

**VIÑETAS DE PRENSA. UN MARCO PARADIGMÁTICO PARA SU  
EXPLOTACIÓN EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA**

*Emilio Menéndez Ayuso*

**Universidad de Las Palmas de Gran Canaria**

RESUMEN

Pensado para interesados en comunicación y didáctica de la lengua extranjera, este trabajo propone la explotación de la viñetas de prensa en el aula. Subraya el carácter comunicativo de este material y pone el acento en la competencia comunicativa del usuario de la lengua, al tiempo que pretende ayudar a paliar las insuficiencias comunicativas del estudiante de una L2. Las viñetas permiten mostrar el valor de los elementos contextuales en la creación y comprensión de significados, más allá de las simples palabras. Tras detenerse en las bases epistemológicas de la comunicación, a modo de ejemplo analiza la imagen, el contexto sociocultural y las palabras de algunas viñetas de prensa en inglés.

*Palabras clave: lenguaje, comunicación, didáctica de la lengua extranjera, inglés*

ABSTRACT

Meant for those interested in communication and foreign language teaching, this paper encourages classroom exploitation of press cartoons. It emphasizes the high communicative content of this material and focuses on the communicative competence of language users. It also aims at the lessening of L2 students' communicative gaps. Press cartoons can help showing the important part context plays in the construction and understanding of meaning, beyond words simply. After going through some areas of the epistemology of communication, it comments on the images, sociocultural context and words of some English press cartoons samples.

*Key words: language, communication, foreign language teaching, English*

One of the prevailing features of this new discipline of discourse analysis appears to be the explicit account of the fact that discourse structures, at several levels, may have multiple links with the context of communication and interaction. Discourse analysis, thus, is essentially a contribution to the study of language «in use». Besides —or even instead— of an explication of the abstract structures of texts or conversations, we witness a concerted interest for the cognitive and especially the social processes, strategies and contextualization of discourse taken as a mode of interaction in highly complex sociocultural situations.

Van Dijk, T. A. (1987)

Dialogue is the primary condition of discourse: all speech and writing is social. Within and across countries, discourses differ (...). Discourse is social. The statement made, the words used and the meaning of the words used, depends on where (...) the statement is made.

Macdonell, D. (1986)

Los nuevos caminos de la Lingüística han llevado a abrirse a la unidad mayor del encuentro comunicativo, et texto (o discurso), abordando su análisis en partes. Sabemos, además, que ese análisis ha de hacerse teniendo en cuenta que el producto lingüístico está condicionado por todos los demás elementos del esquema comunicativo: el hablante, el receptor, el canal, el código empleado y las circunstancias situacionales (históricas, sociales, económicas, profesionales...) que lo rodean. Es esta la visión de una Lingüística pragmática y textual, casi lo que se pretendía con la Lingüística del habla de Saussure, unida a la de la lengua, que no anula, sino que complementa.

Fuentes Rodríguez, C. (2000)

El estudio de la comunicación humana puede subdividirse en las tres áreas, sintáctica, semántica y pragmática, establecidas por Morris y seguidas por Carnap para el estudio de la semiótica (teoría general de los signos y los lenguajes). Así, aplicadas al marco de la comunicación humana, la primera de estas tres áreas abarca los problemas relativos a transmitir información y, por ende, constituye el campo fundamental del teórico de la información, cuyo interés se refiere a los problemas de codificación, canales, capacidad, ruido, redundancia y otras propiedades estadísticas del lenguaje. Tales problemas son de índole esencialmente sintáctica, y a ese teórico no le interesa el significado de los símbolos-mensaje.

El significado constituye la preocupación central de la semántica. Si bien es posible transmitir series de símbolos con corrección sintáctica, carecerían de sentido a menos que el emisor y el receptor se hubieran puesto de acuerdo de antemano con respecto a su significado. En tal sentido, toda información compartida presupone una convención semántica. Por último, la comunicación afecta a la conducta y este es un aspecto pragmático. Si bien es posible separar conceptualmente estas tres áreas, ellas son, no obstante, interdependientes. Como señala George, «en muchos sentidos es válido afirmar que la sintáctica es lógica matemática, la semántica es filosofía o filosofía de la ciencia y que la pragmática es psicología, pero estos campos no son en realidad completamente distintos».

Watzaawick, Helmick Beavin y Jackson (1986-1967)

## 1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO

Este trabajo se inicia con una intención recurrente en otros anteriores nuestros: contribuir a la creación de las condiciones necesarias para la restitución del sujeto hablante –por encima de cualquier supuesto sistema lingüístico ideal– a la posición central que le corresponde en el acto comunicativo, y a poner el acento, consecuentemente, en la competencia comunicativa del usuario de la lengua, en nuestra opinión –y desde los planteamientos epistemológicos del Análisis del discurso– foco principal de la Didáctica de la lengua en general (una intervención en la construcción del sujeto), y de la Didáctica de la lengua extranjera en particular (apropiación de una lengua añadida como vehículo real de interacción social).

Sigue, por otra parte, la imperativa línea actual de relacionar lengua y cultura, partes indisociables de una misma realidad comunicativa, algo explícitamente reconocido en todas las directrices oficiales concernientes a la enseñanza de la lengua materna o extranjera.

Como apuntábamos antes, alguno de nuestros anteriores trabajos –concretamente los referidos a la explotación del *comic* en la clase de L2 («Dashiell Hammett en el aula», 1990; «Elección de un *comic* para la práctica comunicativa», 1991), o al tratamiento transversal de los actos de habla («Actos de cine: el estilo de Hollywood», 1993; «La implantación del proyecto comunicativo en el sistema básico de enseñanza de lenguas extranjeras», 1993; «Actos de habla y actos de cine: implicaciones didácticas», 1997; «Movimiento-acción y semántica comunicativa: *El balcón maltés* y *L.A. Confidentiab*», 1999), al uso de los *mass media* («Medios de comunicación social y enseñanza de la lengua oral», 1996), y aun al lenguaje literario («Literatura narrativa, competencia comunicativa y el lector contemporáneo», 2001)– transitaban esta misma vía con la finalidad siempre de

ayudar a iluminar y enfocar un concepto básico del uso del lenguaje: que la comunicación engloba elementos no verbales tan relevantes como los puramente lingüísticos, aunque tradicionalmente hayan sido éstos tratados como los únicos susceptibles y merecedores de estudio, en tanto que reflejo formal de un supuesto sistema codificable que luego se desvelaría como algo infinitamente diferente y más complejo.

Una dilatada experiencia profesional en la enseñanza de lenguas extranjeras (español e inglés) nos ha ido equipando con un cierto número de evidencias en la materia, sedimentadas en una especie de *safe catalogue*: conceptos, hechos o ideas que, contrastados personalmente en la práctica, hemos agrupado con otros fruto de la experiencia y de los constructos teóricos de diferentes observadores y estudiosos (profesionales, especialistas) que conforman el índice reconocido de esta área de conocimiento.

Una de esas evidencias la constituye, sin duda, el muy repetido caso del alumno que cree, en una actitud frecuentemente autoinculpatoria, que sus insuficiencias en el uso de la L2 que estudia e intenta dominar son producto de sus carencias estructurales y léxicas, de su deficitario conocimiento de los elementos lingüísticos formales, entendiéndolo por esto lo concerniente principalmente a la gramática. Raramente apuntan a insuficiencias de tipo cultural-contextual y, en consecuencia, raramente las intentan satisfacer.

Nuestro interés por contribuir, aun modestamente, a la creación de espacios prácticos terapéuticos dentro del vasto ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, nos ha llevado a plantearnos en esta ocasión la hipótesis de que las viñetas de prensa (*press cartoons*) que sigan el marco metodológico que vamos a proponer pueden ayudar al aprendiz, en primer lugar, a reconocer la relevancia de los elementos cultural-contextuales del lenguaje en la comunicación, a mostrarle cómo la identificación del concepto *lengua* con el de *código lingüístico* (por otra parte, apropiación excesiva por parte de la lingüística tradicional anterior a 1970) da resultados insatisfactorios para la comunicación, intención primera de todo hablante y, consecuentemente, alejar al aprendiz del énfasis desmedido que pone en el aprendizaje de las palabras «per se», descontextualizadas, y acercarle a la apreciación del alto porcentaje no verbal que está presente en lo que conocemos por comunicar y hablar, para, finalmente, orientar su esfuerzo de apropiación de la L2 también hacia los aspectos culturales y contextuales.

Con el trabajo de explotación de las viñetas en el aula, le ayudaríamos, igualmente, a paliar sus insuficiencias comunicativas. En cualquier caso, podríamos contribuir a «desandar lo andado por caminos que se han venido transitando de muy mala manera» (Rodríguez López-Vázquez 2001, 91). Dado el generalizado desconocimiento sociocultural de los alumnos de la lengua que aprenden, este tipo de textos les plantea problemas de decodificación, de ahí que hayamos

pensado también en esta aplicación didáctica posterior (la explotación de las viñetas en el aula), a fin de mejorar la competencia del alumnado en tres ámbitos específicos:

1. Lingüísticos (morfosintácticos, léxicos y pragmáticos).
2. Icónicos.
3. Socioculturales.

Nuestra intervención se sitúa en tres planos concretos, según el esquema general más difundido de la comunicación en su vertiente pedagógica:

1. En el plano de los *enunciadores* del discurso (autor/es de las viñetas), en relación con el destinatario y con su propio enunciado.
2. En el plano del *destinatario* del discurso (docente/s), en su relación dialéctica con los materiales y la propia actividad docente.
3. En el plano del *beneficiario* (alumno/s) del discurso, en relación con su actividad de aprendizaje.

Nuestro *objetivo final* es la elaboración de criterios para la construcción del *marco paradigmático* en cuestión.

El paradigma *cualitativo* de investigación educativa mantiene, frente a las generalizaciones *cuantitativas*, que lo más que puede esperarse de una investigación son hipótesis de trabajo referidas a contextos concretos. Insertos en una opción cualitativa, pretendemos *observar* y analizar un campo de manifestación lingüística –la viñeta de prensa– a la luz de las teorías de la comunicación y del análisis del discurso vigentes a fin de utilizarlas como vehículo didáctico. Desde una plataforma conceptual que creemos aceptablemente definida y suficientemente explícita, y desde la observación aludida derivamos unas aplicaciones didácticas con la esperanza de que «ayuden a mejorar la práctica docente» de la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera, incluyendo y desarrollando en tal práctica aquellos aspectos del lenguaje que, aunque nucleares, generalmente han sido y, frecuentemente, son descuidados.

El trazado de un marco metodológico para la explotación de las viñetas de prensa en el aula de lengua extranjera tiene que ver, obviamente, con la elaboración de materiales didácticos. Tratándose de viñetas de prensa, no podemos dejar de referirnos al uso de los llamados «documentos auténticos» en la enseñanza de lenguas. Desde hace décadas se presentan estos documentos como un complemento (cuando no una alternativa) del manual, tradicionalmente considerado el material didáctico más representativo, un «intermediario imprescindible» entre planteamientos teóricos y medio institucional (Guillén

Díaz, 1994, 131). Choppin lo define como un objeto cambiante (por cuanto su orientación y comercialización depende de las transformaciones sociales), un soporte de los saberes establecidos, un instrumento pedagógico y un vehículo de determinados sistemas de valores (1980, 1). Como se sabe, los «documentos auténticos» cobraron gran auge con el método audiovisual, y no han dejado de utilizarse desde entonces, independientemente o incorporados a los propios manuales, siendo la prensa una de sus fuentes más generosas. Se entiende por tales aquellos que han sido producidos por un emisor nativo en una situación natural, no con fines pedagógicos. Es ya clásica la definición de Galisson y Coste: «Tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue» (1976, 59). ¿Quizá incluso el texto literario? (Durand y Gabet, 1990). Las viñetas de prensa entran plenamente en esta categoría de «documentos auténticos».

La elaboración de materiales didácticos por parte del propio profesorado no ha dejado de tener auge, e incluso se ha intensificado, en los últimos años, como consecuencia de los nuevos planteamientos didácticos, que tienden a desestimar el manual por su carácter universalista y porque suele presentar saberes ya elaborados (Torres Santomé, 1995, 68). Pero sus defensores ponen de manifiesto sus ventajas: la de facilitar la construcción de una cultura compartida (Atienza, 1994, 13) o la de constituir un factor de modernización porque incorpora enfoques actuales e investigaciones recientes (Mascaró, 1995, 67). Sería razonable mantener aquí una postura ecléctica, considerando el papel generalizado –repetidamente recomendado desde el canon actual– que desempeña la enseñanza por tareas. Que se disponga de un (buen) manual no debe ser óbice para que se fomente la elaboración propia: ello se deriva de que ahora se sitúa al alumno (y no ya al profesor) en el centro del proceso de enseñanza/ aprendizaje, lo que supone hacer la elección metodológica dependiendo de sus intereses, necesidades, motivaciones y conocimientos previos. Galisson (1990, 25) ve la DLE como un modo de intervención didactográfico y praxeográfico que debe dar lugar a la producción de materiales didácticos que permitan actuaciones pedagógicas *organizadas e innovadoras*. Nuestro trabajo pretende situarse en esta línea.

Dados los objetivos apuntados antes, el Análisis del discurso ha de ser, necesariamente, un ineludible apoyo epistemológico, por cuanto nos interesan los aspectos socioculturales de la comunicación, y no sólo los puramente lingüísticos. El concepto mismo de «discurso» es bastante más amplio que el de «expresión lingüística». *Discurso* no es un término unívoco: para muchos, es sinónimo de *texto*, y por ello el Análisis del discurso no está lejos de la Lingüística del texto, definida por Bernárdez como «el estudio científico y lingüístico de las unidades en que efectivamente se produce la comunicación verbal, es decir, los *textos*»

(1987, 7). Lo característico del discurso, frente a concepciones anteriores, es que considera que la actividad comunicativa no puede dissociarse de los elementos extraverbales que la acompañan: el significado de los enunciados no puede ser cabalmente comprendido si se desconocen los elementos de la situación en que se produce la comunicación, con frecuencia sobreentendidos o no explicitados. Se trata del estudio del lenguaje en contexto, es decir, teniendo en cuenta su dimensión pragmática. En efecto, para que el acto de comunicación tenga éxito, los comunicantes deben compartir un fondo común de competencias, referidas tanto a las normas de comportamiento como a conocimientos extralingüísticos de diferente índole: presupositivos, situacionales, enciclopédicos, de fondo.

Como disciplina, el Análisis del discurso, surge en los años 60 del siglo XX, ante la toma de conciencia de las limitaciones de la Lingüística para explicar la comunicación verbal en todos sus aspectos. A partir de ahí, se suele hablar de una corriente europea y otra americana, pero lo relevante ahora, en lo que se refiere a nuestro propósito, es el aspecto contextual de la comunicación al que ya nos referíamos más arriba.

En los últimos años, el Análisis del discurso ha presentado nuevos planteamientos. Si en un primer momento se centraba, más que en otros textos, en los literarios, su campo de análisis hubo de extenderse (por la propia definición de «discurso») a cualquier otra manifestación discursiva, estableciendo las tipologías textuales pertinentes y tomando en consideración no sólo la lengua escrita, sino también (y preferentemente desde hace unos veinte años) el discurso oral. La corriente más característica en la actualidad es el llamado Análisis Crítico del Discurso, que cuenta ya con un número considerable de investigadores (Van Dijk, Wodak, Durant, Whittaker...). Se han producido, además, trabajos que exploran su potencial rendimiento en el campo de la Didáctica de la/s lengua/s, como los de Alcón Soler (1993), Prieto Rodríguez (1998) o Martín Rojo (1999). Las posibilidades parecen ser muchas, «precisamente porque el Análisis del Discurso constituye uno de los paradigmas epistemológicos que con mayor pertinencia permite definir la Didáctica de la Lengua como una intervención en la construcción del sujeto» (Sánchez Corral, 2000, 6). La misma idea nos guía en la elaboración de este trabajo.

Las viñetas tienen, además de un contenido verbal, otro de no menor importancia: el icónico. Ya hablaba Porcher, hace casi treinta años, de «competencia icónica» (1974, 36) y, en efecto, no parece necesario insistir aquí en la importancia de la imagen en nuestro tiempo y de sus potenciales usos en el aula. No falta una bibliografía especializada para su estudio, de la que nos interesa particularmente la que se centra en su aplicación a la enseñanza (Thibault, 1976; Cervera, 1977; Craggs, 1992)

Los trabajos recientes sobre el estudio de la imagen son numerosísimos (aunque más abundantes los que estudian la imagen en movimiento que los que se ocupan de la imagen estática), y se habla desde hace tiempo de *alfabetización audiovisual* (Tyner, 1993a y 1993b; Pungente, 1993), concepto muy relacionado con el de *competencia icónica* de Porcher mencionado antes. Se aboga por un análisis crítico de las representaciones iconográficas, que incluya la puesta en evidencia de la ideología del mensaje transmitido. En el caso de nuestro trabajo, tal mensaje viene expresado tanto por el elemento icónico como por el verbal.

## 2. MARCO EPISTEMOLÓGICO

Detengámonos ahora en los aspectos epistemológicos pertinentes del soporte teórico de este trabajo: en primer lugar, los referidos a *contexto sociocultural, discurso y comunicación, interacción, y competencia icónica*, para concluir luego con el tratamiento del *objeto de estudio* y el *procedimiento metodológico* ejemplificado que, creemos, da validez a la *hipótesis* inicial.

### 2.1. Contexto sociocultural

Un somero acercamiento al término *contexto* mostraría tres tipos diferenciados. Uno *lingüístico*, también llamado *cotexto*, es decir, el material lingüístico, las palabras que preceden y siguen a un enunciado. Otro *situacional*, conformado por los datos accesibles a los participantes en una interacción, su entorno físico inmediato (requisitos contextuales de la situación de habla). Y un tercero, *sociocultural*: los datos que proceden de condicionamientos sociales y culturales sobre el comportamiento verbal y su adecuación a diferentes circunstancias (ej.: reglas sociales como el saludo, el tratamiento, el registro lingüístico para cada situación). En este sentido, hasta las instituciones funcionan como contextos: los lenguajes legal, burocrático, médico, religioso... han estandarizado formas lingüísticas que hacen posible el funcionamiento mismo de esas instituciones.

El contexto sociocultural (en la más amplia y aglutinante acepción del término), el conocimiento del mismo, constituye la más real, importante y recurrente dificultad de la comunicación. Hymes (1971), citado por Gary B. Palmer (2000), argumentaba que la competencia lingüística de los hablantes no sólo incluye la capacidad de producir una sintaxis apropiada (Chomsky) sino también la capacidad de usar el lenguaje pragmáticamente en *contextos sociales y culturales*, y enfatizó la prioridad de la perspectiva funcional, frente a la visión en la que el lenguaje sólo mediaría entre sonido vocal y significado.

En efecto, las palabras no bastan cuando el conocimiento sociocultural, que hace posible participar del contexto, es pobre. Los japoneses, que tienen una desconfianza sana de las destrezas verbales, piensan que las palabras tienen la tendencia a mostrar lo meramente superficial; otras capas más internas o profundas –la interacción diaria contextualizada o lo afectivo, por ejemplo– se comunican a través de inferencias y otros medios no verbales. A tal idea responde su palabra *haragei*.

Es posible que en una sociedad altamente homogénea como la japonesa, tales modos de comunicación no verbal se hayan dado más fácilmente que en otras de mayor diversidad cultural (suroeste asiático y occidente) que exigieron, consecuentemente, altas dosis de verbalización. Bernárdez (1999, 223) se refiere a esta cuestión como sigue:

...el desarrollo desde una expresión fundamentalmente pragmática, basada en el acuerdo entre hablante y oyente, y el acceso a la realidad común, a una más automatizada, más explícita, más sintactizada, es un principio general del cambio lingüístico (y de otros muchos fenómenos, incluida la cultura). El proceso por el que la cultura se va haciendo más y más compleja obliga a disponer de un lenguaje mucho más preciso y que no deje tantas cosas en manos del interlocuto, porque no podemos estar seguros siempre de que éste sepa de antemano de lo que estamos hablando.

En términos generales, y más allá de establecer la prioridad contextual sobre lo verbal en la comunicación, no parece difícil admitir que, para una comunicación efectiva, el hablante debe saber no sólo producir cualquier expresión correcta de una lengua sino hacerlo adecuadamente: saber *qué* decir, *a quién*, *cuándo* y *dónde*.

Muriel Saville-Troike (1989), citada también por Palmer (*ibid.*), hace una definición de competencia comunicativa que sugiere una fuerte orientación cognitiva y abarca:

El conocimiento y la expectativa de quién puede o no puede hablar en ciertos escenarios, cuándo hablar y cuándo permanecer en silencio, a quién se puede hablar, cómo se puede hablar a personas de diferentes estatus y roles, qué conductas no verbales apropiadas existen en diversos contextos, cuáles son las rutinas de cambio de turno en la conversación, cómo pedir y dar información, cómo solicitar algo, cómo ofrecer o rechazar ayuda o cooperación, cómo dar órdenes, cómo imponer la disciplina, y similares –esto es, todo lo que se refiere al uso del lenguaje y otras dimensiones comunicativas en escenarios sociales particulares.

En el terreno didáctico esto significa estar de acuerdo con Widdowson (1978, 37), cuando afirma que «the rules of use need to be carefully taught, which means, among other things, giving as much attention to communicative competence as to grammatical competence».

Si incluso los hablantes nativos, en su propia lengua, pueden encontrar dificultades comunicativas de tipo cultural/contextual cuando salen de su entorno habitual (Galisson, 1992), no ha de sorprendernos que estos aspectos puedan constituir un serio impedimento para la comunicación de un aprendiz de L2. Y es que la lengua, en palabras también de Widdowson (2001), es *local*, está sometida a los imperativos del contexto; ambas, lengua y contexto, producen ese tejido significativo que llamamos discurso, que emitimos y que, en condiciones de «felicidad» (Austin, 1962), llega al oyente/lector receptor. Tal es el recorrido interactivo de la comunicación verbal.

Las palabras pueden examinarse desde, al menos, tres puntos de vista analíticos (Habermas, 1979, 32):

1. Fonético, que investiga las expresiones lingüísticas en tanto que formaciones de sonidos.
2. Sintáctico, que las investiga en lo relativo a las conexiones formales de las más pequeñas unidades significativas.
3. Semántico, que investiga el significado del contenido de las expresiones lingüísticas.

Solamente 1 y 2 conforman teorías lingüísticas autosuficientes, en tanto que 3 necesita tener en cuenta los aspectos pragmáticos del lenguaje para llegar a ser completa. Los procesos comunicativos no se realizan en un solo nivel, como el de, por ejemplo, la transmisión de información; por el contrario, tienen una trascendencia significativa (constitutiva) relacional. El operador pragmático del enunciado representa el componente ilocucionario de una expresión, sin el cual es sólo información transmitida (contenido proposicional). La fuerza expresiva –lo que las palabras hacen–, lo que Widdowson (1978) llama *value*, el acto ilocucionario, o ilocutivo, en terminología alternativa (Searle 1980 y 1998) en fin, está presente en el terreno intencional y activo de la comunicación (*utterances*), nunca en la *signification* (Widdowson, *ibid.*) de las oraciones gramaticales paradigmáticas (*sentences*) –lo que las palabras dicen– (Reyes, 1994).

## 2.2. Discurso y comunicación

En las décadas de 1960 y 1970, los nuevos gramáticos comenzaron a reivindicar todo lo que quedaba ‘más allá’ de la oración, y escribieron manifiestos sobre la centralidad teórica del *discurso*, frente a la centralidad tradicional de la *oración*. Es un hecho que en las conversaciones naturales las presuntas oraciones se manifiestan casi siempre erosionadas, incompletas o ambiguas, no son paradigmas filológicos. La lengua proporciona una diversidad de ‘etiquetas’ diferentes (fórmulas *ready-made*) para referirse a un objeto o una acción, pero el significado social, interactivo, de un término cambia con la situación, cambia con el contexto (Giglioli, 1972). Es, en efecto, a través del discurso como los hombres se comunican entre sí, mas el discurso deviene comprensible sólo en conexión con la interacción social, la *interacción interpersonal* que llevamos a cabo en nuestra vida diaria –conversaciones, cartas, etc.– (Ellis, 1999). En consecuencia, el dominio de los imperativos comunicativos, la competencia comunicativa (*language use competence*) supone y exige tanto el conocimiento contextual (sociocultural) como el lingüístico.

En rigor, podríamos decir que la sociedad es más fuerte que la gramática e impone formas que podrían tacharse de agramaticales. Ejemplos como: «Carmen es médico»/ «la catedrático»/ «su mujer es arquitecto», la no equivalencia semántica de la conjunción y en «Decidí descansar un rato y terminar el trabajo» frente a «Naranjas y peras», muestran el hecho incontestable de que el lenguaje no es, ni tiene por qué ser lógico.

Como se sabe, el *análisis del discurso*:

1. Estudia las condiciones concretas de realización de la comunicación (Bernárdez, 1999).
2. Se interesa por las relaciones entre la lengua y el contexto (McCarthy).
3. En él están implicadas otras disciplinas de naturaleza muy diversa: la lingüística, la semiótica, la psicología, la antropología y la sociología.
4. Su campo de batalla lo constituye la *lengua en uso*: textos escritos de todo tipo y datos orales, desde la conversación más banal y telegramática hasta las formas de hablar altamente institucionalizadas.

La noción misma de *discurso* lleva a concebir la comunicación como un proceso complejo –más allá del modelo tradicional de mera transmisión de información– en el que intervienen la ideología, la visión del mundo de los actantes de la enunciación, sus estrategias, intencionalidad, representaciones y estructuras cognitivas... Complejidad que Calsamiglia y Tusón (1999, 16-17) describen del modo que sigue:

El material lingüístico se pone pues al servicio de la construcción de la vida social, de forma variada y compleja, en combinación con otros factores como los gestos, en el discurso oral, o los elementos iconográficos en la escritura; los elementos cognitivos, sociales y lingüísticos se articulan en la formación del discurso. Las lenguas viven en el discurso y a través de él. Y el discurso –los discursos– nos convierten en seres sociales y nos caracterizan como tales.

Perspectiva compleja, como igualmente lo es la que caracteriza al hecho educativo, y por ello potencialmente fértil en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura, tal y como lo han visto Mendoza, López y Martos (1996, 111): al tomar como centro de interés la actuación y el habla, el énfasis se pone en las situaciones comunicativas concretas, en los interlocutores –emisores/receptores–, en la elaboración compartida del discurso, en las condiciones socioculturales, en la negociación de los significados...

Las mismas unidades de análisis manejadas en el análisis discursivo, a partir de los datos empíricos que proporciona el uso lingüístico (los diversos géneros y tipología discursiva), resultan adecuadas para el trabajo docente y de investigación didáctica. Así, por ejemplo, la unidad básica del *enunciado* en su calidad de producto contextualizado; la *enunciación* como proceso y actividad; los actantes intervienen, *enunciador* y *enunciatario*; el *texto* y sus factores contextuales, cognitivos, socioculturales; los elementos del proceso comunicativo siguiendo, generalmente, el modelo *SPAKING* de Hymes (situación, participantes, finalidades, secuencia de actos clave, instrumentos, normas y género); las coordenadas *espaciotemporales*, las normas de *interacción* y de *interpretación*, etc.

Van Dijk (1990, 35-33), al enmarcar su estudio sobre la noticia periodística, integra en el desarrollo del Análisis del discurso la confluencia de: la Retórica antigua y la neorretórica, los estudios del formalismo ruso y del estructuralismo francés (Jakobson, Propp, Todorov, Barthes, Greimas), la sociolingüística y la etnografía del habla (Labov, Gumperz, Hymes), el análisis de la conversación y los actos de habla.

### 2.3. Interacción y viñetas de prensa

La interacción social e (inter)mental juegan un papel altamente potenciador en la adquisición del lenguaje y, naturalmente, en la adquisición de la L2. Las viñetas de prensa, en nuestra opinión, constituyen un campo propicio para el desarrollo tanto de la interacción social (interpersonal) como de la mental (intrapersonal). Las viñetas presentan, por un lado, situaciones interactivas de comunicación, y, por otro, desde una perspectiva didáctica, permiten el acercamiento cognitivo a los aspectos que componen el total comunicativo del

lenguaje. Puede encontrarse en ella ese conocimiento compartido –con lo lingüístico y lo cultural– de las *destrezas de interacción* necesarias para una comunicación apropiada (Saville-Troike, en Palmer 2000, 47):

- \* Percepción de rasgos salientes de las acciones comunicativas.
- \* Selección e interpretación de formas apropiadas para situaciones, papeles y relaciones específicos (reglas para el uso del habla).
- \* Organización y procesos discursivos.
- \* Normas de interacción e interpretación.
- \* Estrategias para alcanzar objetivos.

La interacción interpersonal y la intrapersonal están fuertemente ligadas a nuestro uso de la lengua y a su adquisición, y en torno al concepto, interacción, se ha generado un buen número de teorías de las que Rod Ellis da cuenta en su trabajo de 1999 *Learning a Second Language Through Interaction*. Una de estas teorías, la hipótesis de la interacción (I.H.), estaba apoyada en precedentes trabajos en etnometodología que estudiaban la forma en la que los hablantes nativos reparan sus fallos comunicativos. Del mismo modo, el aprendiz puede apropiarse de una L2 *a través del* proceso interactivo antes que, simplemente, manifestar lo que ha aprendido *en* la interacción. Tal es, en efecto, la propuesta de Ellis (*ibid.*) que fundamenta nuestra idea de que las viñetas procuran una clase de *input* procesual (crucial para la adquisición en detrimento preferencial del *input* comprensivo) iluminador de la dimensión sociocultural del lenguaje, al tiempo que justifica la elección de las mismas por nuestra parte: el trabajo con ellas puede ofrecer un material didáctico apropiado para registrar esos componentes verbales contexto–dependientes del lenguaje.

## 2.4. Competencia icónica: la percepción visual

Una viñeta está formada no sólo por palabras escritas sino por imágenes también; sólo el sonido está ausente. Imágenes que, frecuentemente, evitan al lector apresurado, bien informado en general, «l'ennui des descriptions verbales» (Barthes 1982, 33). Esto exige, por parte del lector, un grado aceptable de –siguiendo a Porcher (1974, 130)– *competencia icónica*, en paralelo con la competencia comunicativa. Se deriva de esto que «saber interpretar la imagen parece tan importante como ser capaz de descifrar un mensaje lingüístico, tal como nos recuerdan Besse y Porquier» (Menéndez Ayuso y Delgado Cabrera, 1996, 159). Mas las imágenes visuales –en el entorno natural de la vida, en el cine, en los chistes de prensa...– pueden producir un conocimiento perceptivo doble (Grant ed., 1990), como resultado del:

1. Contacto sensorial (lo que vemos, *seeing*): una visión (no epistémica) de la escena a la que el agente accede abriendo los ojos.
2. Acceso epistémico (lo que sabemos, *knowing*): el agente sabe aunque no la ve.

Veamos un ejemplo:

- a) *Nina ve un perro de agua portugués.*

Sin información alguna puede ver al perro: su ignorancia no le acarrea la ceguera total.

- b) *Nina ve que el perro es un perro portugués de agua.*

No sólo *ve* al perro sino que reconoce su raza como resultado de su *conocimiento* previo en materia canina.

Referido a lo mismo, Dretske (1990) habla de percepciones primarias y secundarias:

- a) Percepción (sensorial) primaria.
- b) Percepción (epistémica) secundaria.

Un ejemplo de a) lo constituiría la visión, sin más, de la aguja del marcador (reloj) de la gasolina de un automóvil situada en un nivel determinado.

Y de b), la visión del marcador con la aguja situada en **V** (vacío), y la certidumbre de quien lo ve de que no queda gasolina, aunque ni siquiera el tanque está a la vista, porque *conoce* la relación significativa, naturalmente convencional, que hay entre el reloj y el contenido del tanque. El marcador es el objeto percibido sensorialmente a través de los ojos (percepción primaria). La percepción secundaria (epistémica) se ha alcanzado gracias al conocimiento previo que la persona que mira tenía de la cuestión.

Como vemos, la aproximación a la percepción de las imágenes puede ser doble: lo que percibimos sólo con los ojos abiertos, y lo que percibimos con los ojos y el conocimiento previo. En la medida en que conozcamos bien el contexto que la viñeta presenta, nuestra percepción será suficiente, rica, muy rica, etc., y nuestra interpretación podrá ser completa. Es el paralelo visual –*competencia icónica*– de lo lingüístico –*competencia comunicativa*–. Consecuentemente, el nivel de ambas competencias –mayor o menor– por parte del agente observador, condicionará su percepción de la realidad contextual que debe dominar para entrar en el significado pleno.

## 2.5. El vehículo: las viñetas (*press cartoons*)

Al principio, apuntábamos nuestra intención de utilizar las viñetas de prensa como utensilio didáctico que sirva para mostrar enfáticamente la importancia de los aspectos culturales y contextuales en la competencia del uso del lenguaje, y acercar al aprendiz «a la apreciación del alto porcentaje no verbal que está presente en lo que conocemos por comunicar y hablar», a fin de orientar sus esfuerzos de apropiación de la L2 hacia tales aspectos.

¿Qué pueden aportar las viñetas para tal fin? ¿De qué viñetas estamos hablando?

Las viñetas de prensa, normalmente *de autor*, comentan de manera sintética y crítica los acontecimientos sociopolíticos y culturales de un país o los internacionales del momento, esas noticias diarias que conforman la sección de *Opinión* de los periódicos, o que circulan como parte del rumor y caldo público que los ciudadanos, en su vida privada o pública, comparten y debaten en tertulias y encuentros habitualmente distendidos. Muestran un material especialmente interesante en lo concerniente a lengua actualizada y a cuestiones culturales de (rabiosa) actualidad, al tiempo que revelan el punto de vista del autor o su interpretación de la actitud de la gente con respecto a la noticia que glosa. Durand y Artilles (2001, 275) lo definen del modo que sigue:

Le dessin humoristique –qui réduit précisément le scriptural au profit de l’iconographie en appelant un regard plus circulaire et fragmenté que continu– apparaît certes comme l’un des éléments privilégiés de la presse de tous les pays. Il court en effet –via le stéréotype, le cliché, l’intertexte et la caricature– à faire le point sur des sujets transcendants dans un minimum de temps, à susciter des réactions tout en décochant des sourires amusés chez le lecteur.

En lo verbal, las viñetas ofrecen continuos ejemplos de variantes y niveles lingüísticos, liberado aquí el lenguaje de su relación sumisa con el *mercado lingüístico* (Bourdieu) en el que la prensa, en tanto que colectivo socialmente institucionalizado, está inserta. En las viñetas hay un reflejo real (a veces caricaturesco, es verdad) del habla de los personajes que las habitan, gente corriente que se expresa en consonancia, libre su *actuación* de la vigilancia de ‘comisarios’ (los maestros) y de ‘juristas’ (los académicos de la lengua u otros poderes reguladores), lo que viene a iluminar también otro aspecto: la no verticalidad descendente del lenguaje –de bueno a malo–, es decir, el falaz dominio de un paradigma lingüístico perfecto que estigmatiza o, simplemente, rechaza, otras propuestas de rango diferente. Y es que el lenguaje, a partir de un nivel mínimo que permita una comunicación efectiva, suficiente para la comprensión de los enunciados, puede más bien

ascender en precisión y refinamiento, sin que ello signifique o implique alcanzar la meta de un modelo cenital preestablecido sincrónicamente, de una vez por todas, y registrado en una hipotética gramática perfecta y terminada, como si se tratara de un código cerrado.

Si nos detenemos en, por ejemplo, la expresión verbal de AMOR/AFECTO en castellano, todos reconocemos –salvando las posibles barreras diatópicas– como muestras significativamente válidas los múltiples modos que pueden discurrir por una línea virtual de comunicación afectiva desde:

- Tía, me molas cantidad
- Me vas un montón
- No te me quitas de la cabeza
- Joder, me tienes frito
- Te quiero un montón
- Te quiero mucho/ muchísimo
- Te adoro
- Sólo pienso en ti

hasta la elaborada y literaria especialidad en la materia de Bécquer, Neruda, o de los sonetos amorosos de Lope de Vega o Shakespeare. El límite del ‘camino de perfección’ es el cielo ilimitado, nunca la llegada a un paraíso (?) filológico.

En un símil hortícola, podríamos pensar en los tomates. Los hay más o menos grandes, sabrosos, de calibre más comercializable o menos, pero, más allá de preferencias individuales y, por tanto, no generalizables, con tal de que posean los componentes biológicos naturales que los caracterizan y los hacen comestibles y apetitosos (vitaminas, etc.), los apreciamos por igual porque, esencialmente, todos son tomates. No existe el perfecto tomate, su tipificación modélica a la que todos los cultivadores, y el propio tomate, tengan que aspirar, a no ser que alguien, en virtud de su poder o de su prestigio en el ramo, imponga tal modelo y, en consecuencia, tal aspiración devenga un valor inexcusable.

Evidentemente, las viñetas, los «chistes», no exigen por igual de cualquier lector. No suelen representar un gran esfuerzo de comprensión para el nativo, generalmente inmerso en un contexto situacional apropiado y localmente marcado: su propia lengua, su propia cultura y su propia realidad cotidiana. Acertadamente, Durand y Artiles (*ibid*, 275) se detienen en subrayar cómo este panorama cambia radicalmente cuando el lector de la viñeta es extranjero o, aunque nativo hablante, forastero:

Dès lors les obstacles s'accumulent: langue non maternelle, quotidien non habituel voire inconnu, culture étrangère, allusions à des événements qui ne sont plus proches. D'autres problèmes, qu'on ne peut laisser pour compte, viennent compliquer encore davantage cet imbroglio: la contemporanéité du texte proposé, celui de la tendance politique du quotidien, etc.

Durand y Artiles hablan de *dessin humouristique*, término francés cercano a los que nosotros utilizamos (viñeta de prensa y *press cartoons*). La presencia en aquel sintagma del adjetivo *humouristique* es bien significativa: las viñetas, en efecto, tienen como fondo común el humor, con frecuencia tendente a lo ácido en la prensa actual, particularmente cuando el tema referenciado es la política o las costumbres (por ejemplo, Máximo, Forges o El Roto, en *El País*; Sargent o Glenn McCoy en *The New York Times*)

El tono de las viñetas suele ser satírico. Hodgart aclara que *satire*, en su significado original en inglés y en otras lenguas, es una obra literaria de un género especial en la que los vicios, las tonterías, las estupideces o las injusticias se exponen para ridiculizarlos o despreciarlos: se hace eco aquí el autor del *Webster's New World Dictionary*. En su acepción actual y más general se trata, como aclara el *Shorter Oxford English Dictionary*, del empleo, al hablar o al escribir, del sarcasmo, la ironía o el ridículo para denunciar el vicio, la tontería, las injusticias o los males de todas las especies. Añade Hodgart que los muchos temas posibles de la sátira, el más destacado es, en efecto, la política (1969, 7-8)

Se trata, repetimos, de un discurso esencialmente irónico, que presenta una clara relación con la llamada «sátira formal» de tradición clásica: en un monólogo construido libremente, el poeta denunciaba vicios y desatinos, y establecía sus ideales morales contra ellos. El fondo temático era la vida cotidiana, tratada de un modo realista y satírico. El estilo, «bajo», evitando el elevado lenguaje de la épica o la tragedia, y usando palabras y frases del habla ordinaria, al tiempo que su tono tendía a ser más conversacional que declamatorio.

La esencia de ese estilo era el ingenio (*wit*), distinto del humor (*humour*). En inglés, originariamente, la palabra significaba «juicio» o «entendimiento» y, luego, «inteligencia» (en Shakespeare, «a witty child» es precisamente un chico inteligente). Hoy se define como la cualidad del discurso, escrito u oral, capaz de sorprender y deleitar por ello (Hodgart, *op. cit.*)

## 2.6. A modo de resumen: la cultura como marco

Sin insistir demasiado en ello, quisiéramos cerrar este capítulo recordando que en lo expuesto subyace todo el trasfondo de los aspectos culturales que rodean la comunicación. Hay que hacer constar aquí el relieve que, en las últimas

décadas, vienen teniendo los llamados *estudios culturales*. También la Lingüística, en una de sus más recientes tendencias, se define como «una lingüística cultural» (vid. Palmer 2000).

El concepto de cultura es amplio, difícil de definir cabalmente. Desde una perspectiva sociológica, Giner y Geertz hablan, respectivamente, de «contenidos de conocimientos y pautas de conducta que han sido socialmente aprendidos» (1976, 7) y de «estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas» (1989, 21). Para Quintanilla (1989, 13) se trata de «el conjunto de ideas, valores y pautas de comportamiento que caracterizan a una sociedad». Por su parte, Lledó (1994, 76) da una definición más compleja y estimulante que, aunque en un sentido no totalmente similar al que utilizamos en nuestro trabajo, nos parece digno de reproducir aquí como apunte final de este apartado:

La cultura no es un hecho, no son museos o biblioteca, sino que es una energía, son actos de lectores, actos de contempladores, ojos que sepan mirar, ojos que sepan leer, ojos que sepan asimilar, ojos que sepan dialogar con ese mundo exterior que se nos acerca o al que nos acercamos.

### 3. METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE LAS VIÑETAS

En otro lugar, citando a Travers (1986), recogíamos la idea de que el propio término de *investigación educativa* ha cesado de tener un solo sentido identificable «al ser aplicado a un sector tan amplio de actividades dentro del campo de la educación», y la de Widdowson (1998) acerca de que la investigación educativa es válida a condición de que ayude a mejorar la práctica docente, sin olvidar —en aras aquí de un proyecto simple y claro— las palabras de Schön (1992): «La investigación ha sido crecientemente capturada por su propio trazado».

En síntesis, nos interesan las palabras también de Travers en su ya clásica obra sobre investigación educativa, cuando establece que es una actividad orientada hacia *el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento científico* acerca de los eventos que interesan a los educadores, y las de Chaudron (2000) de que se trata de un proceso *sistemático*. La opción metodológica que hemos desarrollado sigue todas estas líneas a las que acabamos de referirnos.

Por otra parte, Widdowson (1998, 13) aconseja mantener un cierto grado de desconfianza hacia el aspecto de los hechos investigados en tanto no se realice una comprobación empírica, en la misma línea de Stenhouse (1987, 56-57), para quien «la investigación sólo puede ser adecuadamente aplicada a la educación cuando desarrolla una teoría que puede ser comprobada por los profesores en las aulas».

Respetando estos principios, y al hilo de los datos aportados por el propio proceso de selección de viñetas paradigmáticas, hemos ido comprobando la validez de nuestra hipótesis sobre el potencial de los *press cartoons* como útil revelador del papel central (*kernel*) que el contexto sociocultural tiene –frente a la pura formalidad de la verbalización– en la elaboración del lenguaje comunicativo al que todo sujeto hablante aspira.

Nuestro trabajo se desarrolla dentro de los presupuestos de la Didáctica de la lengua, la cual participa muy especialmente de este carácter aplicado de la investigación, tal como lo expresa Rodríguez López-Vázquez (1990, 231): «El terreno de actuación parece claro, aunque a primera vista excesivamente amplio: los aspectos de la enseñanza de la lengua o la literatura *que tengan que ver de manera prioritaria con el hecho de la transmisión de saberes, conceptos o procedimientos operativos*».

Instalado ya el marco epistemológico, el primer paso de todo el proceso lo constituye esta selección de los ejemplos que vamos a utilizar para la construcción del *corpus*. Viñetas preferentemente recientes y de actualidad, como apuntábamos antes, que contengan, naturalmente, los elementos discursivos (verbales, socioculturales, contextuales...) e icónicos preestablecidos en el marco referencial teórico. En esta fase de selección, ordenamiento y análisis del «chiste», realizada primero por nosotros, pero que es luego, como decíamos, responsabilidad de los alumnos, y teniendo siempre presentes los presupuestos teóricos, se lleva a cabo la recogida de los ejemplos que la prensa, en formato impreso o electrónico, ofrece. No se trata, como ya podemos imaginar, de elegir viñetas necesariamente graciosas, que hagan reír. Aunque frecuentemente divertido por la propia naturaleza irónica de las viñetas, nuestro objetivo es otro: pretende iluminar zonas frecuentemente descuidadas pero transcendentales para el logro de la competencia comunicativa (*language use competence*).

En la medida en que cada viñeta lo permite, el comentario analítico se detiene en *las palabras*, en la *imagen*, y en el contenido *sociocultural*, así como en otros elementos concurrentes no previstos pero destacables por su interés. Cada una de estas tres categorías comprende diversas subcategorías.

### 3.1. Las palabras (el texto)

Subcategorías:	Morfología
	Sintaxis
	Semántica
	Pragmática
	Parafraseo verbal:
	Variantes locales
	Hábitos grupales
	Idiolectos...

El análisis del contenido lingüístico-pragmático constituye el primer paso. El texto en este tipo de documentos es corto –con frecuencia se trata de una sola unidad discursiva– y, por tanto, su estructura es fácilmente delimitable. Además de los aspectos pragmáticos (la coherencia, la cohesión y sus mecanismos), tenemos en cuenta los morfológicos, los sintácticos y los semánticos. Generalmente, estos componentes se consideran en el análisis del discurso el paso previo a la explicación completa del texto. Aquí desempeñan, no obstante, un papel relevante porque, tratándose de una lengua extranjera, las dificultades lingüísticas no están siempre totalmente superadas por los alumnos. Nos apoyamos, para su puesta en práctica, en Dressler, Halliday y Petöfi (1987)

### 3.2. La imagen

Subcategorías:	Percepción primaria (sensorial)
	Percepción secundaria (epistémica)
	Diseño

En lo relativo a la *competencia icónica*, hay que establecer la distinción básica entre los dos tipos de percepción. Los estudios sobre análisis de la imagen son muy abundantes y nuestro esquema contiene elementos habitualmente considerados por los especialistas, en particular, además de Dretske (*op. cit.*), Aparici *et al.* (1987), Balada (1987) y Dondis (1990), y nuestro propio trabajo sobre medios de comunicación social y enseñanza de la lengua oral (1996).

### 3.3. El contenido sociocultural

Subcategorías:	Noticia: completa / referencial
	Opinión
	Rumor
	Vacíos culturales Ideología
	Información: oculta / ausente
	Otros

Nuestros referentes aquí son muy variados: desde obras clásicas como las de Barthes (1957) o Lotman y Uspenskij (1979) hasta algunos estudios más recientes sobre análisis cultural, como el de Beacco (1981) o el de Zarate (1986), que tienen el interés añadido de su orientación didáctica.

### 3.4. Algunos ejemplos

Veamos ahora, de modo práctico, el funcionamiento de nuestra propuesta con el comentario de alguna de las siguientes viñetas (en inglés y en español):



Viñeta 1. Ben Sargent. The New York Times, 2001.

### LAS PALABRAS

No presentan dificultades. Reflejan un estilo conversacional corriente, con un expresivo y metafórico *bounce* en lugar de *be* que hace referencia al carácter instantáneo de los acontecimientos a que se refiere; un uso igualmente vivo en *anything*.

### LA IMAGEN

El diseño ofrece los elementos reconocibles imprescindibles; no obstante, para ser completo necesita ser complementado con una percepción epistémica (secundaria) para dibujar el escenario totalmente.

### EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Aquí hay información ausente. Solamente quien conozca previamente las circunstancias desencadenadas por el ataque del 11.9.01 a las Torres Gemelas de Manhattan en lo referente al subsiguiente estancamiento de la actividad comercial (en Nueva York especialmente) puede comprender el reclamo de los grandes almacenes y la desesperación y ruego de los vendedores. El significado del *cartoon* lo alcanza el lector si tiene un conocimiento previo de los hechos que contextualizan la situación que el chiste presenta: bien es ciudadano de Nueva York (local) o está muy bien informado de lo que allí está aconteciendo; es decir, el contexto (situación) de comunicación le es familiar.

Una vez más, las palabras, lo verbalizado –aunque no presenta en sí mismo dificultades de comprensión– es insuficiente para extraer el significado de la viñeta.



Viñeta 2. Glenn McCoy. The New York Time, 2001.

### LAS PALABRAS

No presentan dificultades; solamente, quizás, de tipo léxico, en el muy coloquial *keep it down (don't speak loudly)*.

### LA IMAGEN

El diseño es bastante descriptivo, incluido el puro y la tienda con estereotipados nativos. Exige, sin embargo, un conocimiento anterior (percepción epistémica) por parte del lector. La imagen de las cuatro figuras negras, una de ellas fumando un «varonil» puro, sería insuficiente si éste no hubiera visto antes en la televisión, prensa o (más improbablemente) en vivo, imágenes de mujeres afganas ataviadas con la burka, vestimenta pública obligatoria en Afganistán por decreto del régimen talibán de Kabul.

### EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Los aspectos ideológicos y culturales traspasan los elementos verbales y visuales, creando el contexto (pre-texto) necesario para la situación descrita. El autor de la viñeta, Glenn McCoy, con su ironía, no parece respaldar el uso de tal atuendo. ¿Le sirve al lector la simple comprensión de las palabras? Solamente el dominio del contexto sociocultural (información referencial, opinión, ideología...) le puede permitir comprender la situación de comunicación que presenta la viñeta.



Viñeta 3. Carol Simpson. Greenwich Village Gazette, 2001.

### LAS PALABRAS

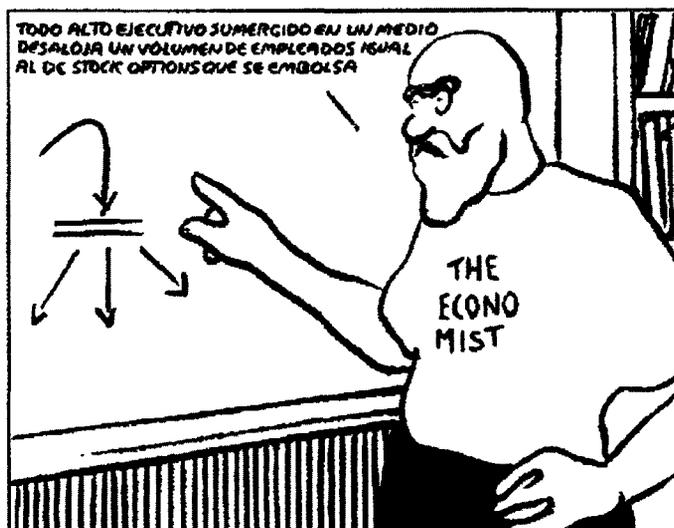
En lo concerniente a morfosintaxis y léxico no presentan dificultades para la comprensión de la viñeta. Aun así, no bastan para extraer el total significativo de la situación de comunicación que el autor propone.

### LA IMAGEN

Traje y corbata, y un cartelito aclaratorio de lo que el diseño podría no transmitir, describen el grupo al que el exultante personaje central representa: los ricos. Es necesario reconocer, no obstante, al poderoso elefante, caricatura de George W. Bush, el Presidente americano, que parece disfrutar jugando con una máquina que, a su arbitrio, emite dólares. A él van dirigidas las palabras, fuera de cuadro, del «agresivo» ejecutivo.

### EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Es de carácter político. Una de los primeros gestos de la administración Bush (el *cartoon* es de febrero de 2001), a semejanza de la de su predecesor republicano Ronald Reagan, fue la rebaja de impuestos que, como entonces, parece beneficiar principal y sustancialmente a los ciudadanos acaudalados y a las empresas. Estas cosas las sabemos por la prensa. ¿Conoce el lector este fondo contextual? Sólo en caso afirmativo podrá comprender lo que el autor, satírica y caricaturescamente, está comentando.



Viñeta 4. El Roto. El País, 20 diciembre 1999.

#### LAS PALABRAS

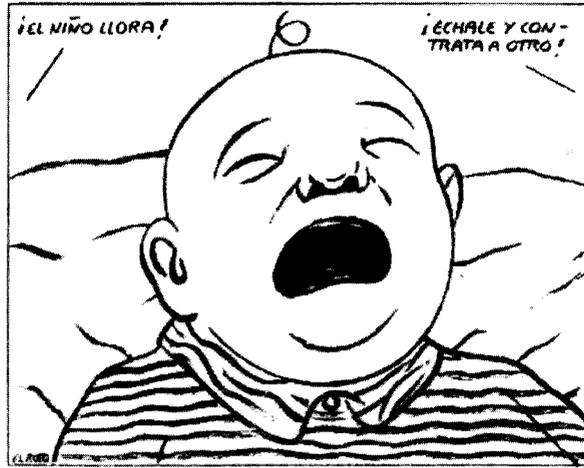
El texto de *El Roto* presenta un párrafo y, sobre la camiseta y en inglés, el título de una de los principales periódicos sobre economía, que contribuye con la imagen del hombre a dibujar el personaje. El párrafo es difícil si no se conoce el enunciado en castellano del principio de Arquímedes, irónicamente traspuesto: «Todo cuerpo sumergido en un líquido desaloja un volumen de líquido igual a la masa del cuerpo sumergido». Por otra parte, las palabras en inglés forman parte de ese caudal de contaminación lingüística inglesa que inunda el lenguaje tecnológico y financiero español: la cultura económica y la llamada «ingeniería financiera» están penetrando nuestra sociedad a través del inglés, vehículo considerado prestigioso. El guiño al principio de Arquímedes dota al enunciado de una supuesta intención científica por parte del emisor.

#### LA IMAGEN

Unos gráficos sobre una pantalla, la pegatina de la camiseta (percepción epistémica) y un hombre calvo y con barba blanca, es decir, un anciano, es decir, el poder económico, es decir, respectabilidad epidérmica, seriedad, son los elementos visuales intencionales de la viñeta. Todo fácilmente interpretable.

#### EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Este chiste de *El Roto* (20.12.1999) apareció en *El País* a raíz de las «opciones sobre acciones» que ofreció Telefónica a sus principales ejecutivos. En todos los medios se hizo amplio eco del hecho en las secciones de información, noticias y opinión, y pasó, naturalmente, a ser materia de dominio y comentario público. Mas la realidad social a que se refiere no está en la viñeta: reducción de plantillas, altos índices de paro, empleo precario... Y una paradoja difícilmente aceptable por la sociedad: una empresa se permite repartir miles de millones entre sus altos ejecutivos, mientras justifica la reducción de plantilla por falta de beneficios. Un caso claro de información referencial oculta.



Viñeta 5. El Roto. El País, 11 enero 2001.

#### LAS PALABRAS

Ninguna dificultad en las frases en «off» de esta viñeta. El lenguaje «corriente» y coloquial es apreciable por el uso de *échale* en lugar del sinónimo contexto-dependiente *despídele*, que naturalmente, no encajaría referido a un bebé. Pese a lo sencillo de las palabras, perfectamente comprensibles, éstas no nos sirven por sí solas para extraer el significado que El Roto quiere transmitir.

#### LA IMAGEN

Contundente primer plano sobre el que se apoya el autor para desplegar su juego de palabras referenciales de una realidad no mostrada, sensorialmente no perceptible. El contexto sociocultural, como veremos a continuación, hará nítido el significado de esta imagen indirecta.

#### EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Como en la viñeta nº 4, El Roto reincide en el tema y recoge una de las principales preocupaciones sociales de nuestro tiempo: el empleo precario y temporal (seis meses, al paro y vuelta), la inseguridad en el mismo (despido), la represión de las reivindicaciones laborales (el que protesta a la calle), etc. Una vez más, en la medida en que el lector esté informado de estos elementos contextuales, podrá o no acceder al corrosivo significado del chiste.



Viñeta 6. El Roto. El País, 14 enero 2000.

#### LAS PALABRAS

Esta interacción verbal coloquial (te suena/ da igual/ imperativo enfático) no presenta dificultades especiales, excepto en lo concerniente al léxico de la primera línea *Tocomocho punto com*, fórmula de dirección de correo electrónico, generalmente conocida. Para penetrar en *Tocomocho*, habrá que esperar al análisis del contexto sociocultural para averiguar su significado.

#### LA IMAGEN

¿Un escenario reconocible, con agentes de bolsa? Quizás, pero la imagen es insuficiente por sí sola: realmente no vemos ordenador alguno en el dibujo. No obstante, nuestra percepción cognitiva, nuestro conocimiento visual epistémico (hemos visto escenas parecidas muchas veces en el cine) nos permite rellenar el vacío de percepción visual primaria (sensorial, no-epistémica).

#### EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL

La lengua es *local* (Widdowson *dixit*) y aquí tenemos una buena prueba de ello. Comprender el significado de *Tocomocho* significa conocer bien la realidad sociocultural española, en concreto lo referido a picaresca (timos, trampas...). Estamos ante un *aggiornamento* (acceso las nuevas tecnologías) de los timadores. Cutrerío casposo y tecnología, un matrimonio escalofriante. Por otra parte, El Roto caricaturiza aquí el mundillo bursátil y sus técnicas instintivas, a veces fraudulentas. Si el lector es ajeno a ambos contextos, no tiene la posibilidad de extraer el significado de la viñeta, aunque las palabras no hayan significado antes una barrera.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIONES

La verificación empírica de nuestra propuesta nos ha permitido extraer las siguientes conclusiones:

1. Que los criterios preestablecidos han resultado efectivos para mostrar el objetivo didáctico de nuestro trabajo con viñetas de prensa.
2. Que las bases epistemológicas que fundamentan tales criterios encuentran en las viñetas un espacio feliz de plasmación.
3. Que la riqueza discursiva de las viñetas y su carácter comunicativo propician un *proceso de interacción* altamente potenciador del aprendizaje (vid. Ellis 1999).
4. Que el discurso irónico que caracteriza a las viñetas se basa, además de en la elección misma del tema, en el tratamiento que se hace de él, y en los recursos empleados para su realización. La técnica básica es la de «reducción» (Hodgart, op. cit.), es decir, la degradación, desvalorización o, incluso, ninguneo de la «víctima», mediante la rebaja de su estatura o dignidad.
5. Que los recursos expresivos más característicos son los propios del chiste: el juego de palabras, el empleo de unidades léxicas fuera de su contexto habitual (lo que les da una nueva carga semántica), el contrasentido, la metáfora y la metonimia, la reiteración o la ausencia de un término clave del texto que el lector/intérprete debe deducir del contexto.
6. Que, mayoritariamente, el significado de las viñetas, como todo discurso, es contexto-dependiente.
7. Que las carencias en lo relativo al conocimiento contextual son el *handicap* más recurrente en la comprensión del significado de la viñeta.
8. Que en el plano lingüístico, las dificultades de tipo léxico son las más frecuentes; muchas de las palabras, por otra parte, no se encuentran registradas en los diccionarios generales de la lengua, lo que supone una dificultad más.
9. Que en el plano pragmático, aparecen con cierta frecuencia lo que Kleppin, en su análisis de los más habituales errores del discurso del alumnado, llama precisamente «errores pragmáticos» (1998, 42): los que tienen que ver con los valores, los tabúes, la carga sociocultural...
10. Que el contenido sociocultural de las viñetas y su carácter actualizado (información sincrónica) constituyen un factor de motivación del alumno para su trabajo de estudio y apropiación de la lengua extranjera, al mismo tiempo que lo encuadra en el estimulante nivel de desarrollo potencial en el que Vygotski aconseja situar el aprendizaje.
11. Que la práctica con viñetas tiene un marcado carácter holístico: confronta al aprendiz con estímulos no solamente de índole lingüística sino con otros

muchos que suponen niveles de profundización en su comprensión del tejido de interrelaciones sociales, resultando por ello un proceso eminentemente educativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACTAS DEL I CONGRESO DE LA S.E.D.L.L. (1990). Sevilla: Universidad.
- ALBALADEJO, T. ET AL. (1987). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco Libros.
- ALCÓN SOLER, E. (1993). *Análisis del discurso en contexto académico. La interacción como estrategia de adquisición de la L2*. Valencia: Universidad.
- APARICI, C. ET AL. (1987). *Lectura de imágenes*. Madrid: De la Torre.
- APARICI, R. (coord.) (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: De la Torre.
- ARDENER, E. (ed.) (1971). *Social Anthropology and Language*. New York: Mouton.
- ATIENZA, J. L. (1994). Materiales curriculares, ¿para qué?, *Signos* 11, 12-21.
- AUSTIN, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press. (Versión en castellano: *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós, 1982).
- BALADA, M. ET AL. (1987). *La educación visual en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- BARTHES, R. (1957). *Mythologies*. Paris: Éditions du Seuil.
- (1982). Rhétorique de l'image en *L'obvie et l'obtus. Essais critiques III*. Paris: Éditions du Seuil.
- BEACCO, J.C. (1981). La construction du savoir culturel en *Moeurs et Mythes*. Paris: Larousse.
- BIERNARDEZ, E. (1987). Introducción en Albaladejo et al., 7-18.
- (1999). *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza.
- BESSE, H. Y PORQUIER, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Crédif/Hatier.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. Y TUSÓN VALLS, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CHAUDRON, C. (2000). Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas en Muñoz, C. (ed.), 127-145.
- CHOPPIN, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires: une approche globale, *Histoire de l'Éducation* 9, 125.
- CRAGGS, C. E. (1992). *Media Education in the Primary School*. London/New York: Routledge.
- DONDIS, D. A. (1990). *Sintaxis de la imagen*. Barcelona: G. Gili.
- DRESSLER, W. U. (1987). Morphology en Van Dijk, coord., II, 77-86.
- DRETSKE, F. (1990). Seeing, Believing and Knowing en Osherson, Kosslyn y Hollerbach, eds., 73-91.
- DURAND, M.C. Y GABET, D. (1990). Le document authentique, ses limitations. Pourquoi pas le texte littéraire?, *Actas del I Congreso de la S.E.D.L.L.*, 319-321.
- DURAND, M.C. Y ARTILES, E. (2001). La culture par l'image et l'humour: le dessin humoristique, en Menéndez, E. y Delgado, A. (eds.), 275-280.
- ELLIS, R. (1999). *Learning a Second Language Through Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- FISHMAN, J. (1979/1988). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- FUENTES RODRIGUEZ, C. (2000). *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*. Madrid: Arco Libros.

- GALISSON, R. (1990). 1990. Où va la didactique du français langue étrangère?, *ELA* 79, 9-34.
- (1992). Pour un modèle d'enseignement subordonné à un modèle d'apprentissage (des langues-cultures) dans le cadre de l'école, *El Guiniguada* 3, vol. 2, 339-362.
- Y COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des langues*. Paris: Hachette.
- GARCÍA MATILLA, A. (1993). Viejos y nuevos enfoques en el ámbito de la alfabetización audiovisual en España en Aparici, R. coord., 413-426.
- GEERTZ, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIGLIOLI, P. P. (ed.) (1972). *Language and Social Context*. London: Penguin.
- GINER, S. (1976). *Sociología*. Barcelona: Península.
- GRANT, B. K. (ed.) (1990). *Film Genre Reader*. Austin: University of Texas Press.
- GRICE, H. P. (1991[1975]). *Lógica y conversación* en Valdés Villanueva, ed., 511-530.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (1994). En torno a las prácticas en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: la presencia masiva del escrito, *Intercomprensão* 4, 129-143.
- HABERMAS, J. (1979). *Communication and the Evolution of Society*. Boston: Beacon Press.
- HALLIDAY, M. A. K. (1987). Dimensions of Discourse Analysis: Grammar en Van Dijk, (coord.), II, 29-56.
- HODGART, M. (1969). *La sátira*. Madrid: Guadarrama.
- HYMES, D. H. (1971). Sociolinguistics and the Ethnography of Speaking, en Ardenner, E. (ed.), 99-138.
- (1972). On communicative competence en Pride y Holmes eds., 269-293.
- KLEPPIN, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
- LAVERY, C. (1992). Using cartoons, *Practical English Teaching*, vol. 12, n° 4, 60-61.
- LLEDÓ, E. (1994). La voz de la lectura, *Cuadernos de literatura infantil y juvenil* 7, 73-79.
- LOTMAN, J. Y USPENSKIJ, B. (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- MACDONELL, D. (1986). *Theories of Discourse. An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell.
- MACOVSKI, M. (ed.) (1997). *Dialogue & Critical Discourse. Language, Culture, Critical Theory*. New York, Oxford: O.U.P.
- MARTÍN ROJO, L. (1999). Análisis del discurso y enseñanza de las lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Graó, 20, 75-88.
- MASCARÓ, J. (1995). Una breve defensa. *Cuadernos de Pedagogía* 235, 66-67.
- MENDOZA, A. (coord.) (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona: S.E.D.I.L., Universitat de Barcelona y Horsori.
- LÓPEZ, A. Y MARTOS, E. (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid: Akal.
- MENÉNDEZ AYUSO, E. Y DELGADO CABRIERA, A. (1996). Medios de comunicación social y enseñanza de la lengua oral, *Lenguaje y Textos* 9, 147-162.
- (eds.) (2001). *Lengua y cultura: enfoques didácticos*. Las Palmas de Gran Canaria: SEDLL/Universidad.
- Sherson, D. N., Kosslyn, S. M. y Hollerbach, J. M. (eds.) (1990). *Visual Cognition and Action: An Introduction to Cognitive Science*. Mass.: The MIT Press.
- PALMER, G. B. (2000). *Lingüística cultural*. Madrid: Alianza.
- PETŐFI, J. S. (1987). *Lexicon*, en Van Dijk, (coord.), II, 87-101.
- PORCHER, L. (1974). *L'école parallèle*. Paris: Larousse.
- PRIDE, J. B. Y HOLMES (eds.) (1972). *Sociolinguistics*. London: Penguin.

- PRIETO RODRÍGUEZ, C. (1998). *Los materiales didácticos en la formación del profesorado de F.L.E.: el Análisis del Discurso aplicado a una guía pedagógica*. Universidad de Valladolid (Tesis de Doctorado inédita).
- PUNGENTE, J. (1993). La guía de alfabetización audiovisual, en Aparici, R. (coord.), 341-347.
- QUINTANILLA, M. A. (1989). *Tecnología: un enfoque filosófico*. Madrid: Fundesco.
- REYES, G. (1994). *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (1990). Pautas de investigación para el área de D.L.L. en *Actas del I Congreso de la S.E.D.L.L.*, 231-234.
- (2001). El estatus de la DLL, en *Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*, Granada: Universidad, I, 83-93.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (2000). *Estructuras narrativas en el discurso de la violencia. Análisis de un caso práctico*. Universidad de Córdoba (inédito).
- SAVILLE-TROIKE, M. (1989). *The Ethnography of Communication. An Introduction*. New York: Basil Blackwell.
- SCIJÓN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona/ Madrid: Paidós/ MEC.
- SEARLE, J. (1980 [1969]). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- (1998). *Mind, Language and Society (Philosophy in the Real World)*. London: Phoenix.
- SMITH, J. (1993). Cartoons in class, *Practical English Teaching*, vol. 13, nº 4, 58-59.
- STEINHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- THIBAUT, D. (1976). *Explorer le journal*. Paris: Hatier.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1995). Algunas objeciones, *Cuadernos de Pedagogía* 235, 68-69.
- TRAWERS, R. M. W. (1986). *Introducción a la investigación educacional*. Barcelona: Paidós.
- TYNER, K. (1993 a). Conceptos clave de la alfabetización audiovisual, en Aparici, R. (coord.), 29-32.
- Tyner, K. (1993 b). Alfabetización audiovisual. El desafío de fin de siglo, en Aparici, R. (coord.), 171-198.
- VAN DIJK, T. A. (1990). *La noticia como discurso: comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós.
- (coord.) (1987). *Handbook of Discourse Analysis*. London: Academic Press.
- WATZLAWICK, P., HELMICK BEAVIN, J. Y JACKSON, D. D. (1986/1967) *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. London: O.U.P.
- (1998). Aspectos de la enseñanza del lenguaje, en Mendoza, A. (coord.), 1-22.
- (2001). The Language Subject: Linguistic Features and Literary Effects, en Menéndez Ayuso, F. y Delgado Cabrera, A. (eds.), 111-121.
- ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.