

MÁSTER UNIVERSITARIO EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA

**Análisis y evaluación de la competencia pragmática en el aula de ELE:
ironía, humor y (des)cortesía lingüística**

Presentado por:

Marina Fernández Costa

Dirigido por:

Anna Pomata García

2024-2025

Resumen

La competencia pragmática es una de las tres dimensiones de la competencia comunicativa. A través de este estudio se aborda su relevancia para una adecuada enseñanza y aprendizaje del Español como Lengua Extranjera, así como su presencia en instituciones de referencia como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Mediante el análisis de elementos pragmáticos como la ironía o la descortesía lingüística en manuales de ELE publicados en diversos países y años se expondrá la necesidad de abordar esta competencia en las aulas.

Abstract

Pragmatic competence is one of the three dimensions of communicative competence. This study addresses its relevance for the effective teaching and learning of Spanish as a Foreign Language (ELE), as well as its presence in reference institutions such as the Common European Framework of Reference for Languages. Through the analysis of pragmatic elements such as irony and linguistic impoliteness in ELE textbooks published in different countries and years, the need to address this competence in the classroom is highlighted.

Palabras clave: pragmática, ironía, ELE, español

Key words: pragmatic, irony, ELE, spanish

1. Introducción

1.1. Justificación

1.2. Objetivos

1.3. Estructura del Trabajo

2. Metodología o Diseño de la Investigación

2.1. Búsqueda de Literatura

2.2. Criterios de Elegibilidad

2.3. Proceso de Extracción de Datos

2.4. Resultados

3. Estado de la Cuestión

3.1. Introducción al Estado del Arte

3.1.1. *Qué es la Pragmática*

3.1.2. *Enfoques Teóricos*

3.1.3. *Competencia Comunicativa y Competencia Pragmática*

3.1.4. *Pragmática en MCER y PCIC*

3.2. Ironía en Clase de ELE

3.2.1. *Qué es la Ironía y Cómo Funciona Pragmáticamente*

3.2.2. *Ironía y (Des)cortesía Lingüística*

3.3. Aplicación de Recursos Pragmáticos en los Manuales de ELE

3.4. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

4. Conclusiones, Limitaciones y Prospección de futuro

5. Referencias Bibliográficas

6. Anexos

1. Introducción

1.1. Justificación

Enseñar español como lengua extranjera (en adelante, ELE) puede parecer a primera vista una actividad que cualquier nativo con conocimientos sobre pedagogía podría realizar (traducir oraciones, explicar gramática, presentar vocabulario, etc.). Es decir, todo aquello que concierne a la competencia lingüística. Aunque todo apunte a lo contrario, existen más competencias que han de ser trabajadas.

Como se verá más adelante, en los últimos años ha quedado reflejado que la educación convencional en las aulas de ELE está incompleta. Según que ocasión y en qué contextos estemos, a veces es más importante el cómo se dice, que el qué se dice, lo que conforma a grandes rasgos la pragmática, enmarcada dentro de la competencia sociolingüística. En esta línea, Barquero (2020), en su obra *La pragmática y la enseñanza de ELE en el contexto escolar alemán* afirma que un o una hablante nunca llegará a ser competente comunicativamente si no lo es también a nivel pragmático. En este sentido, al no ser competente encontrará mayores obstáculos para ser aceptado por la comunidad de habla de la lengua materna.

La mayoría de los manuales preparados para aprender español para extranjeros son realizados siguiendo las líneas trazadas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCERL). La falta de reconocimiento de esta competencia por parte de esta institución referente hace que tampoco se vea plasmada en los libros de texto. Como resultado de esta infravaloración, se siguen formando alumnos de español que no saben utilizar la competencia pragmática para adaptarse al contexto y transmitir su mensaje (oral o escrito) de forma que llegue a ser entendible por el destinatario, pues como sabemos, la competencia gramatical y léxica no es suficiente para comunicarse de forma efectiva o, por lo menos, para tener un buen dominio de la lengua meta.

1.2. Objetivos

Los objetivos por perseguir de este trabajo son los siguientes:

Objetivo principal

- Analizar la relevancia de la competencia pragmática en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) para favorecer una comprensión e interacción eficaces.

Objetivos específicos:

- Identificar a partir de la literatura académica posibles propuestas e intervenciones que faciliten la adquisición de recursos pragmáticos (especialmente la ironía y el humor) en el aula de ELE.
- Evaluar la calidad y adecuación de la ironía como herramienta para la enseñanza de la competencia pragmática en las aulas de EL/EL2.
- Justificar la importancia del uso y comprensión del humor y la ironía en el estudiante de ELE/EL2 para un buen dominio de la lengua meta.
- Examinar los factores socioculturales influyentes en la interpretación y aceptación del humor, ironía y descortesía lingüística en contexto hispanohablantes.

1.3. Estructura del trabajo

Con el fin de conseguir que este estudio sea claro y comprensible, se recurrirá en primer lugar a desarrollar los conceptos de competencia, pragmática y sus ramas de estudio. Inevitablemente se mencionarán a los primeros lingüistas que lanzaron sus teorías como Chomsky o Sperce. Para poder enmarcarlo en el estudio de las lenguas, se hará un breve recorrido sobre la aparición de esta competencia en el MCER y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC).

Tras ello, se pasará a describir las deficiencias que se presentan en cuanto a pragmática en el aula de ELE y las consecuencias que trae consigo. Para hacer este trabajo más rico en términos de conocimientos se tratará dos temas pragmáticos tanto interesantes como complejos: la ironía y (des)cortesía lingüística. A lo largo del estudio se verán ejemplos de cómo la interculturalidad tanto de los alumnos como de las variedades del español afecta a la correcta interpretación de los mensajes.

Se analizarán diversos manuales de ELE muy usados en diferentes países para ejemplificar la falta de relevancia de la competencia pragmática en libros de textos de español.

En el último apartado se expondrán las conclusiones, así como las propuestas de mejora. Las referencias bibliográficas y los anexos se pueden encontrar al final del estudio.

Para hacer posible este estudio, se revisarán artículos y estudios académicos que señalen esta cuestión a lo largo del tiempo. Se partirá desde el surgimiento de diversas teorías lingüísticas para observar cuándo se acuña el término de pragmática y a partir de cuando empieza a tener renombre (si es que lo tiene) hasta llegar hasta el estado de la cuestión a día de hoy de mano de autores de las últimas décadas. Se excluirá así todo aquel artículo anterior al año 2000, exceptuando las teorías para el marco teórico.

Esta revisión bibliográfica, al tratar de manera transversal la interculturalidad, no se limitará a un tipo concreto de alumno o caso, sino que se irán haciendo referencias a distintas naciones y tipos de aprendientes para establecer comparaciones y para sostener diferentes teorías. Es importante destacar que debido a los casi quinientos millones de personas que tienen el español como lengua materna (Instituto Cervantes, 2006) se usará la cultura y lengua española peninsular como punto de referencia para establecer diferencias o similitudes, sin excluir literatura por su procedencia. Tratar de abarcar toda la pragmática asociada a cada nación hispana sería un trabajo colosal.

Declaro que este trabajo ha sido elaborado contando con el apoyo de herramientas de inteligencia artificial, limitado a aspectos auxiliares o complementarios. Los usos han sido los siguientes: corrección de estilo, resúmenes de textos, cuyos detalles específicos se incluyen en el Anexo A. No se le ha visto relegado a ninguna herramienta de inteligencia artificial trabajo crítico y original. (Ver Anexo A).

2. Metodología o Diseño de la Investigación

Se ha realizado una búsqueda bibliográfica sobre las deficiencias de las competencias pragmáticas en el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera.

2.1. Búsqueda de Literatura

Para la realización de este trabajo se ha recurrido a un tipo de revisión bibliográfica. Este tipo de revisión permite ofrecer una visión amplia y actualizada sobre el tema objeto de estudio mediante el análisis de diversas fuentes relevantes. Tras una mirada crítica sobre la situación actual se incorporan propuestas de mejora.

Se consultaron las siguientes bases de datos para identificar estudios relevantes sobre la temática: DIALNET, Scopus, Web of Sciences, la base de datos de la biblioteca de la Universidad Europea de Valencia y buscadores más generales como Google Scholar. Además de la búsqueda primaria, se realizó una búsqueda inversa (o en bola de nieve) a partir de las referencias de los artículos incluidos y otras revisiones relevantes sobre el tema de investigación.

Con el fin de asegurar la captura más completa posible de la literatura publicada sobre pragmática y sus subcompetencias, se elaboró la siguiente estrategia de búsqueda:

B1: ("Pragmatic" OR irony OR "linguistic impoliteness") AND (ELE OR "Spanish as a foreign language").

2.2. Criterios de Elegibilidad

La selección de bibliografía de esta investigación incluye publicaciones en artículos, revistas científicas y libros sobre el tema de investigación; escritos en inglés, español y alemán; publicados a partir del año 2000 hasta la actualidad (a excepción de teorías clave sobre la investigación desarrolladas en la década de 1980), y que se centren en los estudios que abordan la competencia sociolingüística.

Se excluyeron de la revisión bibliográfica blogs y artículos de opinión, así como referencias de autores previas al 2000 (excepto las ya mencionadas en el párrafo anterior).

2.3. Proceso de Extracción de Datos

Para la selección de los estudios se realizó un primer cribado sobre el total de artículos consultados según el título y resumen. Posteriormente, se realizó un segundo filtro según los criterios de elegibilidad preestablecidos. Para los artículos finales, se diseñó un formulario de registro, detallando título (1), autor y año (2), resultados (3) y conclusiones (4) (Ver Anexo B).

2.4. Resultados

A partir de las bases de datos consultadas, se encontraron un total de 547 resultados (181 en Dialnet, 47 en WEb of Sciences y 319 en Scopus). Tras un primer cribado por título y resumen, se excluyeron 518 artículos y 29 fueron propuestos para su revisión a texto completo (se identificaron dos artículos más para su revisión en detalle a partir de la lista de referencias de los estudios incluidos). 21 estudios fueron excluidos al no cumplir con nuestros criterios de elegibilidad. Finalmente, se incluyeron 6 artículos.

Las características de los estudios incluidos se pueden consultar en el Anexo B.

3. Estado de la Cuestión

3.1. Introducción al Estado del Arte

3.1.1. *Qué es la Pragmática*

La falta de reconocimiento de la competencia pragmática tiene su origen en la complejidad del término. Esta competencia abarca diferentes disciplinas como la lingüística, la filosofía del lenguaje o la psicología, entre otras. Estos aportes resultan imprescindibles para comprender la pragmática en su totalidad. Desde la primera definición propuesta por Charles Morris en 1938 en su estudio sobre la semiótica, pasando por diferentes lingüistas hasta la actualidad, no se ha alcanzado una definición unánime del concepto de competencia pragmática.

En *Foundations of the Theory of Signs* (Morris, 1938) se establece la semiótica como disciplina encargada del estudio de los signos. El autor distingue tres dimensiones fundamentales: la sintáctica, la semántica y la pragmática. A diferencia de lo que ocurre con la sintáctica o la semántica, la pragmática no se centra exclusivamente en la estructura o significado formal. Esta dimensión analiza la relación entre los signos y sus intérpretes.

Así pues, se define a la pragmática como la disciplina que estudia el uso de la lengua (Barquero, 2020) o, de acuerdo con la definición de Sadiq (2007, p. 70 como se citó en Barquero, 2020), como “el estudio de la acción comunicativa dentro de su contexto sociocultural”. Contexto sociocultural implica necesariamente factores extralingüísticos como lo son los participantes, la intención comunicativa, la situación y los conocimientos compartidos.

De este modo, podríamos hablar de emisor y receptor, en vez de hablante y oyente. Como señala Crespo Carrillo (2022), el emisor es el que emite un mensaje utilizando la lengua con una intención concreta (Gacendo Ruiz, 2013, como se citó en Crespo Carrillo, 2022). Para que la comunicación sea posible, es necesario que los dos o más participantes de la conversación tengan en cuenta la distancia social existente. En este ámbito, el concepto de contexto va más allá del entorno físico. Se entiende contexto como conjunto de conocimientos compartidos en los que se basa el acto de habla (Grice, 1989).

Uno de los factores determinantes para poder ofrecer una visión completa de la pragmática es señalar el factor cultural. Tanto para nativos, pero con mayor importancia en aprendientes de ELE, serán los elementos socioculturales los que

aporten los matices necesarios para que se entienda el mensaje correctamente (Gancedo Ruiz, 2013, p.13).

Así pues, se puede afirmar que el concepto de pragmática no es tan fácil de definir como parece a priori ya que abarca diferentes ámbitos y disciplinas lingüísticas que son necesarias a tener en cuenta si se pretende ser competentes lingüísticamente hablando y evitar malentendidos o fallos en la comunicación.

La competencia pragmática se configura como un componente esencial dentro de la competencia comunicativa, ya que esta permite expresar no solamente enunciados gramaticalmente correctos, sino también adecuados al contexto y a las normas socioculturales (Crespo Carrillo, 2022).

3.1.2. Enfoques Teóricos

El hecho de que no exista una definición consensuada de pragmática se debe en parte al hecho de que cada autor ha mirado a esta competencia desde un prisma distinto, poniendo el foco en diferentes aspectos del uso del lenguaje. Se han podido categorizar cuatro grandes definiciones:

- pragmática como significado en contexto (1)
- lo no semántico o implicaturas (2)
- actos de habla (3)
- teoría cognitiva de la comunicación (4)

Para poder explicar de una manera clara los cuatro focos de la pragmática, se recurrirá a una misma frase, pero interpretada de diferentes maneras según los diferentes lingüistas.

Enunciado base: Aquí hace frío.

Situación: Dos personas en una habitación con la ventana abierta.

De acuerdo con el primer enfoque, cuyo máximo representante es Levinson, la pragmática estudia **como** el contexto situacional permite ampliar o reinterpretar el significado de lo dicho literalmente, es decir, **como** el entorno guía la interpretación.

Volviendo al ejemplo, en este contexto el significado sería que la segunda persona debería cerrar la ventana o subir la calefacción. Si esta misma frase fuese dicha en un caluroso verano, se podría tratar de una ironía.

Según el segundo enfoque, guiado por Grice y sus máximas, lo importante son las implicaturas, lo que se comunica sin decirse (García Cantos, 2012). El autor distingue lo que se dice (aquí hace frío) y lo que se comunica (quiero que cierres la ventana). Esto es posible porque el interlocutor quiere colaborar (lo que a grandes rasgos es defendido mediante el principio de cooperación) y cumple con las máximas conversacionales exigidas.

Las máximas gricerianas, tal y como las expone Bertucelli (1993) son las siguientes:

- Máxima de cantidad
- Máxima de calidad
- Máxima de relación
- Máxima de manera

Este principio de cooperación acuñado por Grice en el año 1989 es inherente de los actos de la comunicación, ya que sin él la comunicación no tendría sentido. Es por ello, que solo nos damos cuenta de que la comunicación no avanza cuando algún principio es transgredido (Barquero, 2020).

Si el receptor quiere cooperar en la interacción con el fin de seguir adelante, entenderá lo que el emisor ha querido decirle y encenderá la calefacción. Por el contrario, si la segunda persona en vez de hacer aquello que es esperable en ese contexto le respondiera de una manera brusca o cambiara radicalmente de tema diciendo “hoy he dormido muy bien” estaría transgrediendo la máxima de relación y la comunicación fallaría al provocar un malentendido. El interlocutor podría pensar que la otra persona le está ignorando o incluso faltando al respecto al cambiar del tema.

La pragmática como teoría de la acción lingüística o teoría de los actos de habla de Austin y Searle se basa en el hecho de que el lenguaje es entendido como una acción. Así, el emisor al hacer ese comentario como una petición indirecta (acto ilocutivo) no espera que el receptor le responda afirmando que sí hace frío, sino que cierre la ventana o ponga la calefacción (acto perlocutivo). Detrás de cada una de estas acciones subyace otra intención, que difiere de la primera (Escandell, 2004).

Por último, la teoría cognitiva de la comunicación, dirigida por Sperber y Wilson y recogida por Rida Rodríguez (2011), interpreta que el hablante ostenta y el receptor ha de inferir, buscando siempre la interpretación más relevante con el menor esfuerzo cognitivo posible. Al hacer ese comentario, la segunda persona puede pensar: “ya sé que hace frío”, “sé qué temperatura hace” o la más lógica, “querrá que cierre la ventana”.

El hecho de que el concepto de pragmática sea tan amplio y diverso no ha de ser visto en ningún caso como una debilidad. Refleja una vez más, la complejidad y la riqueza del término.

3.1.3 Competencia Comunicativa y Competencia Pragmática

No resulta sorprendente constatar que, hasta bien entrada la década de los 80, la única competencia considerada relevante en el ambiente de la enseñanza de lenguas era la lingüística, entendida fundamentalmente como la gramática. Fue de la mano de Chomsky en los años 60 cuando se popularizó esta metodología. El famoso lingüista solamente concebía dos conceptos: competencia “el conocimiento que hablante y oyente tienen de su lengua” y actualización “el uso práctico que hacen hablante y oyente de la lengua en situaciones concretas” (Olivieras Vilaseca y Llobera, 2000, p.18). Es por ello por lo que uno de los métodos más popularizados de enseñanza de segundas lenguas es el método conocido como gramática-traducción. El Instituto Cervantes (2006) lanza la siguiente definición:

Para este método, la lengua es un sistema de reglas que debe ser enseñado mediante textos y relacionado con las reglas y significados de la primera lengua.

La base tanto de la descripción lingüística como de las actividades realizadas en clase es la lengua escrita. El vocabulario se aprende mediante listas de palabras y se pone especial énfasis en el grado de corrección de la traducción.

En este método, el profesor es el personaje principal y se les da mayor importancia a frases gramaticalmente correctas, evitando errores a mostrar una visión más abierta donde influyen otros factores (Melero, 2000).

Se puede deducir por tanto que, la competencia es básicamente el conocimiento instrumental de la lengua, el conocimiento gramatical, y la actuación es la manera de utilizar la competencia mediante los factores psicológicos ligados a la comprensión y producción (García Santos, 2012, p.6).

Sin embargo, en un mundo cada vez más interconectado donde la tecnología juega un papel importante y hace más asequible y accesible la comunicación entre diferentes naciones y, por ende, diversas culturas y lenguas, surgen aportaciones al concepto acuñado por Noam Chomsky. Es por ello por lo que el estudioso Hymes en 1972 siguiendo los modelos behavioristas de aprendizaje propone el concepto de competencia comunicativa basada en la sociología y en la lengua materna. Esto supone percibir al hablante como un sujeto racional que dominara las normas necesarias para hablar.

Hymes afirmó lo siguiente:

Hemos, pues, de proporcionar explicaciones al hecho de que un niño normal adquiriera el conocimiento de las oraciones no solamente como gramaticales, sino

también como apropiadas. Este niño adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no y de qué, con quién, dónde, y en qué forma. Hymes (1995, p. 34)

Fue Hymes el que sin duda marcó un punto de inflexión y precursor a otros grandes teóricos posteriores a él como Van Ek o Canale y Swain a aplicar las competencias comunicativas al área de lenguas extranjeras. Desde este momento se empezó a entender que realizar tediosos ejercicios de gramática sin contexto social y cultural no tenían éxito. Canale y Swain en 1980 amplían las dimensiones de la competencia comunicativa, distinguiendo cuatro subcompetencias:

- Competencia lingüística o gramatical: conocimiento general sobre léxico, normas gramaticales, morfología, semántica...
- competencia sociolingüística o pragmática: registro, variedades lingüísticas y reglas socioculturales).
- competencia estratégica: estrategias de comunicación verbal y no verbal cuando existe insuficiencia comunicativa.
- competencia discursiva (añadido por Canale posteriormente): cohesión y coherencia textual.

En contraposición a teóricos anteriores como Hymes, quien afirmaba que “todo acto de habla debe suceder dentro de un marco contextual concreto en el que la cultura juega un papel decisivo en la utilización de la lengua para poder comunicarse sin malentendidos” (García Cantos, 2012, p.10), Van Ek en 1986 hace una distinción de esta. Contempla de manera novedosa dos subcompetencias más: la competencia sociocultural y la social. Esta acción supuso un punto de inflexión para la concepción del acto comunicativo ya que esta fue la primera vez que se le otorgó la misma atención a las reglas gramaticales que al contexto donde tiene lugar la comunicación.

De las afirmaciones de Van Ek se puede extrapolar que los alumnos no pueden aplicar su cultura en una comunicación en lengua extranjera ya que las reglas no son las mismas, lo que supone sin duda un desafío tanto para el aprendiente como para el docente. Si en la enseñanza de lenguas se solapa la cultura con la lengua, se obtendrán alumnos capaces de conectar sus conocimientos sobre cultura con el comportamiento que deben adoptar al usar la lengua (García Cantos, 2012, p. 24).

La adquisición de nociones pragmáticas, como las referentes a temas culturales o descortesía lingüística, es uno de los mayores retos a los que se enfrentan los estudiantes de ELE. Introducir en las clases de español actividades cuyo contenido está marcado socialmente no resulta siempre fácil. Sin embargo, resulta esencial fomentar la comunicación intercultural para la enseñanza competente del español y evitar transferencias y malentendidos (Yanguas Santos, 2007).

3.1.4. Pragmática en el MCER y PCIC

En la actualidad se erige el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como uno de los documentos de referencia con mayor importancia curricular en el ámbito europeo de lenguas. Traducido al español en el 2002, este manual fue publicado por el Consejo de Europa en el año 2001.

Sujeto a distintas interpretaciones, el MCERL sirve de guía para ofrecer referencias con el fin de calificar las distintas competencias de los alumnos, también sirve como inspiración para crear material didáctico. El aprendiente es tratado como un agente social, que debe utilizar la lengua en contextos comunicativos concretos para llevar a cabo diferentes tareas.

El Instituto Cervantes (2006) define la competencia comunicativa con las siguientes palabras:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (Instituto Cervantes, 2006)

Esta competencia se divide a su vez en tres subcompetencias: competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Así mismo, estas se integran en las competencias generales del individuo: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender.

La aportación del MCERL al concepto de competencia lingüística es incluir los conocimientos y destrezas de carácter léxico, fonológico, sintáctico y demás variedades independientemente de la función pragmática que realiza o su valor sociolingüístico

Para aclarar los límites de la sociolingüística recurre a la siguiente definición:

Conocimiento que posee el/la usuario/a y/o aprendiente de los principios según los cuales los mensajes: se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»); se utilizan para realizar funciones comunicativas

(«competencia funcional»); se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa»).

(Consejo de Europa, 2020, p. 153)

No solamente el MCER reconoce el estrecho vínculo que existe entre la pragmática y la sociolingüística. Es innegable que no se puede ni se debe medir una competencia sin que esté relacionada con la otra. Están tan interrelacionadas entre sí que resulta cuanto menos confuso hablar de las diferentes subcompetencias que se enmarcan en cada una como, por ejemplo, podría tratarse de la competencia discursiva.

Autores como Barquero (2020) opinan que se podría llegar a incluir la competencia sociocultural dentro de la sociolingüística, y esta, a su vez, dentro de la pragmática (p. 98).

Por otro lado, Yanguas Santos (2007) señala que, a pesar de la división en tres competentes ofrecida por el MCERL de la competencia comunicativa, estos siguen interrelacionados entre sí, siendo la ironía un gran ejemplo de ello. De la misma manera que no se puede redactar un texto sin léxico suficiente, no se puede hablar de ironía sin mencionar también la interculturalidad. Esta engloba, a su vez, a la competencia comunicativa e implica al alumnado en un diálogo cultural y evita malentendidos culturales provocados por el uso de la LE (Yanguas Santos, 2007, p. 44).

Como se ha podido observar, la competencia pragmática forma una gran parte de la comunicación según el MCER. Si bien es cierto que el Marco establece las bases para su comprensión y relevancia en la enseñanza de segundas lenguas no desarrolla exhaustivamente fenómenos pragmáticos de mayor complejidad como la ironía o el humor.

Esto resulta insuficiente si miramos visiones compartidas como la de Ortega (2009) donde indica que la competencia pragmática en las segundas lenguas no se desarrolla de manera automática. Se requiere así una instrucción más explícita lo que pone de manifiesto la necesidad de un currículo más concreto de acuerdo con los contenidos pragmáticos.

Es así como en el año 2006 se conforma el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Con el objetivo de concretar y adaptar los niveles de referencia conformados en el MCERL al aprendizaje de Español como Lengua Extranjera nace el PCIC. En él se recoge de manera más específica grandes fenómenos pragmáticos que son tratados de manera transversal.

Este documento curricular sirve de gran apoyo tanto a docentes como aprendientes de ELE ya que retrata la realidad mediante ejemplos y de acuerdo con el contexto: laboral, entre amigos, más o menos formal...

Sin embargo, también se ha de cuestionar si realmente las posibles opciones dadas por el PCIC se adecuan a las situaciones reales. Si observamos el apartado de Funciones, concretamente el apartado 4.17 donde ejemplifica cómo rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación se observan expresiones como “¡Vaya hombre, precisamente el jueves no puedo!” (Instituto Cervantes, 2006). Este tipo de formulaciones, aunque desde un punto gramatical son correctas, no reflejan en su totalidad la naturaleza de los intercambios comunicativos en contextos reales. Esto pone de manifiesto una posible desconexión entre los modelos propuestos y el uso efectivo de la lengua.

Como señala Escandell Vidal (2004) comunicar no es simplemente realizar el acto de informar, sino también saludar, invitar o disculparse. El acto de ofrecer disculpas tras declinar una invitación es algo propio de la cultura hispana. No todas las culturas sienten la misma necesidad. En este caso, gramaticalmente la frase es correcta y se adecuada al estilo informal ya que usa elementos como “Vaya hombre” pero desde el PCIC no se tiene en cuenta (o se da por sobreentendido) que los aprendientes de ELE tienen que tener unas nociones culturales para elaborar la disculpa elaborada tras una declinación a un ofrecimiento. Autores como Kasper y Rose (2002) afirman que, al contrario que con conocimientos lingüísticos, las nociones pragmáticas no se pueden adquirir sin una instrucción explícita, afirmación que coincide con la anteriormente expuesta de Ortega (2009). A pesar de la relevancia que deberían brindarse a las tácticas pragmáticas, estas siguen pasando inadvertidas (Cachero, 2021).

3.2. Ironía en Clase de ELE

3.2.1 Qué es la Ironía y Cómo Funciona Pragmáticamente

"Es una verdad universalmente aceptada que un hombre soltero con una gran fortuna necesita una esposa" (Austen, 1813).

Esta afirmación hecha por la novelista inglesa con la que arranca su romance más famoso deja ver claramente **como** la ironía ha estado siempre presente y **como** quiere manifestar de manera irónica una norma social extendida y establecida en esa sociedad. Es el lector quien tiene que interpretar la distancia entre lo escrito y lo que implícitamente se nos quiere decir, teniendo que poner en marcha un proceso de inferencia a partir de su contexto y conocimiento sociocultural. Habrá veces en las que la intención irónica sea captada por el lector y no por el narrador (Barreras Gómez, 2013).

En la vida cotidiana se habla de lo irónica que puede llegar a ser una situación o incluso la vida misma, pero ¿qué entendemos realmente por ironía?

Según la Real Academia Española (RAE, 2009) la ironía se define de las siguientes maneras:

1. Burla fina y disimulada.
2. Tono burlón con que se expresa ironía.
3. Expresión que da a entender algo contrario o diferente de lo que se dice, generalmente como burla disimulada.

Este término proviene de la palabra griega εἰρωνεία 'eirōneía': disimulo o ignorancia fingida. Es aquí donde nace la ironía socrática, que hace alusión al gran pensador Sócrates. Se comprendía como una figura de pensamiento retórica, a través de la cual se expresaba lo contrario de lo que se pensaba, con intención denigrante (Crespo Carrillo, 2022).

Es a partir del siglo XIX cuando la ironía evoluciona y empieza a ser vista como una forma de libertad. Para Friedrich Schlegel, filósofo romántico, la ironía es la herramienta más básica para que el ser humano controle y dirija su vida, alcanzando de esta manera la ansiada libertad. Esta visión fue fuertemente criticada por otros grandes autores de la época como Hegel o Solger. Estos consideraron que la visión irónica de Schlegel era bufonesca, subjetiva, cínica e irresponsable (Benítez Andrés, 2016). Por su parte, el filósofo alemán Karl Wilhelm Ferdinand Solger trata de superar las contradicciones del mundo mediante el uso de la ironía. Esta es tratada por Sorger

como “la aspiración y principio rector de todo arte, pues sólo mediante el empleo de tal disposición resultaría posible lograr una adecuada armonización” (Benítez Andrés 2016).

Aunque en la actualidad, este fenómeno pragmático no contenga la carga filosófica vista previamente, sí sigue siendo un objeto de estudio, debido en gran parte a la magnitud que esta abarca y a su complejidad. Hoy en día se entiende por ironía **como** decir lo contrario de lo que se piensa, aunque en muchas ocasiones es el sentido de los enunciados irónicos lo que es diferente a lo explícito (Sun, 2025). Barreras Gómez (2013) aporta que la ironía ha de ser deducida por lo que dice, cómo lo dice el enunciador y por el contexto en el que se dice. No es un significado explícito que se pueda comprender directamente (p. 3).

Existen dos grandes principios que ayudan a distinguir la ironía según Muecke (1986): el principio de economía, que consiste en utilizar la menor cantidad de información posible para comunicar el mensaje, dejando al receptor la mayor parte del trabajo inferencial y el principio de contraste, según el cual cuanto mayor es la incongruencia entre el significado otorgado de manera literal y el real mayor será el efecto irónico.

Estos principios se ven reflejados claramente en la siguiente oración: ¡Qué bien lo has hecho! (tras un error evidente). El principio de contraste queda reflejado entre el significado literal positivo (“qué bien”) y la realidad negativa (el error cometido). Por su parte, el principio de economía queda evidenciado mediante la brevedad y simplicidad de la oración, que carece de marcas explícitas de ironía.

Se trata de un enunciado irónico no marcado. El hablante parte de la idea de que el receptor dispone de las herramientas necesarias para inferir esa implicatura e interpretar el mensaje correctamente. Esta afirmación se relaciona con lo conocido en términos gricerianos como conocimiento compartido, base del principio de cooperación. Una conversación en la que no existan conocimientos compartidos, ya sean de índole sociocultural, lingüística o contextual, puede desembocar en una comunicación fallida.

Mencionando de nuevo a Grice y su estudio de la ironía es necesario exponer brevemente el concepto de implicatura. Según el teórico la implicatura hace referencia a aquellos aspectos plasmados en el mensaje que no aparecen explícitamente, pero han de ser inferidos por el oyente (Becerra Valderrama, 2011, citado en Crespo, 2022). El principio de cooperación, como se expone brevemente en el apartado 3.1.2. de este trabajo, se basa en cuatro máximas conversacionales. En cuanto uno de ellos

es transgredido, la comunicación tiende a fallar. Si una de ellas es transgredida ha de entenderse que el hablante tiene un motivo razonable para hacerlo (Crespo Carrillo, 2022).

“Irony was a flouting (i.e. an ostentatious breach) of the first Maxim of Quality of the Cooperative Principle (‘do not say what you believe to be false’), resulting in the speaker implicating the opposite of what is literally said”(Lozano Palacio, 2020, p. 31). Aparte de la máxima de cualidad se pueden transgredir otras máximas como la de cantidad.

Vinculado a este planteamiento se encuentra también el principio de relevancia, desarrollado por Sperber y Wilson en 1986. Se parte de dos ideas principales:

- El enunciado ha de ser lo suficientemente relevante para que el receptor se esfuerce en interpretarlo (inferir). Se parte de la idea de que el mensaje lanzado por el emisor (ostensión) lo suficientemente relevante es como para que merezca la pena inferirlo.
- El receptor seleccionará la interpretación más apropiada y pertinente de acuerdo con el contexto en el que se pronuncia el enunciado.

Sperber y Wilson defienden la idea de que expresar un supuesto irrelevante puede suponer un hecho relevante de la misma manera que si un emisor decide utilizar un enunciado irónico en lugar de uno que no lo sea, será porque este reportará mayores beneficios que el enunciado libre de efectos irónicos (Gancedo Ruiz, 2013).

Si el receptor no logra identificar la ironía o el humor plasmado en el mensaje, pueden producirse efectos comunicativos no deseados como la decepción o frustración en el emisor (Crespo Carrillo, 2022).

La ironía como ocurre con otros elementos pragmáticos, véase el humor, poseen una gran carga cultural y por ende se encuentran manifestados de diferentes maneras en las distintas culturas (Gancedo Ruiz 2013). Por ello, es necesario entenderla como un concepto vinculado a la cultura y por lo cual será visto desde diferentes prismas según las creencias de cada nación.

Este pensamiento se asemeja al presentado por Roca Marín (2008) quien afirma que la ironía es un fenómeno lingüístico pero que claramente está relacionado con lo cultural. Lanza a su vez una pregunta muy interesante sobre si son ironizables los mismos elementos en cada cultura o es esta última (la cultura) la que influye en los aspectos y objetos de la ironía. Esto plantea sin duda un reto a los docentes de ELE,

ya que no podrán dar por hecho que lo ironizable en español es lo mismo que en la cultura de la lengua materna de cada uno de sus alumnos.

Según el *Anuario del Instituto Cervantes* (2023), difundido por el diario *El Español*, el español es la segunda lengua materna del mundo, con cerca de 500 millones de nativos y la cuarta en el cómputo mundial de hablantes. También es la cuarta lengua más estudiada. Roca Marín (2008, p. 2) puntualiza que debido a la gran cantidad de hablantes de español que existen no puede caer en el olvido que se produce una gran variación cultural, si solo nos fijamos en la variación diatópica.

Crespo Carrillo (2022) mantiene la postura que, debido a esta complejidad que supone enseñar ironía en las clases de ELE, esta se ve relegada por otros fenómenos más fáciles de enseñar y aplicar, como el caso del humor. Que el humor sea más fácil de interpretar es un razonamiento que contrasta/choca con el de otros teóricos en el tema. De acuerdo con la visión de Linares Bernabeu (2017) ser competente a nivel humorístico implica un conocimiento de los elementos lingüísticos, capacidad de estructurar y emplear un discurso de manera adecuada y apropiada de acuerdo con la situación.

Quizá es este el motivo por el que elementos pragmáticos más complejos como el humor y la ironía empiezan a ser tratados y evaluados por el MCERL a partir de un nivel alto, como es el B2. De acuerdo con el MCERL y más detalladamente en el PCIC se reconoce la idoneidad de abordar el aprendizaje de español a partir de C1 y C2, aunque esto no impide una primera toma de contacto a partir del nivel B2 como refleja Ruiz Gurillo (2008).

Tal y como ejemplifica Gancedo Ruiz (2013), al tratarse el MCER como una obra orientativa a nivel general para todas lenguas no es tratada la ironía de una manera tan específica como nos gustaría, aunque sí está integrada dentro de las competencias pragmáticas (Consejo de Europa, 2002, p.28).

Debido al motivo comentado recientemente, este estudio se centrará en la ironía reflejada y evaluada por el PCIC ya que se trata del caso de español como lengua extranjera, objeto principal de este estudio. En él, podemos observar en el capítulo seis dedicado a los niveles de dominio (C1 y C2) un repertorio de indicadores de ironía, como podrían ser los morfosintácticos y fónicos o los léxicos semánticos.

En este capítulo del Plan del Instituto Cervantes se profundiza en aspectos irónicos para los que es necesario un dominio completo del idioma castellano para poder realizar estas complejas frases. Como ejemplo de ello podríamos señalar las estructuras coordinadas con valor consecutivo que reflejan ese tono irónico. “Tú sigue por ese camino y verás como acabas”. Unidas las dos partes de la oración por la

conjunción 'y' para expresar valor consecutivo, se puede ver que no es esperable un resultado positivo, que es aquí donde reside la ironía (véase Ruiz Gurillo, 2008; Instituto Cervantes, 2006, pp. 279–281).

A pesar de la detallada lista que ofrece el Instituto Cervantes, queda bastante incompleta y olvida elementos de gran valor para reflejar esa intención irónica. Desde el grupo de investigación GRIALE (Grupo de Investigación sobre la ironía y el humor en español del Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Universidad de Alicante) opinan, al contrario que lo reflejado en el PCIC, que las estructuras no suelen funcionar solas, sino que en una misma oración se detecten más de un elemento de tipo irónico. Para clarificar escribir la estructura sintáctica de *vaya + diminutivo+ entonación* como *¡vaya con la mosquita muerta!* Esta frase da lugar a un trabajo de investigación de Leonor Ruiz Gurillo. Una vez más queda reflejada la falta de reconocimiento o incompletitud de elementos pragmáticos como ocurre en este caso con la ironía.

Martín-Gascón (2023) señala la estrecha relación que posee la enseñanza de la ironía y demás fenómenos pragmáticos con el nivel de dominio de la lengua mediante la siguiente afirmación: “Previous literature on the L2 acquisition of irony and humor has found evidence that learners identify and use irony in the L2 and that their ability to engage in humor increases with higher proficiency of the target language”.

¿Entonces deberían los docentes dejar gran parte de los elementos pragmáticos relegados únicamente a los estudiantes de mayor nivel? Visto lo expuesto tanto en el PCIC como en autores como Ruiz Gurillo (2008) sí debería ser así. Como contraposición erige Alonso García (2006) la teoría de que a través del humor visto desde el principio se pueden dar a conocer muchos aspectos de la vida cotidiana y costumbres de la cultura meta.

En este sentido, Alonso García (2006) afirma: “Solo normalizando el uso del humor en español se pueden llegar a entender aspectos como el de insultos “cariñosos”, muy usados en nuestra cultura hasta reglas de cortesía o gestos”.

La ironía como ocurre con otros elementos pragmáticos, véase el humor, poseen una gran carga cultural y se encuentran manifestados de diferentes maneras en las distintas culturas (Gancedo Ruiz, 2013). Por ello, es necesario entenderla como un concepto muy influenciado por la cultura y por ende, visto desde diferentes prismas según las creencias culturales de cada nación. Este pensamiento se asemeja al presentado por Roca Marín (2008) quien afirma que la ironía es un fenómeno lingüístico pero que claramente está relacionado con lo cultural.

Sin duda Alonso García (2006) señala la estrecha relación que existe entre el humor y la ironía y la cultura y forma de vivir de un pueblo o nación. Es más que común que entre los estudiantes más jóvenes se despierte la curiosidad de aprender vocabulario más coloquial para poder integrarse de manera adecuada en la cultura meta. Este es otro de los beneficios que se obtiene del humor y de la ironía; mediante la comedia se pueden romper tabúes presentes en la sociedad que normalmente impiden alcanzar una enseñanza completa del español.

El objetivo a perseguir de la ironía y el humor no debe de ser otro que el de favorecer una situación cómica. A partir de esta situación de alegría la actitud de los hablantes se ve positivamente influida y conlleva a una mayor motivación en el proceso de aprendizaje, tal y como lo señala Alonso García (2006). Observando estos fenómenos pragmáticos y su facilidad para mejorar la motivación en el aula no existiría ningún motivo para no hacer mayor uso de las mismas. A pesar de ello, autores posteriores como Crespo Carrillo (2022) señalan la connotación negativa que tiene la ironía. De acuerdo con la autora, al contrario de lo que pasa con el humor, en la ironía el emisor juega con ventaja y busca a través de un desajuste crear esa sensación de ser superior al receptor, dejándolo en una posición por debajo a la suya y, por consiguiente, humillándolo.

Para Alonso García (2006) el humor integra también un carácter burlesco (no exclusivamente de la ironía) que se encuentra presente en el humor cotidiano. (Dejando a un lado el humor humillante, que es totalmente castigado por todos los autores). Esto no supone un problema, pero sí como los estudiantes de ELE son capaces de percibirse a sí mismos y saber reírse de ellos, lo cual vuelve a reconducirnos al hecho de que tanto el humor como la ironía tienen una gran influencia cultural. Depende de lo normalizado que esté en la cultura materna de nuestros estudiantes, podrán no solo entender sino también utilizar ellos mismos estos fenómenos tan característicos de la pragmática.

Si la ironía está bien vista en la cultura española es un tema en el cual existe mucho contraste. Sun (2025) sostiene que la ironía es usada por los hispanohablantes como medio para evitar conflictos y suavizar conflictos, contrario al comportamiento normalizado de los estudiantes sinohablantes. Roca Marín (2008), por su lado, señala la ironía española parecida a la visión inglesa en la que, aunque a veces haya cierto matiz negativo, tiene ese carácter diplomático, divertido e inteligente. Cercana a la percepción española se encuentran otras culturas como la germánica, que la considera como un género hostil, o la francesa quien la relaciona con lo burlesco.

Otra visión es ofrecida por Crespo Carillo (2022, p. 21) en la que describe que la ironía está asociada en el mundo hispanohablante a lo peor del ser humano, y sitúa al emisor como una persona mezquina, que se siente superior a su oyente. Gancedo Ruiz (2013) comparte el mismo pensamiento que Crespo Carillo (2022). La autora también subraya la importancia que la ironía en la cultura española aparece de una manera más indirecta, debido a que se trata de una sociedad igualitaria.

De acuerdo con las conclusiones a las que llega Revilla Gutiérrez (2024) en su estudio realizado se recurre en la mayoría de los casos a la ironía para afianzar relaciones sociales. A su vez concluye que los jóvenes le otorgan un gran papel a la ironía en sus relaciones sociales. Esta fomenta las relaciones interpersonales ya a través de la gestión de la imagen y la anti cortesía. Con este fin, pretende alcanzar (al menos) la población más joven una mejora y acercamiento en la comunicación con sus interlocutores.

Todo lo expuesto anteriormente nos muestra una clara tensión entre los diferentes puntos de vista que brindan diversos autores sobre la carga positiva o negativa de fenómenos pragmáticos, en su mayoría la ironía y el humor. Mientras Alonso García (2006) defiende el carácter motivador con el que cuenta el humor dentro de las aulas, otros autores como Crespo Carrillo (2022) y Gancedo Ruiz (2013) mantiene una mirada más crítica acerca del tema. Desde esta visión se considera que la ironía implica una relación de superioridad entre el interlocutor que formula el mensaje irónico y quien lo recibe, lo que puede llegar a desembocar en un sentimiento de humillación para el receptor del mensaje. Pero esta visión no es compartida por otros autores donde se comparta por ejemplo la ironía en español y la ironía en chino. Este es el caso de Sun (2025) quien presenta la ironía como un recurso pragmático utilizado para suavizar conflictos y establecer relaciones más cercanas entre hablantes de español o aportar un carácter más diplomático o inteligente, como afirma también Roca Marín (2008).

Una de las principales causas por la que se difiere mucho a cerca de la connotación positiva o negativa de la ironía o el humor es el peso del ya nombrado anteriormente componente cultural. Crespo Carrillo (2022) ve la ironía con una pigmentación más mezquina dentro del mundo hispanohablante. Sin embargo, en otros estudios como el de Revilla Gutiérrez (2024) se defiende que, especialmente entre los interlocutores más jóvenes la ironía cumple una función social para el refuerzo de lazos de camarería o una mejora de la gestión de la imagen.

Como se ha podido observar, existe aun una discusión latente sobre qué despierta la ironía entre los interlocutores, si está bien vista o no o si está aceptada en

algunas culturas, pero no en otras. No podemos olvidar que formas de pensamiento existen tantas como personas y es difícil englobar a toda una sociedad en una única cultura.

Como consecuencia de ello no sería preciso catalogar los diferentes fenómenos pragmáticos como algo positivo y negativo ya que una vez más, hay que tener en cuenta el contexto, la cultura dentro de la que se enmarcan y la función pragmática que se pretende conseguir.

3.2.2. Ironía y (Des)cortesía Lingüística

Es bien sabido que no hemos de dirigirnos de la misma manera a nuestro amigo con el que existe una relación estrecha que con un policía. Pero exactamente, ¿a qué se debe esto? y, ¿se siguen las mismas “reglas” en todos los idiomas o culturas o también varían?

La cortesía lingüística no trata solo de ser o no una persona educada, ya que se considera un fenómeno pragmático en el que se incluyen elementos como la cultura o distancia social. Al hablar no solo nos preocupa la información que estamos transmitiendo, también nos preocupa el efecto que pueden llegar a provocar nuestras palabras en nuestros receptores (Cervera, 2022). Independientemente de la claridad del mensaje, si este no está bien formulado de acuerdo con las reglas de cortesía supeditadas a la cultura pueden provocar malentendidos. Es por ello por lo que, de acuerdo con Cervera 2022, la cortesía (lingüística) es un punto crucial en las relaciones sociales para preservar una buena comunicación, evitar imponerse y darle al interlocutor opciones para responder (p. 8).

La autora se basa en la teoría de cortesía de Lakoff (1973) que está regida por los tres principios mencionados con anterioridad: *No se imponga, de opciones* (mantener cierto margen de decisión en el receptor) y *refuerce los lazos de camaradería*. La primera regla se basa en mantener la distancia con el interlocutor bien sea porque no lo conocemos en exceso o porque estamos ante una situación de jerarquía. En este caso “tendemos a usar expresiones formales para transmitir el mensaje para excluir las emociones personales” (Cervera, 2022, p.8). Para reforzar los lazos de camaradería se busca ser amable y amigable con el interlocutor, reforzando la imagen positiva de ambos.

Una década más tarde con la llegada del principio de cortesía de Leech, se promueve la idea de minimizar los actos descorteses y maximizar la expresión de creencias corteses. Leech (1983) busca reducir la descortesía presente en actos ilocutivos como mandar u ordenar. Para ello se desarrollan seis máximas:

1. Máxima de tacto

- (a) Minimice el coste para el otro

- [(b) Maximice el beneficio el otro]

2. Máxima de generosidad (en impositivos y comisivos)

- (a) Minimice el beneficio para uno mismo

- [(b) Maximice el costo para uno mismo]

3. Máxima de aprobación

(a) Minimice la desaprobación del otro

[(b) Maximice los elogios del otro]

4. Máxima de modestia

(a) Minimice el elogio de uno mismo

[(b) Maximice la desaprobación de uno mismo]

5. Máxima de acuerdo

(a) Minimice el desacuerdo entre uno mismo y el otro

[(b) Maximice el acuerdo entre uno mismo y el otro]

6. Máxima de simpatía

(a) Minimice la antipatía entre uno mismo y el otro

[(b) Maximice la simpatía entre uno mismo y el otro]

La distancia social no solo depende de la intención comunicativa que tengamos, sino también depende de la edad de los interlocutores, el contexto en el que se encuentren, es decir el eje horizontal, y la jerarquía que se dé entre ellos, así como la cultura a la que pertenezcan, que conformarían el eje vertical (Kerbrat-Orecchioni, 1992, como se cita en Grande Alija, 2006).

Escandell Vidal (2004) aporta a este concepto las relaciones resultantes si nos fijamos en los ejes horizontal y vertical; familiaridad y jerarquía. Están determinadas por la relación vertical entre ambos interlocutores por lo que podemos estar ante una relación asimétrica (jefe y trabajador) o simétrica (compañeros de trabajo).

Leech (1983) afirma que existen cuatro categorías de tipos de actos:

- Acciones que mejoran la relación social: agradecer, invitar, saludar...
- Acciones indiferentes: anunciar, informar, firmar...
- Acciones que entran en conflicto con la relación social: ordenar, exigir, pedir
- Acciones que empeoran la relación social: insultar, amenazar, acusar...

El primer tipo de acciones que está dirigida a mejorar o a mantener la buena relación social en los interlocutores no tendrá detrás una gran maniobra lingüística de

compensación o una gran elaboración. Por el contrario, si se llevase a cabo una acción como ordenar a alguien que haga algo, sin tener tras ella una acción mitigadora podría causar problemas en la relación entre ambos interlocutores (Escandell Vidal, 1994).

Veamos un ejemplo:

1. Hoy invito yo a esta cena y no acepto un no.
2. Cierra la ventana, ¿quieres?

Aunque en ambos existe la similitud de que se tratan de actos en mayor o menor medida imperativos el impacto en el receptor no es la misma. La frase número uno se trata de una invitación (acción del primer grupo) por lo que necesita una menor maniobra lingüística, de acuerdo con lo dispuesto por Brown y Levinson (Escandell Vidal, 2004). En cambio, si la segunda no lleva tras ella un elemento mitigador como podría ser “te lo agradecería porque estoy enferma y tengo frío” podría causar el deterioro de la relación.

En términos generales, sería en la segunda oración donde se elaborarían preguntas corteses más elaboradas del tipo “¿te importaría si cerráramos la ventana? Hace frío.” Si, por el contrario, usáramos este tipo de construcción más elaborada con el otro caso, como, por ejemplo: ¿te importaría si te invitara hoy a esta cena? No sonaría natural ya que los ofrecimientos como apunta Escandell (2004) tienden a hacerse en imperativo.

No hemos de olvidar que los actos de habla están organizados de acuerdo con la cultura en la que nos situemos. Lo comentado anteriormente está aceptado en la cultura española, pero si nos alejamos un poco y miramos la cultura germánica o la escandinava donde no está aceptado ser invitado a cenar en una primera cita podría llegar a desencadenar lo contrario a lo que se pretendía. Esto tiene que ver con el concepto de imagen y territorio. El primer término sugiere que la imagen no es lo que somos, si no como queremos ser percibidos. Para ello se establecen una serie de rituales para no perjudicar la imagen de nadie y a su vez, la propia (Grande Alija, 2006).

Por otro lado, el concepto de territorio, el cual fue acuñado por Goffman en 1967, pero que cobrará mayor renombre al ser incluido por Brown y Levinson en 1987, hace referencia al espacio propio de cada persona que al ser invadido puede desembocar en un conflicto. Aunque el trabajo de estos autores ha sido sin lugar a duda uno de los más influyentes en este ámbito no se encuentra exento de críticas. De

acuerdo con lo expuesto por Grande Alija (2006) se nombra el factor de que el estudio de Brown y Levinson solamente está enmarcado en la cultura anglosajona y occidental, no mencionando otro tipo de cultura y sociedad a la que se puede o no extrapolar sus teorías.

Estas barreras varían según el tipo de cultura en el que nos encontremos, ya que de acuerdo con las tipologías de sociedades establecidas por Raga Gimeno (2022) hay algunas sociedades más “permisivas” donde la cortesía social es más laxa y hay mayor espacio para la improvisación debido a que la preocupación por empezar un conflicto es menor que en otro tipo de sociedades.

La cortesía siempre está presente en cualquier lengua cultura aunque el modelo de expresarse varíe (Barquero, 2020, p. 57) Asimismo, González (2007, como se cita en Barquero, 2020) concluye en su encuesta sobre el concepto de cortesía entre españoles y alemanes que a pesar de ser culturas no muy alejadas establecen grandes diferencias. Para la sociedad española la cortesía supone un buen comportamiento hacia los demás para establecer una buena convivencia. Sin embargo, para los alemanes supone mantener el respeto, evitar conflictos con los interlocutores y conseguir algo provechoso para su imagen propia (González, 2007, como se cita en Barquero, 2020, p. 58).

Sin embargo, resulta difícil establecer límites en la cultura, al igual que sucede con el concepto de pragmática. ¿Resulta ser el concepto de cultura el mismo para todos los habitantes de un país o varía según factores como la edad o la región? Sería un error encasillar a un individuo dentro de una cultura concreta. Barquero (2020) sostiene que no sería correcto afirmar que en una internación se comunican cultura A y cultura B, sino más bien, que diferentes individuos se relacionan entre sí.

Esta idea es compartida por Roca Marín (2008) quien plantea la necesidad de delimitar “qué cultura” se pretende enseñar, ajustándonos por ejemplo a la época o atendiendo a variedades diatópicas. También Raga Gimeno (2022) señala que la definición de cultura no está siempre sujeta a un consenso, lo que influye en la delimitación de otras palabras y adjetivos como multiculturalidad o interculturalidad.

Este desacuerdo en poner nombre y apellido a lo que significa cultura se ve igualmente reflejado en los libros de textos y manuales de español. En ellos se habla de componente cultural, saber cultural o cultura por igual (Illescas, 2016). Según este autor esto puede suponer un reflejo de la complicación que puede llegar a resultar incluir estos conceptos en las aulas de ELE. La falta de consenso entre estos conceptos y sus delimitaciones acaba de igual manera reflejada en el MCERL. En él se observan una cantidad de conceptos muy similares usados por igual, lo que

confunde tanto a profesionales como alumnos. Entre ellos se usan (desde perspectivas diferentes) conceptos como el de competencia cultural, interculturalidad, competencia pluricultural, competencia sociocultural por sinónimos (Illescas, 2016).

3.3. Aplicación de Recursos Pragmáticos en los Manuales de ELE

Al igual que las sociedades han ido cambiando con el paso del tiempo, también lo han hecho los métodos de enseñanzas de lenguas extranjeras y por ende, los manuales con los que se enseñan.

Manuales de ELE basados en el método tradicional, donde prima la gramática y la traducción, encontramos demasiados. Los resultados revelan que, si bien el uso de diversas estrategias para presentar la cortesía verbal y que su tratamiento depende del autor, nivel y contexto de aplicación del manual, en general, todos los manuales carecen de indicaciones amplias, ya sea en las explicaciones o en la ejercitación (Brodersen, 2019).

En el último siglo se ha apostado por un enfoque comunicativo para el aprendizaje de lenguas. Como objetivo principal del enfoque comunicativo se destaca el hecho de que la lengua no solamente es un instrumento de comunicación, también lo es de socialización (San Segundo Cachero, 2021) Para ello ha de activarse la competencia sociolingüística (adecuación de comportamientos verbales y corporales según contexto) y la sociocultural para conocer la cultura, creencias, las formas de relacionarse, etc. de la lengua meta.

Elaborar un manual de español como lengua extranjera siguiendo un enfoque comunicativo supone introducir los conceptos y competencias de forma significativa y contextualizada para que el alumnado sea capaz de cumplir con la necesidad comunicativa de forma satisfactoria. El grado de integración cultural que consiga el aprendiente determinará el grado de éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera, según estudios psicolingüísticos (Ortega, 2009).

El enfoque comunicativo resulta necesario para poder formular enunciados adecuados de acuerdo con los contextos pragmáticos en los que nos encontremos (San Segundo Cachero, 2021). Entender creencias culturales, costumbres y comportamientos sociales de los nativos acercan al aprendiente a realizar enunciados que se adecuen a la situación. Describir, comparar y analizar la cultura meta con la propia ayudan a tener mayor respeto y entendimiento por pensamientos y formas de actuar diferentes al propio (Escandell Vidal, 2004). Esta es la base de la técnica del extrañamiento, acuñada por el formalista ruso Víktor Schklovski. El extrañamiento mediante la observación, comparación y análisis de la cultura meta y la propia ayuda al aprendiz a ver los hechos de su propia cultura como extraños.

En palabras de Lombard (1994), “no se puede esperar que investigadores (o estudiantes) que no han traspasado el horizonte de su propia sociedad entiendan las

costumbres que se confunden con la materia misma de la que está hecho su pensamiento”.

Conocer el efecto de las palabras en los interlocutores resulta imprescindible para utilizarlas de forma adecuada, como defiende Haverkate (1994). Véase aquí el quid de la cuestión y donde empieza la problemática en los manuales de ELE. En el estudio llevado a cabo por Yanguas Santos (2007) donde se analizaron diversos libros didácticos para la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera se extrajeron las siguientes conclusiones: Se obvia de manera sistemática la importancia de fenómenos pragmáticos como la ironía. Se da por hecho que la ironía es un fenómeno universal y no se trabajan con los indicadores propios de la ironía española.

Cierto es que el español a enseñar es el mismo para todos y de ahí que los manuales no estén destinados a un público específico. Aun así resulta imposible obviar el carácter intercultural de los alumnos a los que va dirigido (Crespo Carrillo, 2022). No resultará igual trabajar el humor o la ironía con alumnos italianos, cuya lengua proviene del latín al igual que el español, que a alemanes o a sinohablantes. Mientras que en España la ironía tiene, en la mayoría de los casos un carácter ofensivo, en Francia es tratada de otra manera y con otro fin. En el país gálico este fenómeno pragmático es utilizado para establecer amistad, ámbito relajando y limar asperezas (Crespo Carrillo, 2022).

Estudio realizado dos décadas después por Sun (2025) coincide con lo expuesto por Yanguas Santos (2007) apuntando que existe una ausencia (casi) total de la perspectiva intercultural en el tratamiento de la ironía. Algunos ejercicios sacados de los manuales comparados por Sun (2025) muestran la posibilidad de abordar la ironía, aunque únicamente desde una perspectiva lingüística. Esto anula la idea de explicar cómo afecta las diferencias culturales a la interpretación del mensaje. En el caso específico de los estudiantes de ELE de origen chino este problema se acentúa ya que estos tienden a interpretar de forma literal los enunciados irónicos (Sun, 2025).

Línea Amarilla o *Línea Verde* son manuales de español usados frecuentemente en el sistema educativo alemán. Se encuentran en ellos una artificiosidad de un tipo de estructura repetitiva, que tiene por finalidad una práctica puramente gramatical y en perjuicio de la práctica de la pragmática (Barquero, 2020, p. 270). Ejemplo de ellos encontramos: ¿Cómo te llamas? - Me llamo X. ¿Dónde vives? - Vivo en...

Aula Internacional 4, 5 y *Español Moderno* son manuales muy usados en el sistema educativo chino para enseñar español. En ellos, como expone Sun (2025) existe una escasa o nula atención a la ironía, prevaleciendo un modelo centrado, una vez más, en la supremacía de la gramática y el léxico. Analizado desde otro prisma,

Aula Internacional 5 tampoco cumple con las expectativas si observamos el tratamiento del factor cultural. A pesar de la ostentosa descripción que se hace de este fenómeno en la presentación del manual, Illescas (2016) afirma que la cultura queda relegada una vez más a la última sección de la unidad. Sin embargo, como se ha expuesto anteriormente, la cultura debería ser un elemento transversal.

Prisma. Avanza orientado a alumnos de un nivel B2 de acuerdo al MCERL aborda de manera simple y rápida elementos irónicos mediante ejercicios para trabajar expresiones de desacuerdo. Yanguas Santos (2007) tras haber analizado el manual concluye que no se hace referencia a los componentes irónicos, aunque aparezcan en contexto y se obvia la importancia de la ironía. También analizado por Illescas (2016) desde una visión más cultural tampoco cumple con las expectativas y objetivos mencionados al inicio del manual. En la presentación del libro aseguran ayudar a dotar a los aprendientes de español con conocimientos suficientes para desarrollarse en el mundo hispano y las culturas a los dos lados del Atlántico, lo que supone España y los países latinoamericanos cuya lengua materna sea el español. Sin embargo, de los treinta y cinco temas culturales propuestos solo siete hacen referencia a otro país que no sea España, por lo que Illescas (2016) afirma que existe una clara desproporción y duda de la veracidad de la afirmación hecha en la introducción del manual.

Vitamina C1 publicado en 2016 parece más prometedor por el hecho de ser un manual más reciente que apuesta por un enfoque comunicativo a través de materiales reales y estar destinado a un nivel superior donde ya los alumnos tienen la competencia lingüística suficiente para poder entender determinados fenómenos pragmáticos más complejos. Sin embargo, Crespo Carrillo (2022) tras analizar el manual afirma que, a pesar de existir ocasiones claras para ello, no hay ninguna referencia explícita al uso irónico. la autora ejemplifica que en el apartado de expresiones exclamativas con la partícula *qué* sería una buena oportunidad para introducir un uso tan frecuente de la ironía (p. 52).

Tras lo expuesto anteriormente se puede concluir que los manuales de ELE usados no incluyen un buen enfoque comunicativo, así como tampoco se exponen de manera clara los fenómenos socio-pragmáticos. San Segundo Cachero (2021) concluye que el componente pragmático no recibe la atención necesaria que debería y de la que sí gozan otros componentes como la gramática. Cómo es mostrada la lengua española en los manuales usados para el ámbito escolar no plasma la realidad comunicativa (Barquero, 2020). Lo siguiente que nos deberíamos plantear sería: ¿por qué?

Los autores y autores de manuales de español están fuertemente influenciados por un modelo donde ha de primar la gramática y léxico exigido por los currículos. Un papel muy importante juegan las editoriales que se dedican a ello y tienen que satisfacer las necesidades que el mercado les exige. El 70% de los profesores encuestados en 2011 por Bohnensteffen (2011, como se cita en Barquero, 2020) muestran su descontento por la falta de ejercicios de gramática ofertados en los libros. Esto nos conduce a ejercicios totalmente descontextualizados, lo que San Segundo Cachero (2021), coincidiendo con Crespo Carrillo (2022) señalan como principal error para comunicarse de forma adecuada.

Pasaporte ELE (A1) es un manual de español diseñado en 2007 siguiendo el enfoque comunicativo, por lo que pone al estudiante en el centro del aprendizaje. Cachero (2021) tras analizar varios concluye que *Pasaporte ELE (A1)* contiene una buena variedad de estrategias pragmáticas. para ejemplificar lo aquí presente se recurre a ejercicios sacados del manual. En él se hace alusión a la cortesía verbal atenuadora donde se ha proponer alternativas con el conector 'pero' o el uso de diminutivos como táctica para atenuar actos amenazadores: estate quietecito (San Segundo Cachero, 2021, p. 14). Aun así, las técnicas pragmáticas recogidas en el manual no están bien explotadas.

No únicamente se crítica la ausencia de fenómenos irónicos sino también la falta de otros elementos pragmáticos, véase la descortesía lingüística. En *Línea Amarilla* y en *Línea Verde* mencionan solamente de manera superficial algunos de los usos de tú y Usted. Barquero (2020) analiza diferentes manuales de español en aulas alemanas y concluye que, a pesar de ser *hombre* la segunda forma más utilizada para llamar o para iniciar una conversación, no está presente en ningún input de los manuales. Brodersen (2019) comenta que las formas de saludar sí están bien contextualizadas e integradas en los manuales para A1 y A2, donde son tratadas las formas de saludar y despedirse. Por el contrario, existe una ausencia de información pragmática, ya que no se explica el vínculo entre los saludos y despedidas con la llamada comunicación fática (Brodersen, 2019). En este caso a un *Hola, ¿qué tal?* como respuesta a un *Buenos días* no sería estrictamente necesario responder y no es visto en la cultura hispana como un acto descortés.

García Cantos (2012) compara el tratamiento de la competencia intercultural entre manuales usados en contextos de inmersión- En España- y aquellos que son utilizados en contextos de no inmersión, en este caso, de nuevo el país germánico. Como ejemplo de manual usado en España escoge el manual *Sueña 4*. El índice divide el manual en seis apartados, entre los que se encuentra, y sorprende de

manera positiva a García Cantos (2012), la competencia intercultural. Aunque ofrece muestras de cultura, estas se intercalan sin sentido entre España e Hispanoamérica provocando actividades culturales insuficientes para que el alumnado desarrolle la ansiada interculturalidad. La colección de manuales *Sueña* es también analizada en el contexto de alumnos de ELE con origen chino, es decir, sinohablantes. Contrario a la visión de García Cantos (2012), Sun (2025) opina que esta colección, en especial *Sueña 3* y *Sueña 4*, sobresale el vínculo entre contenido irónico y los valores que se expresan a través de el mismo (pag.5). Esto es de gran ayuda para los hablantes sinohablantes donde la ironía adquiere otro significado al dado en España.

Como cambiar de manual no es siempre posible, el profesor de ELE ha de buscar otros métodos de acercar a las aulas diversos fenómenos pragmáticos, para desarrollar así la competencia comunicativa. Una opción expuesta por Barquero (2020) es acercar la sociedad española o hispana mediante el uso de elementos reales, como películas o periódicos. A través de estos recursos, que a priori no parecen ser didácticos se pueden explorar muchas vías. Como ejemplo de ello se podrían utilizar series típicas españolas como *Manolito Gafotas*. Mediante la visualización de un fragmento de un capítulo se podrían abordar diferentes temas. Se trata de una forma real y natural de enseñar una cultura desde dentro. Se ven en ellos aspectos sociales y culturales como la normalidad de vivir varias generaciones en una misma casa, cómo se suele preparar una mesa española para almorzar o la forma de relacionarse de los personajes.

Esto sería un gran ejemplo de actividades de concienciación cognitiva. Este término acuñado por Charles M. Judd se usa para hacer referencia a actividades que emergen de la situación y están más cerca de lo perceptivo que de lo verbal. Crespo Carrillo (2022) también expone que el docente tendrá que hacer puestas didácticas para satisfacer las necesidades comunicativas del aula. Este pensamiento es compartido por Sun (2025) quien sostiene que la implicación del profesorado es clave no únicamente como mediador lingüístico sino también como guía cultural y estratégico.

El error principal de los manuales según la visión de García Cantos (2012) es reservar la cultura específicamente para aquellos estudiantes que ya hayan adquirido una buena competencia comunicativa. Sin embargo, el fallo comienza desde la idea de separar cultura y lengua, cuando ya se ha demostrado que el tratamiento de ambos debe suceder con una unanimidad (García Cantos, 2012).

De acuerdo con lo expresado por Illescas (2016) se ha dejado de considerar la enseñanza de la cultura como un elemento implícito en los planes curriculares en la

enseñanza de segundas lenguas. De este modo, la enseñanza de la cultura necesariamente tiene que conformar una parte destacada de los planes curriculares, no pudiendo así enseñar una lengua sin hacer referencia a su cultura.

Acercar a los estudiantes de español a, por ejemplo, la ironía no es simplemente mencionar este fenómeno pragmático en el apartado de signos de puntuación, donde se hace referencia al explicar las comillas (Crespo Carrillo, 2022, p. 64) o explicar que la ironía es simplemente una inversión de significado de determinados elementos léxicos, como crítica Yanguas Santos (2007, p.62). Para ello, es recomendable recurrir a las diversas publicaciones publicadas por GRIALE.

El Grupo de Investigación sobre la ironía y el humor en español del Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Universidad de Alicante, más conocido por sus siglas nace en el año 2002. Lo perseguido por este grupo es analizar la ironía y el humor español desde una mirada pragmática. Las publicaciones realizadas por este grupo son un ejemplo de la importancia que poseen estos fenómenos pragmáticos y cómo se pueden implementar en las clases de ELE de una manera no formada. Se destacan de GRIALE publicaciones como *¿Estás de broma? 20 actividades para practicar la ironía en clase de ELE (2011)* o *¡Vaya con la mosquita muerta! Ironía para la clase de ELE* publicado por Leonor Ruíz Gurillo en el año 2008. En ellas a través de tareas se explica el significado siempre contextualizado de las expresiones a tratar y de cómo influyen en la conversación. La problemática de estas actividades es que están destinadas a alumnos poseedores de un nivel B2 o C1 siguiendo las directrices del MCERL.

Esta revisión bibliográfica tiene varias limitaciones. Primero, por su propia metodología no fue posible capturar todos los artículos relevantes sobre el tema. Otro posible sesgo fue ignorar la literatura escrita en otras fechas y en otros idiomas distintos a los expuestos en los criterios de inclusión. Por último, el proceso de extracción de datos y selección de estudios no se realizó por pares, con lo que no se puede descartar un posible sesgo de selección.

En un intento por mejorar nuestros resultados, debemos destacar algunas fortalezas. Entre estas, destaca el hecho de haber podido ejemplificar los datos reales provenientes de otras lenguas con gran peso como el caso del alemán o el inglés, y que de este modo quede una imagen más completa de las situaciones planteadas. Asimismo, este es uno de los primeros estudios en analizar la importancia de la competencia pragmática en nuestro contexto y de, además, plantear estrategias de mejora basadas en la literatura revisada.

3.4. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Los objetivos de desarrollo sostenible fueron aprobados por las naciones Unidas en el año 2015. Este plan está compuesto por diecisiete objetivos que persiguen una sociedad con mayor bienestar social, más igualitaria y sostenible (Organización de las Naciones Unidas, 2015). Entre ellos, se encuentran algunos vinculados con el ámbito educativo y con el desarrollo de competencias que ayuden y favorezcan una buena convivencia entre sociedades.

Este estudio está estrechamente vinculado con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de calidad. “La educación ayuda a reducir las desigualdades y a alcanzar la igualdad de género. También ayuda a las personas de todo el mundo vivir una vida más saludable y sostenible. La educación también es importante para fomentar la tolerancia entre las personas y contribuye al desarrollo de sociedades más pacíficas.” (ONU, 2015).

Como se ha recogido a lo largo de este trabajo, enseñar español no solo se limita a perfeccionar el vocabulario y tener una buena gramática, sino que fomenta un espacio seguro apostando por la interculturalidad, aceptar y abrazar otras culturas, idiomas y formas de pensamientos diferentes al propio. Sin este pensamiento, fenómenos como el humor serían vistos en muchos casos como malentendidos o agresiones a la figura del interlocutor.

El trabajo realizado aborda también el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 10: Reducción de las desigualdades. La falta de competencia pragmática puede llegar a ser la causante de malentendidos culturales. Se relaciona con este objetivo debido a que la competencia pragmática y en su mayoría la interculturalidad favorece una mayor inclusión lingüística y cultural de los aprendientes. Se reduce así las posibles barreras comunicativas surgidas de la falta de competencia pragmática.

El Objetivo 17 hace referencia a formar alianzas para lograr los objetivos. Se ha depositado mucho esfuerzo para poder promover el entendimiento y la comunicación entre personas con diferentes contextos sociales, culturales y lingüísticos a través de la enseñanza de segundas lenguas.

Debido a que una gran parte de los estudios consultados fueron publicados con anterioridad a 2015, fecha en la cual se establecieron los ODS, no hacen mención al respecto. Sin embargo, los trabajos posteriores a esta fecha tampoco hacen lamentablemente ninguna referencia al plan de las Naciones Unidas. Sin duda esto supone un aspecto a mejorar en la literatura académica que se publicará en los próximos tiempos. Resulta necesario incluir y hacer mayor referencia a los ODS para poder concienciar a la sociedad de la importancia que tienen los objetivos de

desarrollo sostenible y como se pueden contribuir a los mismos. En ningún caso esto debe ser visto como un añadido, sino como una oportunidad para poder desarrollar y promover un pensamiento y reflexión más crítico a favor de una mejora de la sociedad.

4. Conclusiones, Limitaciones y Prospección de futuro

El presente trabajo ha tenido como objetivo principal analizar la relevancia con la que cuenta la competencia pragmática en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). Se le ha dedicado especial atención a la ironía y a la (des)cortesía lingüística, teniendo siempre presente el aspecto intercultural y su influencia a la hora de aprender español.

En base a la literatura revisada evaluada para esta revisión bibliográfica, se extraen las siguientes conclusiones:

Para poder hablar de competencia comunicativa es necesario mencionar también las competencias pragmáticas. Ha sido demostrado a lo largo de esta revisión que enseñando únicamente aspectos gramaticales y léxicos no se puede llegar a alcanzar una comunicación eficaz y formar alumnos competentes.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas reconoce la dimensión pragmática como una de las competencias comunicativas, pero aun así esta no se encuentra bien recogida y desarrollada en el currículo. Por su parte, el PCIC recoge aspectos como la ironía con una mayor concreción, si bien es cierto que en su mayoría están limitados a niveles superiores de dominio lingüístico, infravalorando así la importancia de la misma también en niveles iniciales. A veces, esta competencia aparece reflejada, pero o bien incompleta o descontextualizada por lo que su enseñanza pasa desapercibida o queda relegada al último apartado del temario, donde comparte lugar con la competencia intercultural.

Se ha probado que existe una estrecha relación entre la percepción de fenómenos pragmáticos, véase ironía, y la cultura del aprendiente de español. Como respuesta a esto, es necesario abordar la dimensión pragmática desde una visión intercultural, evitando así malentendidos comunicativos. La correcta interpretación de la ironía y el humor depende, en gran parte, de conocimientos compartidos, normas sociales a seguir para que no falle la comunicación y valores culturales. Para evitar fallos en la comunicación es necesario abordar la competencia intercultural.

La presente revisión bibliográfica ha puesto de manifiesto que, pese al interés despertado en las últimas décadas por la pragmática en las aulas de español, desafortunadamente sigue existiendo una brecha entre la teoría y la práctica llevada a cabo en los manuales de ELE. En ello existe una falta de competencia pragmática o ausencia en las explicaciones y uso de estas.

En consecuencia, de todo ello, puede afirmarse que la enseñanza de la competencia pragmática no debería ser considerada inferior o ser revelada únicamente a niveles superiores de ELE. La pragmática, en consiguiente, se trata de

un componente esencial para poder desarrollar una competencia comunicativa e intercultural competente. Es por ello por lo que debería aspirar a tener el mismo reconocimiento que otras disciplinas lingüísticas. También se ha podido observar que una buena integración y reconocimiento de la pragmática resulta fácil de incluir en las dinámicas de clase, aparte de ser un tema de interés que despierta curiosidad y es de relevante importancia para una comunicación competente con hablantes nativos de la lengua, objetivo principal a perseguir.

Propuestas de mejora:

A partir de las conclusiones extraídas, se plantean las siguientes propuestas de mejora orientadas a introducir de manera paulatina un mayor uso y conciencia de las competencias pragmáticas en ELE:

- Integración progresiva de conocimientos pragmáticos desde los niveles iniciales (A1-A2) adaptándolos a la competencia lingüística del alumnado, como, por ejemplo, la atenuación en los saludos y despedidas.
- Uso de materiales auténticos como fragmentos de series, películas, entrevistas o monólogos donde la ironía y el humor aparecen integrados de forma natural. Estos recursos son una gran fuente de información para trabajar de manera paralela recursos kinésicos como los gestos o expresiones faciales de los hispanos.
- Formación específica para los docentes de ELE donde se les faciliten herramientas y métodos para introducir esta competencia de manera sistemática y segura en las aulas de español.
- Revisión y actualización de manuales usados en las aulas de español. Tanto por parte de las instituciones como el MCERL como por parte de las editoriales dedicadas a la didáctica de la lengua española se debe apostar por la inclusión e integración de diferentes fenómenos pragmáticos en todas las unidades didácticas, con objetivos pragmáticos bien definidos.

Se han depositado muchas esperanzas en este estudio para que pueda llegar a existir una comunicación intercultural y lingüística fluida y competente a todos los niveles en español en un futuro próximo.

5. Referencias Bibliográficas

- Alonso García, A. (2006). Riendo se entiende la gente: El humor en la clase de ELE. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 124–132).
- Austen, J. (1813). *Orgullo y prejuicio*. Penguin Classics.
- Barquero Pipín, A. C. (2020). *El tratamiento de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa en los libros de texto de ELE en el ámbito escolar alemán* (Tesis doctoral, Universidad de Potsdam). Editorial Universitaria de Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-43902>
- Barreras Gómez, A. (2013). El estudio de la ironía en el texto literario. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 243–266. <https://doi.org/10.18172/cif.2209>
- Benítez Andrés, R. (2016). El concepto de ironía en la estética de Friedrich Schlegel: Contexto y recepción. *Daimon: Revista Internacional de Filosofía*, (67), 39–55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5795433>
- Bertuccelli Papi, M. (1996). *¿Qué es la pragmática?* Paidós. (Trabajo original publicado en 1993).
- Brodersen, L. (2019). El acto de habla “saludar” en los manuales de ELE/ELSE del español de la Argentina. *Quintú Quimün: Revista de Lingüística*, (3), 10.
- Burt, M. S. (2005). Pragmatic development in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), 116–118.
- Cervera, R. (2022). Multiculturalidad, diversidad lingüística y cortesía: El uso del condicional de atenuación en hablantes de español de diferentes culturas. *Normas*, 12, 1–21. <https://doi.org/10.7203/Normas.v12i1.24962>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Volumen complementario*.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. <https://www.coe.int/lang-cefr>
- Crespo Carrillo, L. (2022). El tratamiento de la ironía como elemento pragmático en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *E-Eleando*, (26), 1–103.
- Durán Muñoz, I. (2011). Tourist translations as a mediation tool: misunderstandings and difficulties. *Cadernos de Tradução*, 1(27), 29–49. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2011v1n27p29>

- Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- Escandell Vidal, M. V. (2004). Aportaciones de la pragmática. En *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como L2/LE* (pp. 179–197).
- García Cantos, M. (2012). Interculturalidad y malentendidos culturales en el aula de ELE: el caso del español y el alemán. <http://hdl.handle.net/10045/27339>
- Grande Alija, F. J. (2006). La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 332–342).
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal: Estudio pragmlingüístico*.
- Huang, N. (2022). Revisiting L2 pragmatic competence through implicit vs. explicit instructional framework. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.987729>
- Hymes, D. H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27–46).
- Illescas, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Porta Linguarum*, (26), 67–79. 10.30827/Digibug.53924
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Biblioteca Nueva.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). Pragmatic development in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), 116–117.
- Lakoff, R. (1973). The logic of politeness: Or, minding your p's and q's. En T. C. Smith-Stark & A. Weiser (Eds.), *Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp. 292–305).
- Linares Bernabeu, E. (2017). ¿Y dónde está la gracia? El humor en el aula de ELE. *Foro de Profesores de E/LE*, (13), 20. <https://doi.org/10.7203/foroele.13.10840>
- Lozano Palacio, I. (2020). *A scenario-based approach to irony: Structure, meaning and function*. Universidad de La Rioja. <https://hdl.handle.net/20.500.14797/5ecd9f6c2999520eaa95156f>
- Martín-Gascón, B. (2023). Teaching irony in the Spanish/L2 classroom: an empirical study. *Porta Linguarum*, (39), 213–230. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.24084>
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Morris, C. W. (1970). *Foundations of the theory of signs* (Vol. 1). University of Chicago Press.

- Muecke, D. C. (1982). *Irony and the ironic*.
- Oliveras Vilaseca, A., & Llobera, M. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Edinumen.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Hodder Education.
- Raga Gimeno, F. (2022). Competencia comunicativa intercultural como enacción. *Pragmalingüística*, (30), 355–374.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Revilla Gutiérrez, C. (2024). La ironía en el discurso oral y escrito de los jóvenes. *Études Romanes de Brno*, 45(4), 152–172. <https://doi.org/10.5817/ERB2024-4-8>
- Ridao Rodrigo, S. (2011). Las teorías de Grice y Sperber y Wilson aplicadas a un corpus. *Analecta Malacitana*, (31), 189–207.
- Ruiz Gurillo, L. (2008). El lugar de la ironía en la clase de ELE. *RedELE*, (14).
- Sadiq, H. M. (2007). *A study of senior university students' communicative competence*. Salahaddin University.
- San Segundo Cachero, R. (2021). Estrategias y tácticas pragmáticas: Rebuscando en el manual de ELE. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, (40), 31.
- Sun, W. (2025). La enseñanza de la ironía en manuales de ELE. *SinoELE*, (5), 1–12. [https://doi.org/10.29606/SINOELE.202512_\(25\).0001](https://doi.org/10.29606/SINOELE.202512_(25).0001)
- Yanguas Santos, L. (2007). *La ironía verbal en el aula de ELE*. Instituto Cervantes / UIMP.

6. Anexos

Anexo A. Descripción de los artículos.

Título	Autor y año	Resultados	Conclusiones
El tratamiento de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa en los libros de texto de ELE en el ámbito escolar alemán.	Barquero Pipín, Antonio Carlos(2020).	-Presencia insuficiente de la pragmática en manuales de ELE para principiantes. - Se trata a la competencia pragmática como un contenido cultural accesorio.	-La competencia pragmática ha de integrarse de forma sistemática en la enseñanza de ELE y considerarse parte esencial de la competencia comunicativa.
El tratamiento de la ironía como elemento pragmático en la enseñanza-aprendizaje a aprendientes de ELE, con especial atención a los de lengua francesa.	Crespo Carillo, Lucía (2022).	-Presencia limitada de la ironía en la enseñanza de ELE. - Ironía relacionada con otras competencias, aparte de la pragmática.	-Necesidad de considerar la perspectiva intercultural en los fenómenos irónicos.
¿Por qué mi tortilla no sabe a España? Interculturalidad y malentendidos culturales en el aula de E/LE: el caso del español y el alemán. Análisis y propuestas.	García Cantos, María (2012).	-Análisis de cómo la competencia intercultural afecta a como nos comunicamos. -Tratamiento insuficiente de la competencia intercultural en las aulas de ELE.	-Necesidad de una reforma curricular sobre el tratamiento de la cultura y más visibilidad en las clases de ELE.

Estrategias y tácticas pragmáticas: rebuscando en el manual de ELE.	San Segundo Cachero, Rosabel (2021).	-Infravaloración de la pragmática en los manuales de español. -Análisis de los recursos pragmáticos en los libros de español.	-Tarea del docente saber explotar los recursos pragmáticos ofrecidos en los manuales, por lo que se necesita una mayor concienciación.
Aportaciones de la pragmática.	Escandell Vidal, María Victoria (2004).	-La tarea central de la pragmática es comunicar algo más de lo que se dice. -Incorrección gramatical es corregida pero la pragmática no es detectada.	-Importancia de la pragmática operacional y descriptiva en entornos de aprendizajes de segundas lenguas.
La enseñanza de la ironía en manuales de ELE.	Sun, Weize (2025).	-Escasa presencia de la ironía en los manuales de ELE. -Dificultades específicas de los estudiantes sinohablantes.	-Importancia de la formación docente y reflexión intercultural. -Necesidad de enseñanza explícita de la ironía.

Anexo B. Uso de la IA en la elaboración del TFM.

Para la elaboración de este trabajo únicamente se ha recurrido a la herramienta de inteligencia artificial CHATGPT

Se ha hecho uso de ChatGPT (OpenAI) exclusivamente como apoyo para reformular ideas y forma de redacción, reorganización de ideas y corrección lingüística. También se usó como primera toma de contacto para después poder buscar palabras y conceptos claves relacionados con el tema a tratar. En ningún caso se ha delegado a ChatGPT o a cualquier otro sistema de inteligencia artificial la elaboración de contenido de este trabajo.

Con el fin de poder hacer un correcto uso de esta herramienta de inteligencia artificial se usaron diferentes prompts. A continuación, se hace referencia a los más característicos y usados en la elaboración de este estudio.

“Reformula el siguiente párrafo con un estilo más formal y académico, evitando marcas de opinión personal.”

“Sugiere una redacción más objetiva para este fragmento del trabajo.”

“Corrige errores gramaticales y de puntuación en el siguiente texto.”