



## **La comprensión de textos argumentativos irónicos. Una experiencia pedagógica con maestros en formación<sup>1</sup>**

Miguel Ángel Caro Lopera (Universidad del Quindío)<sup>2</sup>

*Resumen:* La siguiente ponencia esboza unas primeras claves epistemológicas, praxeológicas y axiológicas, en torno a la comprensión de textos argumentativos irónicos, desde el marco de una experiencia pedagógica que aún se adelanta con estudiantes de la Licenciatura en Español y Literatura (Universidad del Quindío). Entre las primeras, se destaca la concepción de la ironía como punto de tensión en la comunicación de aula, en diálogo con los aportes de Torres-Hernández (2012) y de Huang, Gino y Galinsky (2015); entre las praxeológicas, se resalta la búsqueda de una arquitectura textual de columnas de opinión irónicas, desde el modelo propuesto por el *interaccionismo socio-discursivo* (Bronckart, 2004, 2007 y 2008) y sobre la base de las investigaciones del grupo GRIALE (Universidad de Alicante); y entre las axiológicas, se arriesgan conjeturas en torno a un perfil de maestro dotado de talante provocador, espíritu lúdico, perfiles antitéticos, en complicidad con otros sistemas simbólicos y con conciencia del lenguaje.

Palabras Claves: Comprensión de lectura, textos argumentativos irónicos, maestros en formación.

### **Contexto educativo**

La presente ponencia, inscrita en la modalidad de *experiencias pedagógicas* para la mesa de *Formación en la Educación Superior*, busca presentar a discusión de la comunidad académica, algunos avances de lo que ha sido un trabajo de aula con estudiantes de la Licenciatura en Español y Literatura (Universidad del Quindío), en torno a la comprensión de textos argumentativos irónicos, como parte

- 
- 1 El autor certifica que tiene los derechos patrimoniales sobre esta obra, que en el texto se respeta el Derecho de Autor y autoriza su divulgación y publicación con una licencia **Creative Commons Atribución**, tal y como se encuentra descrito en: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>
  - 2 Licenciado en Español y Literatura (Universidad de Antioquia), Especialista en Enseñanza de la Literatura (Universidad del Quindío), Magíster en Lingüística (Universidad Tecnológica de Pereira) y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación (Universidad del Quindío, RUDECOLOMBIA). Profesor de la Universidad del Quindío y miembro del grupo de investigación *Dilema* (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura). Correo electrónico: macaro@uniquindio.edu.co



del proyecto de tesis que desarrolla su autor en el Doctorado en Ciencias de la Educación (Universidad del Quindío, RUDECOLOMBIA)<sup>3</sup>. Fieles a un concepto de didáctica como *disciplina de intervención* (Camps, 2012: 24)<sup>4</sup>, hemos implementado, con el aval del Consejo Curricular del programa, un espacio académico de corte electivo para el semestre 2016-1, dirigido a estudiantes de cualquier semestre de la licenciatura. Este curso cuenta con 33 alumnos inscritos que asisten a una sesión semanal de 4 horas y que participan de un recurso virtual de apoyo instalado en la plataforma Moodle de la Universidad, con el fin de reforzar el desarrollo de los contenidos.

El corpus base del espacio académico desde el que se proponen estas reflexiones lo constituyen columnas de opinión de autores colombianos publicadas en revistas y periódicos impresos y/o digitales (Daniel Samper Ospina, Daniel Samper Pizano, Julio César Londoño, Luis Miguel Rivas, Tola y Maruja, y Antonio Morales Riveira). Desde este curso, diseñado en una sola versión para el segundo semestre del presente año, se aspira no solo a intervenir positivamente en la formación de los estudiantes como lectores competentes de textos argumentativos irónicos, sino también a identificar los fundamentos teóricos y metodológicos, a partir de las cuales se puedan nutrir nuevas apuestas didácticas en el contexto de una cantera investigativa poco explorada hasta el momento, en el complejo ámbito de la enseñanza de la comprensión lectora.

Como justificación a esta propuesta, sucintamente se podría decir que la ironía, en su calidad de detonadora de sentidos, ha sido pensada desde múltiples metáforas: como arma (Jankélévitch), como disfraz (Sócrates), como danza intelectual (Booth), como carnaval (Bajtín), como presea (Kierkegaard), como perro (Nietzsche), como marioneta (González), como medicina (Watzlawick), como diálogo (Ducrot), como máscara (Schoentjes), como eco (Sperber y Wilson), como infracción (Grupo Griale) y hasta como torre de Babel (Caro y Castrillón); tales metáforas arrastran consigo tratamientos teóricos

---

<sup>3</sup> Se trata del proyecto *La comprensión de textos argumentativos irónicos: Hacia una didáctica de la ironía*, dirigido por las doctoras Zahyra Camargo Martínez y Graciela Uribe Álvarez, en la línea de énfasis en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura, para la segunda cohorte del Doctorado en Ciencias de la Educación (Universidad del Quindío, RUDECOLOMBIA).

<sup>4</sup> “La Didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla” (Camps, 2012: 24).



diversos desde la filosofía, la pragmática, la retórica, el análisis del discurso, la semiótica, la crítica literaria, etc. Esta diversidad de miradas explora la ironía como algo más que una simple figura de ornato y, en consecuencia, la reconoce como *dispositivo retórico complejo* que resulta clave para la comprensión de tantos textos que se sirven de ella.

En cuanto a los complejos procesos de comprensión de lectura, cabe decir que, a la hora de imaginar posibilidades de enseñar la ironía, cobra importancia la elección de un modelo, a la luz del cual podamos explicar el proceso de recepción del texto irónico. Aunque la revisión todavía sigue su marcha, para el curso del que nos ocupamos, hemos elegido el modelo *constructivo-integrativo* (Van Dijk y Kintsch, 1983; Weaver, Mannes y Fletcher, 1995; Kintsch, 1996) que ofrece pistas valiosas sobre lo que hace el lector al leer y sobre lo que debería hacer el profesor al enseñar a su alumno a leer. Ya sabemos que en este modelo interactivo de lectura se desarrollan fundamentalmente dos grandes procesos: el de *construcción del texto-base* (codificación proposicional de micro, macro y superestructuras textuales) y el de *integración del marco situacional* (desde la imagen mental del lector, sus conocimientos previos y las inferencias que activa). Entre otras cosas, la ironía se erige, quizás, como uno de los mejores escenarios para ilustrar el funcionamiento de este modelo, pues, en razón de la propuesta polifónica de Ducrot (1988), son bien distintas las primeras construcciones del texto-base con respecto a los resultados finales del marco situacional. Probablemente, la construcción del texto-base, iniciada sobre la voz del enunciador absurdo, tenga que girar hasta los 180 grados, cuando el lector empiece a integrar sus conocimientos previos a la comprensión del texto e infiera la existencia de un enunciador irónico. Si bien a estas alturas el proceso de intervención no termina, podemos hasta ahora afirmar que, gracias al contacto con los textos irónicos, nuestros estudiantes ya pueden entender mejor que *no solo de texto-base vive el lector*, y que toda lectura es incompleta si no llega hasta *la integración del marco situacional*.

### **Problemática abordada**

Esta investigación, inscrita en la línea de Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura, responde a una serie de situaciones problemáticas alimentadas desde procesos de formación anteriores, en torno al humor y a la ironía, valorados en una perspectiva pragmático-socio-discursiva.



Una primera fuente de preocupaciones se advierte en nuestro trabajo de grado de maestría *Acercamientos a la retórica de la ironía en el discurso verbal de Les Luthiers*; allí encontramos en la ironía, desde los aportes de Schoentjes (2003) y Ducrot (1988), un posible detonador lingüístico de la risa. Concluía el proyecto que la ironía funciona en dicho discurso verbal como *infortunio pragmático con réplicas en todos los niveles del texto y el discurso*, mediante lo cual se consigue la adhesión de una comunidad discursiva, de suyo extensa, gracias a la carnavalización de los lenguajes y visiones de mundo que allí se comprometen (Caro y Castrillón, 2011: 15). En este trabajo se insistía en la necesidad de nuevas investigaciones que no solo se ocuparan de la ironía en obras literarias –las más exploradas hasta el momento–, sino también de otros textos –tal como ocurrió con los de Les Luthiers– que, a su vez, proponen retos complejos de comprensión, en virtud de los alcances eminentemente argumentativos que desbordan los análisis tradicionales. Una elección de este corte podría favorecer a otras poblaciones –como la de estudiantes de Educación Básica y Media– que crecen, al amparo de las nuevas tecnologías, en medio de géneros discursivos (algunos de ellos, emergentes, como el de los *memes*), en los que la ironía se nos presenta camuflada a través de distintos procedimientos discursivos y detrás de distintas intencionalidades comunicativas.

Otro núcleo de preocupaciones es de corte didáctico y surge en el marco de una investigación alrededor de competencias en Lenguaje, a partir de una prueba que aplicaron las Secretarías de Educación de Armenia y del Quindío (Colombia), en junio de 2009, a estudiantes de los grados 5° y 9°, como ejercicio preparatorio para las pruebas *Saber* programadas para octubre del mismo año. En el análisis que Castrillón y Caro (2011) efectúan de la prueba aplicada a grado 9°, se destacan los resultados de las preguntas relacionadas con el texto “El sermón de Nasrudín” (2011: 15-16); allí se aprecia que la mayoría de los estudiantes pasan de largo por las marcas textuales que desnudan la ironía de la obra y por las diferentes lecturas que la complejidad de la ironía supone. En el instrumento analizado, las opciones plantean varios grados de aceptabilidad que se relacionan con niveles de lectura, desde el más literal e ingenuo hasta el irónico: “Hay un sentido oculto que debe reconstruirse para la respuesta: el texto es irónico, y la clave implica la mirada global y la comprensión de la intención del autor. Si se lee la ironía se responde en consecuencia; si no se comprende, la lectura literal también encuentra una opción válida” (Caro y Castrillón, 2011: 16). Ante preguntas de este corte, los jóvenes lectores



prefieren las opciones textuales de superficie no irónicas; de ahí que “si en una pregunta de lectura crítico-intertextual se propone una opción para la lectura literal, es muy probable que los estudiantes se decidan por ella” (17). Desde estos hallazgos, podemos inferir que la comprensión de textos irónicos se constituye en necesidad para los estudiantes de Educación Básica, y que arriesgar planes de intervención en procura de su cualificación fortalecería significativamente las competencias lectoras y, en general, las capacidades de interacción con universos textuales complejos.

Un último referente, en este caso ubicado en el ámbito de la Educación Superior, lo constituye el trabajo *La ironía como recurso y estilo argumentativo: Una evaluación diagnóstica de la comprensión textual* de la profesora Lil Martha Arrieta Arvilla (Universidad de Cartagena, 2013). Se trata de una investigación diagnóstica sobre la comprensión de textos argumentativos en la Universidad de Cartagena (2012 y 2013-1) aplicada a todos los estudiantes de primer semestre de esta casa de estudios. El diseño, evaluación e interpretación de la prueba se fundamentan en la perspectiva discursiva del lenguaje (Charaudeau) y (Martínez) quien se basa a su vez en Bajtín y Ducrot, y en los trabajos del grupo de investigación GRIALE (Universidad de Alicante), en cuanto a la distinción entre ironía focalizada y continuada (Ruiz-Gurillo, Marimón, Padilla y Timofeeva, 2004; Ruiz-Gurillo y Padilla, 2009 y Ruiz-Gurillo, 2010). Luego de hacer énfasis en los resultados del programa Lingüística y Literatura (Facultad de Ciencias Humanas), Arrieta-Arvilla concluye que existe mayor dificultad para comprender la ironía como estilo o estrategia continuada de persuasión, que la que se aprecia sobre la ironía utilizada como recurso o estrategia focalizada.

De la articulación de estos tres antecedentes problemáticos referidos al abordaje de textos argumentativos irónicos y la necesidad de enseñar su comprensión, se desprenden preguntas como ¿qué condiciones socioculturales intervienen en la recepción de textos irónicos?, ¿qué papel ha jugado la ironía en la escuela y la sociedad?, ¿qué sentido ha tomado la ironía en las interacciones entre docentes y estudiantes?, ¿a qué criterios de selección debería responder un corpus de textos irónicos susceptible de trabajo en el aula?, ¿qué tipos de ironía y qué procedimientos retóricos que la revelen serían los más pertinentes para una transposición didáctica?, ¿desde qué referentes conceptuales debe nutrirse la enseñanza de la comprensión de los textos irónicos?, ¿qué saberes alrededor de la comprensión de



textos irónicos pueden transponerse didácticamente?, ¿en qué medida la enseñanza de la ironía enriquece los procesos de comprensión de lectura?, ¿desde qué modelos de comprensión de lectura se puede transponer didácticamente la ironía?, ¿qué contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales deben articularse en un plan de intervención para favorecer la comprensión de textos irónicos?, ¿qué perfiles debe reunir el docente para afrontar este desafío?, ¿qué paradigma epistemológico puede sustentar una intervención didáctica para la enseñanza de la comprensión de la ironía?, ¿qué aportes de las neurociencias debe tener en cuenta una intervención didáctica de esta naturaleza?, ¿cuáles son los principales riesgos que arrastra una apuesta de este tipo?, ¿qué relaciones guarda esta iniciativa con los nuevos paradigmas de las ciencias de la educación? y ¿qué transformaciones podría provocar en docentes y estudiantes pensar en una didáctica de la ironía?

Todas estas preguntas, sin ánimo de caer en una atomización excesiva, podrían compendiarse en una sola, de tipo bímembre, aplicada al contexto por el que se mueve el investigador entre estudiantes de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío: ¿Desde qué fundamentos epistemológicos, praxeológicos y axiológicos puede nutrirse una apuesta didáctica en torno a los textos argumentativos irónicos, y cómo mejora dicha apuesta la comprensión lectora de maestros en formación?

## **Metodología**

El marco metodológico para el espacio académico del que se desprende esta reflexión se ajusta a los lineamientos del PEP (Proyecto Educativo de Programa) de la Licenciatura en Español y Literatura, en términos de la interdisciplinariedad, la focalización en problemas y la formación en competencias específicas y genéricas. Así pues, para conseguir las transiciones desde procesos basados en la enseñanza del profesor y en el trabajo individual, hacia procesos centrados en el aprendizaje del alumno y en el trabajo en equipo, la propuesta de este curso hace énfasis especial en el estudio de problemas derivados de los textos centrales de análisis, como punto de articulación entre comprensión, interpretación y aplicación de las teorías estudiadas.



Todo parte de las fortalezas y debilidades detectadas en una prueba inicial sobre el artículo de opinión “Lo que de verdad sucedió en el secuestro de Salud” (Daniel Samper Ospina, Revista Semana, 4 de junio de 2016), texto de ironía continuada, según los criterios del grupo GRIALE de la Universidad de Alicante. Los resultados de dicha prueba le dan la razón a las preocupaciones anteriores, ya que allí se revelan notorias falencias en cuanto a la comprensión del texto irónico en los frentes de infraestructura textual, mecanismos de textualización, mecanismos de responsabilidad enunciativa, texto base, marco situacional, efectos perlocutivos y valoración general de la arquitectura textual.

Determinada, así, la pertinencia de esta iniciativa, el curso se ha proyectado en dos frentes: el presencial (a través de exposiciones magistrales, diálogos, revisión de ejemplos, lectura de textos, modelado didáctico y la puesta en común de propuestas de aplicación) y el virtual (a través de un módulo interactivo que se diseñará en la plataforma Moodle de la Universidad del Quindío con actividades complementarias, como foros de discusión, videoclips, análisis de textos en la web, cuestionarios retroalimentados y espacios para la asesoría y solución de problemas). A seis semanas de su inicio, el curso ha abordado exitosamente el tema de las generalidades de la ironía, con énfasis en la distinción de conceptos afines a la familia de la ironía (sarcasmo, sátira, caricatura, parodia, ironía focalizada, ironía continuada, humor...), y la primera parte de la *arquitectura textual* de la columna de opinión irónica, en lo que se refiere a la *infraestructura textual*, nivel que revela ciertos matices de carnavalización, según los adjetivos que proponemos, luego de la revisión de un corpus constituido no solo por escritores colombianos, sino también españoles: *exordio ponzoñoso*, *narratio evaluativa*, *argumentatio caricaturesca* y *peroratio rizomática*.

Queda por abordar lo relacionado con los siguientes dos niveles de la arquitectura textual (mecanismos de textualización y mecanismos de responsabilidad enunciativa) y lo concerniente a su comprensión desde el *modelo constructivo integrativo*, con temas como *texto base*, *marco situacional* y algunos efectos perlocutivos del texto irónico. En la recta final del curso, se adelantará una prueba similar a la realizada al comienzo, con el objetivo de contrastar resultados y colegir avances y dificultades. Asimismo, se buscará que cada participante pueda analizar, de acuerdo con los referentes teóricos estudiados, un texto argumentativo irónico y que participe en la socialización de los elementos claves





que, a su juicio, deben conformar una posible didáctica de la ironía. Por último –y a modo de provocación investigativa para proyectos posteriores, como el del trabajo de grado– los estudiantes propondrán otros ámbitos propicios para el análisis de la ironía en géneros discursivos cercanos a sus intereses. En respuesta a esas inquietudes, se configurará un posible marco teórico y metodológico de referencia constituido por artículos científicos, libros y capítulos productos de investigación al que puedan acceder estos maestros en formación más adelante.

## **Resultados**

En respuesta a la pregunta de investigación que sustenta esta iniciativa de trabajo con estudiantes de la Licenciatura en Español y Literatura, en torno a la comprensión de textos argumentativos irónicos, podemos adelantar las siguientes observaciones estructuradas en las categorías de claves epistémicas, praxeológicas y axiológicas.

### **1. Claves epistémicas**

#### **1.1 Perspectivas para el estudio de la ironía verbal**

Ante el notorio interés de diversos círculos académicos por abordar el fenómeno de la ironía verbal, la investigación que antecede a la realización del curso identifica las siguientes perspectivas:

- a. *Pragmalingüísticas* (Haverkate, 1985; Ducrot, 1982, 1984 y 1988; Sperber y Wilson, 1986; Padilla, 2004; Ruiz-Gurillo, Marimón, Padilla y Timofeeva, 2004; Ruiz-Gurillo y Padilla, 2009; Padilla y Alvarado, 2010; Ruiz Gurillo, 2010 y 2012; Rodríguez-Rosique y Bagué, 2012; Alvarado, 2013; Ruiz-Gurillo y Alvarado, 2013; Yus, 1998, 2000, 2009, 2016)
- b. *Cognitivas* (Gibbs, 1989; Gibbs y O'Brien, 1991; Hamamoto, 1998)
- c. *Retóricas* (Booth, 1986; Schoentjes, 2003)
- d. *Políticas* (Hutcheon, 2003; González, 2006)
- e. *Retórico-culturales* (Albaladejo, 2009, 2012 y 2013; Chico, 1988 y 2015)
- f. *Literarias* (Titler, 1990; Ballart, 1994; Bravo, 1997; Bajtin, 1993 y 2003; Hernández, 2002)





- g. *Pedagógicas* (Martínez-Egido, 2007; Padilla, 2008; Roca-Marín, 2009; Torres-Hernández, 2012)
- h. *Filosóficas* (Kierkegaard, 2000; Sloterdijk, 2003; Jankélévitch, 2012; Serna, 2011 y 2012)

Si bien como puede colegirse, el ámbito de disquisiciones se muestra bastante avanzado, diversos aportes podrían hacerse en el ámbito específico de los géneros discursivos; en nuestro caso, el centro de atención en la columna de opinión arroja una perspectiva investigativa promisoriosa, ya que invoca la necesidad de una mirada integral, por lo cual la búsqueda de una posible *arquitectura textual* proveniente del *interaccionismo socio-discursivo* (Bronckart y Schneuwly, 1996; Bronckart, 2004, 2007 y 2008; Riestra, 2007, 2009 y 2010; y Miranda, 2012) emerge como una alternativa de mucha pertinencia, tal como se indicará más adelante.

## 1.2 Los distintos niveles de tensión de cada miembro de la familia de la ironía

Una importante clave epistémica derivada del primer tema del curso tiene que ver con los distintos niveles de tensión que generan los miembros de la familia de la ironía (sarcasmo, sátira, caricatura, parodia, asteísmo, hipocorismo...) en el marco de la comunicación y, ante todo, en el aula, por tratarse de maestros en formación. Aquí las afirmaciones de Torres-Hernández resultan contundentes y extrapolables a cualquier instancia educativa: “La forma de decir del docente universitario es para los alumnos tan importante como lo que dice” (2012: 470). Así que, más allá de las distinciones –muy borrosas, además– entre estos conceptos, resultó crucial abordar los distintos efectos que cada uno de ellos puede provocar en el receptor. De ahí que a una de las tantas metáforas para el acercamiento a la ironía que mencionábamos antes, sumáramos la del *juego de lazo*, en virtud de las diversas tensiones que la ironía genera entre los hablantes. Una vez más, las indicaciones de Torres-Hernández vienen precisas: “Se distingue entre una ironía con cortesía, que es cooperativa, no prototípica y de efecto positivo, de una ironía sin cortesía, que es amenazante, prototípica y de efecto negativo” (2012b: 101).

A esto se agregan las consideraciones de Huang, Gino y Galinsky, en cuanto a la consideración del sarcasmo como *arma de doble filo* que, en las dinámicas comunicativas del aula, amerita tratamiento especial: “Mientras que el sarcasmo en una relación de poca confianza estimula el conflicto, en una



relación de mayor confianza, es menos dañino e incluso puede acercar a los individuos” (2015: 13). Así las cosas, presentimos que podríamos incursionar en terrenos de nuevas configuraciones didácticas, en las que tengan cabida las observaciones aún visionarias de Huang, Gino y Galinsky, para quienes el sarcasmo –según reza el título de su informe de investigación– adquiere inmejorable estatus, *the highest form of intelligence*: “Creemos que el sarcasmo se ha subestimado en sus posibilidades psicológicas y organizacionales. Nuestra hipótesis es que el sarcasmo puede estimular la creatividad, gracias al incremento que produce en el pensamiento abstracto, tanto en quienes lo expresan como en quienes lo reciben” (2015: 1).

## 2. Claves praxeológicas

Para este ámbito del *hacer con sentido* y desde el énfasis que el interaccionismo socio-discursivo marca en *el trabajo con los textos*, podríamos anticipar, como lo mencionábamos antes, avances significativos en cuanto a la búsqueda de una *arquitectura textual* (Bronckart y Schneuwly, 1996; Bronckart, 2004, 2007 y 2008; Riestra, 2007, 2009 y 2010; y Miranda, 2012). Respecto de los tres niveles que la constituyen (infraestructura textual, mecanismos de textualización y mecanismos de responsabilidad enunciativa), debemos reconocer los incalculables aportes de los estudios del grupo GRIALE para el segundo (Ruiz-Gurillo, Marimón, Padilla y Timofeeva, 2004; Ruiz-Gurillo y Padilla, 2009 y Ruiz-Gurillo, 2010); y de las teorías polifónicas (Ducrot, 1988; por ejemplo), para el tercero. Ellos son autoridades de obligada referencia para nuestro curso.

Sin embargo, respecto del nivel de la infraestructura textual, emerge una categoría de análisis un tanto inédita: la presencia de una *dispositio carnavalesca*. En efecto, la revisión de columnas de opinión irónicas de autores, tanto colombianos como españoles, nos devela la presencia de una *dispositio carnavalesca* compuesta por un *exordio* ponzoñoso (en el que el autor expresa su tesis con estilística visceral, cáustica, casi ofensiva, que pone de entrada al lector en tensión), una *narratio* evaluativa (en la que el autor mezcla la exposición del fenómeno con sus comentarios sesgados y olvida el carácter breve, claro y verosímil de esta secuencia), una *argumentatio* caricaturesca (en la que los argumentos



se exageran, se reducen, se ridiculizan y se hibridan con ciertas falacias *ad hominem*) y una *peroratio* rizomática (que, en vía contraria de los cánones retóricos, evita volver al punto central y se engolosina con detalles marginales que surgieron a lo largo de la argumentación). En este punto, la sentencia de Jankélévitch es categórica: “En estas astucias de la ironía hemos reconocido ya un talento propio de la inteligencia y que llamaremos, en una palabra, *el arte del roce*. El ironista no quiere ser profundo, el ironista no quiere adherirse, ni tener peso, pero toca el pathos con una tangencia infinitamente tenue y casi imponderable. [...] La conciencia irónica no desea apretar, prefiere mariposear de anécdota en anécdota, de placer en placer, y probar de todo sin posarse en ninguna parte” (2012: 37).

En este orden de ideas, la ironía se nos revela como un *dispositivo polifónico complejo* que subvierte, no solo el decir, sino también las formas y los patrones organizativos que lo vehiculan; de ahí que Schoenjies la conciba como “juego de reflexión que, al poner las cosas a distancia, las pone en entredicho” (2003: 265). En tales instancias, podríamos volver los ojos a Bajtín, ya que él hablaba de dos vidas: “la una oficial, monolíticamente seria y limitada, sometida a un orden jerárquico rígido, penetrado de dogmatismo, de temor, de veneración, de piedad, y la otra de carnaval y de plaza pública, libre, llena de risa ambivalente, de sacrilegios, de profanaciones, de envilecimientos, de inconveniencias, de contactos familiares con todo y con todos” (1976: 323). Quizás, podríamos hablar, de la misma manera, de dos *vidas textuales* en el género de la columna de opinión: la primera, *la oficial, la seria*, sometida a una *dispositio* canónica que, si bien permite ciertos juegos, responde a unas necesidades comunicativas situadas en una época y en una cultura determinadas; y la segunda, *la de carnaval, la de plaza pública*: polifónica, hibridada, rizomática, digresiva, irreverente y provocadora... la vida textual de la ironía.

### **3. Claves axiológicas**

Incompleto sería cualquier intento de pergeñar una apuesta pedagógica si esta solo se apalancara en lo conceptual y en lo procedimental, en lo epistémico y en lo metodológico. De ahí que, a la hora de indagar por claves para una didáctica de la ironía, la reflexión sobre lo actitudinal irrumpa con



urgencia. Para el caso que nos ocupa y desde las primeras experiencias recogidas, podríamos dibujar, de modo provisional, los bosquejos iniciales de un docente gestor de aproximaciones al mundo de los textos argumentativos irónicos. Nuestras observaciones parecen apuntar hacia un docente con talante provocador, con espíritu lúdico, con perfiles antitéticos, con complicidad hacia otros lenguajes y con conciencia de lenguaje.

### 3.1 Hacia un docente con talante provocador

Desde una iniciativa inspirada en la clásica propuesta de Pennac (1992) en el sentido de “dar de leer”, uno de los espacios instituidos en el curso ha recibido el nombre de *ventana de provocación irónica*. Allí se presenta un texto irónico breve (cuento, videoclip, canción, poema...) sin que medie sobre él cualquier tipo de intervención. A lo sumo, se propone la participación espontánea de quien desee opinar al respecto. El fundamento de esta propuesta no solo se inspira en la necesidad de gratuidad que debe caracterizar un buen número de prácticas educativas, sino también en las prevenciones que sobre el estudio específico de la ironía ha tendido Berrendonner: “hacer de la ironía un objeto de estudio lingüístico es una empresa que no está libre de riesgos: los discursos más agradables, bajo la tortura del análisis, pronto dejan de ser agradables, y se empañan en proporción con su resistencia. En este juego, el lingüista enseguida queda como el que incorregiblemente echa a perder las buenas palabras” (1987: 143). Del mismo modo, los resultados de esta propuesta (que en algunas sesiones no necesariamente recoge abundantes participaciones) se emparentan con el *avatar del maestro sembrador* en palabras de Fernando Vásquez Rodríguez: “Ahí está la semilla, el alumno, y ahí también la tierra, el medio o el escenario propio para que este apetito de vida germine. Nazca. Educar, entonces, parece ser una tarea de cultivo, de labranza. Y el punto final –la cosecha– es conseguir que el alumno semilla sea fruto, que él mismo se convierta en fuente de vida para otras vidas” (1999: 118). Así pues, a *los regalos de amor* en los que se convertían los cuentos de hadas según Carroll, se pueden añadir *los regalos de ironía* que reconcilian a la didáctica de la lengua materna con las prácticas orales precursoras de las primeras culturas alrededor del fuego.



### 3.2 Hacia un docente con espíritu lúdico

Este perfil deviene directamente de la perentoria advertencia de Berrendonner, que incluíamos en el acápite anterior. En efecto, si para quienes quieren estudiar la ironía estas palabras son motivo de preocupación, para quienes queremos enseñarla son un peligro inminente. De ahí la necesidad de secuencias didácticas que invoquen el elemento sorpresa, el toque de fino humor, el apunte inesperado, el tono dionisiaco, “la ironía de sentido positivo” sobre la que nos hablaba Torres-Hernández (2012b: 101). Así las cosas, la irrupción del elemento lúdico se puede convertir en el mejor medio para conquistar la atención de los estudiantes de estilo de aprendizaje activo o intuitivo, porque, al fin y al cabo, no podemos olvidar que la ironía –como lo anota Schoentjes– “antes que nada es una actitud, un hábito de expresión y no una figura retórica” (2003, 33-34). Quizás, *la única forma de enseñar la ironía sea enseñarla con ironía*; solo de ese modo, invocando lo carnavalesco, la risa, la locura... quizás el maestro *no eche a perder las buenas palabras, las buenas ironías*.

### 3.3 Hacia un docente de perfiles antitéticos

Como bien lo sabemos, la génesis de la argumentación se ubica en la confrontación de opiniones diferentes sustentadas por argumentos. En múltiples géneros discursivos que pueblan los medios masivos de comunicación se encuentran textos cuidadosamente elaborados que defienden posiciones contrarias. Profundizar en su estructura, en la disposición de sus argumentos, en sus medios de refutación, en el desarrollo de estrategias retóricas, en los *topoi* a partir de los cuales se basan, etc., ofrece a la didáctica de la lengua materna un campo de inestimables posibilidades y un valioso medio de acercar a los estudiantes de cualquier nivel, no solo a la construcción de conceptos y procedimientos, sino también a la reflexión en torno al reconocimiento del otro como interlocutor válido, tal como lo proponen los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (2006). Para el caso de la ironía, la revisión antitética puede arrojar hallazgos muy interesantes; por ejemplo, aún despierta comentarios el célebre texto *Joe, un negro menos* (2011) que publicara Antonio Morales Riveira a nombre de su enunciador absurdo, Godofredo Cínico Caspa. Las respuestas de indignación fueron tales, que tres días después, Morales se vio en la necesidad de escribir un artículo de rectificación (que,



por lo demás, le da la razón al modelo de Ducrot que bien distinguía entre locutor, enunciador absurdo y enunciador irónico): *Pienso todo lo contrario de Godofredo*<sup>5</sup>.

Llevar estos circuitos textuales antitéticos al aula ayudan no solo a describir el funcionamiento de la ironía, sino también a tantear sus efectos perlocutivos entre comunidades discursivas que, como lo aseveraba Hutcheon, no están preparadas para ella: “No es tanto la ironía la que crea comunidades o grupos de iniciados; al contrario, quisiera avanzar que la ironía sobreviene a causa de la existencia previa de lo que podríamos llamar comunidades discursivas que proporcionan el contexto tanto para la decodificación como para la atribución de la ironía” (2003: 247). Salta a la vista que es el aula de clase un lugar privilegiado para la construcción de una comunidad discursiva. Del maestro depende, entonces, que la coformación de esa comunidad discursiva se acople a una sola voz, a un discurso monofónico y convergente, o, por el contrario, se configure desde voces diversas, divergentes, plurales en tesis y visiones de mundo. En este último sentido, la ironía como espacio polifónico, puede preparar a los estudiantes para la controversia sustentada, la escucha respetuosa del otro y la comprensión profunda, ya que ella misma es polifonía, diálogo, encuentro de voces. De ahí que, como lo advierta Jankélévitch, *la ironía haga hablar, la ironía suelte las lenguas*: “La ironía nos invita a cumplir el movimiento intelectual que nos hará encontrar, como escribe Baltazar Gracián en *El discreto*, el ‘contra-cifrado’ de los cifrados, que adivinará las segundas intenciones, leerá entre líneas, comprenderá las medias palabras” (2012: 68). Así pues, el maestro que lleve al aula la ironía tendrá que ser, en esencia –como la ironía misma– de perfiles antitéticos, plural, polifónico, proclive a la mirada múltiple, al reconocimiento dialógico del *otro* y de *lo otro*.

### 3.4 Hacia un docente cómplice de otros sistemas simbólicos

De la mano de lo antitético que convoca diversas visiones sobre un mismo tema y del perfil provocador del docente que fue tema de una consideración anterior, viene lo *hipermedial* que nos recuerda que la

---

<sup>5</sup> El texto original fue publicado el 28 de julio de 2011 en <http://www.kienyke.com/historias/joe-un-negro-menos/>. Una de las críticas más ácidas se puede ver en <http://www.elheraldo.co/blogs/respuesta-al-art-culo-joe-un-negro-menos-32171>. La rectificación de Morales fue publicada en el mismo sitio el 31 de julio en <http://www.kienyke.com/kien-escibe/pienso-todo-lo-contrario-de-godofredo/>



ironía *habla* pluralidad de lenguajes. Pensar, en efecto, en la ironía como invitada al aula de clase exige llevarla con sus diversos atuendos: desde lo verbal hasta lo no verbal, de lo oral a lo escrito, de la voz a la música, del gesto al verso, de la imagen a la palabra... y mostrar su presencia en la música, el teatro, la pintura, la danza y el cine, entre otros<sup>6</sup>. Cabe pensar, entonces, en explotar la versatilidad de la ironía para acercar los fenómenos del lenguaje a los estudiantes de estilos de aprendizaje más damnificados por el *logocentrismo* docente. Quizás, las caricaturas editoriales, las tiras cómicas, los *memes*, las parodias visuales... se constituyan en paraíso para los estudiantes de estilo activo y visual, y aporten el eslabón intermedio que ellos precisan para entender, desde sus códigos más cercanos, *lo que pasa en el mundo del lenguaje verbal*. Acaso, para llegar a la gran *ironía continua*, huésped habitual del lenguaje verbal, sea preciso llegar primero desde las pequeñas *ironías focalizadas* que habitan los lenguajes no verbales.

### 3.5 Hacia un docente con conciencia de lenguaje

Este último rasgo axiológico compendia de buena forma todas las anteriores consideraciones, incluidas las epistémicas y las praxeológicas. Podríamos imaginar, al estilo de una pirámide invertida, que todo lo anteriormente glosado confluye en la sinigual utopía de la conciencia del lenguaje, que encuentra, acaso, su mejor definición en *el principio del aptum* de la Retórica Antigua: “la armónica concordancia de todos los elementos que componen el discurso o guardan alguna relación con él: la *utilitas* de la causa, los interesados en el discurso (orador, asunto, público), *res et verba*, *verba* con el orador y con el público, las cinco fases de la elaboración entre sí y con el público” (Lausberg, 1966: 233). Un maestro dotado de principio del *aptum* sabe *tirar del lazo de la ironía* y elige el procedimiento preciso para lograr la tensión adecuada y la respuesta perlocutiva deseada en sus estudiantes. Naturalmente, esa

---

<sup>6</sup> Por ejemplo, un periplo por la ironía en el ámbito musical podría lograrse de la mano del libro de Benet Casablancas Domingo, *El humor en la música: Broma, parodia e ironía* (2000). Para el ámbito de la expresión oral, podría trazar un derrotero importante la investigación *El tono irónico: estudio fonopragmático* (Padilla, 2004) y para el del manejo histriónico, trabajos como el de Pavía (2005), *El cuerpo y el comediante: Chaplin y Keaton*. Otra fuente importante tiene que ver con las investigaciones de Fernando Poyatos (1994), condensadas en el tercer volumen de *La comunicación no verbal: Nuevas perspectivas en novela y teatro y en su traducción*; sobre todo, los capítulos 3 (Sonido y silencio del texto: presencia y ausencia de lenguaje, paralenguaje y sonidos extrasomáticos en la lectura y en el escenario) y el 4 (La kinésica y los demás signos visuales en narrativa y teatro: el personaje ante el lector y el espectador).





decisión pasa por los factores más diversos: los límites borrosos entre los matices irónicos, las memorias de la palabra, el trasfondo elocuente de lo no verbal, el dictamen de los contextos lingüístico, situacional y sociocultural, los estilos de aprendizaje de los estudiantes, sus historias personales y los rasgos específicos de las comunidades discursivas. De este modo, aspiramos a que un docente con principio del *aptum*, consciente del alcance de sus palabras, luego de haber pasado por el mundo de la ironía, alcance a discernir con destreza cuándo se muestra políticamente correcto, cuándo enfrenta las situaciones con asertividad, cuándo juega con una ironía, cuándo se desahoga con un sarcasmo, cuándo espeta una sátira, cuándo acaricia con un asteísmo... o cuándo guarda prudente silencio.

### **A modo de conclusión**

A la luz de lo anterior, podríamos sugerir la necesidad de una didáctica de la ironía, ante el reto que supone a los docentes de todos los niveles la enseñanza de la comprensión de textos, de cara a los diversos retos de pruebas censales y la promoción hacia instancias académicas superiores, (al menos, en textos no literarios). Una didáctica de la ironía podría, de un lado, fortalecer los procesos inferenciales asociados a la lectura y, por otro, oxigenar las prácticas en el aula con un poco de humor, dialogismo y *carnaval*. Aunque somos conscientes de la imposibilidad de ofrecer recetas infalibles y de lo resbaladizo que puede resultar el análisis de un fenómeno tan polifónico e intertextualizado como este, podríamos soñar con nuevas didácticas de la lengua materna que aprendan de la ironía las lecciones de apertura, dialogismo y plasticidad que reclama la generación de estudiantes que se levanta. Con toda razón, apunta Torres Hernández: “La ironía en lo pedagógico es una nueva forma comunicativa en las aulas de clase, la más pertinente para la época, de acuerdo con las características de las nuevas generaciones, ya que está asociada a la libre posibilidad de construcción y deconstrucción en una relación más formativa que informativa, atendiendo las diferencias más que los universales, y la palabra viva que reconoce al ser humano como sujeto de libre albedrío y voluntad plena” (Torres-Hernández, 2012a: 471).



En sintonía con estas declaraciones y a la luz de la experiencia que estamos transitando, bien podríamos preguntarnos: ¿qué lugar ocupa la ironía en nuestras aulas de clase?, ¿de qué atuendos discursivos nos vestimos en nuestra comunicación: de ironía, sarcasmo, sátira...?, ¿qué territorios ocuparon los maestros que impactaron nuestras vidas?, ¿cuáles son los puntos de quiebre de la ironía en nuestro discurso? y ¿qué efectos conseguimos con nuestras ironías? Más aún, en los momentos cruciales por los que atraviesa nuestro país, podríamos incluso arriesgar la idea de que educar en la ironía ayudaría a educar para la paz. No en vano, en su ensayo *Sobre la guerra*, exclamaba Estanislao Zuleta que *un pueblo maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz*. Quizás, entender el papel de la ironía en el conflicto, en las dinámicas sociales, en los procesos de comunicación, en los *juegos de lazo* de la comunicación cotidiana... forme parte de ese prerrequisito social que nos lleve al punto de comprensión del *otro* y de *lo otro*. Al fin y al cabo, Huang, Gino y Galinsky otorgaban a la ironía el papel de *lubricante social* para la solución de los conflictos (2015: 4). Nosotros, sin desviarnos del tema, pues estas consideraciones nos llevarían a otro texto, la ponderamos, mientras tanto, a la luz de la experiencia que vamos construyendo con futuros maestros de lengua materna, no solo como *lubricante didáctico*, sino como *res pedagógica*, alrededor de la cual es posible identificar claves epistémicas, praxeológicas y axiológicas. La experiencia continúa, sin embargo, y algunas de las conjeturas que hasta aquí defendimos pueden desvanecerse con el paso de las clases. No obstante, aún podemos, al calor de las evidencias recogidas, mientras intentamos comprender las columnas de opinión irónicas, avistar en lontananza una posible didáctica de la ironía. Una didáctica apuntalada en las claves epistémicas de una ironía como punto de tensión en el aula, desplegada en las claves praxeológicas de una arquitectura textual de infraestructura carnavalizada y en simbiosis con el actuar de un maestro dotado de talante provocador, espíritu lúdico, perfiles antitéticos, cómplice de otros sistemas simbólicos y consciente de las profusas respuestas perlocutivas que pueden provocar sus palabras en el universo del cambiante, policromado y rizomático de sus estudiantes



## Bibliografía

- Albaladejo, T. (2009). La poliacroasis en la representación literaria: un componente de la Retórica cultural. *Castilla. Estudios de literatura*, (0): 1-26.
- Albaladejo, T. (2012). La semiótica en el discurso retórico: Relaciones intersemióticas y Retórica cultural. En Ana Macedo (org.), *Estética, Cultura Material y Diálogos Intersemióticos* (pp. 89-101). Braga: Centro de Estudios Humanísticos.
- Albaladejo, T. (2013). Retórica cultural, lenguaje retórico y lenguaje literario. *TONOS Digital*, (25): 1-21.
- Alvarado, B. (2006). Las marcas de la ironía. *Interlingüística*, (16): 1-11. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514213>.
- Alvarado, B. (2007). ¡Qué bonito! y sus relaciones con la ironía!. *Interlingüística* (17): 114-119.
- Alvarado, B. (2013). An Approach to Verbal Humor in Interaction. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, (95): 594-603.
- Alvarado, B. y Ruiz-Gurillo, L. (coords.) (2013). *Humor, ironía y géneros textuales*. Universidad de Alicante.
- Arrieta-Arvilla, L. M. (2013). La ironía como recurso y estilo argumentativo: Una evaluación diagnóstica de la comprensión textual. En, *Lectura y escritura: Debates y desafíos para el mejoramiento de la calidad educativa* (pp. 624-644). Cartagena: VI Congreso Nacional de la Cátedra Unesco.
- Bajtín M. (1976). Carnaval y Literatura, *Revista Eco*, (134): 311-338.
- Bajtín, M. (1993). La construcción de la enunciación. En A. Silvestri y G. Blanck (coords.), *Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia* (pp. 245-276). Barcelona: Anthropos.
- Bajtin, M. (2003). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beristáin, H. (1995). *Diccionario de Retórica y Poética*. México: Porrúa.
- Berrendonner, A. (1987). *Elementos de Pragmática Lingüística*. Buenos Aires: Gedisa.
- Booth, W. (1986). *Retórica de la ironía*. Madrid: Taurus.
- Bronckart, J. P. y Schnewly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (9): 61-78.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Lectura y Vida*, (3): 6-18.
- Camps, A. (2012). La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59): 23-41.
- Caro, M. A. (2009). *Acercamientos a la retórica de la ironía en el discurso verbal de Les Luthiers* [Tesis de maestría]. Director: Carlos Alberto Castrillón. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Caro, M. A. y Castrillón, C. A. (2011). Ironías a contracorriente en una pieza de *Les Luthiers*. *Comunicación, Cultura y Política. Revista de Ciencias Sociales*, Universidad EAN, 2(1): 51-64.
- Caro, M. A. y Castrillón, C. A. (2011). Modalidad e ironía en un *Bolero* de Les Luthiers. *Sophia*, Universidad La Gran Colombia, Armenia, (7): 160-169.
- Caro, M. A. y Castrillón, C. A. (2011). *Burlemas e infortunios en la ironía de Les Luthiers*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Caro, M. A. y Castrillón, C. A. (2011). La comprensión de lectura en los estudiantes de grado 9º del Municipio de Armenia. *Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos* (12): 11-20. Universidad del Quindío.
- Casablancas, B. (2000). *El humor en la música: Broma, parodia e ironía*. Berlín: Reichenberger.
- Charaudeau, P. (2013). Aspectos de una competencia de lectura: el humor como acto de transgresión persuasivo. En, *Lectura y escritura: Debates y desafíos para el mejoramiento de la calidad educativa* (pp. 40-54). Cartagena: VI Congreso Nacional de la Cátedra Unesco.



- Chico, F. (1988). *Pragmática y construcción literaria. Discurso retórico y discurso narrativo*. Universidad de Alicante.
- Chico, F. (2015). La Retórica cultural en el contexto de la Neoretórica. *Dialogía*, (9): 304-322.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Autor. Consultado en junio de 2016, de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-116042.html>
- Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension* N.Y.: Academic Press
- Ducrot, O. (1982). *Decir y no decir*. Barcelona: Anagrama.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós.
- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación. Conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Cali: Universidad del Valle.
- Gibbs, R. (1989). Understanding and literal meaning. *Cognitive Science*, (13): 243-251.
- Gibbs, R. y O'Brien, J. (1991). Psychological aspects of irony understanding. *Journal of Pragmatics*, (16): 523-530).
- González, J. (2006). *Los combates de la ironía. Risas premodernas frente a excesos modernos*. Barcelona: Anthropos.
- Haverkate, H. (1985). La ironía verbal: análisis pragmalingüístico. *Revista Española de Lingüística*, (15): 343-391.
- Huang, L.; Gino, F. y Galinsky, A. (2015). The highest form of intelligence: Sarcasm increases creativity for both expressers and recipients. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1016/j.obhdp.2015.07.001>
- Hutcheon, L. (2003). Política de la ironía. En P. Schoentjes, *La poética de la ironía* (trad. Dolores Mascarell, pp. 241-250). Madrid: Cátedra. (Original: 2001).
- Jankélévitch, V. (1950). *L'Ironie ou la bonne conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jankélévitch, V. (1989). *La aventura, el aburrimiento, lo serio*. Madrid: Taurus.
- Jankélévitch, V. (2012). *La ironía*. México: Editorial Me cayó el veinte.
- Kierkegaard, S. (2000). Sobre el concepto de ironía en constante referencia a Sócrates. En R. Larrañeta, D. González y B. Saez Tajafuerce (eds.), *Escritos de Søren Kierkegaard* (vol. 1, pp. 81-342). Valladolid: Trotta.
- Kintsch, W. (1996). *El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración*. Buenos Aires: Asociación Internacional de lectura.
- Lausberg, H. (1966). *Manual de retórica literaria: fundamentos de una ciencia de la literatura* (vol. 2). Madrid: Gredos.
- Martínez-Egido, J. (2007). La ironía: Herramienta en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística, ELUA*, (21): 229-244.
- Martínez-Egido, J. (2014). El humor en el artículo de opinión. *Feminismos*, (24): 117-141.
- Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Miranda, F. (2012). Los géneros: una perspectiva interaccionista. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (69-86). Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- Nietzsche, F. (1984). *Humano, demasiado humano* (trad. Carlos Vergara). Madrid: Edaf.
- Padilla, X. (2004). El tono irónico: estudio fonopragmático. *Español actual: Revista de Español Vivo* (81): 85-98. Madrid: Arco Libros.
- Padilla, X. (2008). Claves para abordar la ironía en programas de ELE. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural. *Verba*, (35): 275-303. Disponible en <http://dspace.usc.es/handle/10347/3496>.



- Padilla, X. y Alvarado, B. (2010). Being polite through irony. En D. April Koke y L. Rodríguez-Alfano (eds), *Dialogue in Spanish* (55-68). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Riestra, D. (2007). Los textos como acciones de lenguaje. Un giro epistemológico en la didáctica de la lengua. *Co-herencia*, (7): 185-199.
- Riestra, D. (2009). *Prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires: Universidad Nacional Río Negro.
- Riestra, D. (comp.) (2010). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Roca-Marín, S. (2009). La ironía del profesor. En A. Barrientos, J. Martín, V. Delgado y M. Fernández (coord.), *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (vol. 1, pp. 753-764). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Roca-Marín, S. (2009). Ironía e interculturalidad. En L. Ruiz-Gurillo y X. Padilla (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres* (pp. 457-477). Universidad de Alicante: Peter Lang.
- Rodríguez-Rosique y Bagué (2012). Verso y reverso: Teoría pragmática de la ironía y el humor en la poesía española contemporánea. *Bulletin Hispanique*, 114(1): 411-438.
- Ruiz-Gurillo, S.; Marimón, C.; Padilla, X. y Timofeeva, L. (2004). El proyecto GRIALE para la ironía en español: conceptos previos. *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, (18): 231-242. Universidad de Alicante.
- Ruiz-Gurillo, L. y Padilla, X. (2009). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres*. Universidad de Alicante: Peter Lang.
- Ruiz-Gurillo, L. (2010). Las marcas discursivas de la ironía (871-886). En por J. L. Cifuentes, A. G. González-Jover, A. Lillo, F. Yus, *Los caminos de la lengua: estudios en homenaje a Enrique Alcázar Varó*. Universidad de Alicante.
- Ruiz-Gurillo, L. (2012). *La lingüística del humor en español*. Madrid: Arco/Libros.
- Ruiz-Gurillo, L. y Alvarado, B. (eds.) (2013). *Irony and Humor*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Schoentjes, P. (2003). *La poética de la ironía*. Madrid: Cátedra.
- Serna, J. (2011). *Adversus agelastos. Ironías & paradojas*. México: Ediciones Sin Nombre.
- Serna, J. (2012). *Antítesis. Contra la inercia del pensar*. México: Ediciones Sin Nombre.
- Serra, M. (2000). *Verbalía, Juegos de palabras y esfuerzos del ingenio literario*. Barcelona: Península.
- Sloterdijk, P. (2003). *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Siruela. (Original: 1983).
- Sperber y Wilson (1986). *La relevancia: Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Titler, J. (1990). *La ironía narrativa en la novela hispanoamericana contemporánea*. Bogotá: Banco de la República.
- Torres-Hernández, F. (2012a). El lugar de la ironía en el aula universitaria. *Educación y Educadores*, Universidad de la Sabana, 15(3): 461-475.
- Torres-Hernández, F. (2012b). La ironía como puente entre educación y comunicación. *Revista de Investigación*, Universidad Tecnológica de Pereira, (10): 100-115.
- Ulloa, A. (2013). La ironía: Actos de Habla y Argumentación. *Nexus*, (13): 26-35. Universidad del Valle.
- Vásquez, F. (1999). Avatares: Analogías en búsqueda de la comprensión del ser maestro. *Signo y pensamiento*, Universidad Javeriana, (34): 117-124.
- Weaver, C.; Mannes, S.; y Fletcher, C. (eds.) (1995). *Discourse comprehension: essays in honor of Walter Kintsch*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Watzlawick, P. (1994). *El lenguaje del cambio: nueva técnica de la comunicación terapéutica* (6ª ed., trad. Marciano Villanueva). Barcelona: Herder. (Original: 1977).
- Zuleta, E. (1992). *Ensayos selectos*. Medellín: Ediciones Autores Antioqueños.