company), éste último ofrece la ventaja de ser un corpus de habla espontánea.

⁵ En ocasiones, acompañado de elevación melódica, puede resultar irónico o expresar incredulidad.

6. Expresar sorpresa, decepción, desilusión, desagrado o molestia, lamentarse de algo: *Vaya, hombre*
7. Expresar incredulidad: *Venga, hombre – anda, hombre*
8. Manifestar desacuerdo: *Vamos, hombre*
9. Responder a una disculpa: *Nada, hombre*
10. Expresar desprecio: *Toma, hombre*
11. Expresar desacuerdo parcial, reticencia: *Pero, hombre – hombre, pero – hombre, es que*
12. Regañar, llamar la atención de alguien: *Pero, hombre – pero hombre por Dios*

4. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES

Anteriormente señalamos que el material utilizado para trabajar este tipo de elementos debe contener los rasgos propios de las manifestaciones orales coloquiales. Según la clasificación de Vigara Tauste (1992), dichas manifestaciones son:

- el coloquio post-conferencia
- la entrevista
- la conversación cotidiana
- la conversación telefónica

De todas ellas, la tercera, es decir, la conversación cotidiana, constituye el grado mayor de realización coloquial.

Tomando como base este tipo de textos orales, podrían diseñarse actividades como las siguientes:

- Ordenar las distintas interlocuciones en un diálogo que contenga varios ejemplos del marcador *hombre*.
- Completar uno de los turnos o interlocuciones de un diálogo o una conversación mediante pautas comunicativas.
- Completar microdiálogos con los exponentes de la combinatoria discursiva.
- Actividades orales de reacción: ofrecer réplicas o matizaciones a una afirmación determinada.
- Relacionar muestras contextualizadas con funciones comunicativas.
- Creación y producción (dramatización) de diálogos o conversaciones en los que aparezca este marcador.
- Ordenar expresiones que contengan *hombre* según su grado de intensificación y explicar los efectos de sentido según dicho grado (*sí, hombre; que sí, hombre; que sí, hombre, que sí; que te he dicho que sí, hombre*).

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

Las actividades que presentamos han sido diseñadas para un nivel B2 (MCER) y han sido experimentadas en nuestras clases de ELE con grupos multilingües. Los alumnos mostraron un gran interés por la realización de estas actividades en el aula y señalaron su utilidad para una visión más sistemática del uso de este tipo de marcadores conversacionales.

ACTIVIDAD PREPARATORIA

Completa el cuadro con estos marcadores:

Pues, hombre

Hombre, pues

Venga, hombre

Nada, hombre

Pero, hombre, por Dios

¡Hombre, cuánto tiempo!

Hombre, por supuesto

Anda, hombre

<i>Lo he oído muchas veces</i>	<i>Conozco su significado</i>	<i>Lo uso correctamente</i>	<i>No lo sé usar o no lo conozco</i>

1. Escucha

¿Ves alguna diferencia entre estas dos respuestas?



1 a.- Recuerda que mañana tenemos limpieza general de la casa.

1 b.- Sí hombre... (elevación melódica y sentido irónico)



2 a.- Recuerda que mañana tenemos limpieza general de la casa

2 b.- Que sí, hombre, que sí.



2. Escucha estos diálogos y completa el cuadro que aparece debajo con la función que expresa el marcador *hombre*:

Transcripción de los diálogos

Primer diálogo:

A.- El otro día me dijeron que no me daban la beca para ir a EE.UU, la verdad es que no sé qué voy a hacer ahora.

B.- ¡**Venga, hombre, no te preocupes!** Seguro que algo te sale, siempre has tenido mucha suerte.

Segundo diálogo:

C.- Pero, **hombre, por Dios**, mira lo que le has hecho a mi coche y me lo acabo de comprar. ¿No sabes conducir o qué?

D.- ¡**Hombre!** No te pongas así, no es para tanto.

Tercer diálogo:

E.- Perdona que haya tardado tanto en devolverte tus libros, ya sabes un día por otro y ...

F.- Nada, **hombre**, no te preocupes, no los necesitaba.

Cuarto diálogo:

G.- **¡Vaya hombre!** Otra vez se nos ha estropeado el coche, no lo puedo creer.

H.- Sí, la verdad es que tenemos más mala suerte...

Quinto diálogo:

I.- ¿Tú crees que podría llevarme esos libros sin problemas?

J.- **Hombre, claro que sí.**

	Primer diálogo	Segundo diálogo	Tercer diálogo	Cuarto diálogo	Quinto diálogo
Afirmar, expresar acuerdo					
Negar, oponerse					
Animar, tranquilizar					
Explicar, exponer razones					
Ganar tiempo para pensar					
Expresar decepción, molestia					
Expresar incredulidad					
Expresar desacuerdo					
Responder a una disculpa					
Expresar desprecio					
Regañar, llamar la atención de alguien					

3. Completa los diálogos utilizando alguna de estas expresiones

¡Hombre qué casualidad!	¡Hombre...!
¡Que no, hombre, que no!	
¡Hombre claro!	¡Hombre, pues...!
¡Tómalos, hombre!	¡Anda hombre!

1.- En una fiesta:

- Oye, perdona, me suena tu cara, ¿no eres el cuñado de Carlos Martín? ¿Sí?
_____ No esperaba verte aquí. ¿Qué tal está Carlos? El otro día me dijo que te ibas a Chile.

2. Conversación telefónica:

- Oye, que te llamo para darte la enhorabuena.
+ Muchas gracias.
- Estarás contento ¿no?
+ Imagínate. Haber aprobado la oposición, con la de gente que se presentaba.
- Tenemos que celebrarlo, ¿eh?
+ ¡_____!

3.- En la oficina:

- Oye, ¿y tú qué opinas sobre el ascenso de Juan?
+ _____ a mí me parece bien, Juan es un hombre muy responsable.

4.- Dos compañeros de piso:

- Así que, estás haciendo régimen. ¡Vaya, vaya!, pues entonces, no puedo creer que te hayas comido todo lo que había en la mesa.
+ Pero ¿qué dices?, _____ que yo no he sido.

5.- Compañeros de clase:

- Entonces, no te importa que vayamos a tu casa todos y hagamos la fiesta allí, ¿verdad?
+ _____

6.- Dos hermanos:

- Estoy harto de que siempre te pongas mis vaqueros, ¿es que tú no tienes?
- + Vale, _____, es que los míos están sin planchar.

7.- Conversación telefónica:

- ¿Sí?
- + Hola Javier, ¿qué tal?
- Hola Luis, ¿qué te cuentas?
- + Pues mira te llamaba para...
- Vale, muy bien, pues entonces hasta esta tarde
- + Sí, a las siete, que no se te olvide
- _____ Hasta luego
- + Hasta luego.

6. CONCLUSIONES

Con este trabajo hemos pretendido llevar a cabo un análisis del marcador discursivo *hombre*. Hemos dado cuenta de su definición y clasificación y hemos establecido sus usos y contextos en español actual. Asimismo hemos propuesto un posible tratamiento didáctico en el aula de español lengua extranjera. Consideramos que la adquisición de este tipo de formas es fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz, por lo que resulta conveniente facilitar su aprendizaje en el aula mediante actividades adecuadas que favorezcan su interiorización.

7. BIBLIOGRAFÍA

BEINHAUER, W. (1968): *El español coloquial*, Madrid, Gredos.

BRIZ, A. (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*, Madrid, SGEL.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. (2004): "Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos", VVAA., *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, 2004, 767-787.

MARTÍN ZORRAQUINO, M.A. y J. PORTOLÉS (1999): "Los marcadores del discurso", Bosque, I. y V. Demonte (eds.), *Nueva gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 4051-4213.

MONTOLÍO, E. (1998): "La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos", Martín Zorraquino, M.A. y E. Montolío (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco Libros, 93-119.

PORTOLÉS, J. (1998): *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.

RABANAL GARCÍA, M.P. (2001): "El español coloquial de la conversación. Estudio de algunos marcadores", *Forma 1. Formación de formadores*, Madrid, SGEL.

RODRÍGUEZ GARRIDO, M.C. (2000): "Los conectores pragmáticos en la enseñanza de ELE: argumentación y relevancia", *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, vol. 1, 323-330.

VIGARA TAUSTE, A.M. (1992): *Morfosintaxis del español coloquial*, Madrid, Gredos.

UN SENCILLO ACERCAMIENTO A LA PRAGMÁTICA

CRISTINA PÉREZ-CORDÓN

Dpto. de Español, Sede de Naciones Unidas, Nueva York
cristinapardon@gmail.com

Cristina Pérez-Cordón es licenciada en Filología Hispánica y Doctora en Lingüística por la Universidad de Valladolid. Cuenta con diversas publicaciones en el ámbito de la lingüística y de la pragmática, además de haber publicado cuentos en diversos países. Ha trabajado como profesora de español y como formadora de profesores de español en España, Bélgica, Brasil, Argentina y Estados Unidos. Actualmente trabaja como profesora de español en la sede de Naciones Unidas en Nueva York. Le interesan especialmente los temas relacionados con la pragmática, la interculturalidad dentro y fuera del aula y la evaluación.

Resumen: Este artículo pretende ofrecer al profesor de español como lengua extranjera una explicación de a) qué es la pragmática, b) sus principales teorías, c) la diferencia entre aprender a hablar español y aprender a comunicarse en español, d) la importancia de ser consciente de la dimensión socio-cultural en el aula. Todo ello aparece contado de una forma sencilla y fácil de comprender para aquel profesor que no es experto en esta materia pero que necesita tener una visión global de la pragmática para poder comprender los diferentes conceptos que la forman y poder así aplicarlos con mayor criterio y seguridad en el aula. Por último, se ofrece una selección bibliográfica a través de la cual el lector tiene la posibilidad de ampliar su conocimiento si así lo desea.

Palabras clave: pragmática, español, teoría, comunicación, cultura.

1. INTRODUCCIÓN: EN EL CORAZÓN DE LAS PALABRAS

“Son las ocho” o la Historia de una frase. Así comienza esta frase sencilla, de tres palabras, fácil de entender. Claramente se indica un punto horario, quizá de la mañana o quizá de la tarde, eso no lo sabemos. Pero estamos seguros de que en el momento en que alguien la dice, si miramos nuestro reloj, las agujas del mismo marcarán inevitablemente esa hora...a no ser que esa persona nos esté mintiendo. Sin embargo, la historia de esta frase no termina aquí, nos ha salido viajera y por eso vamos a recorrer con ella algunos escenarios que nos situarán, sin remedio, en la primera página de la llamada *perspectiva pragmática*.

En el primer viaje llegamos a la sala de un hospital. Vemos a un médico que se dirige hacia una familia que, nerviosa y con las lágrimas a punto de estallar, lo mira fijamente. El enfermo, un niño de corta edad, no dice nada y se limita a jugar con un cubo de rubik. “Son las ocho”, dice el médico, mientras un par de enfermeros se lleva al niño hacia el quirófano.

En nuestro segundo viaje, aterrizamos en el aula de un instituto de secundaria en cualquier punto del planeta. Vemos cómo un grupo de unos treinta estudiantes está concentrado haciendo un examen. Algunos parecen más relajados y solamente miran con atención lo que

han escrito. Otros se muestran más estresados y escriben a ritmo frenético mientras miran con angustia el reloj. El profesor se levanta de su silla, mira su reloj y dice "son las ocho".

En el tercer y último viaje, estamos en casa de una pareja que tiene un par de maletas preparadas al lado de la puerta. A las 9 y media tomarán un avión rumbo a Méjico. Él está terminando de desayunar y leyendo el periódico con cierta tranquilidad y parsimonia. No parece estar preocupado por la hora que es. Ella, muy nerviosa, le mira con gesto de queja y le dice mientras le cierra el periódico "¡¡son las ocho!!"

Después de pasar por estas tres situaciones, podemos plantearnos la siguiente cuestión: ¿qué significa la frase "son las ocho"? o mejor dicho ¿Cómo interpretamos esta frase? ¿Se ha querido transmitir el mismo mensaje en los tres casos? Resulta obvio que en el primer caso, podríamos interpretar la frase como "es hora de comenzar la operación", en el segundo podríamos pensar que el profesor quiere decir "entregad ya los exámenes" o incluso "Antonio, empieza a recoger los exámenes" (si es que esta rutina está ya establecida), y en el tercer caso pensaremos que ella le está diciendo, por ejemplo, "date prisa" o "llegamos tarde" o "deja de leer el periódico", o las tres cosas al mismo tiempo. Por otro lado, es fácil imaginar que en este último caso, ella está también transmitiendo su enfado o su nerviosismo.

Así, observamos que una frase que gramaticalmente presenta una estructura sencilla y clara, y que desde un punto de vista léxico y sintáctico no ofrece dificultades, puede ser interpretada de muy diversas formas en función de quién lo dice, de cómo y con qué intención lo dice y de bajo qué circunstancias lo dice. Se pasa de la forma al significado, y una vez en éste, se da un paso más allá para llegar al corazón mismo de las palabras.

Bienvenidos: acabamos de abrir la página de la Pragmática.

Como vemos, la comunicación es un elemento básico de la sociedad: hablamos, escribimos, hacemos gestos constantemente, escogemos el tono y el volumen de nuestra voz, escribimos en negrita o en cursiva, incluso elegimos el silencio en algunos momentos para transmitir un mensaje. El abanico de elementos al servicio de la comunicación es tan amplio como variado, y obviamente no se limita a las palabras, sino que va más allá, alcanzando al propio interlocutor, al contexto, a los aspectos socio-culturales que empapan y enriquecen el acto del intercambio lingüístico.

Esta idea fue inicialmente contemplada por algunos filósofos, y no tardó en llamar la atención de los lingüistas, quienes la retomaron hábilmente para incluirla dentro de su campo de estudio. La razón principal es que había ciertos fenómenos que la gramática no era capaz de explicar de forma totalmente satisfactoria (por ejemplo, la cortesía, el orden de palabras o los significados implícitos), y parecía necesario ir "más allá" en busca de otras teorías y principios capaces de dar cuenta de dichos fenómenos, entrando de lleno en esa perspectiva que hoy llamamos pragmática y cuyo carácter es eminentemente interdisciplinario.

Aunque el término "pragmática" existe ya desde la época clásica, no es hasta 1938 cuando se integra dentro de las ciencias del lenguaje de la mano de Charles Morris. Este semiótico estadounidense, establece que los signos pueden entablar tres tipos de relaciones (esto es lo que se conoce como *Teoría de los signos*):

- La relación sintáctica: entre un signo y otro signo.
- La relación semántica: entre un signo y su significado.
- La relación pragmática: entre un signo y su usuario.

Efectivamente, esta relación pragmática entre el signo y su usuario nos lleva a la idea de que una cosa es *lo que se dice*, y otra bien distinta *lo que se quiere decir* (tal y como se veía en el ejemplo anterior con la frase “son las ocho”). En otras palabras, cuando un emisor lanza un mensaje, siempre lo hace con una intención determinada, en un contexto concreto, bajo unas circunstancias específicas. Todos estos factores hacen que el receptor sea capaz – si es necesario- de ir más allá del significado literal de las palabras para poder “entender” al otro, para saber qué quiere decir realmente y así hacer que la comunicación sea un éxito.

Esta capacidad de interpretar mensajes es lo que da cuenta de nuestra *competencia pragmática*, la cual se sirve no sólo del conocimiento de un código lingüístico, sino también de un código social, entre otras cosas.

Veamos un ejemplo. Supongamos que llegamos a casa y os encontramos una nota en la mesa de la cocina que dice “vuelvo en una hora”. Aunque sabemos perfectamente qué significan esas palabras, la comunicación falla, ya que nos hace falta saber cuándo se escribió para poder averiguar cuánto tiempo debemos esperar para ver a la persona que ha escrito dicha nota: ¿cincuenta minutos? ¿Cinco minutos? Y es que aunque el significado lingüístico (literal) está clarísimo, no contamos con el significado referencial, por lo que no somos capaces de interpretar –aunque sí “entender”- la nota en cuestión.

Analicemos otro caso interesante. ¿Qué pensaríamos si alguien nos llamara “hijo de puta”? Dicho así, lo primero que uno piensa es que se enfadaría mucho y que habría una discusión fuerte. Pero no siempre es el caso, y si no, escuchemos al sabio Sancho Panza, que tras probar el excelente vino que le ofrece el Caballero del Bosque dice: *¡Oh hideputa bellaco, y cómo es católico!*, y añade: *que confieso que conozco que no es deshonra llamar hijo de puta a nadie, cuando cae debajo del entendimiento de alabarle*. Y no le falta razón.

De todo esto podemos deducir que la Pragmática estudia el lenguaje en relación con sus usuarios y su situación comunicativa, es decir, no sólo se encarga del significado, sino también del sentido, no sólo contempla la información codificada, sino también la información referencial e intencional, y todo esto dentro de un contexto determinado y bajo unos códigos socio-culturales concretos.

2. TEORÍA DE LOS ACTOS DE HABLA: DE AUSTIN A SEARLE

Como habíamos mencionado anteriormente, los filósofos del lenguaje fueron los pioneros en el estudio de los actos de habla. Así, en los años sesenta, los lingüistas más innovadores continuaron esta línea de estudio, lo que les llevó a obtener resultados hasta ahora no contemplados dentro de la lingüística.

La aportación inicial principal al respecto viene de la mano del inglés J. L. Austin, quien alrededor de los años 40 comienza a extraer las ideas principales que ha ido transmitiendo y explicando en todas sus clases, conferencias y seminarios. La publicación póstuma de sus obras en 1962 y 1970 constituiría una de las bases fundamentales dentro de los estudios de pragmática (aunque tenemos que puntualizar que Austin nunca habló de “pragmática” como tal). Más tarde, su discípulo John Searle, perfeccionaría y consolidaría su teoría, tal y como veremos más adelante.

Austin defiende que el lenguaje que utilizamos cada día es una herramienta que se ha ido puliendo y perfeccionando para lograr unos fines determinados, lo que significa que necesariamente nosotros no hablamos igual que nuestros padres, y éstos no hablan igual

que nuestros abuelos, ya que generación tras generación, los hablantes han ido adaptando el lenguaje para ser capaces de responder a las necesidades de cada momento.

Una de las principales obras de Austin es *How to do things with words* ("Cómo hacer cosas con palabras"). El autor defiende la idea de que el lenguaje no es siempre de carácter descriptivo (no siempre se establece una relación de correspondencia-no correspondencia con la realidad, como en el caso de frases como "La silla es de madera" o "Hoy es domingo", por ejemplo), sino que también puede ser utilizado para *hacer* cosas. Esto último es lo que sucede con los enunciados *performativos*, que no describen acciones, ni tampoco informan de ellas, sino que las hacen directamente si se dicen en el momento y lugar apropiados. Estos enunciados fueron contrastados con los que Austin llamó *declarativos* (o *constatativos*), que engloban las afirmaciones o declaraciones. Así, enunciados como: "Le pido disculpas" (cuya acción es disculparse), "Yo os declaro marido y mujer" (cuya acción es casar), "Te apuesto cinco euros a que no se atreve a hacerlo" (cuya acción es apostar) o "Yo te bautizo" (cuya acción es bautizar), son eminentemente performativos. Para que estas acciones lleven a buen término deben ser dichas por la persona adecuada y, a veces, en el lugar y momento adecuados. Éste último caso, por ejemplo, debe ser dicho por un sacerdote, en una iglesia y en medio de un bautizo, ya que si no, no puede realizar la acción de bautizar.

Mientras que los enunciados declarativos pueden ser considerados como verdaderos o falsos, no sucede lo mismo con los enunciados performativos. De este modo, enunciados del tipo "Ojalá pudieras comprenderme mejor", "¿Cuándo tienes que ir al dentista?" o "¡¡Cállate la boca ahora mismo!!" no pueden ser considerados como verdaderos o falsos, aunque que sí como inadecuados, absurdos, exagerados, injustos. A ese concepto de "verdad" se opone, en la teoría de los actos de habla, el de "felicidad"; es decir, el de la acción llevada a buen término o no, por lo que los enunciados preformativos son calificados de *afortunados* (o *felices*) o *desafortunados* (o *infelices*) y no de "verdaderos" o "falsos", como ya hemos dicho.

Austin establece tres tipos de actos de habla: **locutivos, ilocutivos y perlocutivos**.

- Los actos de habla locutivos: son los que realizamos por el mero hecho de "decir algo" y comprenden tres tipos de actos diferentes: el *fónico* (porque emitimos ciertos sonidos), el *fático* (porque emitimos palabras que pertenecen al léxico de una determinada lengua y lo hacemos teniendo en cuenta las estructuras y reglas gramaticales de dicha lengua) y el *réxico* (emitimos tales secuencias con un sentido y una referencia más o menos definidos, con un significado determinado).

Por todo ello, el acto locutivo es la emisión de una serie de ruidos, de palabras dentro de una construcción y con un significado determinado.

- Los actos de habla ilocutivos: son los que se realizan AL decir algo, es decir, se refieren a las acciones intencionales que realizamos mediante el uso de los enunciados. Observemos cómo los siguientes enunciados interrogativos forman actos de habla cuya fuerza ilocutiva puede ser diferente:

- a) ¿Tiene hora? Realizamos una *petición*.
- b) ¿Siempre eres tan antipático con la gente? Realizamos un *reproche*.
- c) ¿Cuántos años tienes? Realizamos una *pregunta*.
- d) ¿Cómo te tengo que decir que te calles? Realizamos una *orden*.
- e) ¿Qué más se puede pedir? Realizamos una *afirmación* ("No se puede pedir más").

Un buen ejemplo de fuerza ilocutiva es, como vemos en b), d) y e), la interrogación retórica. Su característica principal es que no se trata en realidad de una pregunta –no se espera una

respuesta, no es una petición de información- sino que su fuerza ilocutiva nos lleva a algo diferente: una petición, una orden, una recriminación, etc.

Hay que recordar que de todas las oraciones interrogativas de tipo parcial se desprende una presuposición semántica o léxica. Así, si yo pregunto a alguien "¿Por qué puerta ha entrado Pedro?" presupongo que "Pedro ha entrado". En el caso de las interrogaciones retóricas, esta presuposición semántica es la que funciona como elemento principal comunicativo por encima de la propia proposición transmitida en esa modalidad interrogativa. Es decir, que lo que el emisor comunica no es una pregunta, sino la presuposición que se desprende de dicha pregunta. De ahí que no se busque una respuesta por parte del receptor, sino simplemente se pretende que éste acepte o esté de acuerdo con la presuposición comunicada. De este modo, si yo tomo el ejemplo b), la presuposición semántica que se desprende es "eres muy antipático con la gente", y eso es precisamente lo que estoy queriendo transmitir al otro.

- Los actos de habla perlocutivos: son los que se realizan POR haber dicho algo, y se refieren a los efectos que producen. Dicho de otro modo, nuestras intervenciones lingüísticas muchas veces influyen sobre los demás para convencer, sorprender, divertir, consolar, enamorar, enfadar, humillar, engañar, etc (estos serían los distintos efectos perlocutivos del acto de habla).

Analicemos la frase siguiente: "¿Cómo te tengo que decir que me dejes en paz?". Gramaticalmente es una pregunta, ilocutivamente es una orden y perlocutivamente puede ser una ofensa.

En este sentido, el acto perlocutivo no es siempre controlable, ya que a veces queremos producir un determinado efecto y no lo logramos. Por ejemplo, si yo le digo a alguien "Es mucho mejor que no hables con nadie de esto", quizá yo pretendo "convencer" y lo que estoy haciendo es "asustar", lo que podría provocar malentendidos, tensiones, enfados, etc. Otro claro ejemplo de que no siempre logramos el efecto perlocutivo deseado lo encontramos en un recurso retórico muy frecuente: la ironía. Aunque Austin declarase que la ironía era un uso "no serio o parasitario" del lenguaje, hoy día parece que está fuera de toda duda que este recurso es algo cotidiano, efectivo y que forma parte activa de las relaciones sociales dentro de nuestra cultura. Hiriente, polémica, chistosa...muchas son las formas bajo las cuales se puede presentar, y muchas son también las formas en las que puede ser recibida por parte del interlocutor: de ahí que no siempre podamos controlar los efectos producidos en el otro. ¿Quién no ha hecho un comentario irónico con ánimo de hacer reír y ha terminado resultando ofensivo? Otras veces sucede el caso contrario, cuando un interlocutor intenta ofender y termina desatando la risa de los que le están escuchando. Como decíamos antes, podemos controlar nuestros enunciados, pero es más difícil controlar los efectos de éstos en la persona que nos escucha. Por algo se dice que no ofende quien quiere sino quien puede...

Por esta razón, en realidad los actos de habla perlocutivos no se pueden expresar explícitamente en presente, lo que constituye una diferencia con los actos de habla ilocutivos. Yo puedo decir "Te aconsejo que se lo des a él" porque "aconsejar" es un acto de habla ilocutivo, pero no puedo decir "Te convengo de que se lo des a él", porque "convencer" es un acto de habla perlocutivo.

A modo de resumen podemos afirmar que el acto locutivo posee *significado*, el ilocutivo *fuerza* y el perlocutivo logra *efectos*. Es algo así como: Me dijo "dáselo a él" > me aconsejó que se lo diera a él > me convenció de que se lo diera a él.

Teoría de los actos de habla de Searle

Searle continúa con la línea de investigación de su maestro Austin, de modo que lo que básicamente hace es integrar sus teorías en otra teoría más elaborada, centrándose especialmente en lo que Austin llamó *actos de habla ilocutivos*. Para él, hablar una lengua es un tipo de conducta que responde a una serie de normas y reglas –conscientes o no- y a una serie de actitudes. Es decir, todos los actos lingüísticos están regidos por reglas, y no sólo los actos “ritualizados”, como decía Austin.

Define *acto de habla* como la unidad mínima de comunicación lingüística. Esto no debe identificarse necesariamente con una oración, ya que podría ser una palabra (“socorro”) o incluso un sonido (imaginemos alguien que carraspea para que querer decir “no hables más”, por ejemplo). Dichos actos de habla se realizan de acuerdo con una serie de reglas. Según este autor los actos de habla se pueden considerar:

- Asertivos: nos dicen cómo son las cosas, “Carmen viene mañana”.
- Directivos: nos dan órdenes, “No olvides escribir un correo electrónico a Luis antes de irte”.
- Compromisivos: nos comprometen a hacer algo, “Te prometo que ya no tendrás que recordármelo más veces”.
- Expresivos: expresan sentimientos y actitudes, “Ay ay ay...”
- Declarativos: son aquellos cuyas palabras producen cambios, “Yo te absuelvo de tus pecados”

No debemos olvidar que para que estos actos de habla puedan realizarse, deben darse las *condiciones* necesarias. Por ejemplo, para realizar correctamente una petición es necesario que el otro interlocutor tenga la capacidad de realizar la acción solicitada y que el hablante crea que el oyente puede realizar dicha acción. Por este motivo, no tendría sentido pedir a una persona que no es juez que absuelva a un acusado de un crimen, o pedir a alguien que es mudo que nos cante una canción. Searle llama a esto *condiciones preparatorias*.

Searle también habla de la *condición de sinceridad*: para agradecer realmente algo a alguien, es necesario que el hablante sea sincero, y para preguntar sinceramente algo el hablante tiene que querer conocer la respuesta. Esto se relaciona con el concepto de *sinceridad* del que habla más tarde el gran lingüista Henk Haverkate. Tomemos dos ejemplos para explicarlo:

- (1) ¿Puedes hacer el favor de callarte un rato?
- (2) ¿Puedes indicarme ahora cómo ir a casa de Pablo?

Tanto el ejemplo (1) como el ejemplo (2) son *actos verbales múltiples*, es decir, manifiestan un acto de habla interrogativo y otro exhortativo. La pregunta es el acto de habla explícito mientras que la exhortación es el acto de habla implícito. Lo que hace que (1) sea una interrogación retórica con sentido irónico frente a (2) tiene su base en el concepto pragmático del *estado psicológico o intencional* del hablante que se conoce como “sinceridad”. Así, la sinceridad correspondiente a los actos interrogativos requiere que el emisor espere una respuesta por parte del oyente; y a los actos exhortativos, que el oyente cumpla o al menos tenga la capacidad de cumplir lo mandado por el emisor.

En (2) es sincero en ambos sentidos, pero en (1) no es sincero en cuanto al acto interrogativo, pues el emisor no espera que el receptor reaccione con un acto verbal que le aclare si tiene o no la capacidad de callarse, ya que el emisor sabe perfectamente que sí

puede hacerlo (que sí tiene la capacidad de callarse). Esta insinceridad transparente es característica de todas las preguntas retóricas.

La fuerza ilocutiva de la interrogación retórica es en realidad de tipo asertivo y no interrogativo. Sin embargo, es posible que el otro interlocutor aproveche la insinceridad transparente de la interrogación retórica para interpretarlo intencionadamente como una sinceridad transparente (es decir, como una verdadera pregunta, y no como una petición de información). De este modo, utilizará la respuesta que decida dar para refutar o contradecir la afirmación que se desprende de la interrogación retórica, en cuyo caso podría responder "Sí que puedo". Esto mismo es lo que se observaría si alguien dice "¿Dónde podrías estar mejor que aquí conmigo?" y el otro responde "Pues en mi casa con mi familia".

Según Searle, cada ilocución puede describirse en términos de lo que está intentando hacer: de ahí el enlace con la intencionalidad del hablante. De esta forma, una pregunta es un intento de elucidar cierta información, al igual que agradecer pretende ser una expresión de gratitud. Este intento del hablante, o *intencionalidad* de una sentencia se convertirá en un aspecto principal de la obra posterior de Searle.

Searle afirma que hay una correspondencia entre la forma lingüística y el acto de habla, de manera que las afirmaciones se realizan a través de enunciados declarativos, las preguntas usando formas interrogativas, etc. Esto es así sólo cuando el lenguaje se usa literalmente, y la realidad es que los hablantes utilizan el lenguaje indirecto de forma tan habitual como el literal, si no más. La posibilidad de interpretar estos enunciados indirectos depende, en gran medida, del reconocimiento por parte del oyente de la intencionalidad del hablante, como veremos en el capítulo que sigue a continuación.

3. DE LO DICHO A LO COMUNICADO: EL SIGNIFICADO INTENCIONAL. LA TEORÍA DE GRICE FRENTE A LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA DE SPERBER Y WILSON.

Una sola palabra puede comunicar, a veces, más que todo un discurso. Un simple "sí" o un "no" pueden cambiar una vida, pueden llevar al llanto o a la alegría más inmensa, pueden romper una relación o pueden iniciarla. La cantidad y la importancia de la información transmitida no dependen del número de palabras, sino de quién, a quién y con qué intención las dice.

No se trata de lo que una persona *dice*, sino de lo que *quiere decir*. De hecho, es muy diferente escuchar a una persona preguntar "¿Qué has dicho?" frente a "¿Qué has querido decir?", ya que en el primer caso puede tratarse de alguien que no ha oído las palabras de su interlocutor, mientras que en el segundo se trata claramente de alguien que manifiesta desacuerdo, enfado, desafío...

Esta diferencia entre lo dicho y lo comunicado radica principalmente en el significado intencional del hablante. Observemos el siguiente diálogo entre una madre y su hija:

Hija: ¿Qué te parece si llevo a la boda el vestido color rojo?

Madre: Yo creo que ir de negro es una opción menos arriesgada, ¿no?

Hija: Puede que sí, pero como ahora estoy tan morena, el rojo me favorecería.

Madre: No sé, todas las revistas de moda dicen que el negro es siempre el color más elegante, el que favorece a todo el mundo, y además te hace mucho más esbelta.

Hija: ¿El rojo no me queda bien?

Madre: Bueno, yo creo que el negro sienta mejor, en general.

Hija: Sí, puede que tengas razón, el negro es menos arriesgado.

En este caso, la madre no dice directamente lo que piensa (podría ser, por ejemplo, “el vestido rojo te sienta fatal” o “el vestido rojo es horrible”), sino que opta por decirlo de manera indirecta de modo que la otra persona sea capaz de *inferir* el mensaje. De hecho, cuando la madre responde “Bueno, yo creo que el negro sienta mejor, en general” en este contexto puede transmitir la idea de que “el rojo no te sienta bien”: su intención es comunicar esto a su hija sin herir sus sentimientos o sin despertar su ira. Además, echa mano de un *argumento de autoridad*, esgrimiendo la opinión de aquellos que escriben para revistas de moda. En este caso, logra eficazmente el objetivo, que es que la otra persona lleve el vestido negro, sin necesidad de decirle directamente la verdad, lo cual además de ser potencialmente hiriente, también podría hacer fracasar su objetivo comunicativo (por ejemplo si su hija se enfada y deja de hablar con ella).

Resulta lógico pensar que para que este significado intencional llegue a ser transmitido, el emisor ha tenido que reconocer previamente que la otra persona decía esas palabras con esa determinada intención. De no ser así, la comunicación fracasaría y el hablante tendría que buscar una solución, como por ejemplo utilizar el lenguaje directo: “el vestido rojo no te queda bien y creo que deberías llevar el negro”.

Para explicar esta relación entre lo dicho y lo comunicado hay dos teorías fundamentales: las de Grice por un lado, y la *Teoría de la Relevancia* de Sperber y Wilson por otro. A lo largo de este capítulo vamos a exponer las ideas de estos autores acerca de dicha relación.

El Principio de Cooperación y las máximas de Grice

Debemos remontarnos a 1967, cuando Grice pronuncia su famosa conferencia “Lógica y conversación”, cuya idea principal podría resumirse del siguiente modo: *el principio de cooperación defiende que los interlocutores están obligados a cooperar en el intercambio lingüístico*. Así, tanto si el otro interlocutor es un amigo como si es un perfecto desconocido, tanto si nos cae bien como si nos cae mal, siempre intentaremos saber qué nos quiere comunicar, ya que generalmente los participantes de una conversación tienen este propósito común que tratan de alcanzar.

Esto hace suponer que existe una serie de normas que regulan este intercambio, que guían a los interlocutores, y que son respetadas tanto por el emisor como por el receptor para lograr una comunicación óptima como si de un código tácito de honor se tratara.

Este Principio, a su vez, se resume en cuatro máximas:

- La máxima de cantidad
- La máxima de cualidad
- La máxima de relación
- La máxima de modo

Todas ellas son muy importantes, y aunque no seamos conscientes de ello, las aplicamos constantemente en nuestras conversaciones habladas y escritas. De hecho, si dichas máximas no se cumplen, se dice que se están “violando” y entonces la comunicación puede verse rota o alterada. Veamos en qué consisten a través del análisis de algunos ejemplos.

La MÁXIMA DE CANTIDAD, que nos indica “di lo justo”, de modo que nuestra contribución sea todo lo informativa que se requiera pero no más informativa de lo necesario. En efecto, “hablar de más” a veces no ayuda en absoluto al proceso comunicativo, y si no, observemos lo que sucede en el siguiente caso:

Imaginemos que alguien está en una comisaría denunciando una desaparición. El agente le pregunta cómo es el desaparecido, a lo que el denunciante responde: "es una mujer joven", lo cual obviamente no es suficiente, no estamos siendo todo lo informativos que la situación requiere. Por ello, la comunicación falla, y el policía le pregunta si le puede dar más datos, por lo que el denunciante prosigue: "sí, es una mujer joven porque tiene unos veinticinco años, es natural de Córdoba, porque su madre, aunque es madrileña, se casó con un cordobés y tuvo a su hija en esta ciudad andaluza, es bastante delgada, su talla de pantalón es la 36, aunque a veces usa la 38, depende del fabricante, es muy alta, más que su hermano, fíjese, ella mide un metro ochenta y su hermano un metro setenta y cinco, y eso que ella es la menor de todos los hermanos".

Como podemos observar, no por dar más información se favorece la comunicación. Probablemente el policía tenga que dar alguna clase de aviso que indique que la comunicación no es está siendo efectiva con alguna frase del tipo "por favor, vaya al grano".

Esta máxima se relaciona en realidad con el famoso *Principio de Economía* del lenguaje, que consiste en la obligación de ofrecer la cuantificación exacta y necesaria de las magnitudes e información a las que nos referimos. Esto se entiende fácilmente si observamos los siguientes ejemplos:

1. Imaginemos que alguien me pregunta cuántos años tengo. Actualmente tengo 29, por lo que: a) si digo que tengo 20 hay violación pragmática pero no lógica; b) si digo 30 hay violación lógica y pragmática; c) si digo 29 no hay violación alguna. Lo mismo sucede con preguntas del tipo ¿Cuántos hijos tienes? o ¿Cuánto ganas? Presupongo que me dirán la cantidad exacta porque están siendo cooperativos.

2. Si alguien me dice "me gusta ir al cine los sábados por la noche", yo supondría que el resto de los días o no le gusta o le gusta menos

3. Si un profesor dice a sus alumnos "el día 17 terminamos el curso", hay una elipsis porque realmente no es necesario aportar datos (meses y año) ya que es seguro que sus alumnos le van a entender perfectamente. Esto, en realidad, es lo que recoge la máxima latina *Intelligenti, pauca* ("a buen entendedor, pocas palabras bastan").

La MÁXIMA DE CUALIDAD nos dice "sé sincero", y consta de dos submáximas: no digas algo que crees falso; no digas algo de lo que no tienes pruebas suficientes. Es fácil entender que cuando uno miente deliberadamente, las rupturas comunicativas surgen con extremada facilidad. Así, en el ejemplo anterior, si se da una descripción falsa de la mujer desaparecida la comunicación probablemente terminará por tambalearse en algún momento.

La MÁXIMA DE RELACIÓN nos enseña que hay que "ser relevante", es decir, que lo que se diga debe guardar relación con aquello de lo que se está hablando. Así, si alguien nos pregunta "¿Cómo estás?" y nosotros respondemos "A las tres y cuarto", estaremos violando esta máxima y se romperá la comunicación. De hecho, no es tan raro como pueda parecer, ya que muchas veces, cuando asistimos a una discusión o a un juicio, es frecuente escuchar frases del tipo "eso no es lo que yo he preguntado". Otras veces, cuando una conversación nos resulta incómoda, aprovechamos la menor oportunidad para "cambiar de tema", aunque sea de forma totalmente brusca, inadecuada e inesperada, provocando una violación de la máxima de relación y el consiguiente asombro de los contertulios.

Por último, la MÁXIMA DE MODO defiende que debemos “ser claros”. Comprende cuatro submáximas: evite la oscuridad de expresión, evite la ambigüedad, evite la prolijidad innecesaria y evite el desorden. Un buen ejemplo lo encontramos, en ocasiones, en la consulta del médico, cuando éste nos explica lo que nos sucede con términos que no comprendemos porque son demasiado científicos. Esta oscuridad en la expresión nos llevaría a pedir al médico que hablara de forma “más fácil, más clara”.

Un ejemplo de ambigüedad lo vemos en algunos eslóganes de campañas publicitarias, generalmente un tanto polémicas, como podría ser el siguiente: “El hombre en la cocina. Excepcional”. ¿El hombre cocina es un hecho positivo o, por el contrario, se quiere decir que es extraño que veamos a un hombre en la cocina? No está muy claro.

Quizá después de leer estas máximas el lector se pregunte por qué en un momento determinado el hablante opta por utilizar el lenguaje indirecto, ya que en principio parece violar (romper) muchas de las máximas. Bien, además de lo mencionado en el ejemplo anterior en el que la madre no quiere herir a su hija con un lenguaje duro, directo (y, por tanto, hacer fracasar la comunicación), existen otros motivos relacionados con la efectividad y la rentabilidad. La cuestión se responde echando mano de dos palabras clave capaces de darnos por sí mismas una explicación completa y coherente: *economía* y *poder*. Esto significa que con menos palabras transmitimos más cosas y de forma más poderosa, más fuerte, más intensa, de modo que nuestra contribución es mucho más comunicativa, da más información. Esto se ve claramente con un ejemplo. Supongamos que alguien nos hace la siguiente pregunta: “¿Conoces a Juan?”. Si yo respondo “Síííí, es muuuuuuy amable, ya verás”, el otro interlocutor interpreta fácilmente una gran cantidad de informaciones: lo conozco, no me cae bien, no es amable, quiero avisarte de esto, etc. Si tuviéramos que transmitir todas estas informaciones de forma directa, el coste sería sin duda mucho mayor.

Grice y los actos de habla indirectos: implicaturas o sobrentendidos y presuposiciones

Si miramos una naranja, ya sea desde arriba, desde abajo o de perfil, nunca podremos verla en su totalidad. Sin embargo, nadie tiene dificultades para saber que eso es una naranja, es más, todo el mundo es capaz de intuir –de inferir– cómo es esa segunda mitad que no podemos ver de forma directa. Incluso por el contexto (por ejemplo, si hace mucho calor, está fuera de la nevera, huele mal...) podemos pensar que esa mitad que no vemos podría estar podrida.

Algo parecido sucede muchas veces con el lenguaje. Como explica Grice –y como ya hemos mencionado nosotros en varias ocasiones a lo largo de este artículo– hay una diferencia entre *lo que se dice* y *lo que se quiere decir*, o lo que es lo mismo, entre el contenido proposicional y lo que se comunica (la información, el verdadero mensaje). Éste último, puede ser un contenido implícito (no es información codificada, sería como la parte de la naranja que no vemos) que se añade al significado literal, y recibe el nombre de *presuposición*.

¿Cómo es posible que entendamos un mensaje que no está codificado a través de signos lingüísticos? ¿Cómo entendemos un mensaje que ni siquiera cuenta con palabras, que es puro silencio? Es muy fácil en realidad, y lo hacemos mucho más a menudo de lo que en un principio podamos pensar. Veamos algunos ejemplos bastante clásicos:

- (1) Juan continúa fumando
- (2) El rey de Francia es calvo
- (3) Si vienes antes de las ocho, te encontrarás a Carmen en casa.

De estas frases, podemos obtener informaciones implícitas (no codificadas):

- (1) > Que Juan fumaba antes
- (2) > Que Francia tiene un rey
- (3) > Que si vienes después de las ocho, no encontrarás a Carmen en casa

Las frases (1) y (2) constituyen una presuposición; la (3) sería un sobrentendido, o una implicatura, si tomamos la terminología de Grice. ¿Qué diferencias hay entonces entre un presupuesto y un sobrentendido? Para empezar, el primero se mantiene aun si la frase aparece en forma interrogativa y también en forma negativa, pero no el segundo, como puede comprobarse:

- (1') Juan no continúa fumando > (Juan fumaba)
- (1'') ¿Continúa fumando Juan? > (Juan fumaba)

(3') Si no vienes antes de las ocho, *te encontrarás a Carmen en casa (Carece de sentido).

- (3'') ¿Si vienes antes de las ocho te encontrarás a Carmen en casa? (Desparece la implicatura).

Otra diferencia importante entre presupuesto e implicatura es la que se refiere a la responsabilidad legal y la responsabilidad moral:

- (4) Juan ha dejado de robar
- (5) ¿Juan ha dejado de robar?

Ambas pueden servir para acusar a Juan y llevarlo ante los tribunales, ya que la presuposición que se desprende constituye una acusación en toda regla: estamos diciendo que Juan ha robado.

- (6) A Juan le gustan mucho las cosas ajenas

Esta frase, sin embargo, no podría servir para condenar a Juan, ya que la implicatura es responsabilidad del destinatario: es lo que es sobreentiende pero no lo que nosotros decimos "legalmente", aunque moralmente todos sepamos que queremos insinuar que Juan es un ladrón.

Pensemos ahora en un caso que es relativamente frecuente, y que sí puede producir problemas debido fundamentalmente a la buena o no tan buena intencionalidad del hablante. Supongamos que leemos en la prensa "El presidente sale a cenar con una mujer". La implicatura que el periodista busca que se produzca es, de hecho, la que todos estamos pensando ahora mismo: que esa mujer no era precisamente su esposa...Y esto puede tener consecuencias morales (daño en esa familia, discusión con el periodista, etc) pero legalmente no podríamos decir que el periodista ha acusado de adulterio al presidente: si esa mujer era su hermana o su prima, también es obviamente una mujer.

Así pues, los actos de habla indirectos son aquellos en los que el hablante quiere decir algo distinto o algo más de lo que realmente expresa en el contenido proposicional. Generalmente, esto no causa problemas de comprensión, como ya hemos dicho. Si observamos los ejemplos (7), (8) y (9), vemos que en realidad la fuerza ilocutiva que se desprende es la misma: todos son peticiones, ninguno es una pregunta en busca de respuesta (lo que esperamos de nuestro oyente, de hecho, no es más que una acción: que nos pase el pan. Ni siquiera es necesario que nos responda nada).

- (7) ¿Puedes pasarme el pan? (INTERROGATIVA)
- (8) Pásame el pan (EXHORTATIVA)
- (9) Quiero que me pases el pan (ASERTIVA-DESIDERATIVA)

En realidad, los actos de habla indirectos los usamos con mucha más frecuencia de lo que en un principio pueda parecer. Es muy común, por ejemplo, echar mano de ellos cuando de lo que se trata es de rechazar una invitación, una propuesta. En otras palabras: los actos de habla indirectos son los "reyes" de las excusas. Pensemos, por ejemplo, que alguien -que quizá no nos cae demasiado bien, aunque no necesariamente- desea invitarnos a cenar. En vez de decirle directamente "no quiero ir a cenar contigo porque no me caes bien" o simplemente "no quiero" o "no puedo", muy probablemente optemos por fórmulas como "lo siento, pero tengo mucho que hacer", "huy, ¿no has visto cómo llueve?" o "la verdad es que hoy estoy agotada", u otras fórmulas del estilo que, sin duda, son interpretadas como un "no" por la otra persona.

Teoría de la relevancia de Sperber y Wilson

La Teoría de la relevancia fue expuesta por Dan Sperber y Deirdre Wilson en 1986 en su libro *Relevance. Communication and cognition*, siendo hoy en día una de las más influyentes dentro de la pragmática. Como ya se ha expuesto, no hay una correspondencia constante y biunívoca entre lo que decimos y lo que queremos decir. Esto significa que una emisión semántica puede representar distintos pensamientos, o lo que es lo mismo: que una misma frase puede tener distintos significados. En este sentido, la teoría de la relevancia pretende ofrecer un mecanismo deductivo explícito que explique los procesos y estrategias que nos llevan del significado literal a la interpretación pragmática.

Comencemos hablando de cómo funciona la comunicación entre las personas. Grice explica que para que la comunicación tenga éxito los hablantes damos por sentado que el otro interlocutor está siendo cooperativo (al igual que lo somos nosotros). La cuestión está en saber por qué razón somos cooperativos. Según Sperber y Wilson, el motivo es que tenemos algo que ganar: a cambio de nuestra atención, de nuestra memoria, de nuestros esfuerzos, recibimos conocimiento del mundo. Dicho de otro modo, esperamos que nuestro interlocutor sea relevante y que aumente nuestro conocimiento del mundo sin que por ello tengamos que hacer un esfuerzo interpretativo descomunal, siguiendo la tendencia a equilibrar "ganancia" y "esfuerzo" (por eso la relevancia es un concepto gradual, ya que hay grados de relevancia que se miden en función de la relación entre el efecto cognitivo y el esfuerzo de procesamiento). Esto significa que cuando un interlocutor nos habla (nos lanza un estímulo verbal), merece nuestra atención así como nuestro esfuerzo para interpretarlo porque con seguridad recibiremos efectos cognitivos que nos interesan o nos interesarán en un futuro.

Básicamente podemos distinguir dos mecanismos de la comunicación humana: codificación-decodificación y ostensión-inferencia. Éstos corresponden respectivamente a la producción-interpretación de enunciados, que es algo convencional, y a la producción-interpretación de pruebas o evidencias, que es algo no convencional, no establecido. Vamos a explicar más detalladamente esta última idea.

El llamado "estímulo ostensivo" es lo que atrae la atención del otro (me doy cuenta de que esa persona me está hablando a mí) y la enfoca hacia la intención del emisor (yo decido prestarle atención a él y a su mensaje), tratando entonces de revelar cuál es esa intención (e intento saber qué me quiere comunicar: no lo que me "dice" sino lo que realmente "me quiere decir"). El estímulo ostensivo inicial puede fallar, por ejemplo, si no me doy cuenta de

que me están hablando, en cuyo caso la otra persona, el interlocutor, intentará lanzar este estímulo ostensivo de nuevo: elevará el tono de su voz, me hará un gesto, o si está escribiendo (por ejemplo, en un *chat*), decidirá hacerlo en mayúsculas.

Por todo ello, podemos afirmar que para que la comunicación funcione:

1. El receptor debe darse cuenta de que el estímulo ostensivo va dirigido a él.
2. El emisor ha tenido que hacerlo intencionalmente y realmente ha querido atraer la atención del receptor (a veces sucede que pensamos que un gesto va dirigido a nosotros y realmente se dirige a la persona que tenemos al lado, por ejemplo).
3. Después de esto, el receptor intentará saber qué nos quiere decir esa persona y con qué intención.

Veamos un ejemplo. Si estamos en un bar y una persona se lleva la mano a la frente, probablemente no le prestemos ninguna atención (ese estímulo ostensivo no va dirigido a nosotros, la persona no pretende comunicarse con nosotros), pero si ese mismo gesto lo hace una persona que está en nuestra casa, pensaremos que quizá le duele la cabeza y que deberíamos preguntarle si se encuentra bien. Sin embargo, si el gesto es muy exagerado, esté en la calle o esté en nuestra casa, podríamos pensar que realmente necesita ayuda, es decir, que el estímulo ostensivo, la señal que lanza, no va dirigida a nadie en concreto sino a todo el mundo: está pidiendo ayuda. Del mismo modo, no es lo mismo toser cuando está hablando un amigo (quizá es un aviso para que deje de hablar) que toser en una consulta médica.

Debemos puntualizar, sin embargo, que las diferencias culturales a veces desencadenan dificultades en el funcionamiento de determinados estímulos ostensivos: los gestos se pueden interpretar de muy diferentes maneras, y lo mismo pasa con los tonos de voz, las palabras o los silencios.

Así, "qué mono" en español no siempre es entendido por los hispanohablantes no españoles como "qué bonito" (no siempre infieren o deducen que significa eso). Por eso, durante es estos procesos de inferencia (es decir, mientras deducimos qué se nos quiere comunicar), no necesariamente se siguen las leyes de la lógica clásica, porque:

- a) Nunca se tiene absoluta certeza de la intención del emisor, ni de si lo inferido es lo correcto.
- b) hay diferentes grados de veracidad en los supuestos, aunque normalmente el interlocutor se decanta por la opción más verosímil. Por ello, si la persona que señalando a un niño dice "qué mono" lo hace con una gran sonrisa y un gesto amable, interpretaremos que está queriendo decir algo agradable, aunque quizá no sepamos exactamente qué.

¿Cómo es el mecanismo que genera estas inferencias? Sperber y Wilson establecen un sistema formal de deducciones basado en diferentes capacidades:

- I) La memoria
- II) La capacidad de escribir, leer, almacenar, borrar datos de la memoria.
- III) El acceso a la información de las entradas léxicas de un diccionario.
- IV) La capacidad de comparar propiedades formales.

He aquí un ejemplo clásico. Si alguien nos dice que "Antonio es un cerdo", podemos pensar varias cosas: que es sucio, que es deshonesto, que es infiel, que no se lava... Sin embargo, si sabemos o recordamos que esa persona ha olido mal otras veces (de hecho, una de las funciones más importantes de los mecanismos deductivos es derivar automáticamente las implicaciones de una información nueva en relación con los supuestos e informaciones que

ya se poseen), si el diccionario contempla “cerdo” también como “persona sucia”, y sabemos que los cerdos normalmente no están muy limpios, podremos deducir que Antonio no se lava.

¿Cómo se distingue entonces la información irrelevante de la información que sí es **relevante**? Para empezar, resulta totalmente irrelevante dar información ya conocida (“Ahora mismo estás leyendo”), enunciados de los que no se derivan informaciones importantes (“Ayer desayuné pan con miel”. Mucho me temo que a los que están leyendo este artículo ahora mismo les da igual mi dieta...), o la información incoherente (“Esto es un artículo sobre mecánica”). Generalmente, este tipo de informaciones provocan una reacción de extrañeza en la persona que nos escucha, incluso puede decirnos “bueno, ¿y qué?”, porque para esa persona, lo que estamos diciendo no es en absoluto relevante y no entiende por qué se lo decimos aun aplicando todos los mecanismos de inferencia de los que dispone.

Incluso un enunciado que es falso o impreciso, puede ser en determinadas situaciones más relevante que otro verdadero o preciso. Imaginemos que una amiga me invita a su casa en la costa para pasar unos días. Yo acepto encantada y le digo que tengo intención de ir durante la primera semana de agosto. Mi amiga me pregunta si voy a ir con alguien o sola, a lo que yo puedo responder:

- a) Voy a ir con Paula, que es la hija de la prima de mi madre (verdadero)
- b) Voy a ir con Paula, mi prima (falso)

En este caso, los efectos mayores con el mínimo coste se produce a través del enunciado b), y no la verdad literal, ya que las implicaciones que acarrea son las que realmente le interesan a mi amiga: vamos a ir a tu casa dos personas (poco importa si es mi prima o la hija de la prima de mi madre). Sin embargo, si estoy ante un notario por un tema de herencia familiar, tendría que optar por el enunciado a), que es lo relevante. Esto es lo que Sperber y Wilson llaman *loose talk* o lo que es lo mismo, *lenguaje aproximado*.

Recapitulemos todo lo que hemos presentado hasta ahora a través de un último ejemplo. Supongamos que alguien nos dice en un tono muy molesto: “No vuelvo a quedar con Luis”. En este caso, de los distintos contextos relativos a Luis, elegimos el subconjunto de supuestos pertinentes para ese momento determinados:

- (10) La madre de Luis es francesa.
- (11) Luis siempre llega tarde.**
- (12) A Luis le encanta dormir.**
- (13) **Luis ayer quedó con Ana.**
- (14) Luis tiene 22 años.
- (15) Luis tiene un perro (depende...quizá sabemos que tuvo que llevar al perro al veterinario por una urgencia...).

Es decir, elegimos la información que necesitamos para que la frase sea *relevante*. Así, de todos los estímulos que recibimos, procesamos sólo los que nos parecen relevantes para poder entender qué nos quiere decir el otro. Por ello, “ser relevante” no es una característica intrínseca de los enunciados, sino una propiedad que surge de la relación entre el enunciado y el contexto en un momento determinado.

Así, si todos estamos en un despacho y alguien dice esa frase y yo ni siquiera conozco a Luis, interpreto que ese comentario no va dirigido a mí (no recojo el *estímulo ostensivo*) y no lo consideraré relevante. ¿Por qué? Porque aunque todo enunciado cuente con una inicial presunción de relevancia, al evaluar los efectos (a mí me da igual que ese tal Luis llegue

tarde o no) en relación con el esfuerzo (es enorme: preguntar quién es Luis, cómo es, qué relación tiene con el hablante, qué relación puede tener conmigo...), vemos que no merece la pena procesar el enunciado porque no va dirigido a nosotros. Si realmente iba dirigido a nosotros, al haber fallado el estímulo ostensivo, la otra persona optará por decirlo más alto o hacernos un gesto.

A partir de todo esto, podemos explicar el *principio de relevancia*: todo acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia óptima. Es decir, que percibimos que se nos quiere decir algo porque esa información es relevante para nosotros: el esfuerzo es pequeño y la información que obtenemos nos interesa.

4. CUANDO LA REALIDAD COMUNICATIVA SE REBELA

Hasta ahora hemos revisado algunos de los principios, máximas y teorías más importantes de la Pragmática, intentando aportar ejemplos y análisis de los mismos que satisfagan la curiosidad del lector. Estas explicaciones teórico-prácticas dan una imagen real pero no completa de la dimensión pragmática del lenguaje.

El lenguaje es algo vivo, en movimiento, es una especie de prolongación de la propia persona y de todo lo que eso implica: su personalidad, sus características, sus creencias, su manera de relacionarse con los otros, su forma de concebir el mundo, etc. Del mismo modo que no existe una teoría única que dé cuenta de todas estas dimensiones, tampoco podemos pretender encerrar toda la riqueza del *uso* del lenguaje en una teoría o principio. Si la psicología y la psiquiatría nos dan pautas para poder entender un poco más el comportamiento humano, también la pragmática nos da bases teóricas (principios, máximas, teorías que ofrecen igualmente pautas) a partir de las cuales podemos entender el "comportamiento del lenguaje en movimiento", esto es, su uso en un determinado contexto y con una determinada intención por parte del hablante. Esto no es algo negativo, más bien al contrario, resulta muy enriquecedor: no podemos encerrar el significado de la comunicación, pero podemos llegar a él a través de teorías o, incluso, de excepciones a esas teorías. Ya hemos explicado lo primero, así que vamos a ver algunos casos en los que la realidad comunicativa se rebela y decide no dejarse encerrar en una máxima, principio o teoría; y cómo podemos llegar a una explicación satisfactoria a pesar de ello.

4.1. *Violación de la máxima de cualidad:*

En los procesos argumentativos. El caso de la persuasión.

Lo primero que debemos tener muy claro es qué entendemos por *proceso argumentativo*. Si consideramos la cuestión desde un punto de vista lógico, podemos afirmar que es un razonamiento. Si cambiamos nuestra perspectiva y lo observamos desde un punto de vista retórico, entonces debemos decir que se trata de un conjunto de estrategias dentro de un discurso persuasivo. Esto se entiende fácilmente si leemos el siguiente texto e intentamos extraer sus características principales:

Las corridas de toros son un espectáculo lamentable y sangriento. Se hace sufrir al animal de forma gratuita, se le tortura sin piedad en medio de los aplausos de la gente. Se sabe que se le echa grasa en los ojos para entorpecer su visión y que se le tiene encerrado en un lugar sin luz el día antes de la corrida para ponerle nervioso. Dicen que el torero es valiente. ¿Es valiente, acaso, limar los cuernos del animal para que sean menos peligrosos y utilizar las trampas mencionadas para reducir su bravura? Otros afirman en es un arte: matar, torturar, herir...¿eso es arte? Me parece que no.

Espectáculo sí es, pero como decía al principio, lamentable y vergonzoso. Los animales son seres vivos, con derechos, y éstos están por encima de cualquier negocio y cualquier forma de regocijo incomprensible del ser humano.

Tras observar este texto, podemos decir que:

1. Se aportan razones para defender una opinión/tesis: “las corridas de toros son malas/inaceptables/etc”.
2. Esas razones pueden ser subjetivas (en cuyo caso la argumentación será más débil, es decir, más fácilmente refutable por la parte contraria: “las corridas de toros no son arte”, “el torero no es valiente”) u objetivas (estaremos ante una argumentación más fuerte: “se hace sufrir al animal”, “Los animales son seres vivos con derechos”). Existe una gran variedad de *apoyos* para estas razones, como por ejemplo los argumentos de autoridad (si alguien a quien conocemos, admiramos, respetamos, dice algo, le damos más credibilidad), refranes y creencias populares (por aquello de que la sabiduría del pueblo merece un respeto), ejemplos (ya sean reales o no, ya sean precisos o exagerados, si podemos ofrecer casos reales o podemos ilustrar de algún modo nuestras palabras, llegaremos más fácilmente al otro. En este texto, por ejemplo, se habla de algunas prácticas habituales como echar grasa en los ojos del toro), etc.
3. Normalmente los temas de un texto argumentativo se prestan a cierta controversia.
4. Su finalidad última es convencer a alguien de algo.
5. El esquema (orden) es muy importante, más quizá que en otro tipo de textos: primero la tesis, después el cuerpo argumentativo propiamente dicho, y finalmente una buena conclusión, cuanto más impactante, mejor.
6. La posible refutación resultante será también, casi con toda seguridad, un texto argumentativo.

Teniendo en cuenta todo esto, podemos decir que “argumentar” es dar razones/argumentos en favor de una conclusión determinada. Así, se intenta presentar algo como si fuera una buena razón para llegar a esa conclusión. En otras palabras, tratamos de *hacer admitir* algo a nuestro(s) oyente(s).

En este sentido, y aquí comenzamos ya a ver cómo se produce el enlace con la pragmática, los textos argumentativos, son sin duda manifestaciones de actos perlocutivos, ya que intentamos convencer, modificar el estado de conocimiento del otro. Aunque a primera vista quizá no lo parezca, en realidad argumentamos mucho más de lo que creemos. De hecho, vivimos prácticamente rodeados de procesos argumentativos por todas partes: cada vez que vemos un anuncio publicitario, cada vez que alguien no pide un favor, cada vez que debatimos, incluso en sueños estamos argumentando.

De todas formas, hay que reconocer que estos procesos de los que hablo no siempre presentan esquemas tan rígidos ni tan claros; como decía al inicio del capítulo, el lenguaje tiene su propia vida y a veces no sabe de ataduras. También tenemos que admitir –y de nuevo aquí entramos en la perspectiva pragmática- que no siempre que argumentamos respetamos la máxima de cualidad. En palabras más llanas: mentimos. Sí, aunque suene feo, cuando exageramos estamos deformando la realidad, cuando “decoramos” los hechos o las palabras de alguien también estamos siendo infieles a la veracidad de los acontecimientos. ¿Por qué hacemos esto? ¿Es quizá porque nos gusta mentir, porque nos

divierte? No, o al menos no siempre. Lo que buscamos es algo mucho más sencillo. Buscamos la efectividad: convencer al otro por la vía más rápida, más efectiva, que menos esfuerzo nos suponga. O bien buscamos no herirlo, en cuyo caso utilizaremos una mentira piadosa en pro de las buenas relaciones y del buen entendimiento (socialmente hablando).

Este tipo de situaciones se observan fácilmente en el caso de la publicidad. Ésta se apoya (casi) constantemente en los llamados *topoi aristotélicos* (o “lugares comunes”), que son principios que cuentan con una amplia base de aceptación, aunque no necesariamente sean verdades en un sentido estricto. Es decir, son ideas que todo el mundo acepta como válidas y ciertas (aunque de nuevo aquí el componente cultural y social puede provocar que las bases de dicha aceptación se tambaleen, rompiendo la validez absoluta y universal de dichos *topoi*). Esto facilita enormemente la persuasión, algo totalmente válido siempre y cuando no se traspase el límite y se entre en el terreno de la manipulación, aunque a veces la barrera no esté tan clara.

Recuerdo que hace algún tiempo, una marca de turrón lanzó una campaña con un lema que decía: “el turrón más caro del mundo”. Resultó, en cierta medida, chocante, porque estamos acostumbrados a que se nos presente como una ventaja el hecho de que un producto sea barato. Sin embargo, aquí jugaban con un *topos* bastante poderoso: *la calidad > lo bueno es selecto*. Y a todos, o a casi todos, nos seduce la idea de ser considerados como la “élite” o “parte de un grupo selecto”. Y digo casi todos porque puede haber alguien que no esté de acuerdo con esta idea, en cuyo caso la campaña publicitaria fracasará. Pero como los que no entran dentro de este *topos* son una minoría, los agentes publicitarios de dicho turrón estarán igualmente tranquilos y satisfechos. Curiosamente –realmente el ser humano puede ser muy paradójico– hay otro *topos* muy frecuente en publicidad: *la cantidad > la mayoría tiene razón*, algo que puede resultar en cierta medida contradictorio respecto a lo anterior. No es raro ver eslóganes publicitarios tales como “todo el mundo usa XXX” o “XXX es el número 1 en ventas”. Podríamos pensar que si estos *topoi* son tan contradictorios, entonces es difícil saber cuál debemos usar: ¿Aquel que se refiere a un producto que es superior por ser muy selecto? ¿O el que defiende que el producto mejor es el usado por todo el mundo? En realidad la cuestión no es ésa, la cuestión es ¿a qué público va dirigido (y, por tanto, cuál es el *topos* de ese público)? La clave, en este caso, es más bien de tipo social.

El caso de la metáfora.

Si bien es cierto que existe un tipo de metáfora muy literaria de uso poco común, la verdad es que también existe la llamada metáfora cotidiana, menos poética quizá, pero muy frecuente en las conversaciones de cada día de aquellos que no tenemos el don de la poesía. Para empezar, podemos afirmar sin lugar a dudas que las metáforas constituyen una violación abierta de la máxima de cualidad porque se dice algo que se sabe que es falso.

Se han hecho distintas interpretaciones de la metáfora. Veamos los siguientes ejemplos y cómo éstos han sido contemplados desde diferentes perspectivas:

Según **Grice**, si alguien nos pregunta “¿Qué tal se encuentra tu madre de aquella tremenda caída?” y respondemos diciendo “Tiene una salud de hierro” (frase que es una metáfora), el otro interpretará que queremos ser cooperativos y entonces buscará la implicatura que restaura la vigencia de la máxima, de modo que será capaz de entender qué queremos decir (que su salud es tan fuerte como el mismísimo hierro).

Si preguntamos a un amigo “¿Cómo es Carmen?” y éste nos responde que “Es un palillo”, según **Searle** se trata de una metáfora basada en ciertos patrones de inferencia que funcionan regularmente. En ellos se distinguen tres estrategias:

- de reconocimiento, que permiten saber si hay que buscar o no una interpretación metafórica (en este caso, sabemos que Carmen no es literalmente un palillo, por lo que *reconoceríamos* que se trata de una metáfora).
- de cálculo, que permiten calcular los diferentes valores que se pueden asignar a la entidad con respecto a la cual los dos elementos son semejantes (ser pequeño, ser de madera, ser un instrumento para pinchar comida, ser fino y ligero, ser barato, etc).
- de restricción, que permiten restringir las posibilidades calculadas e identificar el factor concreto que sirve como fundamento de la metáfora. Es decir, de todos los valores que podemos contemplar, elegimos el que nos parece más adecuado para ese contexto: probablemente el otro quiere decir que Carmen es muy delgada.

Busquemos un último ejemplo para acercarnos a él desde la teoría de la relevancia de **Sperber y Wilson**. Imaginemos que Marta dice que Ramiro que “es un gusano”. Según estos autores debemos aplicar la teoría de la relevancia, de modo que suponemos que el emisor aspira a lograr el grado óptimo de relevancia (+efecto/información y – esfuerzo) y deja implícito todo aquello que crea que su interlocutor puede suplir con un esfuerzo menor que el que se requeriría para procesar el mensaje explícito. Estamos de acuerdo en que nadie pensaría que se trata de una frase literal, ni siquiera se considera esta posibilidad, ya que sabemos que Ramiro es una persona, y no un gusano. Sin demasiado esfuerzo por parte del oyente, éste interpretaría que Marta quiere decir que Ramiro le da asco porque se ha comportado mal y la sensación que nos provoca es la misma que la de un gusano: repugnancia, asco, repelús, desagrado. Si Marta optase por decir explícitamente todos estos adjetivos, el mensaje sin duda perdería fuerza y eficacia.

Los enunciados irónicos

Algo similar sucede, por cierto, con la ironía, que se presenta igualmente como violación de esta máxima de cualidad ya que el enunciado literal no se presenta como verdadero. La ironía, opinaron Searle y Kerbrat-Orecchioni, es siempre de carácter negativo. Sin embargo, sabemos que esto no siempre es así. La ironía negativa es lo que Reyes (1990) llama *ironía del poder* o Jankelevitch (1982) denomina *ironía cerrada*. Pero estos dos últimos autores también reconocen la existencia de un tipo de ironía que no constituye una censura, sino que está cargada de un contenido positivo e incluso alabador. Por ello, no podemos considerar la ironía sistemáticamente como una censura. Reyes la llama *ironía del juego* y Jankelevitch *ironía abierta*.

Otra de las cuestiones que a veces se ha dicho de la ironía es que comunica lo contrario de lo que realmente se piensa. Esto, sin embargo no es así, ya que en realidad la ironía pretende transmitir algo *distinto*. Por ejemplo, si voy andando por la calle y una persona me pisa y ni siquiera se disculpa yo puedo decirle “cómo me gusta la gente educada”. Yo que yo realmente estoy queriendo decir es “no eres educada” y no el contrario de la frase (“no me gusta la gente educada”).

En cualquier caso, se contemple desde la perspectiva que se contemplen los enunciados irónico o las metáforas, lo que está claro es que el emisor busca transmitir más con menos palabras, y que el oyente es consciente de esto, quiere cooperar en el proceso de comunicación y por ello despliega todas sus capacidades inferenciales para hacer que la comunicación sea un éxito.

4.2. *Violación de la máxima de cantidad*

A veces las máximas entran en conflicto, como explica Graciela Reyes (2003, p. 42-43). Tal es el caso de la máxima de cualidad y la máxima de cantidad en el siguiente caso: una persona nos pregunta dónde está un lugar determinado y nosotros, que no lo sabemos con exactitud, preferimos dar la información aproximada: “queda un poco más allá, a dos o tres manzanas”. El oyente recibe una información claramente insuficiente, y probablemente – viendo nuestra actitud- pueda deducir con facilidad si es que no queremos ser cooperativos o si simplemente le estamos dando toda la información de que disponemos. Aunque pueda parecer extraño en un principio, hay hablantes que prefieren violar esta máxima de cantidad (¡o incluso la de cualidad, mintiendo!) antes que pasar por interlocutores poco cooperativos o, simplemente, por ignorantes. Esto corrobora, de nuevo, lo que se explicaba al inicio de este capítulo: que el lenguaje cuando entra en relación con sus usuarios parece prolongar, de alguna manera y en ciertas ocasiones, la complejidad de los mismos. Evidentemente, en este caso puede entrar en juego el factor sociocultural de manera muy significativa.

4.3. *Violación de la máxima de manera*

Es especialmente frecuente en la publicidad. A veces encontramos anuncios publicitarios, escritos o sonoros, que distan mucho de ser claros, ordenados, breves y no ambiguos. En algunos casos utilizan palabras de doble sentido, en otros casos no dicen claramente el mensaje o bien lo repiten sin cesar. Recuerdo un anuncio de una marca de coches de juguetes en el que las palabras se pronunciaban a una velocidad tal que era casi imposible saber qué estaban diciendo. En estos casos, sin embargo, se cumple el objetivo comunicativo, que es llamar la atención de una forma u otra no necesariamente sobre el mensaje, sino sobre el producto para darlo a conocer e incitar al oyente a convertirse en un comprador potencial.

Parece, pues, que no es tan extraño encontrar enunciados que violen estas máximas propuestas por Grice. Sin embargo, a pesar de ello, hay que reconocer que constituyen un primer modelo de los procesos inferenciales. Sperber y Wilson, en un intento por dar un paso más allá, intentaron explicar los fenómenos comunicativos a través de un principio único más general, el principio de relevancia, explicado en el anterior capítulo. Este principio tiene una gran diferencia con las máximas griceanas, y es que no admite ser ni violado, ni respetado, ni aprendido porque se aplica a todos y cada uno de los actos de comunicación intencional. En este sentido, puede resultar menos complicado que dichas máximas.

4.4. *Cuando la cortesía choca con los Principios Conversacionales...*

En ocasiones, la eficacia informativa puede entrar en conflicto con el buen desarrollo de las relaciones sociales, que es, en definitiva, el objetivo último de las normas y/o estrategias que regulan la cortesía. A veces es recomendable utilizar un enunciado que no sea claro, ni breve, ni directo, ni exactamente verdadero, ni todo lo informativo que pudiera ser, y todo por salvaguardar las propias relaciones sociales. Tanto es así que estos enunciados se comprenden perfectamente y son los que cabría esperar en determinadas situaciones.

Esto sucede a menudo cuando alguien nos quiere dar una mala noticia. Imaginemos que un policía debe comunicar la muerte de una persona en un accidente de moto a los padres de la víctima. En este caso, no diría “Su hijo ha muerto”, sino que probablemente dijese esto mismo de un modo menos directo: “Bueno, ya sabe que las motos son muy peligrosas, y su hijo no llevaba casco, estos golpes son muy fuertes...en fin, lo lamento mucho...”. Sin duda,

los padres entenderán el triste mensaje y el golpe inicial para ellos será menor que con el lenguaje directo.

Lo mismo sucede cuando debemos comunicar algo que puede resultar incómodo o desagradable para el emisor, el receptor o ambos. Quizá no diríamos a un amigo que ha venido a pasar unos días con nosotros "huelas mal", sino algo así como "si quieres puedes pasar al baño y darte una ducha. Seguro que te relaja mucho después del viaje".

Dicho todo esto, podríamos suponer que hemos de utilizar la cortesía (lingüística) siempre que hablemos con personas desconocidas o de avanzada edad. Sin embargo, vemos que esto no siempre es así, ya que en algunos casos hacemos primar la transmisión rápida y eficaz de la información por encima de cualquier norma social de cortesía. Por ejemplo, cuando damos indicaciones sobre cómo llegar a un lugar ("tome la primera calle a la derecha y después camine cien metros" en vez de "le agradecería mucho que tomase la primera calle a la derecha. Después, le pediría que caminase cien metros") o cuando pedimos auxilio (nadie diría en una situación de peligro "por favor, ¿tendría usted la bondad de salvarme?"). En estos casos, a pesar de no aplicar normas de cortesía, nuestro código social y nuestra lógica nos dicen que es perfectamente aceptable.

4.5. *La aparente violación del principio de relevancia*

Como ya hemos explicado anteriormente, en ocasiones el hablante tiene que inferir qué quiere comunicar el otro interlocutor a través de un proceso de razonamiento deductivo: parte de ciertas premisas y selecciona aquellas que le parecen relevantes para llegar al efecto cognoscitivo que le interesa.

Supongamos que un amigo nos invita a ir con él esa noche al teatro, y que nosotros le respondemos diciendo "tengo una entrevista de trabajo mañana por la mañana". Si seguimos el modelo de Grice, nuestra respuesta parece no seguir la máxima de relación ("sé relevante"), ya que decir que no vamos al teatro porque tenemos una entrevista de trabajo al día siguiente para no guardar demasiada relación. Sperber y Wilson van más allá, y explican que nuestro amigo, para poder entender nuestra respuesta construye un contexto formado por ciertas creencias y que es precisamente el que nosotros esperábamos que construyera: para hacer una buena entrevista de trabajo es importante estar descansado, y a partir de aquí nuestro amigo saca la conclusión "no va a venir conmigo al teatro".

Este contexto del que hablamos está constituido, como acabamos de señalar, por diversos conocimientos de diferente tipo: sociales, culturales, religiosos, políticos, económicos, familiares, personales, intelectuales, etc, además de otros componentes de índole más "inmediata" que surgen a partir de ese momento concreto en el que se produce la conversación (sobre un tema, sobre las circunstancias particulares del interlocutor en ese momento, etc). De todos estos conocimientos, muchos de ellos compartidos por ambos interlocutores y almacenados en su memoria, el receptor selecciona aquellos que le resulten útiles para interpretar el mensaje, dando por sentado, por supuesto, que el hablante quiere ser relevante en todo momento.

Así pues, el contexto resulta un elemento primordial en todo proceso comunicativo, ya que está formado por una serie de creencias y conocimientos compartidos por los interlocutores pertinentes para poder producir e interpretar los enunciados. De todos los tipos de contexto que hay (parece que, de forma general, se acepta que hay tres: el lingüístico o *cotexto*, el situacional y el socio-cultural) quizá se ha prestado menos atención dentro de la pragmática al que se refiere a los elementos culturales. Sin embargo, con el creciente interés de la

enseñanza de español a extranjeros y con el fenómeno del aumento de la inmigración, parece que va cobrando cada vez más importancia, como ya apuntábamos en nuestra introducción.

5. LA IMPORTANCIA DE LA DIMENSIÓN SOCIO-CULTURAL EN LA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA

Aunque en algunos manuales de pragmática apenas se haya mencionado de pasada la dimensión sociocultural del contexto comunicativo, parece cada vez más evidente que es fundamental en los procesos comunicativos. Probablemente esto pudiera deberse al hecho de que los hablantes, como partes integrantes de la sociedad desde que nacemos, no somos realmente conscientes de cuáles son exactamente nuestros parámetros socioculturales ya que nunca nos hemos parado a pensar en ellos a la hora de establecer una comunicación, o al menos no lo hacemos con tanta frecuencia cuando hablamos con personas que suponemos que comparten nuestra cultura.

En este sentido, hay que entender que compartir un mismo idioma no significa compartir los mismos componentes culturales (por esta razón, a veces los españoles, frente a los latinoamericanos, pueden “sonar bruscos”, o “excesivamente directos”, provocando conflictos de cortesía). Con frecuencia se ha dicho que nuestra cultura es latina, cuando en realidad está mucho más cerca de la mediterránea (italiana, griega, incluso libanesa en algunos casos) a pesar de no compartir el idioma. Esto se debe, posiblemente, a que el componente cultural y el social van muy ligados, y nuestra estructura social es similar a la de los países de la franja del Mediterráneo.

Como mencionaba anteriormente, la enseñanza del español a extranjeros está en pleno auge, fundamentalmente por motivos económicos y culturales. Hace tiempo que ya se contempla la perspectiva pragmática en este tipo de estudios, ya que resulta cada vez más evidente el fuerte lazo de unión entre lengua, sociedad y cultura.

Esto se relaciona de manera especialmente directa con los estudios de la *cortesía*.

Cortesía y Pragmática

Si hasta ahora habíamos tenido fundamentalmente en cuenta la vertiente psicológica, lógica y lingüística del lenguaje, desde el momento en el que entramos en el interesante terreno de la cortesía debemos, inevitablemente, tomar en consideración la *vertiente sociocultural* del lenguaje.

Esto significa que esas reglas de cortesía no sólo dependen de la lengua en sí, sino de las sociedades que las hablan. Por ello, cuando una persona decide aprender a hablar español, es necesario también enseñarle estos códigos de cortesía para que sea capaz de comunicarse de manera no sólo correcta (gramaticalmente) sino también adecuada (se presta especial atención a esto, por ejemplo, en los cursos de Español de Negocios, en los que está en juego mucho más que un simple malentendido).

Cuando se trata de ser cortés, el emisor no siempre utiliza la palabra en su propio beneficio, sino que a veces intenta favorecer al receptor con acciones como aconsejar, advertir, ofrecer, invitar, piroppear (¡lo cual es todo un arte!). Hay toda una serie de factores fundamentalmente sociales que influyen en la comunicación en este sentido: edad, sexo, posición social, grado de autoridad, jerarquía, instituciones sociales... Por ello, la cortesía se relaciona con disciplinas como la Antropología, la Sociología o la Etnología.

Resulta innegable que debemos aprender las normas que rigen el comportamiento en nuestra sociedad para relacionarnos con el resto de la gente. Dentro de estas normas juegan un papel muy importante los patrones que rigen la cortesía. Como decíamos antes, lo que para unos es "normal, adecuado, educado", para otros puede resultar desastrosamente inadecuado o maleducado. Por ejemplo, en Nueva York no se contempla como un acto de cortesía saludar al entrar en un ascensor, y mucho menos decir adiós cuando sales de él; sin embargo, en España, no saludar ni despedirse en esta situación puede resultar maleducado. Incluso en algunos casos se mantienen pequeñas conversaciones sobre el tiempo. Otros ejemplos (Escandell, 2006, p. 137) son los regalos japoneses: la persona que ofrece el regalo debe minimizar su valor al máximo y decir que es casi ofensivo regalar eso. Otro caso es el choque cultural que se produjo en una biblioteca de una universidad de Australia en la que los bibliotecarios hicieron una protesta porque al parecer los estudiantes japoneses no daban las gracias al recibir el libro solicitado. Todo se aclaró cuando estos estudiantes explicaron que ellos sólo consideraban necesario dar las gracias cuando alguien les hacía un verdadero favor, y no cuando alguien estaba haciendo su trabajo.

Todos sabemos distinguir lo que es un acto descortés o cortés, y el lenguaje, por supuesto, tiende a favorecer éstos últimos. Pero la cortesía es ¿una norma social? ¿O es una estrategia conversacional? Lo cierto es que el debate parece estar abierto y, lo que es más, depende en gran medida de cada situación: "Perdone usted", dicho a un anciano en la calle es una norma social; pero dicho a un amigo es una verdadera estrategia conversacional llena de ironía para mostrar, por ejemplo, enfado u ofensa. Del mismo modo, la expresión "Siento la molestia" dicha a un dependiente al cambiar un artículo en su tienda es una estrategia para lograr tu objetivo y también una norma para mantener las buenas relaciones sociales; sin embargo dicho a tu hermano/marido/mejor amigo porque ha tenido que pedir permiso en el trabajo para acompañarte al médico, es una llana declaración de sentimientos.

El Principio de Cortesía de Leech

En 1983, Leech propone un Principio de Cortesía para mejorar la relación existente entre los interlocutores. Este Principio determina la forma del enunciado y la significación última del mismo. Según el autor, los objetivos comunicativos se pueden manifestar en dos direcciones: o bien se trata de mantener el equilibrio existente; o bien de modificarlo (disminuyendo o aumentando la distancia social).

Se puede distinguir entre *cortesía relativa*, que es la que depende de las posiciones sociales de los interlocutores, y *cortesía absoluta*, que simplemente es una característica propia de algunos actos (por ejemplo, las órdenes son inherentemente descorteses y los ofrecimientos son corteses, como señala Leech). También distingue entre cortesía positiva y negativa: la primera es secundaria y maximiza la cortesía de las ilocuciones corteses ("Me encantaría darte un abrazo de felicitación"), la segunda suele ser obligatoria para el buen funcionamiento de las relaciones sociales ya que minimiza la descortesía de las ilocuciones descorteses (en realidad se finge la posibilidad de realizar o no el acto solicitado, es una orden "disfrazada" de petición: "¿Te importaría llamar al Sr. Fernández?", dicho por un jefe a su secretario).

Como explica Leech, la cortesía se evalúa en términos de *coste* y *beneficio*. Así, un enunciado es más cortés cuanto mayor es el coste para el emisor y mayor es el beneficio para el destinatario. Por ejemplo, una petición es un acto intrínsecamente descortés porque supone un *coste* para el destinatario, por lo que requiere el empleo de determinadas fórmulas de cortesía que lo "mitiguen" (y que suelen dar lugar a actos de habla indirectos),

que hagan que no se deteriore la relación ni aumente la distancia social. Así, no sería recomendable socialmente decir "Dame dinero", sino "¿Podrías hacerme el favor de darme un poco de dinero?".

De modo general, y aunque a veces la frontera no está tan bien delimitada, podemos decir que hay acciones que apoyan la cortesía: agradecer, felicitar, ofrecer, saludar, invitar... Otras, son prácticamente indiferentes a la cortesía: afirmar, informar, anunciar. En cambio, otras entran fácilmente en conflicto con la cortesía (requieren fórmulas mitigadoras), como son preguntar, pedir u ordenar. Por último, hay acciones que se dirigen frontalmente contra la buena relación entre los interlocutores (no admiten la cortesía): insultar, amenazar, maldecir, acusar. Por eso, aunque lingüísticamente es correcto, resultaría inadecuado (pragmáticamente *extraño*) escuchar una frase del tipo: "Perdone usted, caballero, ¿le importa si le digo que es usted un imbécil?" o "Me gustaría decirle que si no me dice la verdad tendré que, si no le molesta, matar a su familia", salvo que estemos intentando resultar cómicos o queramos aplicar una macabra ironía.

Veamos ahora cuáles son las máximas de Leech:

- Máxima de *tacto*: suponga que usted es el autorizado y su interlocutor es quien debe autorizar. ("¿Le importa si utilizo su boli?") Dicho por un jefe a su subordinado)
- Máxima de *generosidad*: minimice su propio beneficio o maximice el de su interlocutor. ("Tómame un café, que te invito")
- Máxima de *aprobación*: minimice el desprecio hacia el otro y maximice el aprecio por él. ("Este informe está francamente bien, está muy claro y muy ordenador, tan sólo me gustaría que añadiera también la tabla de beneficios de este trimestre")
- Máxima de *modestia*: minimice el aprecio por sí mismo y maximice el aprecio por el otro. ("Bueno, yo no soy quién para darte consejos, pero creo que quizá deberías hablar con tu vecino lo antes posible y solucionar el problema")
- Máxima de *acuerdo*: minimice el desacuerdo con el otro y maximice el acuerdo con él (son frases del tipo "Sí, claro, pero creo que quizá deberíamos considerar otras opciones, como...").
- Máxima de *consideración*: minimice la falta de consideración y maximice la consideración hacia los demás. ("Siento mucho que te hayan despedido del trabajo")

El concepto de "face" o imagen pública de Brown y Levinson

Surge en 1987, y se basa en la idea de que cada individuo tiene y reclama para sí mismo una cierta *imagen pública*, un cierto prestigio individual y social, que quiere conservar. De la necesidad de salvaguardar esta imagen pública se derivan precisamente todas las estrategias de cortesía. Por este motivo, si la imagen pública corre peligro en algún momento, se acude a la cortesía para ponerla a salvo de nuevo.

Esta imagen pública de la que hablamos cuenta con dos vertientes:

- Vertiente *negativa*: deseo de tener libertad de acción, de no sufrir imposiciones, de "dominar el propio territorio".
- Vertiente *positiva*: deseo de ser apreciado por los demás y de que otros compartan los mismos deseos.

Hay que tener en cuenta que esta imagen pública varía de unas culturas a otras, por lo que siempre es recomendable, si viajamos a otros países, estar al corriente de lo que puede resultar ofensivo para la imagen pública de la gente del lugar (los autores no lo mencionan específicamente, pero está aceptado que hay tres ejes principales en torno a los cuales se mueven las sociedades: el tiempo, las relaciones sociales y el trabajo. Por eso, en algunas

culturas se considera inaceptable llegar tarde a una cita de trabajo por haber estado diez minutos hablando con un compañero de trabajo con problemas, y en otras no lo es en absoluto. Esto es lo que a veces provoca el llamado “cruce cultural” y, en el peor de los casos, “choque cultural”).

Imaginemos ahora una situación que pueda “dañar” la imagen del otro, por ejemplo, una petición. Supongamos que necesitas hacer una llamada muy urgente y compruebas que tu móvil se ha quedado sin batería. Te diriges a un teléfono público pero está fuera de servicio. No sabes muy bien qué hacer, así que vas a casa de un amigo que vive en esa zona para pedirle que te deje usar su teléfono. ¿Cómo sería tu acto de petición? ¿De forma literal, clara, directa, sincera, sin ambigüedades (“Préstame tu móvil”), ¿o de forma abierta e indirecta? (“¿Me prestas tu móvil?”), o ¿quizá sería de forma abierta e indirecta, con cortesía? (“¿No te importaría prestarme tu móvil?”), ¿o más bien de forma encubierta? (“Necesito hacer una llamada muy urgente y me he quedado sin batería. Además, la cabina no funciona...”). Las posibilidades son variadas, todo depende de la situación, del contexto, del grado de confianza con nuestro amigo, etc.

Como podemos observar, la buena comunicación necesita también una buena relación social y cultural para llegar a buen término. No sólo se trata de ser corteses –aunque esto sea también muy importante- sino de conocer y compartir una serie de códigos que quizá no es tan evidente para quien no los conoce. Tal es el caso de determinados gestos, que pueden variar notablemente de unas culturas a otras, o el caso de la ironía, que no siempre es captada y mucho menos utilizada por los que aprenden de una nueva lengua. Me viene a la cabeza un ejemplo muy significativo. Recuerdo que estaba recogiendo mis libros para salir del aula y dejarla libre para la siguiente clase. Uno de los alumnos entró en ese momento, un señor de China, encantador y extremadamente educado, que me saludó con un “Hola, ¿qué tal? Yo estoy muy bien”. Hacía apenas una semana que había comenzado a estudiar español, y yo lo sabía, así que le comenté en inglés y con una gran sonrisa que lo estaba haciendo tan bien que el próximo trimestre debería pasar a nivel 4 en vez de a nivel 2. Él se puso un poco nervioso y me dio una larguísima explicación de por qué él consideraba que no era lo más apropiado, que prefería ir poco a poco, pero que estaba dispuesto a confiar en mi criterio a pesar de no estar totalmente de acuerdo. Obviamente mi comentario no fue entendido, no se produjo el acto perlocutivo deseado (divertir o hacer reír), ya que en ningún momento el alumno lo interpretó como una broma irónica por mi parte. En este caso tuve suerte y nadie se ofendió. Comprendió que no era esa mi intención y todo quedó en una especie de actitud de sorpresa y confusión y, tras mi explicación, en una divertida anécdota para ambos.

De nuevo, por tanto, volvemos a las intenciones comunicativas del interlocutor. Si bien es importante conocer la importancia del contexto sociocultural (especialmente si no es el mismo que el nuestro), también es fundamental tener en cuenta la intencionalidad de nuestro interlocutor y actuar en consecuencia. Además de reducir el *coste* y aumentar el *beneficio*, puede ser un excelente ejercicio de tolerancia intercultural.

Estos son apenas algunos ejemplos que ilustran la importancia de este elemento sociocultural, pero no cabe duda de que es un terreno muy vasto y rico, y que está lleno de tantos matices como culturas o, incluso, grupos sociales. Lo realmente importante es ser plenamente consciente de la enorme relevancia de este factor de la comunicación, así como de la necesidad de cultivar nuestra *competencia comunicativa* en concordancia con nuestra *competencia intercultural*. Es, como decimos, un campo abierto muy útil y extremadamente interesante, que lamentablemente no podemos tratar en profundidad en este artículo. Tan sólo hemos apuntado sus líneas más generales con la esperanza de que el lector ahonde más en el tema, ya sea por curiosidad personal o por interés profesional.

6. CONCLUSIONES

La pragmática es una perspectiva de análisis y estudio que contempla el lenguaje no de manera aislada sino en relación con sus usuarios. Éstos, además, han de ser considerados como comunicantes dentro de un contexto determinado, de una situación precisa. Todos estos factores influyen de manera activa a la hora de interpretar los significados: no se trata de saber qué dice una persona, sino de saber qué nos quiere decir y con qué intención lo está diciendo.

Es indudable, por tanto, que la pragmática tiene un carácter eminentemente interdisciplinar, pues abarca campos tan diversos como la lingüística, la filosofía, la psicología, la sociología, etc. Algo que también ha de tenerse en cuenta es hasta qué punto las interpretaciones que se desprenden de nuestras comunicaciones (verbales o no) son flexibles y cambiantes en función de las realidades culturales de cada individuo y, sobre todo, de cada grupo social. Recordemos, por ejemplo, el caso de la ironía que mencionábamos anteriormente. Así, lo que en determinadas sociedades se considera como “normal y fácil de entender” en otras puede resultar extraño hasta el punto de provocar cruces culturales y, en el peor de los casos, los llamados choques culturales. Por ello, la pragmática juega un papel esencial dentro no sólo de los departamentos de lingüística de las distintas universidades, sino también dentro de la enseñanza de español a extranjeros, del mundo de los negocios (especialmente de corte internacional), de los estudios antropológicos, de la publicidad, etc. Sin duda, ahí donde hay comunicación, existe una dimensión pragmática.

En cualquier caso, lo que está claro es que las palabras encierran una riqueza comunicativa mucho mayor que la que semánticamente pueda recoger un diccionario, sin despreciar por ello ésta última. La clave está en enriquecer el conocimiento gramatical con esta perspectiva pragmática, de modo que podamos acercarnos, como ya apuntábamos al inicio, al corazón mismo de las palabras.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA SOBRE PRAGMÁTICA

- ANSCOMBRE, Jean Claude y DUCROT, Oswald, (1994): *La argumentación en la lengua*, Madrid: Gredos.
- AUSTIN, John Langshaw, (1982): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós.
- BARROS GARCÍA, Pedro y VAN ESCH, Kees (eds.), (2006): *Diseños didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza del español*, Granada: Universidad de Granada.
- BLAKEMORE, Diane, (1992): *Understanding utterances*, Oxford: Blackwell.
- , (2002): *Relevance and Linguistic Meaning: The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BRAVO, Diana y BRIZ, Antonio, (2004): *Pragmática sociocultural. Estudios del discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel.
- BROWN, Penelope, y LEVINSON, Stepehn, (1987): *Politeness. Some Universals in Language Use*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CALVO PÉREZ, Julio, (1994): *Introducción a la pragmática del español*. Madrid: Cátedra.

- CENOZ, Jasone y VALENCIA, José F, (1996): *La competencia pragmática: Elementos lingüísticos y psicosociales*, Bilbao: Servicio Editorial, U del País Vasco/EHU.
- COLE, Paul, (1975): *Sintaxis and Semantics*, vol 3: *Speech Acts*, Nueva York: Academic Press.
- ___, (1979): *Sintaxis and Semantics*, vol 9: *Pragmatics*, Nueva York: Academic Press.
- DUCROT, Oswald, (1982): *Decir y no decir*, Barcelona: Anagrama.
- ESCANDELL, M^a Victoria, (2006): *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel.
- ___, (1988): *La interrogación en español: semántica y pragmática*, Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.
- ___, (1995), "Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas", en *Revista Española de Lingüística*, 25, pp. 31-66.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador, (2002): *De pragmática y semántica*, Madrid: Arco Libros.
- HAVERKATE, Henk, MULDER, Gijs y FRAILE MALDONADO, Carolina (eds.), (1998): *La pragmática lingüística del español. Recientes desarrollos*. Amsterdam: Diálogos Hispánicos, Universidad de Ámsterdam.
- HAVERKATE, Henk, (1985): "La ironía verbal: un análisis pragmalingüístico", en *Revista Española de Lingüística*, 15, pp. 343-391.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, Carlos, (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*, Barcelona: Octaedro.
- IGLESIAS CASAL, Isabel, (2003): "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas", en *Carabela. La interculturalidad en la enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera*, 54, pp. 5-25.
- JANKELEVITCH, Vladimir, (1982): *La ironía*. Madrid: Taurus.
- LEECH, Geoffrey N., (1983): *Principles of pragmatics*, Londres: Longman.
- LEVINSON, Stephen, (1989): *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- LO CASCIO, Vincenzo, (1998): *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza Universidad.
- MORRIS, Charles, (1985): *Fundamentos de la teoría de signos*, Barcelona: Paidós.
- MIQUEL, Lourdes, (1997): "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español", en *Frecuencia-L*, 5, Madrid: Edinumen, pp. 3-14.
- PERELMAN Chaim y OLBRECHTS-TYTECA Lucie, (1989): *Tratado general de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- PONS BORDERÍA, Salvador, (2004): *Conceptos y aplicaciones de la teoría de la relevancia*. Madrid: Arco.
- REYES, Graciela, (1990): *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos editor.
- ___, (1995): *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arcos.
- ___, (2002): *Metapragmática. Lenguaje sobre lenguaje, ficciones, figuras*, Valladolid, Editorial de la Universidad de Valladolid.
- SEARLE, John, (1979): *Expresión and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ___, (1990): *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*, Madrid: Cátedra.
- SPERBER Dan, y WILSON, Deirdre, (1994): *La relevancia*, Madrid: Visor.
- VALDÉS, J. (ed.), (1986): *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- VERSCHUEREN, Jeff, (2002): *Para entender la pragmática*, Madrid: Gredos.

YULE, George, (1996): *Pragmatics*, Oxford: Oxford University Press.

YUS RAMOS, Francisco, (1997): *Cooperación y relevancia. Dos aproximaciones pragmáticas a la interpretación*, Alicante: Universidad de Alicante.

* Para aquellos lectores que deseen profundizar más en el campo de la *interculturalidad* desde un punto de vista amplio (y no sólo lingüístico), les recomiendo visitar la página de Internet <http://www.aulaintercultural.com>, en donde se trata el tema desde muy diversas perspectivas (docente, psicológica, política, económica...) y se ofrece información de índole muy variada: reseñas de libros, información sobre congresos, talleres, seminarios y cursos de formación, artículos de prensa, encuentros nacionales e internacionales, etc.

El lugar de la ironía en la clase de ELE: más allá del *Marco* y del *Plan* *Curricular*¹

LEONOR RUIZ GURILLO
Grupo GRIALE. Universidad de Alicante
Leonor.Ruiz@ua.es
<http://griale.ua.es>

Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Valencia, es actualmente profesora titular de Lengua Española en la Universidad de Alicante. Ha centrado su investigación en diversos temas de fraseología y pragmática españolas. Entre sus trabajos destacan los libros *Aspectos de fraseología teórica española* (Valencia, Universidad, 1997), *La fraseología del español coloquial* (Barcelona, Ariel, 1998), *Las locuciones en español actual* (Madrid, Arco Libros, 2001), *Ejercicios de fraseología* (Madrid, Arco Libros, 2002) y *Hechos pragmáticos del español* (Alicante, Universidad, 2006). Es miembro fundacional del grupo Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial) que coordina Antonio Briz. Desde 2002 dirige el grupo de investigación GRIALE que se encarga del análisis pragmático de la ironía y de su aplicación didáctica a la enseñanza del español como lengua extranjera. Participa como docente en el máster de *Español e inglés como segundas lenguas/lenguas extranjeras* de la Universidad de Alicante.

Resumen: El presente artículo aborda el tratamiento que se lleva a cabo de la ironía en el MCER y en el PCIC, con el fin de observar las deficiencias que presenta y proponer mejoras. Estas han sido tenidas en cuenta por el grupo GRIALE en la aplicación didáctica a la clase de ELE que se está llevando a cabo a partir de los resultados obtenidos en el análisis pragmático de la ironía.

Palabras clave: pragmática, ironía, indicador

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se examina cómo se aborda la ironía en dos obras que se han convertido en los últimos años en trabajos de referencia obligada en ELE: El *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2007). Ambas publicaciones pretenden cohesionar los modelos de enseñanza-aprendizaje de los próximos años referidos al español. Ahora bien, un aspecto tan destacado de la competencia pragmática como es la ironía se deja de lado o se circunscribe a un tratamiento muy poco detallado en los niveles avanzados (C1, C2). El grupo GRIALE (Grupo de la Ironía. Alicante, Lengua Española) se ha ocupado en los últimos años de este hecho pragmático y se encuentra aplicando tales resultados a ELE. En este sentido, creemos que sería conveniente hacer hincapié en los avances que sobre

¹ Este artículo ha sido posible gracias al Proyecto de Investigación HUM2004-01318/FILO "Análisis pragmático de la ironía verbal. Tipología y aplicaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera", financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y co-financiado con fondos FEDER (2004-2007).

todo el PCIC supone para su estudio y, también, en las deficiencias que presenta, con el objeto de solventarlas en la medida de lo posible.

2. EL TRATAMIENTO DE LA IRONÍA EN EL MCER Y EN EL PCIC

En 2002 se publica el MCER y ello supone la convergencia europea en los modelos de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Como obra de carácter general, no aborda la ironía, aunque sí dedica un espacio a las competencias pragmáticas. Recientemente se ha abierto una nueva vía con del PCIC. Este manual, que nace con el objetivo de convertirse en obra de consulta y de reflexión, así como en la plataforma del diseño curricular de las enseñanzas del español basadas en el MCER, presenta un esquema diferente del componente pragmático. En concreto, las competencias pragmáticas del MCER (discursiva, funcional y organizativa) se han reestructurado en la Pragmática ((1) tácticas y estrategias pragmáticas, (2) funciones y (3) géneros discursivos y productos textuales):

<u>2002(MCER)</u>	<u>2007 (PCIC)</u>
competencia discursiva	géneros discursivos y productos textuales
competencia funcional	funciones
competencia organizativa	tácticas y estrategias pragmáticas

Figura 1. Las competencias pragmáticas en el MCER y el PCIC

Bajo esta concepción se adivina un claro espíritu didáctico:

En primer lugar, destaca la concepción de pragmática, esbozada en el PCIC (2007, T. III, págs. 261), adecuada a la concepción relevantista:

La Pragmática da cuenta de los procesos de *ostension e inferencia* que se producen en los intercambios comunicativos. Los primeros le sirven al hablante para mostrar su intención de emitir enunciados relevantes para la comunicación y permiten identificar tanto la información propiamente dicha que se transmite, como la intención y las actitudes con las que el hablante transmite esa información. Por su parte, la ostensión desencadena un proceso inferencial que conduce al destinatario desde el significado literal de lo dicho hasta el significado intencional, al construir un esquema conceptual según la información que le proporcionan el contexto y la conducta ostensiva del hablante.

En segundo lugar, la Pragmática del PCIC nace con una vertiente discursiva, pues integra en su seno tanto los aspectos propiamente pragmáticos (tácticas y estrategias pragmáticas, funciones), como los del Análisis del discurso (géneros discursivos y productos textuales). Esta concepción facilita la asunción de las competencias sociolingüísticas diferenciadas en el MCER (marcadores de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento), ya que los aspectos de interacción social son contemplados entre las tácticas y estrategias pragmáticas y los que afectan al registro, al dialecto y al acento, son integrados en los géneros discursivos y los productos textuales.

En tercer lugar, esta Pragmática ofrece “un repertorio de tácticas y estrategias pragmáticas, sistematizado de forma taxonómica y organizado de acuerdo con los niveles comunes de referencia establecidos en el Marco común europeo de referencia” (PCIC, 2007, T. III, pág., 262). Así se diferencia entre *tácticas*, “selección de un recurso concreto en cada situación” y *estrategias*, “procedimientos de decisión por los que el usuario o aprendiente de una lengua satisface un determinado propósito comunicativo” (PCIC, 2007, T. III, pág. 263). Tal repertorio pretende ser integrador y generalista y servir tanto al profesor como al estudiante de español. Ahora bien, cabe señalar que, frente a la valoración positiva en el avance del tratamiento de la pragmática en ELE (de la teoría a la práctica), las taxonomías pueden conducir a una visión sesgada de un determinado fenómeno.

En este artículo nos interesan especialmente los aspectos que se seleccionan para las Tácticas y estrategias pragmáticas. Estos se diferencian en:

-*Construcción e interpretación del discurso*, que integra, por un lado, recursos, tácticas y estrategias relacionados con la construcción del discurso (procedimientos para el mantenimiento del referente, marcadores del discurso, deixis, tácticas para señalar información nueva y compartida, procedimientos de cita); y, por otro, aspectos relacionados con la interpretación (valores ilocutivos del intercambio comunicativo, relacionados con el proceso inferencial y las implicaturas).

-*Modalización*: tácticas y estrategias que permiten al emisor manifestarse en el enunciado y mostrar su actitud ante lo dicho o frente al destinatario: intensificación, focalización, atenuación, etc.

-*Conducta interaccional*: aspectos que afectan al hablante en relación con el oyente: cortesía verbal.

En consecuencia, así queda esta parte de la Pragmática:

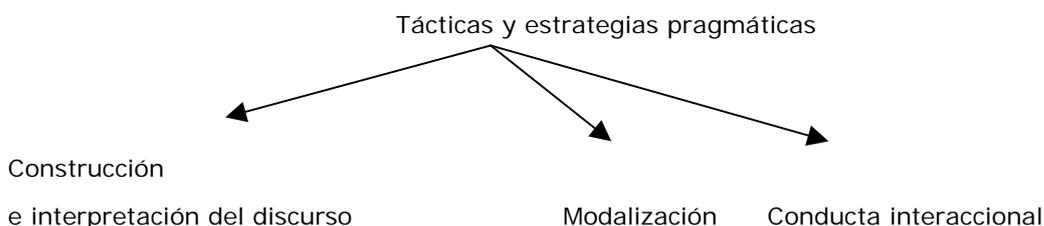


Figura 2. Las tácticas y estrategias pragmáticas en el PCIC

En este esquema se integra la ironía. En concreto, se recoge dentro de las *Tácticas y estrategias pragmáticas* (epígrafe 6) como un aspecto de la *Construcción e interpretación del discurso* y, en concreto, como un *significado interpretado* junto a la metáfora. En cuanto al nivel, se reconoce la idoneidad de C1 y C2 para la enseñanza y el aprendizaje de la ironía, lo que no impide que se aborden algunas construcciones irónicas a partir de B2.

Aunque aparecen menciones a la ironía en otros epígrafes, es en el capítulo 6 del tomo dedicado a C1 y a C2 donde encontramos un repertorio de *indicadores de ironía* (pág. 279-281), diferenciados por niveles.

Para el C1, se proponen los siguientes indicadores, clasificados en morfosintácticos y fónicos, y léxico-semánticos:

-Indicadores morfosintácticos y fónicos:

1. Oraciones suspendidas:

-*Tendrías que decirle a Javier que te ayude a pintar la cocina*

-*Sí, como viene tanto→*

Yo prefiero quedarme en casa, para lo que hay que ver→

2. Entonación irónica en enunciados exclamativos:

-*Mira qué pañuelo tan bonito. Se lo he cambiado a María por mi pulsera.*

-*¡Pues vaya negocio que has hecho!*

-Indicadores léxico-semánticos:

1. *Contradictio in terminis*

El libro ha costado una nimiedad: 800 euros.

2. Generalizaciones:

¡Vivan las personas inteligentes!

3. Mentiras irónicas, para expresar menosprecio, destacar cualidades negativas, insultar...

Gracias por tu ayuda, no sé qué hubiera hecho sin ti [agradecimiento de una ayuda que no ha existido].

¡Enhorabuena, chico! Eres un as para los negocios [felicitación con sarcasmo].

¡Qué maravilla de corte de pelo! A ver si me das la dirección de tu peluquero [alabanza de alguien que le parece ridículo al enunciador].

Por su parte, la división de indicadores para el nivel C2 es la misma, aunque se muestra mucho más amplia y rica:

-Indicadores morfosintácticos y fónicos:

1. Diminutivos con valor irónico:

¡Vaya nohecita!

¡Qué cochecito!

2. Perífrasis incoativas (ir a + infinitivo).

¡Me van a venir a mí, a estas alturas, con esas historias!

3. Dislocación a la izquierda del constituyente que se ironiza

3.1. Anteposición de adverbio o cuantificador:

¡Mal que lo pasamos!

¡Bastante te importa a ti!

¡Cualquiera se fía de ese mentiroso!

3.2. Anteposición de adjetivo:

¡Valiente cocinero está hecho!

Bonito susto me has dado.

¡Buen elemento eres tú!

4. Uso del posesivo en posición postnominal:

Esta amiga tuya es divertidísima [=es muy aburrida].

5. Estructuras coordinadas con valor consecutivo (con *y*, *en consecuencia...*).

Tú fíate de esos y verás lo que te pasa.

6. Interrogativas retóricas que expresan una queja o reproche:

¿No podías haber encontrado uno un poco peor?

¿Qué quieres (que te diga)?

7. Ecos irónicos.

-Nos beneficiamos todos,

-Todos, no me cabe la menor duda. Y seguro que tú más que nadie.

-Jorge canta bastante bien.

-Jorge canta como un ruiseñor [con entonación y apoyo gestual = canta mal].

8. Entonación irónica en enunciados exclamativos.

¡Qué listo que eres!

¡Anda la mosquita muerta!

¡Menudo chollo!

-Indicadores léxico-semánticos:

1. *Contradictio in terminis* en estructuras comparativas metafóricas:

Eres tan veloz como una tortuga.

Hablas como un libro.

2. Fórmulas fijas:

Pues no faltaba más, mira quién habla, qué más quisieras tú...

Está usted muy equivocado, señor mío.

3. Mentiras irónicas, para expresar menosprecio, destacar cualidades negativas, insultar...

Es guapísimo [=es muy feo].

Hay que ver qué tonta es María.

¡No eres tú guasón ni nada!

¡No tiene dinero!

4. Doble sentido con valor de sorpresa y humorístico:

¡Esta es una lista!

¡Mira este qué listo!

3. ACERCA DE LA PROPUESTA PARA LA IRONÍA DEL PCIC

Esta clasificación merece diversos comentarios por nuestra parte. En primer lugar, los indicadores seleccionados (morfosintácticos y fónicos, y léxico-semánticos) no reflejan toda la amplia variedad de indicadores que pueden estar presentes en un fragmento irónico y que en buena lógica, tendrían que enseñarse en niveles avanzados, como los no lingüísticos.

Al mismo tiempo, la propuesta no resalta que los indicadores actúan a la vez, como muestra que la mayor parte de los ejemplos seleccionados se encuentren en oraciones exclamativas. Esto no puede significar más que tras ellos se esconde una *entonación irónica* (Padilla, 2008), además de otros elementos morfosintácticos y léxico-semánticos. En el grupo GRIALE hemos visto que lo habitual es que esta entonación se refuerce con otros indicadores. Esto supone también que ciertas estructuras seleccionadas no actúan solas. Así por ejemplo, es habitual encontrar el diminutivo en una estructura exclamativa encabezada por *vaya*, como la que ofrece el ejemplo.

Asimismo, la selección llevada a cabo en el PCIC no resalta otros indicadores igualmente útiles: cuando se habla de la posición del posesivo se integra otro indicador, el superlativo, que es tal vez mucho más "irónico" que la mera posposición de un elemento. Lo mismo ocurre con las mentiras irónicas y el ejemplo *es guapísimo* que se apoya, para la mentira irónica, en el indicador morfosintáctico del superlativo.

En cuanto a las fórmulas fijas, se resaltan aquí algunas de ellas, aunque no otras que presentan muchas ocurrencias irónicas, como *estaría bueno, vas dado o ¡qué bonito!* La terminología empleada deja fuera de la propuesta todo un conjunto de unidades fraseológicas de contenido irónico como *mosquita muerta* (está integrada en un ejemplo), *la hermanita de la caridad, el rey del mambo, cubrirse de gloria, para variar, a buenas horas, mangas verdes*, etc.

Por otra parte, la inclusión de los ecos irónicos destaca una de las propuestas pragmáticas de más calado en la explicación de la ironía, la de la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1989, 1994, Wilson y Sperber, 1992, 2004, Wilson, 2006), si bien excluye de los ejemplos otros muchos ecos irónicos que se pueden llevar a cabo.

Por último, las relaciones semánticas aparecen representadas con la polisemia, la hipérbole o la metáfora, aunque se excluyen otras figuras como la lítote o el oximoron.

En conclusión, los indicadores ofrecidos facilitan una imagen de la ironía bastante mermada. Siguiendo la idea de que el PCIC (2007:9) ofrece «una guía a todos los enseñantes del español en el mundo, estableciendo niveles de conocimientos y referencias de capacidades», el grupo GRIALE se ha propuesto, partiendo de tal postura, avanzar en la aplicación a ELE de las nociones pragmáticas referidas a la ironía. Las actividades que se realizan para la práctica de la ironía verbal en español se insertan dentro de un enfoque comunicativo moderado. Por lo tanto, además de enfrentar a los estudiantes con situaciones comunicativas reales en las que la interacción verbal sea la principal protagonista (sea mediante diálogos, resolución de tareas, etc.), se diseñan también ejercicios más próximos a la filosofía estructuralista que trabajen el reconocimiento de los diferentes indicadores de la ironía en enunciados prototípicos tanto orales como escritos. En este sentido, se tiene en cuenta un listado no cerrado de indicadores irónicos, aunque la nómina que sigue viene avalada por un análisis particular desde el punto de vista de su funcionamiento pragmático de cada uno de ellos. De este modo, el listado se complementa con un conjunto de datos acerca de su aparición en contextos orales o escritos, de su relación con la ironía prototípica o periférica y de su co-aparición con otros indicadores. Veremos a continuación cuáles son estos indicadores de la ironía.

4. MEJORAS PARA EL TRATAMIENTO DE LA IRONÍA EN ELE: LA PROPUESTA DEL GRUPO GRIALE

GRIALE ha establecido un conjunto de indicadores de la ironía. Entendemos por indicador aquel elemento que conlleva ironía. La división integra indicadores no lingüísticos (kinésicos, paralingüísticos y acústico-melódicos) e indicadores lingüísticos, y estos representan la amplia variedad de elementos que se pueden encontrar tanto en un texto oral como en un texto escrito. Estos han sido empleados para las numerosas fichas de fragmentos irónicos de que dispone GRIALE, fragmentos reales que constituyen el fundamento de las actividades didácticas de las que más tarde se hablará:

1. Indicadores no lingüísticos

1.1. Indicadores kinésicos

- Gestos
- Maneras
- Posturas

1.2. Indicadores paralingüísticos

- Entre risas
- Risas
- Silencio
- Bostezo
- Carraspeo
- Estornudo
- Grito
- Jadeo
- Llanto
- Soplo
- Acotadores literarios (p.e. con retintín)

1.3. Indicadores acústico-melódicos

- Entonación irónica
- Foco enfático
- Pausa
- Silabeo
- Vacilación
- Velocidad de emisión
- Voz de falsete

2. Indicadores lingüísticos

2.1. Puntuación

- Comillas
- Signos de exclamación
- Signos de interrogación
- Puntos suspensivos
- Paréntesis
- Guiones
- Otros

2.2. Cambios tipográficos

- Cursiva
- Negrita
- Versales

2.3. Variación lingüística

-Cambios de código, como las denominaciones técnicas inventadas para las profesiones en registros informales o el uso de arcaísmos intencionados en textos periodísticos:

- Diacrónica
- Diatópica
- Diastrática

-Diafásica

2.4. Palabras de alerta, como *buenísimo, increíblemente alto, el bienamado comendador, el ínclito poeta*:

-Encomiásticos

-Extranjerismos

-Términos valorativos

-Evidenciales

-Marcadores del discurso

-Eufemismos

-Polisemia

-Homonimia

-Antonimia

-Pseudo-abarcadores

2.5. Unidades fraseológicas, como *cubrirse de gloria, estaría bueno, mosquita muerta o para variar*.

-Uso canónico

-Uso desautomatizado

2.6. Formación de palabras, como *pulserita, listísima, antialcohol, desatasconeros o persionocolguitas*:

-Sufijación

-Prefijación

-Composición

-Otros mecanismos de creación léxica

2.7. Figuras retóricas, como utilizar *corazón* en el doble sentido físico y afectivo:

- Repeticiones

-Simplificaciones

-Yuxtaposiciones

-Litotes

-Hipérbole

-Oxímoron

-Metáfora

-Paradoja

-Antítesis

-Otros juegos de palabras

2.8. Discurso directo

2.9. Orden anómalo de las palabras, como *¡menuda faena me ha hecho Federico!, ¡bonito traje te has comprado! o ¡apañados estamos!*

Evidentemente, esta propuesta no puede aplicarse directamente a la clase de español, ha de adaptarse. El estudio pragmático previo que se ha hecho de cada indicador o grupo de indicadores (véase Ruiz Gurillo y Padilla García, eds., 2008) constituye la base sobre la que se construye un nuevo modelo didáctico de la ironía. Partiendo de la idea de que tales materiales tendrán un carácter complementario en la enseñanza, se han diseñado actividades diversas centradas en algunos de estos indicadores (Martínez Egido, 2007; Ruiz Gurillo, 2008) o en el hecho general de la ironía (Padilla, en prensa). Actualmente se está elaborando un libro de materiales de apoyo para la clase de ELE. A partir de los niveles avanzados (B2, C1 y C2) se diseñan actividades de ironía que ayuden a los alumnos a los que van dirigidas a practicar diversas competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales. Son actividades para una o dos sesiones de clase de unos 50 minutos y pensadas para alumnos jóvenes o adultos. Asimismo, integran diversas destrezas, como la comprensión oral, audiovisual o escrita, la expresión oral y escrita o la interacción oral u escrita. Cada actividad se ha centrado en un indicador de la lista ofrecida y se ha observado su interacción con otros indicadores. Por ejemplo, la unidad fraseológica de carácter irónico *mosquita muerta* suele encontrarse en contextos exclamativos y en estructuras sintácticas precedidas por *vaya*. Asimismo, alterna con otras locuciones nominales como *rey del mambo* o *hermanita de la caridad*. Esto nos ofrece estructuras para

practicar, como *¡vaya con la mosquita muerta!*, *¡vaya con el rey del mambo!* o *¡vaya con la hermanita de la caridad!* La reflexión sobre las mismas permite obtener distintos contextos en los que es posible utilizar la ironía. En consecuencia, se proponen ejercicios diversos tomando como base la ironía que hay en ellos, con el fin de transmitir cómo funciona este fenómeno en español.

5. Referencias bibliográficas

- Martínez Egado, J. J. (2007): "¿Mienten las palabras?". *Revista MarcoELE* (<http://www.marcoele.com/downloads/mientenlaspalabras.pdf>).
- MCER: MEC (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya. (<http://cvc.cervantes.es/abref/marco>)
- Padilla García, X. (2008): «Marcas acústico-melódicas: el tono irónico» en Ruiz Gurillo, L. y X. A. Padilla García (eds.) (2008): *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt, Peter Lang, págs. 135-166.
- Padilla, X. (en prensa): "Guiñame un ojo que no lo cojo: dos actividades para practicar la ironía en la clase de ELE2", *Revista RedEle*.
- PCIC: Instituto CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Edelsa, Biblioteca Nueva (3 vols.).
- Ruiz Gurillo, L. (2008), "*¡Vaya con la mosquita muerta!* Ironía para la clase de ELE", *Revista MarcoELE* (<http://www.marcoele.com/downloads/vayaconlamosquitamuertaleonorruizgurillo.pdf>).
- Ruiz Gurillo, L. y Xose A. Padilla García (eds.) (2008): *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt, Peter Lang.
- Sperber, D. y D. Wilson (1989): "On verbal irony", *UCL Working Papers in Linguistics*, 1, págs. 96-118.
- Sperber, D. y D. Wilson (1994): *La relevancia, comunicación y procesos cognitivos*. Madrid, Visor (1ª ed., 1986).
- Wilson, D. (2006): "The pragmatics of verbal irony: Echo or pretence?", *Lingua*, 116, págs. 1722-1743.
- Wilson, D. y D. Sperber (1992): "On verbal irony", *Lingua*, 87, págs. 53-76.
- Wilson, D. y D. Sperber (2004): "La Teoría de la Relevancia", *Revista de Investigación Lingüística*, vol. VII, págs. 233-282. [Traducción de Wilson, D. y D. Sperber (2004.): "The Theory of Relevance". En Horn, L. y G. Ward Eds.. *The Handbook of Pragmatics*. Blackwell: Oxford, págs. 607-632].
- Yanguas Santos, L. (2007): *La ironía verbal en el aula de ELE: una aplicación práctica a través de los textos escritos*. Julio 2007. Memoria de Máster en enseñanza del español como lengua extranjera Instituto Cervantes (Universidad Internacional Menéndez Pelayo). (Directora, Leonor Ruiz Gurillo).

PUNTO Y COMA (Hispanoamérica) - N° 1 Septiembre 2008 - Febrero 2009

Edita en Argentina: Ediciones Voces del Sur (LAMSAS S.R.L.)

ISSN 1851-8516

www.pyc-hispanoamerica.com

e-mail: comercial@pyc-hispanoamerica.com

La audio revista española de E/LE Punto y Coma, en asociación con la editorial argentina Voces del Sur (LAMSAS S.R.L.), acaba de lanzar una edición exclusiva para Hispanoamérica,¹ realizada con base en una selección de textos publicados anteriormente en la revista madre, la española Punto y Coma, especialmente enfocados en nuestra región. Ya está en circulación el número 1.

A lo largo de sus cuarenta y ocho páginas se despliega una importante cantidad y variedad de materiales auténticos, (periodísticos, literarios y musicales), especialmente elaborados, seleccionados y didactizados para que los estudiantes de niveles intermedios y avanzados (B1, B2, C1 Y C2 del Marco Europeo de Referencia) practiquen, amplíen y perfeccionen su español.

"*Queremos ser un primer escalón para acceder a los medios que se leen y escuchan en Hispanoamérica*", declaran los editores. Y en efecto lo son, ya que se trata de una herramienta especialmente útil para desarrollar la capacidad de aprendizaje autónomo: la práctica con este material proporciona al alumno una oportunidad de entrenarse para abordar en el futuro otros textos de tipo similar.

Cada uno de los textos ha sido provisto de un glosario en inglés, lo que facilita la comprensión, y la mayoría ofrece también una serie de ejercicios, cuyas claves de autocorrección pueden encontrarse en la última página de la revista. El audio complementario, que pone al estudiante en contacto con acentos diversos del mundo hispanohablante, lo familiariza con la variedad, una de las características centrales de nuestro idioma, y resulta una herramienta fundamental para el desarrollo de una de las competencias básicas: la comprensión auditiva, cuidadosamente contemplada en los ejercicios antes mencionados.

Como todo material didáctico, no se agota en las actividades propuestas, queda abierto: cada profesor, aun cada estudiante puede idear y agregar las que desee de acuerdo con sus intereses y su creatividad. Al respecto podría decirse, por ejemplo, que la muy buena ilustración que acompaña los artículos constituye justamente un interesante "plus", susceptible también de explotación didáctica, aunque la misma no aparezca desarrollada.

En cuanto a los contenidos culturales, abarcan un amplio espectro de cuestiones: se tratan temas históricos: *La muerte del Che*, políticos: *Bachelet*, *medicina para Chile*, sociales: *Guatemala: Proyecto Esperanza*, y turísticos: *Península Valdés* y *Maravillas iberoamericanas*. Hay también noticias culturales breves. No podía faltar una muestra de música: la canción *Así invento el cielo* (por Julián Bozzo y la Bandada), y otra de narrativa: *Las cartas de los tristes* (por Andrés Neuman).

Un breve dossier titulado *Frases hechas y expresiones típicas en este número* selecciona y analiza las que aparecen en los textos, y aun se completa con un ejercicio

¹ (Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile, Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, Panamá, Guatemala, Nicaragua, Costa Rica, Cuba, El Salvador y México).

de aplicación. Similar estructura presenta otro de Gramática, titulado *Luchando con el Subjuntivo*. Finalmente una historieta y un crucigrama aportan al aprendizaje dos ingredientes fundamentales: humor y juego.

En suma, un producto rico, completo, bien integrado y profesionalmente preparado se encuentra hoy al alcance de quienes aprenden y enseñan el español en Hispanoamérica.

Prof^a. Stella Maris García
Profesora de Historia (ISP Dr. Joaquín V. González 1987)
Profesora de E/LE (Fundación Litterae 2001)
Buenos Aires
Argentina