

EL HUMOR COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE DE E/L2

BIODATA:

Esther Linares Bernabéu es investigadora predoctoral del proyecto de investigación PROMETEO 2016/052 “Humor de género: observatorio de la identidad de mujeres y hombres a través del humor” (Generalitat Valenciana, 2016-19) y colaboradora honorífica del departamento de Lengua Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura en la Universidad de Alicante.

.....

I. INTRODUCCIÓN

En la siguiente investigación se analiza el humor como fenómeno pragmático y emocional y su aplicación para el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2). A través del análisis de las respuestas de 71 informantes a un cuestionario online, se examina cuál es el contacto que tienen los adolescentes extranjeros, escolarizados en centros educativos españoles, con muestras humorísticas en la lengua meta y qué factores pueden influir en el desarrollo de su competencia humorística en ELE/EL2. A la luz de los resultados obtenidos, es posible afirmar que las variables de género, nacionalidad y grado de inmersión lingüística son decisivas para la evolución de dicha competencia.

Definir el término humor¹ no es una tarea fácil. Su ubicuidad en muchos de los aconteci-

mientos de nuestra vida diaria ha ocasionado que se haya estudiado desde numerosas perspectivas y disciplinas, entre las cuales destacan la educación, la psicología, la retórica, la antropología, la sociología y la lingüística, perspectiva adoptada en este trabajo. Desde la lingüística, el humor se define como un fenómeno semántico y pragmático basado en la resolución de una incongruencia (Raskin, 1985). El efecto humorístico se consigue una vez que oyente o lector activa unas determinadas inferencias y consigue resolverlas (Ruiz Gurillo, 2012).

En los campos de la educación y la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, diversos estudios señalan que el humor es una herramienta efectiva para promover un ambiente de aprendizaje distendido y favorecer la cohesión del grupo (Jefferson, 1984; Schmitz, 2002), ya que reduce la ansiedad y el temor ante lo desconocido que se asocia con el aprendizaje de una L2 (Chen y Dewaele, 2018). Además, el humor es una herramienta ideal para conseguir involucrar al alumnado en las actividades de clase y aumentar su motivación y participación en tareas que, en un principio, resultarían tediosas (Pomerantz y Bell, 2011; Linares Bernabéu, 2017). Asimismo, los estudiantes de una L2 aprenden e interiorizan mejor los contenidos cuando les presentamos ejemplos que les implican emocionalmente (Mora, 2013), como puedan ser muestras de lengua en un contexto real a través del humor verbal. Ahora bien, pese a las implicaciones pedagógicas positivas del humor verbal, existe todavía un gran desconocimiento acerca de qué variables inciden en el reconocimiento y la comprensión del humor.

A la hora de integrar el humor en el aula de L2, los docentes deben actuar en todo momento como guías en el proceso de reconocimiento, entendimiento y apreciación del humor en la lengua meta, puesto que “understanding humor entails at least three steps: recognition, understanding, and appreciation” (Hay, 2001, p.

1. La 23.ª edición del *Diccionario de Lengua Española* de la Real Academia Española (en adelante, *DRAE*) presenta 7 acepciones a la hora de definir el término humor:

1. m. Genio, índole, condición, especialmente cuando se manifiesta exteriormente.
2. m. Jovialidad, agudeza. *Hombre de humor*.
3. m. Disposición en que alguien se halla para hacer algo.
4. m. Buena disposición para hacer algo. *¡Qué humor tiene!*
5. m. humorismo (l modo de presentar la realidad).
6. m. Cada uno de los líquidos de un organismo vivo.
7. m. Psicol. Estado afectivo que se mantiene por algún tiempo.

67). Así, nuestro alumnado debe en primer lugar reconocer el texto como humorístico, para a continuación poder comprender el contenido no literal y, finalmente, decidir si considera que dicha expresión es graciosa o no. En esta última fase, es necesario ser conscientes de que el humor no siempre consigue su propósito de entretener. Si el acto perlocutivo del texto humorístico no es el buscado, pueden aducirse diversas razones. A veces reconocemos el humor, pero no nos resulta divertido porque no hemos ido más allá del lenguaje literal, es decir, no hemos captado la figuratividad adherida al mensaje, porque no poseemos el conocimiento cultural necesario o porque nos encontramos en un estado emocional de demasiado nerviosismo o excitación (Bell, 2013; Chen y Dewaele, 2018).

Ahora bien, diversos estudios revelan que el uso de un tipo de humor agresivo y/o negativo en el aula puede ser contraproducente y crear mayor ansiedad, distracción e incomodidad, como se evidencia en el metaanálisis de Banas *et al.* (2011, p. 286). No obstante, siguiendo las ideas de Deneire, (1995), Lefcourt, (2001), Askildson (2005) y Pomerantz y Bell (2011), entre otros, defenderemos, a lo largo de este estudio, que los aprendientes comprenderán más fácilmente los diversos usos y funciones de la lengua meta si la explicación viene ejemplificada con un enunciado humorístico. Estas ideas quedan ilustradas a través de las palabras de Medgyes (2002, p. 5) cuando dice que “we can use language to make humor accessible for the students and, conversely, use humor to make the language accessible”.

Así pues, el presente estudio sobre el desarrollo de la competencia humorística en E/L2 se propone mitigar la escasez de investigaciones empíricas sobre la idoneidad de los distintos géneros humorísticos para poder así luego introducirlas en la realidad del aula. Asimismo, examinaremos qué géneros humorísticos consumen a diario los adolescentes extranjeros y en qué medida lo hacen en E/L2, con el objeto de ser conscientes de cuál es su grado de familiaridad con el humor en la L2. Por ello, nos atreveríamos a decir que se trata de un trabajo innova-

tor dentro de la lingüística aplicada, puesto que profundiza en un aspecto escasamente explorado en esta disciplina.

Los objetivos de esta investigación se apoyan en tres hipótesis principales. En primer lugar, apoyándonos en estudios previos sobre inmersión lingüística (Pastor Cesteros, 2004; Straub, 2006; Galindo Merino, 2012), se hipotiza que el grado de inmersión lingüística de los estudiantes afectará positivamente no solo en su nivel de lengua, sino también su competencia humorística. Así pues, distinguiremos entre *inmersión lingüística plena* cuando la L2, en este caso el español, es la lengua vehicular dominante en el currículo educativo, e *inmersión es únicamente parcial* cuando la L1 y la L2 funcionan de manera alternativa como medio de comunicación en el aula. Asimismo, los trabajos de Ruiz Gurillo (2008), Bell (2011) y Gironzetti y Koike (2016) evidencian una falta de *input* de humor verbal, pese a ser un fenómeno pragmático esencial para la comunicación. En este sentido, nuestra segunda hipótesis general es que, aun residiendo en el país de habla de la L2, es posible que los estudiantes internacionales que residen en España no reciban el suficiente *input* de humor verbal ni en el aula ni fuera de ella y, por lo tanto, al no estar familiarizados con el humor español, puede que sientan desazón e incomodidad en contextos de habla informal en los que el uso del humor es frecuente (Shardakova, 2010; Shively, 2013). Por último, como tercera hipótesis, a partir de la propuesta de Bell (2009), defendemos que el humor serviría como lenguaje internacional que favorece que los alumnos traspasen sus habilidades metalingüísticas del humor de su L1 a la L2.

En los apartados a continuación se ofrece, en primer lugar, una revisión de los estudios de corte teórico sobre el humor verbal y el aprendizaje de español como L2 (§ 2) que será, a su vez, el punto de partida para destacar la importancia del desarrollo de la competencia metalingüística para la comprensión del humor y el aprendizaje de español como L2/LE. Una vez establecido el marco teórico, en el siguiente apartado (§3) se detallarán los pasos del diseño de este estudio

y las técnicas empleadas durante el proceso de recogida de datos, así como las características del alumnado y de los centros educativos que participaron en la investigación. Después de haber expuesto la metodología de investigación, se analizarán los resultados obtenidos por medio de un cuestionario (§4) relacionándolos con las hipótesis de partida y reflexionando sobre el papel del humor en el aula de ELE (§5).

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico en el que se encuadra este proyecto se sustenta bajo los estudios lingüísticos del humor (§2.1), el papel del humor verbal como recurso didáctico (§2.2) y la enseñanza de español como L2/LE como beneficiaria directa del desarrollo de la competencia humorística (§2.3).

2.1. LAS TEORÍAS DEL HUMOR VERBAL

El presente trabajo explora las funciones del humor desde una perspectiva lingüística a través de la lente de la sociopragmática. No obstante, creemos conveniente iniciar esta revisión teórica exponiendo las principales corrientes que han intentado explicar el humor a lo largo de la historia, puesto que, aunque este proyecto se sustenta bajo los estudios lingüísticos del humor, las ideas propuestas desde las disciplinas de la filosofía y la psicología pueden ampliar y complementar nuestra visión sobre el funcionamiento del humor verbal. Así pues, siguiendo con lo expuesto por Raskin (1985), Attardo (1994), Ruiz Gurillo (2012) y Larkin Galiñanes (2017), podemos distinguir tres principales familias de teorías que han intentado explicar el humor: las teorías de la superioridad, las teorías de la descarga y las teorías de la incongruencia.

Las teorías de la superioridad muestran el humor como producto de la necesidad del ser humano por sentirse superior, siendo así la risa una consecuencia directa de este sentimiento (Hobbes, 1651). Se trata de una teoría defendida desde la Época Clásica por pensadores como Platón y

Aristóteles, y continuada por Thomas Hobbes² en el renacimiento. Por otro lado, las teorías de la descarga proponen que el humor es fruto de una liberación de energía y contemplan la risa como la expresión explícita de dicha descarga. Uno de los principales defensores de esta doctrina fue Sigmund Freud, como bien se evidencia en su obra *El chiste y su relación con lo inconsciente*³ publicado en 1905. Finalmente, las teorías de la incongruencia plantean que el humor surge ante una realidad inesperada e incongruente. Entre los seguidores de esta teoría destacarían Kant y Schopenhauer. Asimismo, esta última corriente nos lleva a introducir el modelo psicológico de incongruencia-resolución desarrollado por Suls (1972). Dicho modelo propone que para que un hecho sea considerado gracioso, el receptor del mensaje ha de activar unas determinadas inferencias que le ayuden a resolver la incongruencia. Ello se ve claramente ejemplificado con el remate final de un chiste (*punch-line*), ya que crea un desajuste o contradicción que lleva al oyente a poner en funcionamiento diversos mecanismos cognitivos y poder así interpretar el contenido no literal del mensaje (Attardo, 2001). Este último acercamiento ha sido el más aceptado en las últimas décadas en los diferentes estudios lingüísticos entorno al humor verbal debido a que, en palabras de Larkin-Galiñanes (2017, p. 5), “this approach, known as the Incongruity Theory, shifts the perspective from the emotional angle of derision, envy and malice to a cognitive view of humor and its analysis”.

2.2. EL HUMOR VERBAL COMO UN RECURSO DIDÁCTICO

A pesar del interés temprano que el humor suscitó en diferentes disciplinas, no fue hasta el Renacimiento cuando el sacerdote Felipe Neri

2. Según Hobbes (1980, cap. 8): “that the passion of laughter is nothing else but sudden glory arising from some sudden conception of some eminency in ourselves, by comparison with the infirmity of others, or with our own formerly”.

3. El título original de la obra es *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten* y fue publicado en español en 1969 por la editorial Alianza.

reconoció las propiedades didácticas del humor (Francia y Fernández, 2009). Hoy en día, diferentes estudios demuestran que el componente afectivo del humor es una ventaja indiscutible en el aprendizaje de lenguas (Trachtenberg, 1979; Deneire, 1995; Schmitz, 2002; Bell, 2009; Gironzetti, 2013; Bell y Pomerantz, 2015).

Entre las diferentes aportaciones a este campo, destaca el estudio de las causas del humor fallido en el alumnado extranjero (Bell y Attardo, 2010; Bell, 2013, 2017), entre las cuales prima la incapacidad del oyente para procesar el lenguaje figurado y entender determinadas expresiones (Bell y Attardo, 2010). Asimismo, el análisis del proceso de comprensión del humor gráfico y su aplicación a la enseñanza de ELE de Gironzetti (2013) desglosa los procesos cognitivos que deben darse en la mente de un estudiante extranjero para que sea capaz de llegar a apreciar el humor (Hay, 2001) y de qué manera incide el lenguaje para que se desencadene el efecto humorístico. Finalmente, la obra de Bell y Pomerantz (2015) aborda los beneficios cognitivos y sociales del humor verbal para el aprendizaje de lenguas como, por ejemplo, la creatividad, la creación de una identidad de grupo y la reconfiguración de las relaciones de poder dentro del aula.

Sin duda, como profesores de lengua, nuestro propósito debe ser que la implicación emocional con el contenido humorístico contribuya no solo al desarrollo de la competencia humorística, sino también lingüística. En esta línea, Bell (2009) defiende que introducir piezas humorísticas en nuestras lecciones nos da pie para dotar al estudiante de las herramientas lingüísticas que le ayuden a llegar de lo dicho a lo comunicado y así, posteriormente, poder disfrutar del humor en contextos informales fuera del aula. En sus propias palabras, el humor es un instrumento excelente “for students to learn the vocabulary, syntax, semantics, and discourse conventions of the target language, as well as to gain insight into the culture of those who speak that language” (Bell, 2009, p. 241).

No cabe duda de que la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002) (en adelante, *MCER*) y del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) (en adelante, *PCIC*) supuso un cambio de paradigma en la enseñanza. Estas guías se han convertido en dos obras de referencia para cualquier docente en el ámbito de ELE y en ambas se plantea un aprendizaje activo centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa, hecho que ha favorecido la inclusión de material humorístico en la enseñanza de ELE.

Ahora bien, por lo general, el humor sigue sin recibir la suficiente atención en la enseñanza de ELE (Ruiz Gurillo, 2008; Gironzetti y Koike, 2016). A pesar de que el humor verbal como hecho pragmático ocupe un espacio específico dentro del *MCER* y del *PCIC*, este no es lo suficientemente notorio. Por un lado, el *MCER*⁴ dedica un apartado a las competencias pragmáticas de la lengua e inserta el uso del humor como un componente a valorar en la adecuación sociolingüística del nivel avanzado C1. Por el otro lado, el *PCIC* refleja dentro del apartado de *Tácticas y estrategias pragmáticas* una serie de intenciones del hablante que pueden guiarnos a la hora de diseñar actividades con enfoque comunicativo y humorístico. Además, en el subapartado de *Construcción e interpretación del discurso* se alude a una serie de indicadores lingüísticos (morfológicos, léxicos y fónicos) que facilitan el reconocimiento e interpretación de enunciados figurados como son el humor o la ironía (*PCIC*, 2006, pp. 261-265). Sin embargo, el *PCIC* olvida incluir el repertorio de elementos no lingüísticos, es decir, las marcas tipográficas, acústico-melódicas, y kinésicas, esenciales para inferir el humor (Ruiz Gurillo, 2008). Asimismo, en el apartado

4. En la rúbrica para la evaluación de competencias, observamos el epígrafe de adecuación sociolingüística para el que el alumno en nivel avanzando “utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico” (*MCER*, 2002, p.119).

de *Géneros discursivos*⁵, se nos insta a enseñar aspectos referidos al humor en el aula a partir del nivel B2, acotando dicha enseñanza a chistes sin implicaciones socioculturales.

En lo que respecta a la ironía, ambos documentos coinciden en situar su enseñanza a partir de los niveles C1-C2. Se presupone que es a partir del nivel avanzado cuando el alumno será capaz de apreciar determinados matices semánticos y pragmáticos. No obstante, hay determinados aspectos de la ironía que pueden incluirse en la enseñanza de idiomas desde el nivel umbral B1 (Schmitz, 2002; Grupo GRIALE, 2011). No sería ningún atrevimiento, incluir pequeñas muestras irónico-humorísticas, como los chistes breves o las viñetas cómicas, desde el nivel elemental (Bell, 2009). Como bien dice Iglesias Casal (2000, p. 445), “Las posibilidades de explotación de los materiales humorísticos son múltiples porque implican de forma constante a los alumnos, a quienes se propone trabajar tanto los efectos expresivos como los aspectos estéticos de la lengua”.

En definitiva, el desarrollo de la competencia comunicativa se puede ver favorecido mediante el uso del humor en el aula de ELE y viceversa, ya que existe una estrecha relación

entre ambas competencias (Linares Bernabéu, 2017). La Figura 1 intenta representar dicha relación siguiendo la propuesta del MCER, que defiende que competencia comunicativa se compone, a su vez, de la competencia lingüística, sociolingüística y la pragmática (MCER, 2002, pp. 106-127).

Cabe señalar que existen diferentes visiones acerca del papel de la competencia humorística dentro de la competencia comunicativa. El esquema que se propone en la Figura 1 difiere de la propuesta de Vega (1990), quien, atendiendo a los componentes de la competencia comunicativa propuestos por Canale (1983), concibe el humor como una quinta competencia al nivel de la estratégica, discursiva, lingüística y sociolingüística. Sin embargo, a nuestro parecer, ser competente a nivel humorístico implica un conocimiento de los elementos lingüísticos (competencia lingüística), la capacidad de estructurar y emplear un discurso adecuado al contexto (competencia pragmática) y la adquisición de determinadas destrezas para abordar la dimensión social del uso de la lengua (competencia sociolingüística). En este sentido, la competencia humorística no sería una subcompetencia de la

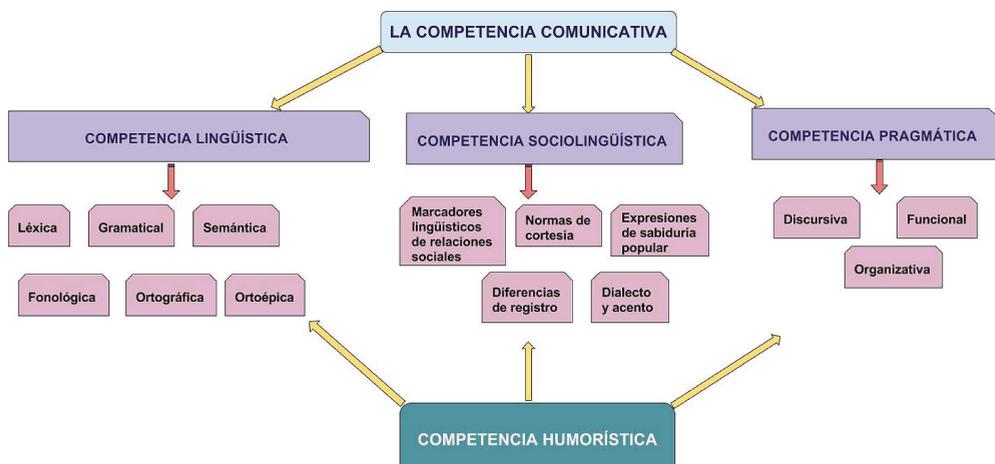


Figura 1. La competencia humorística en relación con las competencias comunicativas de la lengua.

5. Para mayor detalle, consúltense http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_inventario_b1-b2.htm

competencia comunicativa al mismo nivel que las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática, sino que su desarrollo depende del dominio de todas ellas.

En conclusión, la evolución en la competencia humorística está estrechamente ligada al desarrollo del resto de competencias. Como docentes, debemos satisfacer el deseo por entender mejor el humor en español que a menudo expresan nuestros estudiantes internacionales. Sin embargo, somos plenamente conscientes de que –como en el resto de las competencias– la mejora de la competencia humorística requiere de un proceso de prueba y error. En este caso, el aula de ELE nos proporciona el espacio idóneo para experimentar con el humor sin que los aprendices se sientan avergonzados por no entenderlo (Bell, 2011). De hecho, introducir piezas humorísticas en nuestras lecciones nos da pie para dotar al estudiante de las herramientas lingüísticas que le ayuden a llegar de lo dicho a lo comunicado en el mensaje humorístico y, así, posteriormente, poder disfrutar del humor en contextos informales fuera del aula.

3. METODOLOGÍA

En este apartado presentaremos cómo ha sido el diseño del estudio y qué instrumentos hemos empleado para examinar el desarrollo de la competencia comunicativa y humorística de los estudiantes adolescentes extranjeros escolarizados en España y, por consiguiente, analizaremos también las habilidades metalingüísticas que ponen en marcha durante su reflexión sobre los usos y funciones de la lengua. A lo largo del presente trabajo, intentaremos dar luz a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué relación existe entre la competencia comunicativa y la competencia humorística en E/L2?
- ¿De qué forma inciden variables dependientes como el grado de inmersión lingüística, la duración de la estancia en un país hispanohablante o el nivel de lengua en el desarrollo de la competencia humorística?

- ¿Hay manifestaciones humorísticas más adecuadas que otras a la hora de introducir el humor en el aula de ELE en relación a las diferentes variables?
- ¿Pueden los resultados obtenidos ayudarnos en la elaboración de materiales didácticos que contribuyan a una aplicación real de ciertos géneros humorísticos en la enseñanza de ELE?

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología empleada para llevar a cabo esta investigación es de carácter hipotético-deductiva, lo que conlleva que sea, a su vez, exploratoria, descriptiva y contrastiva. Este método nos ha permitido estudiar cómo actúa la conciencia metalingüística durante el proceso inferencial del humor, así como analizar los recursos lingüísticos y extralingüísticos que los estudiantes son capaces de reconocer dependiendo de factores como su nivel de lengua o el grado de inmersión lingüística, entre otros.

El fundamento teórico sobre el que se sostiene nuestro trabajo acerca del humor verbal en la enseñanza de lenguas nos permitió formular las hipótesis iniciales y establecer nuestros objetivos. Así, teniendo presente en todo momento los propósitos planteados, pudimos seguidamente fijar los instrumentos para la extracción y análisis de datos.

3.2. INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS

Con el fin de dar respuesta a las preguntas previamente formuladas, se ha elaborado un cuestionario en línea sobre la percepción, comprensión y apreciación de cuatro géneros humorísticos diferentes en E/L2. Las respuestas se han obtenido de 71 informantes extranjeros, de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, que estaban realizando sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) o Bachillerato en España. De este modo, mediante el análisis de las respuestas al cuestionario, se ha analizado de qué forma inciden variables como la edad, el sexo, el país de origen, el contacto con la lengua meta fuera del aula y el tiempo en un país hispanohablante en el desarrollo de la competencia humorística.

En concreto, el cuestionario se compuso de 25 preguntas que pretendían obtener datos de cinco aspectos concretos. Así pues, las primeras ocho preguntas buscaban conseguir información sobre algunas de las variables que pueden incidir en el desarrollo de la competencia humorística: la edad, el género, la procedencia, el nivel de español, la inmersión lingüística y el curso educativo. Seguidamente, se crearon doce ítems para estudiar los procesos de comprensión y apreciación del humor. Los adolescentes tenían que escribir aquellas frases que habían conseguido hacerles gracia y divertirles. Además, bajo la escala de evaluación, debían valorar el contenido de las muestras del 1 al 5 y sucesivamente clasificarlas en orden de preferencia. Esta sección del cuestionario se cerró con la propia autoevaluación de los estudiantes sobre su comprensión auditiva en relación con la competencia humorística. Tras estos doce ítems, cuatro nuevas cuestiones pusieron el foco de atención en el componente intercultural y el contacto

del alumnado extranjero con el humor español. Finalmente, concluimos el cuestionario con una actividad voluntaria que animaba a los estudiantes a que contasen –de manera escrita– un chiste en español; de esta forma, además de analizar la comprensión, tendríamos también acceso a muestras de producción del humor.

3.3. RASGOS PRINCIPALES DE LOS PARTICIPANTES OBJETO DE ESTUDIO

Este estudio piloto ha contado con la participación de ocho centros educativos ubicados en distintos puntos de la Comunidad Valenciana y de la Región de Murcia, como ilustra la Figura 2. Nos parece interesante señalar la localización geográfica de cada uno de los colegios visitados, puesto que estos se sitúan en dos comunidades autónomas con diferentes contextos lingüísticos.

La adquisición y el desarrollo de la competencia humorística en hablantes no nativos conlleva ser competente en el nivel comunicativo y

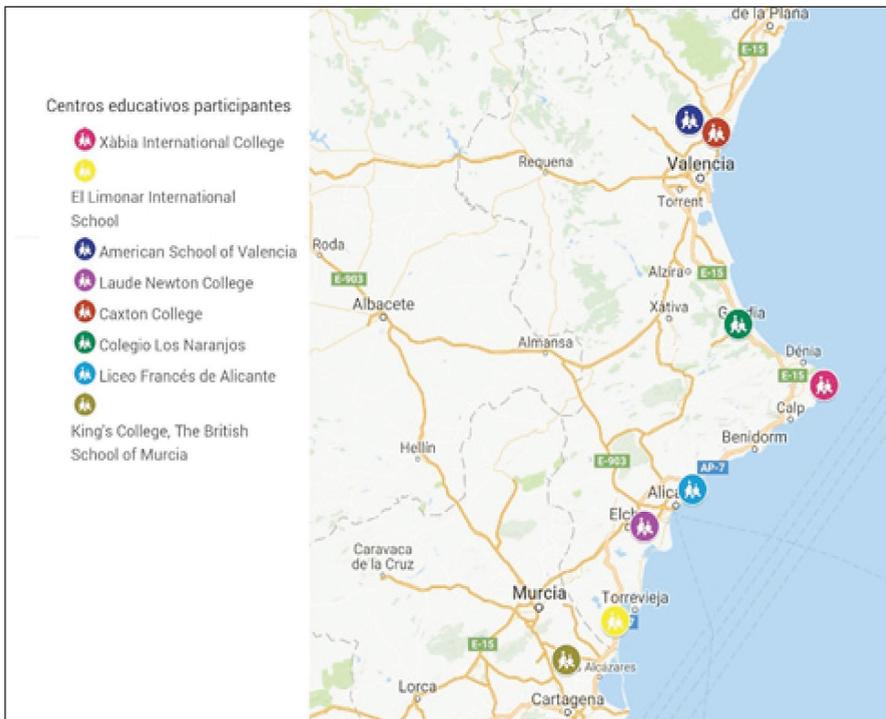


Figura 2. Centros educativos participantes.

sociocultural. Por esta razón, se decidió llevar a cabo este estudio con participantes jóvenes y extranjeros residentes en España y escolarizados en colegios internacionales. En concreto, la recogida de datos se llevó a cabo en las aulas de Bachillerato y Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) de 8 centros educativos con programas plurilingües⁶. Por consiguiente, los informantes del estudio son adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, que suman una media de 14,8 años. La decisión de trabajar con este grupo de edad vino también motivada por las ideas presentadas en los trabajos de Orekoya, Chan y Chik (2014, p. 65) y Hess-Zimmermann (2016, p. 6), quienes defienden que es en la adolescencia cuando nuestro pensamiento alcanza mayor abstracción y se rige por principios lógicos, por lo que estos participantes han adquirido ya la capacidad para detectar las incongruencias en el discurso y divertirse con chistes lingüístico y cognitivamente más complejos (Martin, 2007, p. 241). La Tabla 1 resume el número de alumnado al que tuvimos acceso en relación con el curso escolar.

Curso	Número de participantes	Porcentaje del total
1º ESO / 13 años	2	2,8 %
2º ESO / 14 años	8	11,3 %
3º ESO / 15 años	41	57,7 %
4º ESO / 16 años	3	4,2 %
1º Bachiller / 17 años	11	15,5 %
2º Bachiller / 18 años	6	8,5 %

Tabla 1. Curso escolar de los informantes.

6. El sistema educativo de cada uno de los centros se explicita en la Tabla 4 de este trabajo.

Los participantes (50,7% hombres y 49,3% mujeres) procedían de diferentes países y mostraban diferentes grados de inmersión lingüística y estadios de distinta duración. De acuerdo con el *Diccionario de términos clave*⁷ del Centro Virtual Cervantes, “se habla de inmersión total cuando la L2 es la lengua vehicular dominante en el currículo, y de inmersión parcial, cuando la primera y segunda lengua funcionan de manera alternativa como medio de comunicación en el aula” (Martín Peris, Cortés y López, 2008). Pastor Cesteros (2004) afirma que el uso de la lengua meta como vehículo de enseñanza influye en la adquisición de la competencia sociolingüística, en el desarrollo de la competencia comunicativa y, por tanto, en el aprendizaje de la L2, por lo que una situación en inmersión lingüística plena favorecerá el proceso madurativo de las habilidades metapragmáticas y la comprensión del humor en L2.

El Gráfico 1 muestra que los estudiantes participantes que llevan entre 1 y 2 años en España poseen en su mayoría un nivel elemental de español, mientras que aquellos que llevan cinco años o más en España han alcanzado un nivel avanzado. No obstante, cabe señalar que los datos que recogidos sobre nivel de lengua no fueron evaluados en el momento, sino que fueron corroborados por el profesorado. De hecho, en muchos casos, los estudiantes no tenían su nivel acreditado con ninguna certificación; sin embargo, gracias al manual de texto utilizado en sus cursos de español, pudo determinarse en qué nivel del *MCER* se situaban.

7. Enlace de acceso a la definición:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/inmersionlinguistica.htm

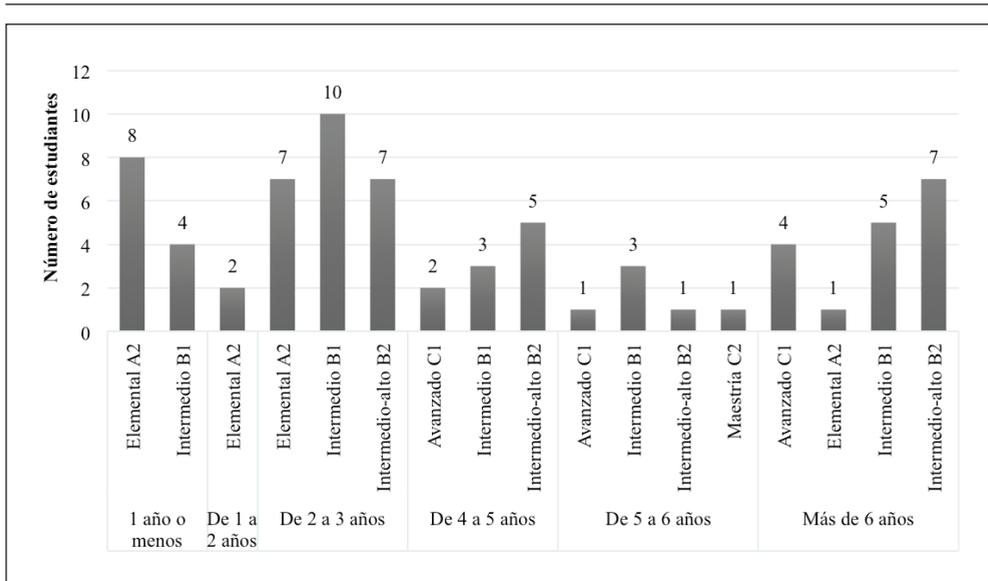


Gráfico 1. Relación del nivel de lengua con el tiempo en el país de L2.

Si se presta atención exclusivamente al alumnado en inmersión lingüística plena (Gráfico 2), es decir, aquellos estudiantes que realizan el grueso de sus asignaturas escolares en español, es posible observar como estos estudiantes poseen niveles de español superiores en comparación

con los otros estudiantes en un contexto de no inmersión plena. Además, llama la atención que ninguno de ellos se ubique en los niveles iniciales y solo un alumno, que lleva un año en España, posea un nivel intermedio B1.

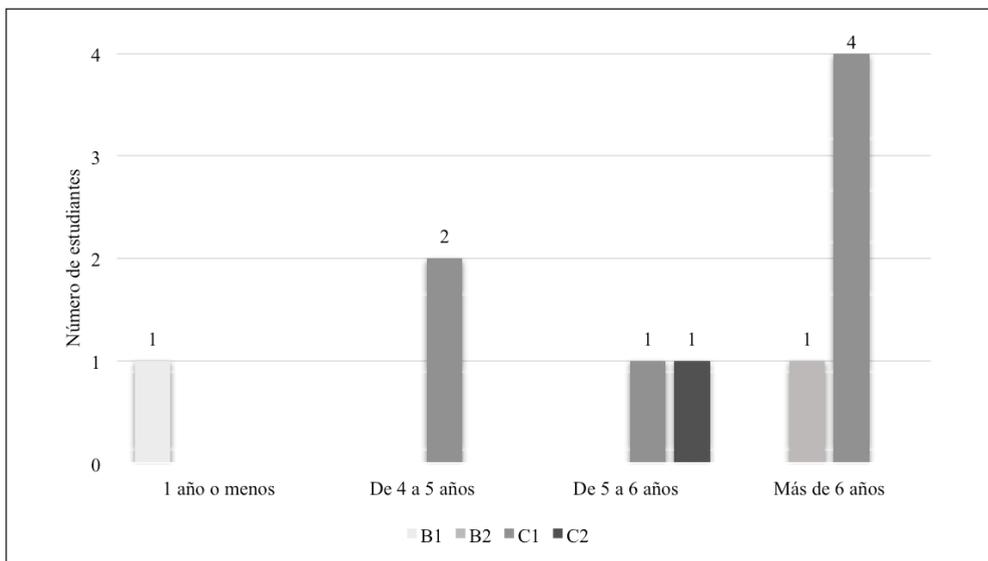


Gráfico 2. Relación del nivel de lengua con el tiempo en el país de la L2 en inmersión plena.

3.4. SELECCIÓN DE LAS MUESTRAS AUDIOVISUALES

La elección del material humorístico que se le ha presentado a los informantes ha estado también supeditada a los supuestos del humor verbal y a la variedad de discursos dentro del mismo. En concreto, el estudio se centra en los cuatro grandes géneros –serios y humorísticos– desarrollados en *La lingüística del humor en español* (Ruiz Gurillo, 2012) y presenta una selección de fragmentos que ilustrasen una conversación espontánea humorística, un chiste, un monólogo televisivo y una parodia. De este modo, es posible observar qué discursos resultan más comprensibles y atractivos para un público de aprendices de español con las características descritas en el apartado precedente. Asimismo, es necesario también señalar que los ejemplos fueron elegidos con precaución para evitar incluir cualquier material cuyo contenido pudiera herir la sensibilidad de los alumnos o alterar el orden de la clase. De igual modo, durante la criba del material, se tuvieron en cuenta factores que pudieran dificultar en exceso la comprensión, tales como la dicción de los humoristas y su velocidad del habla, los juegos de palabras empleados y las referencias a elementos culturales desconocidos para los alumnos internacionales. La selección fue llevada a cabo por la investigadora principal del trabajo, quien contó con el consejo de diversos expertos en prosodia, humor verbal y lingüística aplicada de la Universidad de Alicante. Finalmente, se seleccionaron cuatro las muestras de contenido audiovisual, tomadas de diversos medios de comunicación españoles:

- El chiste se obtuvo del programa *Zapeando* emitido por el canal televisivo La Sexta. Se trata de un chiste breve y sencillo contado por el cómico Leo Harlem en el que destaca la ambigüedad semántica que se genera con la oposición de guiones.
- El monólogo humorístico se extrajo del programa *Late Motiv* que presenta Andreu Buenafuente en Movistar TV. El monólogo trata un tema actual con el que la mayoría de los adoles-

centes podrían sentirse identificados, el juego de móvil *Pokémon GO*.

- La parodia fue ejemplificada en el estudio por medio de un fragmento de *Crackòvia*, un programa de sátira deportiva de TV3. La elección vino marcada por el tema universal que representa el fútbol, ya que jugadores españoles como Sergio Ramos son mundialmente conocidos.
- El programa de radio *Nadie Sabe Nada* en la Cadena Ser sirvió para presentar un audio de una conversación espontánea de carácter irónico-humorístico entre Andreu Buenafuente y Berto Romero. Con tal de no influir en la apreciación del humor, no se reveló a los informantes la identidad de los radiofonistas.

Programa	Respuestas	
	Número	Porcentaje
Crackòvia (TV3)	4	6,7 %
Late Motiv (Movistar TV)	11	36,7 %
Zapeando (La Sexta)	13	43,3 %
Nadie Sabe Nada (La Ser)	6	13,3%

Tabla 3. Conocimiento sobre las fuentes de las muestras.

3.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

La plataforma Survio (<https://www.survio.com>) se ha utilizado para realizar crear el cuestionario⁸ y llevar a cabo un análisis preliminar de 12 de los 25 ítems del cuestionario. En este trabajo se examinan las respuestas a ocho preguntas relacionadas con distintos factores que podrían condicionar el desarrollo de la competencia humorística en E/L2 (la edad, el género, la procedencia, el nivel de español, la inmersión lingüística y el curso educativo) y cuatro preguntas centradas en el compo-

8. Se puede acceder a nuestro cuestionario a través del siguiente enlace: <https://www.survio.com/survey/d/P4JzO-zV4Y9H8S4R3H>.

nente intercultural y en el contacto del alumnado extranjero con el humor español fuera del aula.

4. RESULTADOS

Los resultados que se analizan a continuación contestan a los interrogantes e hipótesis establecidas al comienzo de este trabajo. A la luz de los datos obtenidos, reflexionaremos sobre de qué modo han podido influir variables como el nivel de lengua, el grado de inmersión lingüística, la etnia, el sexo o la edad en la competencia humorística de los adolescentes que estudian E/L2 en colegios de la Comunidad Valenciana y Región de Murcia.

4.1. LA COMPRESIÓN DEL HUMOR EN E/L2 Y LA IDONEIDAD DE LOS GÉNEROS HUMORÍSTICOS

Tras visualizar un fragmento de cada uno de los programas seleccionados para este estudio, los estudiantes contestaron a una pregunta de carácter genérico con la que se buscaba que reflexionasen sobre su capacidad para entender el humor en E/L2. En general, como muestra el Gráfico 3, la respuesta fue positiva. De los 10 estudiantes que reconocieron no entender el humor español, 6 no llevaban más de dos años en España y todos se situaban en un nivel elemental o intermedio de español. Por otro lado, es también notable que 9 de los 11 aprendices en plena inmersión lingüística, así como 7 de los 8 adolescentes con nivel de español avanzado, afirmaron entender el humor español.

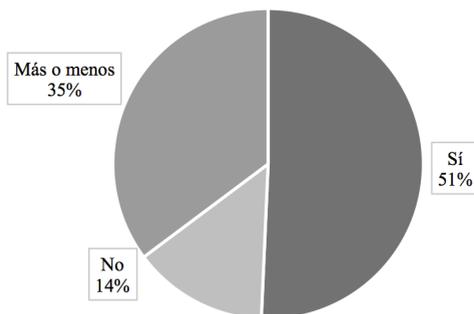


Gráfico 3. Respuestas a la pregunta ¿Crees que entiendes el humor español?

Dos de los ítems que componían el cuestionario permitieron examinar el grado de acercamiento emocional del alumnado con las cuatro muestras humorísticas y conocer cuál era su opinión personal acerca del contenido de los mismos. En este sentido, se empleó una escala de evaluación para que valorasen cada uno de los discursos con una puntuación del 1 al 5. Los valores medios asignados por los participantes a cada fragmento se resumen en la Tabla 4.

Discurso	Puntuación media
Conversación humorística	2/5
Parodia	2.9/5
Chiste	3/5
Monólogo	3.5/5

Tabla 4. Valoración de las muestras humorísticas.

Como se puede apreciar en la Tabla 4, el monólogo de Buenafuente fue el fragmento que los participantes consideraron más gracioso, con una valoración de 3,5 sobre 5, mientras que la conversación fue el género que obtuvo la valoración más baja. Estos resultados no sorprenden demasiado, ya que, por una parte, la posición de proximidad de los estudiantes con la temática del monólogo era decisiva para lograr el efecto humorístico buscado; por otra parte, la comprensión y apreciación de la conversación podría haberse visto condicionada por la presencia de la ironía y algunas referencias socioculturales que quizás los participantes no poseían. En un segundo momento, se le pidió a cada participante que clasificara los cuatro fragmentos en orden de preferencia. Así, el monólogo fue la muestra elegida en primer lugar con un 38% de los votos, seguida por el chiste (25%), la parodia (23%) y en último lugar el fragmento de conversación coloquial (14%). En este caso, se observa que el orden de preferencia coincide con la valoración de las muestras humorísticas (el monólogo en primera posición, seguido por el chiste, la paro-

dia y la conversación en última posición). Asimismo, estos resultados podrían verse afectados por el apego emocional con la temática y por la dificultad para comprender y apreciar el humor en dichas muestras.

En suma, los datos que arroja el análisis realizado dan respuesta a algunos de los interrogantes que nos planteamos en el apartado metodológico. Por un lado, hemos podido dar respuesta al primer interrogante que nos formulábamos acerca de la relación entre la competencia comunicativa y la competencia humorística. Así, tras haber analizado los resultados, podemos afirmar que, para poder reconocer, comprender y apreciar el humor en E/L2, es fundamental que, desde las aulas de ELE, se practique con ejemplos humorísticos reales que promuevan una reflexión metalingüística sobre la función de las marcas e indicadores del lenguaje humorístico. De este modo, al dotar a nuestros estudiantes de los instrumentos cognitivos necesarios para identificar el humor, estaremos colaborando no solo en el desarrollo de la competencia humorística sino también comunicativa. En esta línea, hemos observado que variables como el grado de inmersión lingüística, el tiempo de estancia en el país de la L2 o el nivel de lengua condicionan e inciden en el desarrollo de la competencia humorística, lo cual verifica nuestra primera hipótesis de partida. Por otro lado, se ha demostrado así la validez del monólogo como un discurso humorístico apto para la clase de E/L2, así como la problemática que supone para el alumnado de nivel A2/B1 entender y apreciar la ironía de una conversación coloquial. En este sentido, los datos apuntan a que es necesario tener en cuenta determinados factores lingüísticos y motivacionales a la hora de elaborar incluir contenido humorístico en nuestras sesiones didácticas, pero que ningún texto humorístico es, a priori, inadecuado para el aula de ELE. Es vital que el docente preste atención y seleccione los textos en función de aspectos como grado de complejidad léxico-semántica de las muestras, la carga de lenguaje figurado que estas presentan, la variedad diafásica y diatópica empleada por el humorista, la implicación emocional del

alumnado con la temática o el interés que pueda suscitar entre nuestros estudiantes.

4.2. EL CONTACTO DE LOS INFORMANTES CON EL HUMOR

La decisión de llevar a cabo el estudio con participantes adolescentes estuvo justificada por la madurez cognitiva que ya poseen a esas edades y por ser el colectivo que tiene contacto diario con muestras humorísticas (memes, GIFs, tuits, vídeos en YouTube, series cómicas, películas, monólogos, etc.). Sin embargo, solo 20 de los 71 estudiantes afirmaron ver programas humorísticos en español (Gráfico 4). El resto se excusaron, en su mayoría diciendo que veían estos tipos de manifestaciones humorísticas solamente en su lengua materna, lo cual vendría a reforzar nuestra segunda hipótesis acerca de la falta de *input* de humor verbal tanto dentro como fuera del aula de ELE. Los 20 participantes que contestaron de forma afirmativa aludieron a series como *La que se avecina* o *Aquí no hay quien viva*, canales de YouTube como el de Auron Play o Extra español, comedias cinematográficas como las producidas por Alex de la Iglesia y programas de televisión como *El Club de la Comedia*.

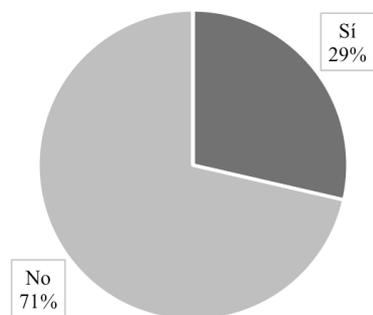


Gráfico 4. Respuestas a la pregunta ¿Sueles ver programas de humor en español?

Por otro lado, en aras de analizar el componente intercultural, una de las preguntas se centraba en la existencia de muestras humorísticas similares en su país de origen. En este sentido,

3 alumnos (el 4% de los participantes, Gráfico 5), procedentes de Argelia, Francia e Inglaterra, respectivamente, dijeron que no conocían programas similares a los de los ejemplos que se transmitieran en sus países de origen. Una posible interpretación de la respuesta de estos participantes podría ser que consideraron el humor como un fenómeno particularizado del que se desprenden connotaciones culturales propias de cada país, y concluyeron así que el humor de sus países no se asemejaba a las muestras humorísticas que acababan de ver en español.

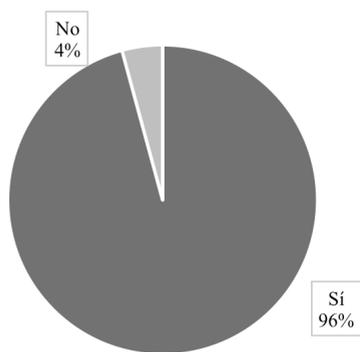


Gráfico 5. Respuestas a la pregunta ¿Hay programas humorísticos parecidos en tu país?

Ahora bien, pese a que el carácter universal del humor aún no haya sido empíricamente probado (Guidi, 2012, 2017), existen diferentes marcas prosódicas y multimodales (Gironzetti, 2017) que pueden facilitar su reconocimiento –incluso en una lengua extranjera– y ello, a la vez, nos predispone para su recepción, situándonos en el modo humorístico. Así, podríamos confirmar nuestra tercera hipótesis sobre que el humor serviría como lenguaje internacional que favorece que los alumnos traspasen sus habilidades metalingüísticas del humor de su L1 a la L2.

5. CONCLUSIONES

En esta investigación se ha examinado de qué manera el desarrollo de la competencia humorística se ve condicionado por variables como la edad, el género, el nivel de español, la inmersión

lingüística o el tiempo que el estudiante lleva viviendo en España. Los resultados del estudio muestran que la forma en la que los estudiantes de ELE perciben, interpretan y aprecian el humor está condicionada por todos y cada uno de esos factores. Además, se ha comprobado la escasa familiaridad que tienen los estudiantes adolescentes extranjeros con el humor verbal producido en español, aun residiendo en España. Este es un problema al que los docentes de ELE debemos prestar atención en aras de facilitar la integración de este alumnado y que podría solventarse al introducir muestras humorísticas que acerquen al alumnado a la lengua desde una perspectiva lúdica y novedosa. La inclusión del humor en la programación didáctica puede suponer una reducción de los niveles de ansiedad que genera la exposición a una segunda lengua y favorecería la retención y asentamiento del contenido de la materia (Aylor y Opplinger, 2003; Bell y Pomerantz, 2015). Así pues, una integración transversal de material humorístico en el currículo podría comportar beneficios tanto a nivel pedagógico como lingüístico.

Ahora bien, es cierto que la obligatoriedad que impone la enseñanza secundaria puede provocar una disminución de la motivación en los estudiantes de E/L2 (Pastor Cesteros, 2004, p. 71). No obstante, pese a la seriedad del sistema educativo reglado, la inclusión del humor en el aula podría servir para asentar y reforzar los conocimientos de aspectos tan complejos como, por ejemplo, las figuras retóricas, los evidenciales o las locuciones. En esta línea, Timofeeva *et al.* (2016) aluden a los beneficios del humor como instrumento didáctico para añadir atractivo a los contenidos lingüísticos más arduos y abstractos. De igual modo, el humor nos puede dar pie a enseñar aspectos relacionados con la variación lingüística y entrenar pragmáticamente a nuestros estudiantes para cuando se vean expuestos a algunas expresiones comunes del habla coloquial.

Como conclusión y a modo de reflexión personal, cabe destacar que el profesorado de ELE, y los docentes en general, tenemos la tarea ineludible de hacer del aprendizaje una experien-

cia memorable, contribuyendo a que nuestros alumnos aumenten sus conocimientos, se enriquezcan culturalmente y amplíen su visión del mundo. Se trata de labores de mucho calado, seriedad y responsabilidad, que no están reñidas con la creación de un ambiente agradable en el que se incluya el sentido del humor. En definitiva, el humor puede ser un buen aliado del docente en su propósito de acercar al estudiante al mundo real e introducir en el aula aspectos tan importantes como la pragmática, la interculturalidad o las diferentes variedades de la lengua. Tal vez sería necesario desmontar el refrán de “la letra con sangre entra” y adoptar un nuevo *motto*, “la letra con risa entra”, ya que un ambiente de aprendizaje animado y alegre puede favorecer la retención de los conocimientos y aumentar la capacidad memorística. Así pues, teniendo en cuenta el valor de las emociones en el aprendizaje (Mora, 2013) y la relación intrínseca del humor con las emociones, concretamente con la alegría (Martin, 2007), todos los docentes deberíamos preguntarnos: ¿por qué no alegrar la vida de nuestros alumnos?

ESTHER LINARES BERNABÉU
 Universidad de Alicante
 Grupo de investigación GRIALE
Esther.Linares@ua.es

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATTARDO, S. y RASKIN, V. (1991). “Script Theory Revis(it)ed: Joke similarity and joke representation model”. *HUMOR - International Journal of Humor Research*, 4(4), 437-411.
- ATTARDO, S. (1994). *Linguistic theories of humor*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- ATTARDO, S. (2001). *Humorous Texts: A Semantics and Pragmatics Analysis*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- ATTARDO, S. (Ed.). (2017). *The Routledge Handbook of Language and Humor*. Londres y Nueva York: Routledge.
- ASKILDSON, L. (2005). “Effects of humor in the language classroom: Humor as a pedagogical tool in theory and practice”. *Arizona Working Papers in SLAT*, 12(1), 45-61.
- AYLOR, B. y OPPLINGER, P. (2003). “Out-of-class communication and student perceptions of instructor humor orientation and socio-communicative style”. *Communication Education*, 52, 122-134.
- BANAS J. A., DUNBAR, N., RODRÍGUEZ, D. y LIU, S.-J. (2011). “A Review of humor in educational settings: Four decades of research”. *Communication Education*, 60(1), 115-144.
- BELL, N. (2009). “Learning about and through humor in the second language classroom”. *Language Teaching Research*, 13(3), 241-258.
- BELL, N. y ATTARDO, S. (2010). “Failed humor: Issues in non-native speakers’ appreciation and understanding of humor”. *Intercultural Pragmatics*, 7(3), 423-447.
- BELL, N. (2011). “Humor scholarship and TESOL: Applying findings and establishing a research agenda”. *TESOL Quarterly*, 45(1), 134-159.
- BELL, N. (2013). “Responses to incomprehensible humor”. *Journal of Pragmatics*, 57, 176-189.
- BELL, N. y POMERANTZ, A. (2015). *Humor in the classroom: A guide for language teachers and educational researchers*. Londres y Nueva York: Routledge.
- BELL, N. (2017). “Failed Humor”. En S. Attardo (Ed.), *The Routledge handbook of language and*

- humor* (pp. 356-370). Londres y Nueva York: Routledge.
- CANALE, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". En J. C. Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). Londres: Longman.
- CHEN, X. y DEWAELE, J. M. (2018). "The relationship between English proficiency and humour appreciation among English L1 users and Chinese L2 users of English". *Applied Linguistics Review*. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0002>.
- COOK, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/Anaya. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf.
- DENEIRE, M. (1995). "Humor and foreign language teaching". *HUMOR - International Journal of Humor Research*, 8 (3), 285-298.
- FRANCIA, A. y FERNÁNDEZ, J. D. (2009): *Educación con Humor*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- FREUD, S. (1969). *El chiste y su relación con lo inconsciente*. Madrid: Alianza.
- GALINDO MERINO, M. M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Monografías ASELE, 15. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-lengua-materna-en-el-aula-de-ele/>.
- GIRONZETTI, E. (2013). *Estudio pragmático experimental del humor gráfico en español e italiano y sus aplicaciones para la enseñanza de una LE/L2*. [Tesis doctoral]. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/35847>.
- GIRONZETTI, E. y KOIKE, D. (2016). "Bridging the gap in Spanish instructional pragmatics: from theory to practice/Acortando distancias en la enseñanza de la pragmática del español: de la teoría a la práctica", *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(2), 89-98. <https://doi.org/10.1080/23247797.2016.1251781>.
- GIRONZETTI, E. (2017). "Prosodic and multimodal markers of humor". En S. Attardo (Ed.), *The Routledge handbook of language and humor* (pp. 400-413). Londres y Nueva York: Routledge.
- GUIDI, A. (2012). "Are pun mechanisms universal? A comparative analysis across language families". *HUMOR - The International Journal of Humor Research*, 25(3), 339-366.
- GUIDI, A. (2017). "Humor Universals". En S. Attardo (Ed.), *The Routledge handbook of language and humor* (pp. 17-33). Londres y Nueva York: Routledge.
- HAY, J. (2001). "The pragmatics of humour support". *HUMOR - International Journal of Humor Research*, 14(1), 55-82.
- HESS-ZIMMERMANN, K. (2016). "Is this a joke? Metalinguistic reflections on verbal jokes during the school years". *E-JournALL, Euro-American Journal of Applied Linguistics and Language*, 3(2), 3-21.
- HOBBS, T. (1651). *Leviathan*. Recuperado de: <https://www.gutenberg.org/files/3207/3207-h/3207-h.htm>.
- HOBBS, T. (1840). "Human nature". En W. Molesworth (Ed.), *The English works of Thomas Hobbes of Malmesbury* (Vol. IV). Londres: Bohn.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- LARKIN-GALIÑANES, C. (2017). "An overview of humor theory". En S. Attardo (Ed.), *The Routledge handbook of language and humor* (pp. 4-16). Londres y Nueva York: Routledge.
- LEFCOURT, H. M. (2001). *Humor: The psychology of living buoyantly*. Nueva York, NY: Springer.
- LINARES BERNABEU, E. (2017). "¿Y dónde está la gracia? El humor en el aula de ELE". *Foro de profesores de ELE*, 13, 205-221.
- MARTIN, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. Burlington, MA: Elsevier.
- MARTÍN PERIS, E., CORTÉS, M. y LÓPEZ, C. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE del CVC*. Madrid: SGEL. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.
- MEDGYES, P. (2002). *Laughing matters: Humour in the language classroom*. Cambridge: CUP.

- MORA, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- OREKOYA, O. S., CHAN, E. S. y CHIK, M. P. (2014). "Humor and reading motivation in children: Does the tickling work?". *International Journal of Education*, 6(1), 61-72. <https://doi.org/10.5296/ije.v6i1.4724>.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- POMERANTZ, A. y BELL, N. (2011). "Humor as safe house in the foreign language classroom". *The Modern Language Journal*, 95(s1), 148-161.
- RASKIN, V. (1985). *Semantic mechanisms of humor*. Dordrecht: Reidel.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: Espasa. Recuperado de: <http://dle.rae.es>.
- RUIZ GURILLO, L. (2008). "El lugar de la ironía en la clase de español como lengua extranjera. Más allá del Marco y del Plan Curricular". *RedELE*, 14. Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13076/1/Leonor_Ruiz_Lugar_ironia.pdf.
- RUIZ GURILLO, L. (2012). *La lingüística del humor en español*. Madrid: Arco Libros.
- SCHMITZ, J. R. (2002). "Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses". *HUMOR: International Journal of Humor Research*, 15(1), 89-113.
- SHARDAKOVA, M. (2010). "How to be funny in a second language: Pragmatics of L2 humor". En R. D. Brecht, L. A. Verbitskaja, M. D. Lekic y W. P. Rivers (Eds.), *Mnemosynon. Studies on language and culture in the Russophone world: A collection of papers presented to Dan E. Davidson by his students and colleagues* (pp. 288-310). Moscú: Azbukovnik, Institut russkogo jazyka.
- SHIVELY, R. L. (2013). "Learning to be funny in Spanish during study abroad: L2 humor development". *The Modern Language Journal*, 97, 930-946. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12043.x>.
- STRAUB, J. (2006). "How do I increase student motivation to speak French in an L2 classroom/ French immersion setting?". *The Ontario Action Researcher, Archive*, 5.41E. Recuperado de: <http://www.nipissingu.ca/oar/archive-Vol-5No1-V514E.htm>.
- SULS, J. M. (1972). "A two-stage model for the appreciation of jokes and cartoons: an information processing analysis". En J. H. Goldsteins y P. E. McGhee (Eds.), *The psychology of humor* (pp. 81-100). Nueva York, NY: Academic Press.
- TIMOFEEVA, L., ALVARADO, M. B., GALINDO, M.ª M., MURA, G. Á. y RUIZ, L. (2016). "La lingüística a través del humor: aplicaciones didácticas". En J. D. Álvarez Teruel, S. Grau Company y M. T. Tortosa Ybáñez (Coords.), *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación* (pp. 747-758). Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.
- TRACHTENBERG, S. (1979). "Joke-telling as a tool in ESL". *TESOL Quarterly*, 13(1), 89-99.
- VEGA, G. (1990). "Humor competence: The fifth component". Trabajo presentado en el *Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages*, San Francisco, CA.