

CAPÍTULO 16¹

IRONÍA E INTERCULTURALIDAD

SANTIAGO ROCA MARÍN
 Universidad de Alicante. Grupo GRIALE
Santiago.Roca@ua.es

“En realidad no vivimos en el mundo, vivimos dentro de un idioma”
 Jodorowsky

1. INTRODUCCIÓN

En los anteriores capítulos de este libro se han tratado los diferentes aspectos desde los que se puede ver y analizar lo irónico o la ironía verbal propiamente. En este último capítulo se intenta analizar de forma somera la posibilidad de enseñar/aprender la ironía a un aprendiz de español desde una perspectiva intracultural e intercultural. Cuando hablamos de español nos estamos refiriendo a una lengua en concreto con una fonética y una morfosintaxis frente a otras lenguas, pero ¿estamos hablando de la misma cultura en todo el mundo hispánico? ¿podemos hablar de lengua/cultura con un *ethos*² cultural (Hernández Sacristán, 1999) universal para 400 millones de hispanohablantes? Este último es uno de los aspectos que desde un punto de vista intercultural se nos plantea. El profesor de español ha de enseñar a reconocer la ironía a través de la cultura. El segundo de los aspectos que debemos tratar, una vez resuelto el anterior, es si podemos hablar de un universal pragmático al que llamamos ironía verbal y si se produce de forma sistemática en todas las lenguas, utilizando los mismos recursos en cada una de ellas. ¿Son ironizables los mismos elementos en cada cultura, o la diferencia cultural influye en los aspectos y objetos de la ironía? ¿Es lo mismo una sociedad igualitaria, *grosso modo*, como la occidental que una jerárquica como la oriental? Todos estos aspectos configuran una realidad objeto de análisis que amplifica el estudio de la ironía enfocada desde el punto de vista de la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua. Debemos matizar, en principio, la dificultad que entraña para el profesor de español ayudar a descodificar la ironía en contextos de no inmersión frente a los contextos de inmersión. También debemos analizar si se ha de tener en cuenta el origen y la lengua materna de cada uno de los alumnos. ¿Qué ocurre cuando el profesor no conoce ni la lengua ni la cultura del alumno y tiene que ayudar a los alumnos a apreciar y a entender un texto irónico? Evidentemente, no resolveremos todas las cuestiones que nos planteamos en este capítulo, pero sí quisiéramos reflexionar sobre ello y hacer reflexionar a los docentes que de manera sistemática o por primera vez se introducen en el apasionante mundo de enseñar una lengua, la española, y, a través de ésta, una cultura y quizá, aun sabiendo lo arriesgado de esta afirmación, una forma concreta de ver y concebir el mundo.

Para ello, hemos secuenciado el capítulo en varios apartados, subdividiéndolos para una mayor claridad, en algunos casos. En el apartado 2 hablaremos de los conceptos de cultura, multiculturalidad e interculturalidad, para en el 3 establecer la relación que existe entre ironía y cultura. La ironía está relacionada con la cortesía y lo cortés, aspectos que trataremos en el apartado 4. En el 5 abordaremos aquellos aspectos lingüísticos y paralingüísticos que consideramos más relevantes a la hora de enseñar la ironía a un aprendiz de español y que se relacionan de una forma destacada con el concepto de cultura e interculturalidad. En el apartado 6 reflexionaremos, por último, sobre la facilidad o dificultad de la enseñanza de español en textos orales o escritos.

¹ Capítulo 16 correspondiente al libro: Ruiz Gurillo, L. y X. Padilla (2008): *Dime como ironizas y te diré quién eres*. Frankfurt, Peter Lang.

² Hernández Sacristán, C. (1999: 35-6) define *Ethos cultural* como:

“actitudes y normas generales sobre la praxis cultural que sobredeterminan o son sobredeterminadas por la función comunicativa del lenguaje u otros sistemas semióticos, por nuestra competencia comunicativa en los mismos o por las normas generales de uso del sistema. Estas actitudes y normas se encontrarían subsidiariamente asociadas a determinados hábitos experienciales.[...] El *ethos cultural*, por el contrario, se manifiesta sobre todo en aquellos componentes de un sistema semiótico con los que se regula la función interpersonal o comunicativa. Por *ethos cultural* entendemos un conjunto de esquemas de acción (fundamentalmente social) subsidiariamente asociado a esquemas representacionales.”

2. CULTURA, MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD

La definición de cada uno de estos términos no siempre está sujeta a un consenso (Raga Gimeno, 2003). Incluso, multicultural, intercultural y transcultural pueden ser utilizados como sinónimos. A estos, además, podemos añadir el de intraculturalidad y pluriculturalidad. El panorama, pues, se complica de una forma sustancial en el término y en su definición. Si la definición del sustantivo no está clara, el uso adjetival puede llevarnos a problemas análogos. Por tanto, intentaremos definir estos términos antes de adentrarnos en su implicación con la ironía.

2.1 Cultura

Carlos Hernández (2003, 23) define *cultura* como:

aquello que se transmite por medio del aprendizaje social, pero la manera en que se transmite es «sustancialmente» diferente a la transición de una herencia biológica y es justamente este aspecto al que acabamos de hacer referencia, el de la «transmisión reconstructiva» y, al menos en parte, «creativa», lo más específico del hecho cultural, más aún que la transmisión del mismo por vía social.

Aunque está no es la única definición que podemos encontrar de cultura, Iglesias Casal (2003: 9) selecciona distintas definiciones desde el punto de vista *totalista* y *mentalista* y añade que junto a la definición debemos añadir el concepto de *patrones* para concluir diciendo que:

Así pues, gran parte de nuestra conducta ocurre a nivel subconsciente, por tanto, uno de los beneficios de la experiencia del encuentro intercultural es forzarnos a ser conscientes de ello, lo que nos permite percibir y conocer la propia cultura, alguno de cuyos aspectos puede estar oculto para nosotros.

A partir de la definición de *cultura* podremos hablar de intraculturalidad e intracultural entendiéndolo como la variación que se produce en una misma cultura desde una perspectiva diacrónica, diatópica, diastrática y generacional. Cuando en el aula de español para extranjeros enseñamos cultura a través de la lengua debemos plantearnos qué cultura es la que estamos enseñando o a qué época nos referimos. Como define Hernández Sacristán (2003), la cultura tiene ese aspecto de «transmisión reconstructiva» y a la vez «creativa». Esto es clave a la hora de enseñar a reconocer la ironía a un aprendiz de español, sobre todo, en textos escritos, como veremos en el último apartado de este capítulo, no es lo mismo un texto actual que un texto clásico. El aprendiz deberá tener presente que el español es una lengua hablada por 400 millones de hablantes y que se produce una gran variación cultural atendiendo sólo a la variación diatópica.

2.2 Interculturalidad

La definición de cultura e intraculturalidad nos lleva al concepto de interculturalidad, entendida como una nueva forma de ver la realidad cultural desde un distanciamiento de la cultura propia y la cultura meta pero en la cultura meta. El concepto de interculturalidad es propio de la lengua y cultura meta a la que accede un aprendiz de otra lengua y cultura, es una manera de mostrar nuestra propia realidad alejándonos de ella pero a la que tiene que acceder el aprendiz distanciándose también de sus prejuicios sobre la lengua meta, bien sean estos prejuicios de superioridad o inferioridad respecto a su cultura. Iglesias Casal (2003: 10) lo define de la siguiente manera:

Sin embargo, el verdadero proceso de conocimiento intercultural implica que cada uno se aleje de los estilos familiares y habituales de mirar su entorno para poder, así, adoptar los puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural.

El desconocimiento del otro, como individuo inserto en una lengua-cultura, nos puede crear situaciones conflictivas en la interacción comunicativa en una segunda lengua. Springer (2005) analiza esta interacción comunicativa a través de un supuesto en el intervienen dos agentes, un español y un alemán, pertenecientes al mundo comercial en Barcelona en el que ambos aplican tópicos culturales que les lleva a una imposibilidad de interacción comunicativa. Concluye Springer (2005: 7) este análisis de interacción comunicativa entre dos culturas con las siguientes reflexiones sobre la comunicación intercultural:

Una mayor incorporación de los aspectos de la comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas nos ayuda a:

- entender que en su más profunda esencia la lengua y la comunicación humana tienen un código cultural, es decir, que somos esencialmente seres culturales;

- entendernos mejor a nosotros mismos y a nuestra propia cultura;
- entender mejor otras culturas y personas;
- sentirnos más seguros en el contacto con extranjeros;
- tener más éxito en la comunicación privada y profesional;
- revisar prejuicios.

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

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

La conjunción de estas cuatro tipologías en el aula de ELE/EL2³ constituye un laboratorio complejo de interacción comunicativa que ha de tener presente el profesor a la hora de abordar aspectos pragmáticos.

3. IRONÍA Y CULTURA

Una vez definido lo que entendemos por cultura e interculturalidad, debemos adentrarnos en la parte fundamental de nuestro trabajo, la ironía verbal. Evidentemente, este es el capítulo final de un libro dedicado a esta cuestión y por tanto nuestro fin es relacionar lo anteriormente dicho en los capítulos precedentes con los aspectos culturales que de ella se derivan. En este sentido cabría preguntarse si el concepto de ironía es un concepto universal, inherente a cualquier cultura, o es un hecho cultural y, por tanto, limitado a una serie de lenguas-culturas del mismo ámbito u origen. Y, si es universal, si se aplica de la misma forma en cada una de las culturas y tiene los mismos valores; realmente es difícil encontrar universales culturales. En los capítulos precedentes hemos visto cómo la ironía es un hecho lingüístico, pero claramente relacionado con lo cultural. Sin embargo, pese a ser un hecho eminentemente lingüístico no es fácil transferir /traducir un enunciado irónico de una lengua a otra (Robinson, 1990). Tampoco es fácil saber emplearla en una segunda lengua ya que se necesita un alto grado de dominio pragmático de la misma, un nivel C1 y C2; usuario competente, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*⁴ (MCER). Unido a esto, el grado de aceptación que se tiene de lo irónico en culturas tan próximas como la francesa, inglesa, alemana, la española o la rusa es diferente (Matí i Casanova, 1999): para los franceses tiene un aspecto negativo, está unida a burla; para los ingleses es un divertimento en el que interviene la inteligencia y la imaginación con ciertos aires diplomáticos; para la cultura germánica, el valor es eminentemente negativo, representa hostilidad y crítica abierta; para la cultura rusa la ironía va desde una manera de establecer amistad hasta el sarcasmo; en la cultura española, la ironía es vista con cierto matiz negativo pero al igual que en la cultura inglesa tiene un punto de divertimento, inteligencia e incluso, diríamos, de diplomacia. Como se aprecia en esta breve exposición en cada una de estas culturas se tiene una percepción propia de cada cultura, unida a la cortesía, diferente; si comparáramos esta percepción de la ironía en el ámbito europeo con la que se tiene en el ámbito asiático, veríamos que *grosso modo* es coincidente, todo estaría relacionado con la cortesía y la permisividad o no del uso de la ironía según la situación comunicativa.

3.1 Ironía intercultural o ironía e interculturalidad

¿Al referirnos a la ironía intercultural nos estamos refiriendo a una nueva forma de ver la ironía en nuestra cultura o a cómo la ven nuestros alumnos de distintas culturas, pero a través de la nuestra? ¿Hemos de crear nuevas claves culturales que les permitan acceder a la interpretación irónica en nuestra cultura a los aprendices de español? Así pues, ¿un alumno extranjero puede acceder a las claves culturales que le permitan interpretar la ironía? Hablar de ironía intercultural sería hablar de una metaironía creada a partir de la experiencia contrastada de varias culturas en las que los alumnos utilizan una lengua con sus

³ Utilizamos la denominación de “Español como segunda lengua (EL2)” a lo largo de este trabajo para referirnos en el sentido de español/castellano enseñado en España a alumnos extranjeros de distintas nacionalidades y, por tanto, con distintas lenguas maternas, por profesores de español que desconocen las lenguas maternas, en general, de estos alumnos y que influye en la metodología del proceso de enseñanza/aprendizaje. Además, utilizamos la denominación de “Español como lengua extranjera (ELE)” en un sentido clásico y frente a EL2.

⁴ Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en 2002 en la versión en español, para la edición en francés e inglés el Consejo de Europa en 2001.

propios recursos lingüísticos pero en una nueva cultura. De esta ironía intercultural estarían excluidos todos los hablantes que no participaran en este hecho. Sería como crear un uso metapragmático en una nueva realidad cultural o intrapragmático, como ocurre en el siguiente ejemplo:

En clase de EL2, en un centro de secundaria en España, donde hay alumnos británicos, rusos, belgas, búlgaros y marroquíes, los alumnos británicos suelen bromear con una alumna británica de procedencia galesa por la cantidad de ovejas que hay en Gales; la forma de reírse de ella es imitando el balido de la oveja, es decir, reproduciendo el sonido onomatopéyicamente. Explicando el profesor de EL2 en clase, un alumno búlgaro no paraba de hablar, por lo que el profesor interrumpió la clase, dirigiéndose a este alumno en tono distendido se puso a imitarlo diciendo, ba, ba, ba, ba...; el alumno búlgaro contestó al profesor reproduciendo el sonido pero alargando la vocal:

(1)

a- [alumno búlgaro] ba, ba, ba , baaaaaaaaaaaa...

a lo que contestó el alumno británico

b- [alumno británico] ¿tú eres de Gales, verdad? (el alumno inglés es íntimo amigo del búlgaro)

Ante esta respuesta del alumno inglés, el alumno búlgaro no entendía qué estaba pasando. Dónde está aquí el problema para entender la ironía, en que el balido de la ovejas en inglés se representa onomatopéyicamente como: baaaaaaaaaaa...,baaaaaaaaa...; pero en búlgaro como en español se representa como: beeeeeeeee..., beeeeeeeee....

4.LA IRONÍA Y LO CORTÉS

En el capítulo 11 de este libro se analiza la relación entre ironía y cortesía. Partiremos, pues, de lo que plantea Alvarado Ortega en este capítulo y en trabajos anteriores (Alvarado, 2005) y profundizaremos en el concepto de cortesía desde las distintas culturas, ya que si bien podemos aceptar lo irónico con un valor universal, lo cortés sí es particular y está sujeto a la idiosincrasia de cada pueblo. Sirva como inicio para este apartado el siguiente ejemplo de cortesía intercultural que se produjo en un entierro el día siguiente a Reyes, 7 de enero, donde uno de los asistentes se dirige a uno de los deudos en los siguientes términos:

(2)

A- Hola, ¡Feliz año! /mueca/ lo siento

B- ¡Vale, vale! /gesto de la cabeza/ Gracias

Como señala Hernández Sacristán (1999) en las sociedades demasiado igualitarias, donde se ha perdido el formulario de pésame al quedar demasiado abierta la opción de darlo, esto puede generar malentendidos o situaciones ridículas como en el caso anterior. Al no seguirse el protocolo de pésame y querer improvisar se produce en este ejemplo una situación irónica que no se daría entre personas mayores pues está muy establecido el formulario.

La cortesía es un ritual de acercamiento que permite comunicarse entre extraños en situaciones incómodas según unas reglas sociales (Ortega y Gasset: 1967; Tada: 2006), es una forma de solventar los problemas que plantea un primer acercamiento o una situación de desequilibrio social, en sentido jerárquico. Claro está que esto variará según el modelo de sociedad al que pertenezca el individuo; partiendo de las cuatro tipologías de sociedad que establece Raga Gimeno (2005) el tipo de sociedad que denomina **A** sería aquella donde la cortesía social es más laxa, dejando una mayor iniciativa a la improvisación, ya que se caracteriza por ser igualitaria y por tener un bajo grado de preocupación por el conflicto; en el tipo de sociedad que denomina **B**, que se caracteriza por un mayor grado de desigualdad y una mayor preocupación por el conflicto, lo cortés, es decir, el ritual, tendrá una mayor presencia; los Tuareg comienzan a saludarse desde que se ven en la lejanía como ritual de acercamiento (Hernández Sacristán, 1999). Entre estas dos tipologías extremas estarían la **C** y la **D**. Si como hemos analizado en el apartado anterior para la mayoría de las lenguas-culturas occidentales, la ironía (Matí i Casanova, 1999) tenía un componente negativo, si exceptuamos a la inglesa y en menor medida la española, cabe preguntarse: ¿qué grado de aceptación tendrá la ironía en el ritual social?, ¿en qué situaciones se nos permitiría utilizarla según qué cultura?, ¿podría suponer su uso en contextos multiculturales un conflicto? Sirva de ejemplo de estos contextos multiculturales un aula de educación secundaria de español como

segunda lengua en que hay alumnos de quince nacionalidades y se intenta explicar el siguiente mensaje que se transmitía en la Noche Vieja de 2006 a través de los sms de móviles:

(3)

Soy Sadam Hussein, qué vais a hacer esta noche que estoy (me he quedado) colgado

En este ejemplo, hablaríamos de una cultura global o un acontecimiento que afecta a la globalización del planeta pero que es visto con distintas sensibilidades según la cultura local o lengua-cultura de la que se trate.

Alvarado Ortega [en este volumen y (2005: 37-38)] establece un esquema en el que analiza el efecto de la ironía, ya sea positiva o negativa:

Lo que distingue estos dos tipos de efectos es la presencia o ausencia de burla, es decir, que si con la ironía se está produciendo burla estaremos ante una ironía con efecto negativo, mientras que si hay ausencia de burla estaremos ante una ironía con efecto positivo.

Así mismo, establece diferentes puntos de focalización: a uno mismo, al oyente, a una persona ausente y a una situación. Sólo el primero de los cuatro puntos de focalización, lo que llama “Auto-ironía” (Alvarado Ortega: 2005, 38) tiene una imagen negativa, pero un efecto positivo, los otros tres pueden tener una imagen positiva y por tanto un efecto positivo o un efecto negativo. La pregunta que tenemos que formularnos a partir de este esquema que se ve claro en la lengua-cultura española es si se conceptualiza igual en otras culturas y es utilizable en el aula de español.

En la cultura-lengua inglesa el sentido del ridículo es muy bajo, la española es una cultura donde el sentido del ridículo está más acentuado pero menos que en la árabe y, en concreto, la marroquí, con la que mantenemos un mayor contacto; si establecemos una comparación entre la inglesa y la marroquí, en particular siendo el objeto de burla un varón, observamos que el concepto del sentido del ridículo entre una lengua-cultura y otra es muy grande. En este aspecto un alumno de español de origen inglés utilizará la auto-ironía sin ninguna dificultad e incluso sabrá ponerse en situaciones que llamaríamos ridículas, en las que pone en peligro su imagen pública, sin ningún problema; mientras que será muy difícil que un alumno marroquí, varón, actúe utilizando la auto-ironía como forma de expresión aun teniendo un efecto positivo ya que en su cultura se valora mucho la imagen pública que de él se tiene.

5. LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA

La ironía se inserta dentro de lo que se denomina interacción comunicativa y afecta a componentes gramaticales, pragmáticos y culturales. La fenomenología irónica no es solo gramatical, también pragmática y cultural. De ahí que sea tan complejo su dominio desde perspectivas interculturales. Raga Gimeno (20003: 38-39) señala que:

[...]el paso previo para afrontar el estudio de las situaciones interculturales consiste en llevar a cabo un análisis de tipo «transcultural»: un análisis contrastivo de los diferentes patrones comunicativos en las diferentes culturas. Para comprender los problemas comunicativos que pueden surgir en una situación intercultural hemos de partir de un cierto conocimiento de los modelos comunicativos de las culturas implicadas.

En consecuencia, no vamos a comparar cada uno de los elementos lingüísticos entre las distintas lenguas-culturas, trabajo por otro lado inabarcable y que excede en mucho a este capítulo introductorio; lo que sí realizaremos es una comparación desde un punto de vista intercultural de aquellos aspectos que consideramos más relevantes para enseñar la ironía en español. Los aspectos lingüísticos y paralingüísticos que consideramos más relevantes son: lo prosódico, la kinesia y el paralenguaje, los actos de habla y las máximas conversacionales.

5.1 Lo prosódico

En español existe una entonación marcada que denota una interpretación pragmática del enunciado irónico. Esta entonación marcada que denominamos *entonación irónica* (Padilla García: 2006; véase también Padilla en este volumen) es la que los hablantes de español identificamos como una marca pragmática de ironía y que los profesores de español debemos enseñar a reconocer, pero desde un punto de vista de análisis intercultural tendríamos que ver en qué medida esta marca pragmática existe en otras lenguas. El dominio de una segunda lengua (niveles C1/C2 según MCER) por parte de un aprendiz está tanto en reconocer y comprenderla como en reproducir y utilizarla; la presencia o ausencia de estas

marcas pragmáticas a través del patrón melódico ayudará o dificultará el reconocimiento y la reproducción de la ironía en español. Nuestra experiencia con alumnos aprendices de español en edad adolescente es que aquellos, en cuya lengua-cultura aparece de forma sistemática la ironía como elemento comunicativo, los ingleses por ejemplo, son capaces de distinguir rápidamente esa entonación irónica, aun en niveles iniciales de español como un A2; también es cierto, que junto a culturas que llamaríamos más irónicas, hay hablantes más o menos irónicos y que, por tanto, acceden con mayor o menor rapidez a la captación de la misma. En aquellas culturas donde la ironía no es percibida con el mismo valor comunicativo y donde los patrones melódicos no reflejan la entonación marcada, el reconocimiento de la misma como un rasgo pragmático irónico no es tan fácil, esto resulta todavía más complicado al no existir estudios contrastivos en español. Con alumnos orientales, como los chinos, resulta más difícil esta interacción comunicativa, aunque la ironía está presente en su lengua-cultura; pueden percibir esta entonación y distinguirla pero será muy difícil que la utilicen en clase de EL2 o ELE, en ello influyen componentes culturales y, sobre todo, de cortesía. Con los aprendices japoneses de español ocurre lo mismo.

No obstante, cabe una reflexión en torno a este tema que no está resuelto y es si la llamada *entonación irónica* actúa de forma aislada y, por tanto, es fácil de enseñarla a un alumno o va unida al cómo se dice el enunciado irónico. Si no es así, entonces influyen otros elementos lingüísticos y extralingüísticos que difícilmente podremos sistematizar a la hora de enseñar la ironía a extranjeros.

5.2 Kinesia y paralinguaje

Otro de los indicadores de ironía de carácter no verbal con implicaciones culturales y, por tanto, con registros e identificaciones vinculados a cada lengua-cultura es lo kinésico. En español podemos conjugar como marcas de ironía elementos verbales y no verbales (Cesteros en este volumen). Dentro de los no verbales estaría el giro de la mano en forma circular con los dedos extendidos pero no juntos o bien juntando el índice y el anular y haciendo el mismo giro, como señala Padilla García (2006). Claro está que enseñar los movimientos gestuales asociados a una determinada intención pragmática puede resultar más fácil que otros elementos verbales, pero no siempre es así y, en última instancia, ambos están interrelacionados (Mohamed Saad: 2000), incluso y en relación con el apartado anterior puede haber, junto a la entonación lingüística, una entonación corporal (Birdwhistell, 1977). Los hablantes búlgaros tienen dificultades para adaptar el gesto de decir sí con la cabeza al sistema general occidental; quizá sea el único pueblo de Europa, no sabemos si del resto de las lenguas-culturas, que afirma mientras los demás negamos y niega en la afirmación del resto. Nuestra experiencia con alumnos búlgaros nos demuestra la dificultad que entraña readaptar la gestualidad a nuevas significaciones. En un polo opuesto, estarían los hablantes británicos que pueden llegar a parecernos inexpresivos cuando hablan en español, ya que apenas gesticulan y no, por ello, dejan de utilizar la ironía; para ellos, nosotros los españoles, hablamos con las manos. En un plano próximo al nuestro, pero en realidad distante, están los hablantes árabes y especialmente los marroquíes, sobre todo en el mundo femenino donde la gestualidad es polisémicamente compleja. Mohamed Saad (2000: 53) señala al respecto:

Por la íntima relación que guardan entre sí los lenguajes corporal y hablado, y por el hecho de que los movimientos corporales característicos de la lengua extranjera pueden constituir un obstáculo para la buena comprensión y emisión de los mensajes, los métodos elaborados para la enseñanza de lenguas extranjeras deben tener en cuenta los movimientos propios de los nativos de dichas lenguas a la hora de preparar estos métodos. Por consiguiente, una enseñanza eficiente de la segunda lengua requiere una comparación detallada de los sistemas cinéticos propios de las lenguas primera y segunda del alumno.

En este sentido habría que analizar, según en qué cultura, si hay elementos coincidentes o no. La ironía no puede ser enseñada desgajada de su aspecto kinésico por lo que el profesor de español debería, en primer lugar, identificar el uso cultural que de la misma se realiza entre sus alumnos de español y, en segundo lugar, identificar los usos no verbales que están en conjunción con los verbales y que le confieren un valor pragmático al enunciado irónico.

5.3 Actos de habla

Para Haverkate (1985), “una adecuada descripción y explicación del fenómeno de la ironía no puede efectuarse fuera del marco de la teoría de los actos verbales” continúa diciendo que es en los actos asertivos o representativos donde “se manifiesta preponderantemente” y que los actos declarativos “no admiten una declaración irónica”. Debemos preguntarnos, pues, en qué medida su uso es equiparable entre las distintas cultura-lenguas. Hernández Sacristán (1999: 65) señala en este sentido que “no todas

las lenguas y culturas presentan el mismo tipo de actos de habla, ni hacen uso de los mismos con parecida frecuencia, ni en las mismas circunstancias”, y añade más adelante:

En la medida en que los actos de habla expresan o tienen como significado valores culturales se organizarán sistémicamente como estos últimos. La estructura lingüística estará sobredeterminada en este caso por la estructura cultural. (Hernández Sacristán, 1999: 85)

Si la ironía a través de los actos de habla conlleva un valor implícito que es el comúnmente utilizado en sociedades igualitarias o situaciones comunicativas igualitarias, este se actualiza a través de un acto de habla indirecto: *¿podrías pisarte tus propios pies?* (ejemplo extraído de Haverkate, 1985). La comprensión de los actos de habla indirectos con valor irónico por parte de un alumno de español dependerá del nivel de lengua que tenga dicho alumno y de la utilización de estos recursos en su lengua-cultura. En el siguiente esquema mostramos cómo el valor explícito o implícito de una interacción comunicativa viene muchas veces determinado por el tipo de sociedad a la que pertenecen los interlocutores, jerarquizada o igualitaria, y que esto determina el empleo de un acto de habla directo o indirecto:

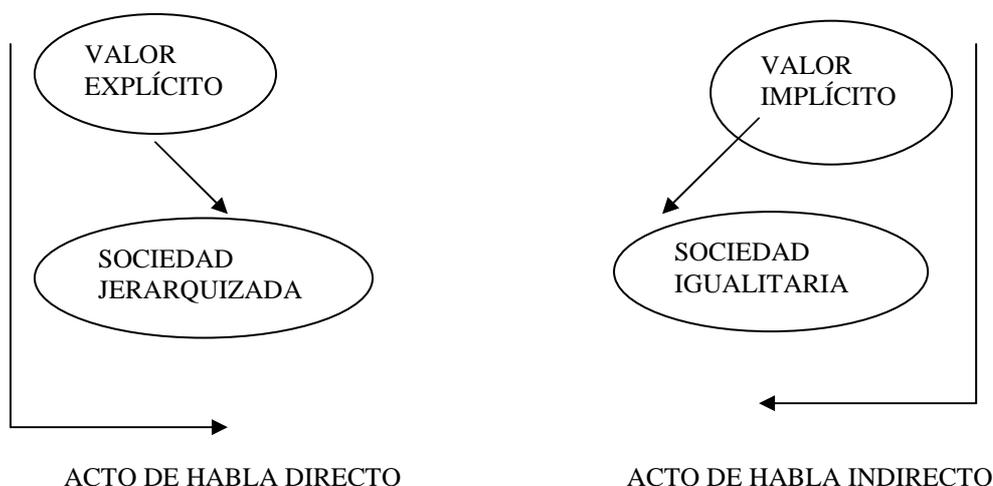


Figura 1.

Este esquema no hay que verlo de forma absoluta, sino que representaría los dos puntos extremos desde los que se establece un acercamiento hacia el centro, punto central, como se visualiza a través de las dos flechas que tienen una dirección convergente.

Por tanto, lo que debemos enseñar al aprendiz es a identificar esos actos de habla y sus valores pragmáticos dentro del sistema lengua-cultura del español. Se trata de buscar una *posición virtual equivalente* (Hernández Sacristán, 1999: 71) que permita realizar una traducción de su propio sistema lengua-cultura al nuestro y emplearlo. Difícilmente se podría realizar una categorización o clasificación de todos los posibles actos de habla y sus valores pero sí establecer las pautas de su comprensión y reproducción.

En una clase de secundaria en España en la que hay alumnos extranjeros de diferentes niveles, un profesor se dirige a un alumno en los siguientes términos:

(4)
Profesor: ¿vas a seguir hablando toda la clase?

El alumno español entiende automáticamente que lo que le está diciendo de forma irónica el profesor es que se calle; sin embargo, este mismo enunciado no es siempre comprensible para los alumnos extranjeros.

Otra situación en la que un alumno ha entrado a clase de EL2 varias veces y ha dejado la puerta abierta un día de frío, el profesor le da la siguiente orden:

(5)
Profesor: ¡Anda! deja otra vez la puerta abierta cuando salgas que hace calor.

En este último ejemplo, dependiendo de su origen, el alumno entenderá, o no, que lo que le está pidiendo el profesor es que cierre la puerta. En aquellas lenguas-culturas donde el acto de habla indirecto se más frecuente, el alumno comprenderá con facilidad que el profesor está utilizando la ironía. Pero en aquellas donde el acto de habla indirecto no es utilizado con la misma frecuencia, el alumno tendrá más dificultad para entender la orden.

Hernández Sacristán establece una serie de ejes (1999:78-9) o variables para los actos de habla:

- el tipo de objeto representado o aludido por la categoría pragmática
- la posición relativa de la categoría en la estructura conversacional
- el tipo de situación interactiva en el que la categoría aparece
- el tipo de relación social de los interlocutores

Según este autor (1999:79) “estos ejes o variables deben ser considerados a su vez como parámetros de variabilidad interlingüística” en los actos de habla. En consecuencia, no todos los temas serían “objeto representado” según qué lengua-cultura, por ejemplo, el chiste (3), dependerá también la relación de proximidad o jerarquía de los interlocutores, etc. En este último sentido, el acto de habla que extraíamos de los ejemplos que señalaba Haverkate:

En una clase de EL2 en la que el profesor está hablando con un alumno y este sin querer le pisa el pie al profesor, el profesor se dirige al alumno de la siguiente manera:

(6)

Profesor: ¿podrías pisarte tus propios pies?

Pese a que la clase de EL2 en un centro de secundaria es un lugar bastante acogedor donde el alumno se encuentra bien y la relación es igualitaria, debido a la situación en que se produce, para un alumno japonés sería inconcebible este tipo de acto de habla indirecto y, tal vez sería aceptable sólo en una relación de proximidad afectiva muy estrecha entre los hablantes. La significación que se produce en este acto de habla indirecto genera en un hablante oriental, con facilidad, un error pragmático de decodificación de significación.

Los actos de habla en la medida en que son categorías en las que se producen neutralizaciones o acciones indirectas, operan en niveles heterogéneos en los que se producen intersecciones o usos desplazados semánticamente que están sujetos a variabilidad según las lenguas-culturas, de ahí que haya que estar atentos a estos procesos de variación a la hora de la enseñanza de español como lengua extranjera o segundas lenguas.

5.4 Máximas conversacionales

Si las máximas conversacionales se establecen como principios comunicativos básicos con carácter universal, la ironía como producto de la violación de una máxima, por tanto, será un recurso universal en todas las lenguas. Pero el modo cómo es aplicado el principio de cooperación⁵, sí que difiere de una lengua-cultura a otra y esto dificulta la utilización de la ironía como recurso universal. Por otra parte, la interpretación de las máximas estaría relacionada con el fenómeno de la cortesía que también depende de la cultura. El modelo comunicativo materno de un aprendiz de español condicionará la interpretación de la ironía, la utilización de la misma o la pertinencia cortés de esta en relación a cómo cada una de estas máximas/principios sea aplicada en su modelo de lengua-cultura. El reto del profesor de lengua española estará en conocer los usos de la ironía en la lengua-cultura materna del aprendiz para compararlos con el español y enseñárselos en español.

⁵ Si bien las máximas conversacionales son universales, su uso no lo es, y al no ser universal, el concepto de violación sólo se puede aplicar a la misma lengua-cultura. Es aventurado decir que se viola una máxima en una cultura, visto desde nuestra perspectiva cultural, si en dicha cultura es aceptada esa aparente violación. En la cultura árabe, por ejemplo, está admitido exagerar sobre quién es uno o de dónde procede; en este caso, está dentro del principio de cooperación que un hablante y un oyente actúe de este modo en esta lengua-cultura.

En relación con el valor universal de la máximas conversacionales y su utilización en las diferentes lenguas-culturas, Raga Gimeno (2003: 40-1) dice sobre ellas que:

[...]partiendo igualmente del hecho constatable de que en realidad no se siguen de igual manera en todas las situaciones ni en todas las culturas, lo que proponemos es que precisamente el grado de aplicación de las máximas es una de las formas de expresar los contenidos sociales...[...] Hay que tener en cuenta que el grado de aplicación de las máximas es en gran medida cuestión subjetiva. Tenemos que conocer las evidencias que posee el interlocutor para saber si está siendo veraz o no; o la cantidad de información que posee, y que cree que sus interlocutores poseen, para saber si está ofreciendo información necesaria; o el conocimiento y hábito de uso de determinados términos para saber si está intentando ser todo lo claro posible. En cualquier caso, en todas las culturas determinados comportamientos respecto a la veracidad, cantidad y claridad de lo transmitido, «se reconocen» (más o menos implícitamente) como formas de transmitir una serie de valores sociales. Por ejemplo, en determinadas culturas está socialmente admitido mentir acerca de las personas que acaban de fallecer.

Dentro de la interacción social, el tipo de relación más relevante desde el punto de vista intercultural son las manifestaciones de igualdad y conflicto (Raga Gimeno: 2003, 47). Nos interesan estas dos manifestaciones, ya que la ironía opera sobre principios de igualdad o desigualdad social produciendo un efecto positivo o negativo como hemos visto en el apartado 4 (Cf. Alvarado, B.: 2005).

En este sentido, nos pueden ayudar en la enseñanza/aprendizaje de la ironía los trabajos que sobre comunicación intercultural han realizado el Grupo CRIT (2003) y en particular Raga Gimeno (2003, 2005); este autor establece un cuadro bipolar basadas en clasificaciones anteriores [(Hall: 1976), (Giles *et alii.*: 1991), (Bloch: 1975), (Watzlawick *et alii.*: 1967)] que puede aclararnos el uso de la ironía en contextos interculturales iguales o diferentes a los nuestros según los elementos que intervienen en la interacción comunicativa. Los componentes que aparecen en el esquema desde el que se compara los distintos modelos comunicativos son: *Cantidad, Veracidad, Manera, Paralenguaje, Tiempo y Espacio*. En un caso aplicados al parámetro de igualdad y en otro al de preocupación o no preocupación por el conflicto. La propuesta que plantea, a través de su esquema, puede utilizarse para evaluar el grado de comprensión y de aceptación que un discurso irónico puede tener en cada una de las culturas, partiendo del hecho que cada cultura aplica un modelo comunicativo diferente con distintas subcategorías dependiendo en qué situación se encuentre:

[...] la aplicación de diferentes modelos, y la inconciencia de los interlocutores respecto a los mismos, pueden provocar problemas de comunicación efectiva (falta de entendimiento, o suspensión de la comunicación), y/o problemas de minorización. (Raga Gimeno: 2003, 54)

Retomando el ejemplo de Raga Gimeno en algunas culturas es aceptado que en el funeral se mienta para alabar las características del difunto, hecho que es admitido tanto por el emisor como por el receptor dentro del modelo comunicativo de esa lengua-cultura; por tanto; difícilmente se produciría un efecto irónico porque se actuaría en un modelo muy preocupado por el conflicto y poco igualitario donde el protocolo establecería esa forma de actuar, es decir, no se viola el principio de cooperación. En este mismo caso, en el contexto lengua-cultura del español es fácil que se creen situaciones irónicas.

La costumbre en España de no hablar mal de las personas fallecidas puede generar situaciones irónicas en según qué contexto. No hablar mal de un fallecido, no significa que se hable bien. No es raro oír en un funeral una alabanza hacia un fallecido que no se la merece, sobre todo, si el oficiante no conoce al difunto, hecho muy habitual. En estas circunstancias, una alabanza hacia alguien que no es digno de ella crea una situación irónica no exenta de ciertas sonrisas:

(7)

Sacerdote: Era una excelente persona, amigo de sus amigos y querido por todos los vecinos.

Mientras en aquellas culturas donde, según la costumbre, se exageran las cualidades del difunto, como señala Raga Gimeno (2003: 41), no podemos afirmar que se viole la máxima de cualidad, sino que su uso es diferente; en el caso de la lengua-cultura española, sí que se produce una violación de esta máxima de cualidad, ya que la exageración de las cualidades del difunto en el ritual del funeral no admite este exceso.

En el siguiente ejemplo, extraído de la base de corpus del Grupo GRIALE se observa cómo el autor del texto viola la máxima de cualidad al denominar “caballeros” a los tres protagonistas de su artículo Bush,

Cheney y Ramsfeld a los que critica ferozmente por el manejo de la guerra de Iraq. Introduce el sintagma sujeto de la oración en inglés y español "The three caballeros" creando una expresión marcada que alerta al lector del valor irónico del texto y al situarlos en un lugar donde las hazañas son menos épicas:

(8)

Marías, J. : "The three caballeros en el cuarto de baño" El Semanal de El País, 24/10/04

La comprensión de este texto viene determinada por el conocimiento enciclopédico que tenga el oyente al saber de qué tema se habla, por el reconocimiento de las dos lenguas que integran el texto, por la escala de valores que implica el sustantivo "caballeros" dentro de una jerarquía social y por el hecho de que el tema objeto de ironía es aceptable en la sociedad de la que procede el oyente. Para poder comprender un aprendiz de español que la máxima de cualidad es violada en este enunciado ha de tener un conocimiento de lengua-cultura amplio, como del mundo extralingüístico.

La violación de la máxima de cualidad en el ejemplo anterior estaría dentro del principio de cooperación admitido por la lengua-cultura española para crear un efecto irónico, pero en situaciones interculturales el principio de cooperación se basa en la convergencia de dos lenguas-culturas diferentes y, por tanto, de la aplicabilidad y modo de uso que en ellas tenga. El modo que en una cultura se aplica el principio de cooperación y el cumplimiento de las máximas influirá en la comprensión intercultural. El profesor de ELE y EL2 debe reflexionar sobre este aspecto en sus clases si pretende realmente que el alumno comprenda y utilice la ironía en español.

6. DE LO ESCRITO A LO ORAL

La oralidad ha adquirido un papel relevante dentro de la clase de ELE pero el texto escrito no ha perdido su importancia. El enfoque comunicativo (Melero: 2000; MCER) en la enseñanza de lenguas ha resaltado la importancia de la oralidad. La facilidad que hoy se tiene para acceder a programas televisivos, radiofónicos y filmografía original a través de la red o vía satélite permite al aprendiz de español disponer de discursos orales de primera mano. Sin embargo, el texto escrito sigue estando vigente y es una forma de conocer la lengua y la cultura de un país sobre todo en los cursos más avanzados. En determinadas culturas el texto escrito tiene una mayor fuerza a la hora de aprender/enseñar una lengua que el texto oral. La interacción comunicativa oral que se produce entre dos hablantes en un momento dado facilita la comprensión pragmática del discurso: compartir un mismo espacio, la gestualidad, la entonación, el contexto en el que se produce la conversación, un saber compartido, etc.; sin embargo, el texto escrito requiere un esfuerzo mayor por parte del aprendiz de lengua para acceder a la comprensión total del mismo: conocimiento del léxico, de las estructuras sintácticas, de la tipología textual, de la temática, del saber universal en el que se inserta el tema, etc. En el texto escrito, el alumno se enfrenta a una interacción comunicativa de mayor dificultad, el esfuerzo interpretativo lo tiene que realizar él, receptor, y suplir las aparentes carencias que el texto presenta a partir de un conocimiento lingüístico-cultural.

En nuestra experiencia en la enseñanza de español a alumnos extranjeros de secundaria en centros públicos, el alumno crea e interpreta la ironía con cierta facilidad en interacciones comunicativas orales, como ya hemos expuesto, aún en niveles no muy elevados de aprendizaje (A2 según MCER); pero cuando se trata de interpretar un texto escrito irónico, no ya clásico, sino actual, la dificultad de comprensión crece exponencialmente; si el texto es clásico, resulta de una dificultad extrema al profesor explicar a estos alumnos los mecanismos que la lengua utiliza para generar ironía. Paradójicamente, este fenómeno de no interpretación del discurso irónico en la escritura, sobre todo en textos clásicos o alejados de la cotidianidad del alumno, también se da en alumnos españoles en la misma edad. Con alumnos universitarios este fenómeno ya no es tan paralelo, en nuestra experiencia también con alumnos extranjeros, principalmente Erasmus, en las asignaturas regladas de español a nativos, los alumnos extranjeros siguen teniendo una mayor dificultad para entender el significado irónico de un texto frente a los españoles que apenas presentan dificultad. No obstante, la mayor experiencia vital de los alumnos universitarios extranjeros, su conocimiento del mundo, de la cultura y lengua española les permite interpretar el texto irónico escrito con mayor facilidad. Pero cuando las referencias temáticas-culturales a las que alude el texto les son ajenas pierden toda clave interpretativa. El texto *Panotxo Murziazoa*⁶, cuyo

⁶ Martínez Abarca, J. A. (2004): "Panotxo Murziazoa" en *La verdad digital S.L.* www.laverdad.es/murcia (21 de enero de 2004)

título ha sido analizado en Ruiz, L. *et alii.* (2004: 231-242), supone un reto interpretativo para los alumnos extranjeros universitarios. En dicho texto, el autor ironiza sobre una supuesta lengua llamada “la lengua murciana”, que no es el murciano como habla de tránsito empleada en la Región de Murcia, sino una forma artificial que imita a dicha habla. En este texto, el autor mantiene, mediante la mención ecoica alusiva a los componentes culturales de la ciudad de Murcia, una ironía continuada difícilmente interpretable para los alumnos extranjeros sin la explicación del profesor; en este sentido, el grupo GRIALE (Ruiz, L. *et alii.*, 2004: 231-242) señala:

Estas primeras aproximaciones a los enunciados irónicos y a sus posibilidades de análisis y clasificación nos han llevado a observar que, en general, el concepto de mención ecoica y, en consecuencia, la interpretación de la ironía, no se puede aplicar en los mismos términos cuando nos referimos a enunciados orales o cuando analizamos textos escritos. En estos primeros tanteos hemos podido observar que, mientras en los intercambios orales el eco tiende a ser de lo dicho previamente por el interlocutor y en ese caso es relativamente sencillo rescatar el enunciado ecoizado, en los textos escritos, la ironía se produce, en numerosas ocasiones, en relación con algo que no forma parte del intercambio comunicativo inmediato –pues este no existe– sino que se trata de un eco de algo a lo que el hablante remite y que el destinatario debe rescatar en relación ahora con el conocimiento compartido de ambos.

En la oralidad, el alumno es capaz de crear e interpretar el sentido irónico por la proximidad de lo ecoizado: dos alumnos, uno inglés y otro búlgaro, el inglés de complejidad fuerte y el búlgaro más enclenque, ambos con 14 años, mantienen una conversación en clase de EL2 de nivel A2. Se está hablando con el profesor sobre los parecidos entre las personas y los animales a raíz de una pregunta formulada por el profesor de EL2 sobre cómo se representan algunas onomatopeyas en cada una de las lenguas de los alumnos que hay en el aula. En esta situación se produce la siguiente conversación:

(9)

- A (inglés): yo soy un bulldog

- B (búlgaro): Tú más bien eres un caniche (risas)

Pese a que su nivel en español no es muy alto, ambos alumnos pueden interactuar en español porque el contexto es muy familiar y la confianza es máxima además de que los referentes de los que se hablan, los perros, son conocidos en ambas lenguas.

Como se observa en estos ejemplos, la diferencia mayor está en el hecho de participar o no en la conversación. Pero en aquellos contextos en que el alumno es receptor de un discurso oral y no es interlocutor puede encontrarse también con la misma situación que en un texto escrito. No siempre el texto oral es oral en su creación, puede ser previamente elaborado. Alcoba (1999:30) establece una tipología de situaciones comunicativas en los medios de comunicación oral que nos ayuda a diferenciar claramente lo que denominaríamos discurso espontáneo del discurso elaborado previamente con una finalidad concreta. La mayor dificultad, no obstante, para los alumnos extranjeros en la comprensión del sentido irónico de un texto está en las claves que lo contextualizan; es, pues, función del profesor reflexionar y enseñar cómo se puede acceder a estas claves.

7. CONCLUSIONES

Entendemos que lo expuesto en este capítulo está sujeto a una ampliación mayor y que en la medida que haya estudios más sistemáticos de la ironía verbal entre diferentes lenguas-culturas se podrá establecer una mejor conexión. Consideramos, no obstante, que han de tenerse en cuenta en este campo los siguientes puntos:

- La enseñanza/aprendizaje de la ironía verbal en aprendices avanzados de español, tanto en la oralidad como en la escritura, requiere de un conocimiento de la lengua-cultura española como de la propia. Este conocimiento permitirá un trasvase de información que genere un uso adecuado de la ironía en español y en relación con su propia lengua.
- Ironía y cortesía van íntimamente ligados. La cortesía es un fenómeno cultural y el encuentro entre dos culturas siempre es un enfrentamiento que supone la pérdida de algo personal. La creación de una sensibilidad intercultural implica el posicionamiento ante fórmulas de cortesía que pueden ser distantes o contradictorias con la nuestra. Es función del profesor reflexionar en el aula sobre estas y analizarlas en relación con las propias de los alumnos.

- Los aspectos prosódicos forman parte de la emisión de enunciados irónicos, el reconocimiento de los mismos y la posibilidad de reproducirlos es una labor que ha de trabajarse, en las aulas de ELE y EL2, en sí mismo y en comparación con las distintas lenguas maternas de los alumnos que haya en clase. Esto último requiere un análisis por parte del profesor de las diferencias prosódicas que se producen entre el español y las lenguas de sus alumnos. Los propios alumnos pueden ser informadores de las semejanzas o diferencias. A su vez, ha de comprobarse si funciona de forma aislada la llamada *entonación irónica*.
- Reconocer las variantes kinésicas que se producen entre el español y otras lenguas no siempre resulta fácil para el profesor; a veces, el gesto más nimio puede causar un malestar en los alumnos o viceversa. Se trata, pues, de conocer y reconocerse en esa gestualidad adquirida de forma cultural para que el alumno aprenda a utilizarla como expresión kinésica de la ironía verbal independizando el gesto de las posibles significaciones que tenga en su propia lengua-cultura.
- La utilización de los actos verbales, principalmente los indirectos, están vinculados a un tipo de cultura, corresponde al profesor reflexionar sobre ello y enseñar a utilizarlos a aquellos aprendices que procedan de culturas distintas a la nuestra.
- Algunos temas objeto de la ironía verbal pueden ser tabú en algunas culturas, sobre todo, las menos igualitarias. El profesor tendrá que analizar aquellos temas que pueden ser tabú en según qué cultura y reflexionar con los alumnos sobre el uso que en español adquieren. En la medida que esta reflexión se establezca desde una igualdad entre alumno y profesor, se irá creando una actitud intercultural en la que el alumno tenga la capacidad de aceptar que algunas situaciones sean ironizables aunque no los reproduzca por los propios condicionantes culturales.
- En conexión con lo anterior, estarían las inferencias. Pero también influirían en ellas aspectos culturales relacionados con la cortesía, el estatus social de los participantes en la interacción comunicativa, el ritual de saludo, la ocultación del origen o la magnificación del mismo. Todos estos aspectos han de ser tenidos en cuenta a la hora de acceder a la enseñanza/aprendizaje de la ironía verbal en el aula de ELE y EL2.
- La diferencia del uso y reconocimiento de la ironía verbal entre textos orales y escritos, sobre todo en los últimos, ha de ser analizada por el profesor para practicarla en el aula con los alumnos. La ironía verbal en el texto escrito se particulariza principalmente por el desconocimiento que puede tener el alumno del contexto sociocultural que ha de ser suplido por la explicación del profesor.
- Los manuales de español para extranjeros han de recoger de forma más explícita los aspectos pragmáticos de la lengua y en concreto los referidos a la ironía verbal. Una reflexión sistemática sobre estos aspectos en los manuales ayudaría de forma bastante relevante a los aprendices de español y a los profesores que imparten la docencia.

Concluimos como iniciamos este análisis. Sabemos que el proceso de adquisición de una sensibilidad intercultural es arduo y nuestra experiencia nos dice que difícil, pero en la medida que todos reflexionemos sobre nuestra cultura y la de los demás, la lengua será un lugar de encuentro que nos permitirá una auténtica interacción comunicativa.

BIBLIOGRAFÍA:

- Alcoba, S. (coord.) (1999): *La oralización*. Barcelona, Ed. Ariel, Ariel Practicum
- Alvarado Ortega, B. (2005): "La ironía y la cortesía: una aproximación desde sus efectos" en *Estudios de Lingüística*, nº 19 (ELUA). Alicante, Ed. Universidad de Alicante, págs. 33-45.
- Birdwhistell, R. (1977): *Kinesics and context: Essays on body motion and communication*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Bravo, D. y Briz, A. (eds.) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de la cortesía en español*. Barcelona, Ed. Ariel, Ariel Lingüística.
- Byram, M. y Fleming, M. (1998): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.
- Calsamaglia, H. y Tusón, A. (1999): *Las cosas del decir*. Barcelona, Ariel Lingüística.
- Cesteros Mancera, A. Mª. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Arco/libros, S.L.
- Clyne, M. (1994): *Inter-cultural communication at work*. New York, Cambridge University Press.
- Duranti, A. (2000): *Antropología lingüística*. Madrid, Cambridge University Press.
- Grupo CRIT (2003): *Las claves para la comunicación intercultural*. Col.lecció «Estudis sobre la traducció» nº 11. Castellón de la Plana. Publicaciones de la Universitat Jaume I.

- Haverkate, H. (1985): "La ironía verbal: un análisis pragmlingüístico" en *Revista española de lingüística*, 15.2. Madrid, SEL-Gredos.
- Hernández Sacristán, C. (1999): *Cultura y acción comunicativa, introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona, Ediciones Octaedro.
- Hernández Sacristán, C. y Veyrat, M. (Eds.) (2000): *Lenguaje, cuerpo y cultura (Estudios de comunicación intercultural)*. Valencia, Universitat de València.
- Iglesias Casal, I. (2003): "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas" en *La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera*, Carabela 54. Madrid, SGEL.
- Jandt, F.E. (2000, 3ª): *Intercultural Communication*. London, Sage Publications, Inc.
- Lluís Martos, J. (ed.) (2000): *La traducció del discurs*. Alicante. Universitat d'Alacant.
- Martí i Casanova, J.C. (2000): "La traducció cultural: el concepte d'ironia en francès, anglés, espanyol i català" en Lluís Martos, J. (ed.) (2000): *La traducció del discurs*. Alicante, Universitat d'Alacant.
- Martín Ruano, Mª R. (2003): *El (des)orden de los discursos: la traducción de lo políticamente correcto*. Granada, Ed. Comares.
- MEC e Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas (MCER)*. Madrid, Ed. Anaya.
- Melero Abadía, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- Mohamed Saad, S. (2000): "La noción de competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas extranjeras", *Revista del Instituto Cervantes de El Cairo* nº 1, págs. 50-55.
- Parada, A. y Díaz Fouces, O. (Eds.) (2006): *Sociology of Translation*. Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, Vigo.
- Robinson, D. (1990): *The translator's turn*. Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press.
- Ruiz Gurillo et alii. (2004): "El Proyecto GRIALE para la ironía en español: conceptos previos" en *Estudios de lingüística Universidad de Alicante (ELUA 18)*. Alicante, Universidad de Alicante.
- Ruiz Gurillo, L. (2006): *Hechos pragmáticos del español*. Alicante, Publicaciones Universidad de Alicante.
- Oliveras, À. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid, Edinumen.
- Ortega y Gasset, J. (1967, 5ª): *El hombre y la gente.-I*. Madrid, Revista de Occidente.
- Padilla, X. (2004): "El tono irónico: estudio fonopragmático". *Español Actual*.
- Padilla, X. (2006): "Claves para enseñar la ironía en la clase de ELE: de la competencia comunicativa a la competencia intercultural" en *Verba*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago.
- Parada, A. y Díaz Fauces, O. (Eds.) (2006): *Sociology of Translation*. Vigo, Universidade de Vigo.
- Poyatos, F. (1994a): *La comunicación no verbal I: cultura, lenguaje y conversación*. Madrid, ISTMO.
- Poyatos, F. (1994b): *La comunicación no verbal II: paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid, ISTMO.
- Poyatos, F. (ed.) (1997): *Nonverbal Communication and Translation*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Raga Gimeno, F. (2005): *Comunicación y cultura (propuestas para el análisis transcultural de las interacciones comunicativas cara a cara)*. Madrid / Frankfurt, Ed. Iberoamericana y Vervuert.
- Ruiz, L. et alii. (2004): "El proyecto GRIALE para la ironía en español: conceptos previos" en *Estudios de Lingüística* nº 18. Alicante, Universidad de Alicante, págs. 231-242.
- Schoentjes, P. (2003): *La poética de la ironía*. Madrid. Ed. Cátedra.
- Springer, B. F. (2005): "La comunicación intercultural y la enseñanza de lenguas" en *II Encuentro práctico de profesores de ELE en Alemania*. Würzburg. Edi. Internacional House Barcelona y Difusión en <http://www.encuentro-practico.com/recursos.html>
- Tada, M. (2006): *Gestualidad japonesa*. Bueno Aries, Adriana Hidalgo editora.
- Valero Garcés, C. y Raga Gimeno, F. (eds) (2006): *Retos del siglo XXI en comunicación intercultural: nuevo mapa lingüístico y cultural de España (RESLA, 19)*. Logroño, AESLA.
- Wierzbicka, A. (1991): *Cross-Cultural Pragmatics (The Semantics of Human Interaction)*. Berlin / New York, Mouton de Gruyter.