



UNIVERSIDAD DE BURGOS

**Facultad de Humanidades y
Comunicación**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**EL HUMOR MULTIMODAL EN *PANTOMIMA FULL*:
ANÁLISIS Y APLICACIÓN EN EL AULA DE ELE**

Autora: María del Amor Ladrón Andrade

Director: Raúl Urbina Fonturbel

Mayo de 2021

RESUMEN

El humor es consustancial a la naturaleza humana y ha cautivado a filósofos e investigadores de todas las disciplinas. Su estudio en España desde el campo de la Lingüística Aplicada ha sido especialmente prominente en las dos últimas décadas, pero tiene un papel más secundario en el ámbito de la Didáctica de ELE y, por ende, en la formación de futuros docentes. Las nuevas plataformas digitales, además, han acarreado una profunda transformación de los géneros humorísticos que apenas se ha reflejado en la investigación. El presente Trabajo Fin de Máster pretende tender puentes entre la investigación y la docencia, así como ahondar en la idiosincrasia del humor digital, ejemplificado en el humor multimodal del dúo cómico Pantomima Full. Para ello, se ofrece una revisión bibliográfica que incluye el vínculo entre la conciencia metapragmática y el humor verbal; un marco general para el estudio del humor, desde la Antigüedad hasta los memes, desarrollando especialmente la Teoría General del Humor Verbal (TGHV) de Attardo y Raskin y la Teoría de la Relevancia (TR) de Sperber y Wilson; y un análisis exhaustivo de la literatura sobre el uso y enseñanza del humor en LE/L2, como punto de partida para los docentes de ELE interesados en la materia. Esta revisión bibliográfica se complementa con un apartado práctico que aúna la teoría con la práctica docente. Con el fin de comprobar la aplicabilidad de la TGHV y la TR al humor multimodal de Pantomima Full, seleccionamos tres vídeos para su análisis teórico que, una vez analizados, se emplean en tres propuestas de explotación didáctica para los niveles A2, B1 y B2 del MCER en el aula de ELE.

PALABRAS CLAVE: Pragmática, humor multimodal, Teoría General del Humor Verbal (TGHV), Teoría de la Relevancia, ELE.

ABSTRACT

Humor is inherent to the human condition and has captivated philosophers and researchers from all disciplines. In Spain, it has been studied in the field of Applied Linguistics, especially prominently over the past two decades, but has a secondary role in SFL Didactics research and, consequently, in pre-service teacher training. On top of that, the new digital platforms have entailed an intense transformation of humorous genres, hardly reflected in research. This Master's Thesis aims to bridge the gap between research and teaching, while also looking into the specificities of digital humor, embodied in the multimodal humor of the comic duo Pantomima Full. In this regard, a bibliographic review is provided, covering the link between metapragmatic awareness and verbal humor; a general framework for the study of humor, from the theories of Antiquity to memes, with a focus on the General Theory of Verbal Humor (GTVH) of Attardo & Raskin and Sperber & Wilson's Relevance Theory; and an exhaustive analysis of the literature on humor use and teaching in LE/L2 contexts, as a starting point for SFL teachers interested in the subject. This bibliographical review is complemented by a practical section in which theory and teaching practice are combined. In order to verify the applicability of the GTVH and the Relevance Theory to the multimodal humor of Pantomima Full, three videos have been selected for their theoretical analysis that, once analyzed, are used in the proposal of three didactic sequences for levels A2, B1 and B2 of the CEFR in the SFL classroom.

KEYWORDS: Pragmatics, multimodal humor, General Theory of Verbal Humor (GTVH), Relevance Theory, SFL.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
OBJETIVOS.....	6
1. ACERCAMIENTO AL HUMOR.....	7
2. METAPRAGMÁTICA Y HUMOR VERBAL.....	9
2.1. LA ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA METAPRAGMÁTICA	9
2.2. EL HUMOR DENTRO DE LA CONCIENCIA METAPRAGMÁTICA	11
2.3. HUMOR Y CONCIENCIA METAPRAGMÁTICA EN LA LE/L2.....	12
3. MARCO PARA EL ESTUDIO DEL HUMOR.....	13
3.1. EL PUNTO DE PARTIDA	13
3.1.1. <i>Superioridad, descarga e incongruencia</i>	13
3.1.2. <i>De Grice a Levinson</i>	14
3.2. LA TEORÍA GENERAL DEL HUMOR VERBAL.....	15
3.3. LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA.....	18
3.4. OTROS MODELOS DE ANÁLISIS DEL HUMOR VERBAL	20
3.5. LA IRONÍA.....	21
3.6. LA APRECIACIÓN DEL HUMOR.....	22
3.7. TIPOLOGÍAS DEL HUMOR	23
3.8. EL HUMOR MULTIMODAL EN LA ERA DIGITAL	25
4. HUMOR EN LE/L2: MÁS QUE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	26
4.1. EL HUMOR EN EL PCIC.....	26
4.2. JUEGO, DESTREZA Y COMPETENCIA	27
4.3. BENEFICIOS DEL HUMOR Y EL JUEGO LINGÜÍSTICO EN LE/L2.....	28
4.4. RETOS Y CONSIDERACIONES SOBRE EL HUMOR EN LE/L2	30
4.5. ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR EL HUMOR	33
4.6. PROPUESTAS DIDÁCTICAS EN ESPAÑA	35
5. EL HUMOR MULTIMODAL EN PANTOMIMA FULL.....	36
5.1. EL FÉNOMENO PANTOMIMA FULL	36
5.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	37
5.2.1. <i>Metodología</i>	37
5.2.2. <i>Corpus</i>	38

5.2.3. Análisis.....	39
5.3. RESULTADOS.....	46
6. PROPUESTAS DIDÁCTICAS CON VÍDEOS DE PANTOMIMA FULL.....	47
6.1. POTENCIAL DIDÁCTICO EN ELE	47
6.2. GATOS: EL SEGUNDO MEJOR AMIGO DEL HOMBRE	48
6.2.1. Ficha de la sesión didáctica.....	48
6.2.2. Secuenciación de la sesión.....	48
6.3. REALFOODER: EN NOCHEBUENA CENARÁ KALE	50
6.3.1. Ficha de la sesión didáctica.....	50
6.3.2. Secuenciación de la sesión.....	51
6.4. PALETO DE CIUDAD: ESCAPADA AL SIGLO XII.....	53
6.4.1. Ficha de las sesiones didácticas	53
6.4.2. Secuenciación de las sesiones.....	54
CONCLUSIONES.....	56
BIBLIOGRAFÍA.....	59
ANEXOS	65
ANEXO I. CORPUS	65
<i>Vídeos excluidos de la muestra</i>	<i>65</i>
<i>Clasificación en función de la amplitud del público objetivo</i>	<i>65</i>
<i>Clasificación en función de la universalidad del arquetipo o tema.....</i>	<i>66</i>
ANEXO II. TRANSCRIPCIÓN DE LOS VÍDEOS ANALIZADOS	67
<i>Convenciones de transcripción</i>	<i>67</i>
<i>Pantomima Full – Gatos (21 de febrero de 2020)</i>	<i>68</i>
<i>Pantomima Full – Realfooder (20 de diciembre de 2019).....</i>	<i>69</i>
<i>Pantomima Full – Paleto de ciudad (7 de febrero de 2020).....</i>	<i>70</i>
ANEXO III. MATERIAL COMPLEMENTARIO DE LAS SESIONES DIDÁCTICAS	71
<i>Gatos: el segundo mejor amigo del hombre (A2)</i>	<i>71</i>
<i>Realfooder: en Nochebuena cenará kale (B1)</i>	<i>73</i>
<i>Paleto de ciudad: escapada al siglo XII (B2)</i>	<i>76</i>
ANEXO IV: RÚBRICAS DE EVALUACIÓN	77
<i>Gatos: el segundo mejor amigo del hombre (A2)</i>	<i>77</i>
<i>Realfooder: en Nochebuena cenará kale (B1)</i>	<i>77</i>
<i>Paleto de ciudad: escapada al siglo XII (B2)</i>	<i>78</i>

INTRODUCCIÓN

El humor es un fenómeno enraizado en la sociedad, que cumple innumerables funciones. Dado, además, el estrecho vínculo del humor con la lengua, su análisis ha acaparado gran atención en nuestro país durante las dos últimas décadas, de la mano de grupos de investigación como GRIALE en la Universidad de Alicante o iniciativas como el I Congreso Internacional Interdisciplinar sobre el Humor Verbal celebrado en la Universidad de Burgos en 2018. Sin embargo, identificamos dos problemas principales en un primer acercamiento a esta materia: uno desde el punto de vista investigador, otro desde la perspectiva docente.

Marcos de análisis como la Teoría General del Humor Verbal (TGHV) o la Teoría de la Relevancia (TR) se han venido aplicando al análisis del humor verbal en la conversación espontánea y en los géneros humorísticos tradicionales, como el monólogo o las viñetas cómicas (Ruiz Gurillo, 2013, 2015). La principal excepción respecto a la selección de corpus surge de las investigaciones de Simarro Vázquez (2020), que aplica la TGHV al humor multimodal presente en los memes de la plataforma Twitter. Sin embargo, no encontramos análisis de los géneros humorísticos multimodales que surgen más allá del plano gráfico, como es el caso de los vídeos cortos que podemos encontrar en YouTube y redes sociales como TikTok e Instagram, o los memes que parten de clips de vídeo. Resulta llamativo, dado que son el principal producto humorístico de consumo del público joven al que frecuentemente encontramos como alumnado en las aulas universitarias y cursos de ELE.

Por otro lado, y en relación con esta última reflexión, creemos que la aproximación entre el mundo de la investigación y la práctica docente es nuestra asignatura pendiente. Por desgracia, pese al elevado número de publicaciones sobre el humor, *a priori* son realmente escasas las investigaciones con una perspectiva docente, encaminadas a facilitar la introducción del humor como herramienta pedagógica, habilidad o recurso en la programación de cursos de lengua extranjera, pues apenas encontramos propuestas didácticas más allá del uso de viñetas cómicas.

Esta doble problemática nos ha llevado a elegir el humor como tema central de este Trabajo Fin de Máster. Desde la humildad de este formato, tratamos de contribuir a ambos campos, utilizando como material de análisis teórico y recurso didáctico los vídeos del dúo cómico madrileño Pantomima Full compuesto por Alberto Casado y Róber Bodegas, especialmente popular en el rango de edad de los 20 a los 40 años.

En el siguiente epígrafe exponemos nuestros objetivos e hipótesis de partida, para después detallar la estructura que presenta el trabajo en relación con dichos objetivos.

OBJETIVOS

En relación con lo expuesto, nos proponemos los siguientes objetivos generales y secundarios:

- *O.1.* Comprobar en qué medida el género de Pantomima Full (PF) es analizable desde las principales teorías pragmáticas y lingüísticas del humor.
 - Hacer una revisión de la literatura existente.
- *O.2.* Proponer actividades de explotación didáctica para ELE usando vídeos de PF.
 - Recopilar y aplicar las propuestas pedagógicas existentes en la literatura respecto al humor como herramienta metodológica o recurso.

Nuestra hipótesis de partida para estos objetivos es, por un lado, que el humor presente en Pantomima Full, por su carácter multimodal y su novedoso planteamiento, quizá no pueda explicarse únicamente desde el marco de la Teoría General del Humor Verbal (TGHV) o de la Teoría de la Relevancia (TR), las teorías más conocidas en nuestro país (*O.1.*). Al mismo tiempo, reivindicamos el papel de la conciencia metapragmática en la producción y recepción del humor. Por otro lado, a menudo se critica el papel secundario del humor en el aula de LE/L2, por lo que sospechamos que la literatura reflejará esta ausencia, al tiempo que defendemos la idoneidad de los vídeos de Pantomima Full para su explotación didáctica (*O.2.*), por, *a priori*, su accesibilidad, breve duración y riqueza lingüística y cultural.

Para llegar a dar respuesta al primer objetivo, analizamos la literatura existente hasta la fecha, comenzando por acotar nuestro objeto de estudio. Posteriormente, exploramos el vínculo entre el humor verbal y la conciencia metapragmática, para pasar a analizar las teorías del humor. A este respecto, hacemos un recorrido por las diferentes teorías del humor, desde Platón y Aristóteles hasta nuestros contemporáneos, y recopilamos toda aquella información que pueda resultar relevante para analizar el humor multimodal en la era digital. Terminamos nuestro estado de la cuestión analizando la literatura respecto a la enseñanza de humor (o con humor) en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, en relación con el segundo objetivo.

El apartado práctico comienza con el desarrollo de la metodología seguida para la recopilación de nuestro corpus, para después analizar alguno de los vídeos que lo componen desde las teorías del humor desarrolladas en el estado de la cuestión. Posteriormente, detallamos las aplicaciones didácticas que proponemos para los vídeos analizados.

Finalmente, a modo de conclusión, retomamos los objetivos aquí expuestos y comprobamos las hipótesis planteadas. Asimismo, exploramos futuras líneas de investigación en relación con los temas trabajados.

1. ACERCAMIENTO AL HUMOR

Para Bergson (2016, p. 35), lo cómico se despliega, como la vida, y por tanto no puede acotarse. Plessner (1960), por su parte, explicaba el humor vinculándolo con el juego: en ambos se materializa la risa, o al menos la alegría que nos proporciona evadirnos momentáneamente del peso de la realidad. En efecto, como señala Urbina Fonturbel (2018, p. 46) a partir de las reflexiones de Patrick Charaudeau (2011), el humor es un juego, un acto de libertad que desafía las limitaciones del uso del lenguaje y crea vínculos de complicidad con el interlocutor.

Sin entrar en definiciones y categorías, es innegable que resulta difícil hablar del humor sin una perspectiva transdisciplinar¹. El humor puede ser al mismo tiempo una herramienta y un fin, inofensivo y malicioso, universal y cultural. Su papel varía en función del aspecto en el que nos centremos, ya sea en las relaciones interpersonales, las emociones, la medicina, la cultura, la reflexión o la crítica. En definitiva, el humor es objeto de análisis de cualquier disciplina. Resulta lógico, pues las únicas barreras del humor son los límites metodológicos con los que lo acotamos (Ruiz Gurillo, 2012, p. 15), en tanto que emplea elementos culturales, religiosos, políticos y sociales, entroncándose así con los distintos aspectos de la sociedad y la naturaleza humana. El mejor ejemplo de este alcance es que el humor nunca está exento de polémica, especialmente en tiempos de corrección política.

Iglesias Casal (2000, pp. 439-442) nos proporciona una caracterización del humor bebiendo de distintas disciplinas. Así, desde el campo de la psicología, el sentido del humor es una muestra de madurez humana, una actitud ante la vida. Berger (1999) destaca su rol como instrumento de reflexión y conocimiento, como una ventaja cognoscitiva que nos permite pensar en más de una dimensión. Así, el humor sería un derrumbamiento de la lógica. También encontramos ejemplos desde la Antigüedad de la utilidad terapéutica de la risa y el empleo del humor como un arma crítica ante los problemas de la sociedad y la vida (Rafael Núñez, 1984). En la misma línea, se explora su vertiente socializadora, haciendo hincapié en la relatividad cultural.

Centrándonos en el campo de la lingüística, autores como Attardo (1994, p. 3) sugieren que el humor es, como apuntaba Bergson, imposible de definir: «Not only has it not been possible to agree on how to divide the category of “humor” (e.g., “humor” vs. “comic” vs. “ridiculous”), but it is even difficult to find a pretheoretical definition of “humor” in the most general sense».

¹ En palabras de Piaget (1976, citado en Urbina Fonturbel, 2003, p. 12), la transdisciplinariedad es el nivel superior de interacción entre disciplinas, por encima de la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad. Tras esta, se aspira a crear un sistema total sin fronteras estables entre ellas.

La concepción del humor se apoya en los mecanismos que lo provocan, como veremos más adelante, pero también en multitud de factores individuales y contextuales que llevan a que un enunciado humorístico se reconozca como tal y, en última instancia, provoque una risa o sonrisa en el interlocutor. En este sentido, no es posible proporcionar una definición general y unívoca del humor, y abogamos en su lugar por el estudio de fenómenos humorísticos concretos. Esta decisión entronca con la teoría descriptiva, en oposición al universalismo que, en este caso, no resulta útil para dar respuestas sobre el complejo fenómeno del humor.

En el presente trabajo, por lo tanto, nos centramos especialmente en el humor que ocupa al campo de la lingüística aplicada, que tradicionalmente se ha denominado *humor verbal*. Para Martin (2007, citado en Gironzetti, 2013, p. 35), el humor verbal se puede definir como «un tipo de humor específico que recurre al uso de un código lingüístico, lo que permite un nivel de sofisticación y abstracción mayor y, consecuentemente, una mayor complejidad estructural». Gironzetti (2013, p. 35) destaca la importancia de la cultura para entender el humor verbal, puesto que las estrategias y normas de comunicación humorísticas que influyen en los procesos de producción y comprensión del humor no son universales. Por su parte, Torres (1999, p. 104, citado en Catalá Pérez, 2001, p. 138) define el humor verbal desde una perspectiva pragmática:

El humor verbal es un fenómeno pragmático, que refleja en la comunicación una actitud humorística del emisor. Mediante diferentes tipos de recursos lingüísticos se pone de manifiesto al oyente esta intención humorística, que debe ser interpretada en función del principio de pertinencia², mediante la selección del contexto adecuado por el receptor.

El humor verbal engloba principalmente dos fenómenos: los textos propiamente humorísticos (p. ej., chistes o monólogos) y la conversación espontánea. Dado que las características del humor conversacional se desligan en gran medida de los textos propiamente humorísticos que podemos usar en el aula y ya ha sido ampliamente estudiada (Bell, 2007; Norrick y Chiaro, 2009; Ruiz Gurillo, 2019) dejaremos la conversación espontánea fuera de nuestro análisis.

Además del humor verbal, y vinculado a este, ha cobrado especial importancia en los últimos años el humor multimodal, en parte gracias al *boom* de la comunicación digital (Yus, 2011), y especialmente en forma de anuncios publicitarios, viñetas, y memes (Yus, 2016, 2020, 2021). Estos productos se han analizado desde una perspectiva retórica en el caso de la publicidad (Urbina Fonturbel, 2018, 2020) o usando la TGHV en el caso de viñetas y memes (Gironzetti, 2013; Simarro Vázquez, 2020). Nuestro análisis práctico se centrará en este tipo de humor. Comenzamos explorando el vínculo entre el humor verbal y la conciencia metapragmática.

² El «principio de pertinencia» es equivalente a la Máxima de Relación de Grice y al Principio de Relevancia de Sperber y Wilson, que veremos más adelante.

2. METAPRAGMÁTICA Y HUMOR VERBAL

El concepto de «conciencia metapragmática» (*reflexive or metapragmatic awareness*) se inspira en la noción de «función metalingüística» de Jakobson y alude a la capacidad inherente del ser humano de autorregular su propio uso del sistema lingüístico para obtener el efecto perlocutivo deseado en el interlocutor (Verschueren, 2000, pp. 440-444). En palabras de Reyes (2004, pp. 150-151), supone un nivel de análisis pragmático que se centra en la conciencia que tiene el hablante sobre el uso del lenguaje. Verschueren sostiene (2002, citado en Galindo Mercado et al., 2018, p. 110) que, realmente, todo uso del lenguaje implica un nivel de conciencia metapragmática: «cada vez que un sujeto construye un mensaje o lo interpreta, realiza una serie de elecciones lingüísticas tomando en consideración el rol mediador de la mente, tanto del enunciador como del receptor». Del mismo modo, el emisor tiene en cuenta los aspectos extralingüísticos o parámetros contextuales en los que se produce el enunciado.

2.1. LA ADQUISICIÓN DE LA CONCIENCIA METAPRAGMÁTICA

La «conciencia metapragmática» es una noción indudablemente abstracta y difícilmente medible, como señala Verschueren (2000, p. 445), pero deja huellas lingüísticas que podemos analizar, como el uso autorreferencial, vínculos intertextuales explícitos o ciertos marcadores metapragmáticos. Algunas investigaciones analizan precisamente estas huellas lingüísticas para tratar de arrojar luz sobre la adquisición de la conciencia metapragmática en la infancia (Galindo Mercado et al., 2018; Hess-Zimmermann, 2016; Silva López et al., 2019; Timofeeva Timofeev, 2014, 2017), siguiendo la propuesta de Gombert publicada en 1992.

Gombert parte de la teoría piagetiana del desarrollo cognitivo para crear un modelo de desarrollo de la competencia metalingüística en la L1, que se traduce, tal y como expone Timofeeva Timofeev (2017, p. 8), en cuatro fases que funcionan de forma acumulativa:

- Primero, en la fase de adquisición de habilidades lingüísticas básicas o de adquisición inicial (0-2 años), los niños adquieren sus primeras destrezas lingüísticas interpretativas y productivas, fundamentalmente ligadas a contextos particulares.
- Después se da una fase de control epipragmático o de competencia epipragmática (2-7 años), en la que se empieza a tomar conciencia de la complejidad de la conexión entre lo lingüístico y lo contextual, sin llegar a distinguir ambos tipos de información. Aunque aún no son capaces de explicar de forma explícita sus decisiones pragmáticas, pueden adaptar las formas lingüísticas al entorno contextual en la mayoría de situaciones.

- En la tercera fase se produce la adquisición de la conciencia metapragmática (7-12 años) y los niños comienzan a controlar la conexión entre el mensaje lingüístico y el contexto en el uso y a ser capaces de describir cómo se lleva a cabo dicho control, gracias al desarrollo de la memoria operativa.
- Finalmente, a partir de la fase de automatización de la conciencia metapragmática (desde los 12 años), esta ocurre de manera inconsciente, salvo que se explicité para llamar la atención sobre algún aspecto concreto.

Cabe destacar que el humor y la ironía son un aspecto central en la mayoría de las investigaciones citadas en la página anterior. Por ejemplo, a través del análisis de marcas e indicadores lingüísticos del humor en 149 narraciones humorísticas, Timofeeva Timofeev (2014, p. 206) observa el vínculo que existe entre la expresión lingüística del humor y el desarrollo metapragmático en niños y niñas de 9 a 10 años, prestando atención a la perspectiva de género. Para ello, también tiene en cuenta el modelo de desarrollo del humor infantil propuesto por Paul McGuee (1979, citado en Timofeeva Timofeev, 2014, p. 202), en el que resultan especialmente llamativas la dos últimas fases, *Playing with Words* (de los 3 a los 5-6 años) y *Riddles and Jokes* (a partir de los 6-7 años). Esta última refleja la transición desde el humor basado en la incongruencia hacia el humor fundamentado en la incongruencia-resolución (Martin, 2007, p. 240, citado en Timofeeva Timofeev, 2014, p. 202). Esta investigación se complementa con una posterior (Timofeeva Timofeev, 2017) en la que se amplía el corpus de estudio, *CHILDHUM*, a 448 redacciones de escolares de entre 8 y 12 años. Las conclusiones de esta investigación se publicarán a lo largo del 2021³ y resultan prometedoras.

En una línea similar, Galindo Mercado et al. (2018) investigan el desarrollo de la conciencia metapragmática en niños de 7 a 12 años diagnosticados con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) o Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), en contraste con un grupo de control. Los resultados sugieren que el TDAH no afecta al desarrollo de la conciencia metapragmática, mientras que los alumnos con TEL presentaron un rendimiento principalmente epipragmático. Resulta llamativo, ya que en una investigación similar de Crespo et al. (2009, p. 16) sí se encuentran diferencias significativas entre el grupo de control y los niños con TDAH, que las autoras achacan al menor desarrollo de la memoria operativa o a factores como la dificultad de los ejercicios y la impulsividad al responder.

³ Timofeeva-Timofeev, L. y Ruiz Gurillo, L. (2021). Marcas e indicadores humorísticos en las narraciones escritas de niños y niñas de 8, 10 y 12 años en español: Propuesta tipológica. *Spanish in Context*, 18 (1), pp. 85-117.

Finalmente, las investigaciones de Hess-Zimmermann (2016) y Silva López et al. (2019) con diferentes grupos de edad, incluyendo adolescentes, confirman los modelos de Gombert y McGuee al observar grandes diferencias en las reflexiones metapragmáticas realizadas por los diferentes grupos etarios.

Pese que *a priori* puede parecer que estas investigaciones no son de utilidad en el campo de la LE/L2, lo cierto es que nos permiten extraer conclusiones valiosas sobre los factores que entran en juego en el desarrollo de la conciencia metapragmática, más allá de la edad. Además, ponen de manifiesto la utilidad del humor para medir el desarrollo de la conciencia metapragmática, demostrando así el papel central de la conciencia metapragmática en el humor.

2.2. EL HUMOR DENTRO DE LA CONCIENCIA METAPRAGMÁTICA

Para Ruiz Gurillo (2019, p. 184), el humor es una habilidad metapragmática, un tipo de comunicación específico que conlleva la adopción de un *modo humorístico*. Como desarrolla en Ruiz Gurillo (2016, citado en Linares Bernabéu, 2017a, pp. 213-214): «El efecto humorístico es consecuencia directa de las continuas elecciones lingüísticas y extralingüísticas que realiza el escritor o hablante en su producción humorística, y que interpreta y aprecia el oyente o lector». Las elecciones lingüísticas y extralingüísticas que realiza el escritor o hablante se guían por tres nociones claves, según Verschueren (1999, citado en Ruiz Gurillo, 2019, pp. 185-188): la variabilidad, la negociabilidad y la adaptabilidad.

- La *variabilidad* concierne al rango de elecciones al alcance del hablante o escritor (ej., contexto, registro, código, relación entre los participantes). En este sentido, hay que considerar el grado de planificación y el grado de publicidad (alto en el caso de los géneros propiamente humorísticos, como el monólogo; bajo en el caso de la conversación espontánea).
- La *negociabilidad* conecta con los mecanismos lógicos implicados en el humor (basados en razonamientos o en relaciones sintagmáticas), se relaciona con la interaccionalidad del discurso humorístico e implica que el hablante o escritor negocia con los participantes o espectadores las múltiples elecciones que ofrece la lengua en un contexto determinado.
- La *adaptabilidad* supone «la modulación dinámica de las elecciones metapragmáticas por medio de los diversos aspectos cognitivos e ideológicos implicados» (p. 187) y persigue el logro de fines comunicativos concretos, mediante el uso de marcas e indicadores humorísticos.

2.3. HUMOR Y CONCIENCIA METAPRAGMÁTICA EN LA LE/L2

Como señala Urbina Vargas (2010, pp. 3-4), la necesidad de incluir el desarrollo de la competencia pragmática en el campo de la LE/L2 como uno de los aspectos que conforman la competencia comunicativa parte esencialmente del campo de la investigación de «los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1975), las implicaturas conversacionales (Grice, 1975), el principio de cortesía de Leech (1983) y el modelo de cortesía de Brown y Levinson (1987)».

En los últimos años, desde que se iniciara el *boom* de la investigación lingüística en torno a la conciencia metapragmática, algunos autores han reivindicado la importancia de la enseñanza del humor, más allá de su uso como un recurso, al considerar que ser competente a nivel metapragmático y humorístico es imprescindible para la integración dentro de la comunidad nativa (Linares Bernabéu, 2017b, p. 212).

En un estudio metapragmático llevado a cabo por Sinkeviciute (2019a, pp. 4-10), se demuestra que el humor está estrechamente vinculado a la identidad colectiva, individual y situada, en tanto que puede, simultáneamente, mostrar los valores dominantes en un contexto cultural (identidad colectiva), reivindicar las elecciones personales en la interacción (identidad individual) y adscribirse a unas reglas específicas en función del contexto y la relación entre los interlocutores (identidad situada). De hecho, el humor juega un papel esencial en la construcción y la manifestación verbal de la propia identidad (Sinkeviciute, 2019b).

No es nuestro objetivo analizar específicamente los aspectos y principios socioculturales que rigen el español peninsular, pero resulta obvio que el humor, más allá de posicionarse como una de las máximas expresiones de la conciencia metapragmática, se rige por valores culturalmente marcados y, por tanto, puede tener una doble función en el aula: por un lado, promover la adquisición de habilidades metapragmáticas en la lengua meta, pero también servir como medio de introducción de aspectos socioculturales y pragmáticos de la(s) cultura(s) meta.

En definitiva, la conciencia metapragmática y el humor verbal no pueden analizarse por separado. Desde una perspectiva puramente lingüística, es necesario recurrir a la conciencia metapragmática para explicar el humor verbal, al tiempo que el humor es la mejor herramienta para dar cuenta del desarrollo de la conciencia metapragmática. Desde una perspectiva didáctica, el desarrollo de la conciencia metapragmática en la LE/L2 es imprescindible para lograr una competencia comunicativa avanzada. El humor se posiciona como el mejor recurso para mejorarla, puesto que aún, como adelantábamos, una reflexión sobre mecanismos lingüísticos, elementos pragmáticos y socioculturales y la negociación de la propia identidad.

3. MARCO PARA EL ESTUDIO DEL HUMOR

3.1. EL PUNTO DE PARTIDA

3.1.1. SUPERIORIDAD, DESCARGA E INCONGRUENCIA

El humor ha cautivado a filósofos, psicólogos e investigadores desde la Antigüedad. Existen tres grandes acercamientos al entendimiento del humor, que sintetizamos en orden cronológico.

Los primeros intentos de explicar el humor datan de la Antigua Grecia, con las teorías de la superioridad (*superiority/hostility theories*) de Platón y Aristóteles, que dominan la tradición filosófica hasta el siglo XVIII (Ruiz Gurillo, 2012, p. 16) y, entre los siglos XIX y XX, son defendidas por autores como Hobbes o el ya mencionado Bergson (Bell, 2015, p. 21). Desde esta perspectiva, el humor nace de la sensación de superioridad del hombre hacia otro individuo o colectivo: «we may make jokes at the expense of the less fortunate, ridicule the mishaps of others, or even deride entire groups out of a feeling of happiness (or as Hobbes put it, the “sudden glory”) that their misfortunes are not ours» (Bell, 2015, p. 21). Si bien es habitual encontrar a un individuo o grupo como objeto de burla en los textos humorísticos, hay multitud de casos en los que esto no ocurre, por lo que esta teoría queda desestimada en la actualidad.

La siguiente es conocida como teoría de la descarga (*release theories*) y aparece en el siglo XIX en la obra de Herbert Spencer, aunque es más conocida por la versión de Sigmund Freud. En esta teoría, el humor surge de la descarga de energía física acumulada (Bell, 2015, p. 23):

During the telling of a joke or humorous story, for example, listeners may develop feelings about the characters, which, upon hearing the punch line, are shown to be false. In this case, the unexpected nature of the ending causes a build-up of nervous energy, which must then be released through laughter.

Dado que no es necesario que un texto provoque risas (*laughter*) para que sea humorístico, esta teoría queda también refutada. Además, como señala Bell (2015), ninguna da cuenta del humor fallido, y, por tanto, ofrecen una visión incompleta del fenómeno del humor.

La tercera es la teoría de la incongruencia (*incongruity theories*), a partir de las reflexiones de Hutcheson y desarrollada por autores como Kant, Schopenhauer o Kierkegaard (Critchley, 2004, citado en Ruiz Gurillo, 2012, p. 16). Bajo esta perspectiva, el humor se basa en el descubrimiento de una realidad que resulta incongruente en relación con las expectativas que habíamos establecido. Posteriormente, Suls (1972, citado en Yus, 1996) añade a la teoría de la incongruencia una segunda fase de resolución, que se considera la auténtica responsable del efecto humorístico. Como resume Yus en dicha publicación:

En un primer estadio se da una violación o invalidación de las expectativas cognitivas que el destinatario ha ido elaborando en su procesamiento de la información. Dicha invalidación se produce en forma de incongruencia, o disonancia cognitiva; en la segunda fase el emisor del texto humorístico aporta la clave que resuelve el dilema cognitivo y el destinatario es consciente, por un lado, de que ha sido objeto de un engaño, y por otro lado de la existencia de otras interpretaciones del texto alternativas que el destinatario no había tenido en cuenta (Yus, 1996, p. 502).

Tanto este planteamiento como la teoría de la descarga juegan con el carácter inesperado de la resolución del enunciado humorístico, pero es la teoría de la incongruencia-resolución la que impera en la actualidad, considerando que la incongruencia es la condición *sine qua non* para que se produzca el efecto humorístico (Ruiz Gurillo, 2012, p. 16). No obstante, esta teoría no está exenta de detractores, que resaltan la falta de respuestas de esta teoría frente a fenómenos como la risa que se materializa antes de la resolución, la resolución que no termina en un efecto humorístico, o la posibilidad de que el mismo chiste nos resulte gracioso en varias ocasiones (ver Dynel, 2009, pp. 54-61). En la obra de Dynel también podemos encontrar un análisis de las distintas teorías del humor que se enmarcan en las tres teorías que hemos expuesto.

3.1.2. DE GRICE A LEVINSON

A nivel pragmático, las teorías del humor parten, de una manera u otra, del Principio de Cooperación de Grice (1975), que nos permite entender la comunicación como un proceso que va más allá de la codificación y descodificación de información. Para Grice, la comunicación sigue un proceso inferencial: el oyente hace inferencias sobre lo dicho por el hablante, de forma que lo que se entiende es una implicatura de lo dicho literalmente. Bajo este modelo de comunicación, para que el intercambio sea efectivo, Grice considera que los hablantes adoptan una actitud cooperativa, que se traduce en cuatro máximas conversacionales universales: (1) dar solo la información necesaria (máxima de cantidad); (2) decir solo aquello que se cree cierto (máxima de cualidad); (3) aportar información relevante o pertinente (máxima de relación) y (4) expresarse de forma clara para evitar posibles ambigüedades (máxima de manera).

La teoría de Grice supone un antes y un después en la pragmática, y da lugar a dos corrientes principales: la postgriceana enfatiza la importancia del contexto, mientras que la neogriceana, representada por Levinson, estudia las implicaturas conversacionales generalizadas, es decir, aquellas que no dependen de un contexto específico (Rodríguez Rosique y Bagué Quílez, 2012, p. 417).

Partiendo de las máximas de Grice, la propuesta neogriceana de Levinson (2000, pp. 76, 114, 136-137, citado en Ruiz Gurillo, 2014) entiende la comunicación desde tres principios: el Principio de Cantidad, el Principio de Informatividad y el Principio de Manera. Para cada uno, propone una máxima del hablante (MH) y un novedoso corolario del interlocutor (CI):

Principio de Cantidad: No proporcione una información más débil que el conocimiento del mundo que posee; en concreto, seleccione el elemento más fuerte del paradigma (MH); la información que ha ofrecido el hablante es la más fuerte que este puede hacer (CI).

Principio de Informatividad: Proporcione información mínima que sea suficiente para conseguir sus propósitos comunicativos (MH); amplíe el contenido de lo enunciado por el hablante hasta encontrar la interpretación específica (CI).

Principio de Manera: Indique una situación normal mediante expresiones no marcadas (MH); una expresión marcada denota una situación no estereotípica (CI).

Es relevante mencionar ambos modelos, puesto que la TGHV se basa en el Principio de Cooperación de Grice, pero Ruiz Gurillo (2012) la adapta aplicando los principios de Levinson.

3.2. LA TEORÍA GENERAL DEL HUMOR VERBAL

La Teoría General del Humor Verbal (*General Theory of Verbal Humor*) es un modelo de análisis del humor verbal desarrollado por Attardo y Raskin (1991). Inicialmente, el objeto de análisis de la TGHV eran los chistes, pero es aplicable a otros géneros más extensos.

La TGHV parte de la Teoría Semántica del Humor basada en Guiones (*Script-based Semantic Theory of Humor*; en adelante TSHG) de Raskin (1985), que se apoya en la noción de guion (*script, frame, schema*), entendido este como ‘la información asociada al significado semántico de una palabra u oración’. Raskin atiende también a la tipología textual y engloba todo texto humorístico bajo la etiqueta *non bona fide*, en contraste con el modo neutro o *bona fide*. Esta distinción permite activar nuestras expectativas al identificar el modo *non bona fide* y nos lleva a buscar interpretaciones alternativas (Carbajal Carrera y Del Rey Cabero, 2014, p. 54). Teóricamente, solo el modo *bona fide* respeta el Principio de Cooperación, pero incluso Raskin critica más tarde esta distinción, ya que no refleja que los textos *non bona fide* también son cooperativos (Dyner, 2009, pp. 179-182).

Lo más relevante de la TSHG es que introduce el concepto de «oposición de guiones». En palabras de Raskin (1985, p. 99), para que un texto sea humorístico (*non bona fide*), debe cumplir dos características: (1) ser compatible, total o parcialmente, con dos guiones y (2) que los dos guiones sean opuestos. Esta noción, central en la TGHV, se entiende mejor atendiendo a la clasificación (no exhaustiva) de los distintos tipos de oposición de guiones (Raskin, 1985, p. 111): real vs. inexistente; normal vs. inesperado; plausible vs. poco plausible o imposible.

La teoría semántica de Raskin se amplía con la colaboración de Attardo (1991), dando lugar a la TGHV, una teoría fundamentalmente lingüística que incorpora la oposición de guiones y otros cinco «recursos de conocimiento» (*knowledge resources*) que actúan de manera jerarquizada, incluyendo así la pragmática, la lingüística textual y la teoría de la narratividad:

1. La oposición de guiones (OP): se establece un guion que actúa como gancho (*jab line*) en el cuerpo (*set up*) del chiste, que se opone a un segundo que se introduce en el remate del texto (*punch line*), creando una incongruencia que se resuelve generando el efecto humorístico, salvo en los casos de humor absurdo (Simarro Vázquez, 2020, p. 212). Se parte de la noción de OP de Raskin (1985), aunque Attardo (1994, p. 267) especifica que puede haber más de un guion actuando al mismo tiempo (*overlapping scripts*).
2. El mecanismo lógico (ML): se corresponde con la fase de resolución del chiste y es uno de los elementos más difíciles de sistematizar, pero Attardo, Hempelmann y Di Maio (2002, pp. 18-19; citados en Ruiz Gurillo, 2012, pp. 25, 27) distinguen ML basados en relaciones sintagmáticas (como el quiasmo, la yuxtaposición o el paralelismo) y ML basados en razonamientos (las analogías, las exageraciones o los apoyados en falsas premisas). Como señala Attardo (2010, p. 25), dado que la resolución es opcional, el ML no está presente necesariamente en todos los textos humorísticos.
3. La situación (SI): alude al tema, los participantes, la actividad que tiene lugar y la información dentro del chiste. Algunos chistes se apoyan bastante en la situación, mientras que otros la ignoran (Hirsch, 2017, p. 3).
4. La meta (ME): el individuo, colectivo o institución (p. ej., matrimonio) cuyos estereotipos ridiculiza el chiste. Este parámetro es opcional (Attardo, 2010, pp. 24-25).
5. La(s) estrategia(s) narrativa(s) (EN): el género o micro-género textual al que pertenece el chiste, que activa ciertas expectativas (Attardo y Raskin, 1991, pp. 300-301). Attardo (2010, p. 23) matiza que este RC no implica que todo humor sea narrativo, sino que se enmarca en algún tipo de organización narrativa (p. ej., diálogo, acertijo, un aparte).
6. El lenguaje (LEN): Attardo (1994, p. 95) distingue entre chistes referenciales, basados exclusivamente en el significado; y chistes verbales, que se basan en el juego lingüístico y, por tanto, se apoyan especialmente en el LEN (las elecciones léxicas, sintácticas, fónicas, etc.). No obstante, el LEN es un RC imprescindible, en tanto que es responsable de la posición del remate.

Para ilustrar el análisis con los RC, tomemos como ejemplo el siguiente chiste extraído de una cuenta de Twitter (Chistes Lingüísticos, 2016):

- (1)
- Soy vidente, y por 10 euros le digo su futuro.
 - ¿10 euros? OK.
 - Yo seré vidente, tú serás vidente, él será vidente...

En este caso, se establece una oposición de guiones (OP) entre dos significados: ‘predecir el futuro’ y ‘recitar el futuro simple de indicativo’, a través de un mecanismo lógico (ML) basado en razonamiento correcto por coincidencia, fruto de la ambigüedad producida por la polisemia de *futuro*, que hace que *su* pueda entenderse como un deíctico de usted o como una anáfora de *soy vidente* (y por tanto aludir al futuro simple de indicativo de dicha estructura). La SI no está demasiado contextualizada y no hay ME, aunque puede interpretarse como una crítica contra los videntes. La EN es un diálogo, y el LEN es especialmente relevante porque el ML se apoya en todos los elementos que componen la primera intervención.

De cara al análisis más allá de los chistes, se distingue entre los textos que son estructuralmente similares a estos (terminan con un remate) y aquellos que no. Mientras en los primeros se aplica de forma directa la TGHV, en el resto hay que analizar tanto el componente humorístico como la narrativa no humorística en la que está inmerso (Attardo, 2010, p. 29). Attardo reconoce la flexibilidad de los textos y da cuenta de OP más allá del gancho-remate, como la disyunción difusa (cuando hay muchos pequeños ganchos) y la hiperdeterminación (cuando distintas fuentes de humor están activas simultáneamente). También matiza que los textos humorísticos de mayor extensión (Attardo, 2008, p. 110) deben analizarse como un vector, codificando cada enunciado humorístico (tanto *punch lines* como *jab lines*) según su importancia relativa.

La TGHV, pese a ser la teoría del humor más aceptada en el campo, no está exenta de críticas y matizaciones. A continuación reflejamos la interpretación de Ruiz Gurillo (2012, pp. 36-42), que recoge las principales críticas de otros autores y pretende mejorar los RC aunando la TGHV con los principios de Levinson y las nociones de variabilidad, negociabilidad y adaptabilidad (ver p. 10). En líneas generales, la autora considera que la TGHV es una teoría abarcadora, en tanto que ofrece una explicación integradora del humor como hecho comunicativo.

Respecto a la OP, este aspecto se ha criticado por ser demasiado rígido, puesto que interpretan que no permite que los dos guiones se alternen, algo que ocurre a menudo, por ejemplo, en los géneros humorísticos multimodales (Padilla y Gironzetti, 2010, citado en Ruiz Gurillo, 2012, p. 37). Igualmente, señalan que la mencionada taxonomía de ML no resulta operativa, ya que los mecanismos actúan simultáneamente. Para Ritchie (2004), OP y ML son los únicos RC específicos del humor, y Ruiz Gurillo critica que el tratamiento desde la TGHV de estos dos recursos ha sido superficial. Por otro lado, considera que las EN deberían incluir, además del género, el tipo de texto, la secuencia textual principal y el registro, en relación con el contexto en que se produce el texto humorístico (oral o escrito, planificado o improvisado, unidireccional o dialógico, etc.).

En cuanto al LEN, considera que no se trata como un factor determinante, cuando las elecciones lingüísticas son precisamente los marcadores e indicadores que facilitan el proceso de inferencia (Ruiz Gurillo, 2012, pp. 38-39). Además, el LEN, que se guía por las nociones de variabilidad, negociabilidad y adaptabilidad, es el factor que activa la conciencia metapragmática. Finalmente, Ruiz Gurillo propone añadir el proceso inferencial que desencadena el humor, basado sobre todo en la infracción del Principio de Informatividad propuesto por Levinson en la corriente neogriceana (2000, citado en Ruiz Gurillo, 2012, p. 40).

3.3. LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA

En los estudios del humor desde la lingüística también ha gozado de cierta influencia la Teoría de la Relevancia (TR) de Sperber y Wilson (1994, 2004; en adelante, S&W), cuyos máximos exponentes de habla hispana son Yus (2016), Torres y Curcó. Esta teoría trata la interpretación de los enunciados como un proceso cognitivo (S&W, 2004, p. 271), intuitivo y universal. Por tanto, simplifica las máximas de Grice y se aplica a todo tipo de discursos.

El punto de partida de esta teoría es el Principio de Relevancia: la interpretación de los estímulos está supeditada a la búsqueda de la relevancia en la información, de forma inconsciente e ineludible (Yus, 1996, p. 498). Asimismo, parte del «modelo inferencial no demostrativo» de la comunicación; es decir, los enunciados se interpretan y someten a valoraciones predictivas. Cuando recibimos un mensaje, descodificamos lo lingüístico (la evidencia) y activamos un mecanismo cognitivo para establecer hipótesis o «inferencias» sobre lo que el emisor quiere comunicar. Otro aspecto central es el «entorno cognitivo total», que abarca ‘los hechos del mundo que un individuo conoce y tiene potencial de conocer en un eje espaciotemporal determinado’. Dentro del entorno cognitivo, las hipótesis que comparten los interlocutores se denominan «supuestos de manifestación mutua», ya que hay grados de suposición (conjeturas más y menos accesibles) y un conocimiento manifiesto compartido (Yus, 2010, pp. 23-24).

Para entender un mensaje, necesitamos identificar la intención que tiene el hablante. S&W proponen dos tipos: la «intención informativa» (lo que se quiere decir) y la «intención comunicativa» (la manifestación de la intención de informar). La intención comunicativa tiene un carácter «ostensivo»: atrae la atención del oyente y revela las intenciones del hablante (Yus, 2010, p. 22), portando la «presunción de su relevancia óptima», que se compone de dos premisas: «(a) el estímulo ostensivo es suficientemente relevante como para que valga la pena que el oyente lo procese; (b) el estímulo ostensivo es el más relevante y, a la vez, compatible con la capacidad y preferencias del hablante» (Yus, 2010, p. 28). El oyente se guía por un patrón

de mínimo esfuerzo al procesar el enunciado, y se detiene cuando sus expectativas de relevancia se ven satisfechas, ya que no todas las hipótesis alcanzan el mismo grado de pertinencia, sino que se organizan en base a la probabilidad (S&W, 1994; Yus, 1996, p. 498).

Estas hipótesis son lo que conocemos como inferencias, que se construyen en base a la intención que identificamos en el hablante y «factores contextuales» que abarcan desde los enunciados previos hasta el conocimiento enciclopédico. La inferencia contiene reglas deductivas a las que accedemos espontáneamente, en un proceso en el que unimos la nueva información a los conocimientos previos. S&W denominan «contextualización» a esta operación cognitiva de desambiguación (S&W, 2004, p. 241; Yus, 2010, p. 25), que genera «efectos cognitivos» (o contextuales) de tres tipos respecto a un supuesto previo: (1) refuerzo; (b) contradicción y eliminación o (3) combinación (generando «implicaciones contextuales»). Por otro lado, también puede darse el caso de que un supuesto no genere efectos cognitivos y, por ende, no sea relevante. En definitiva, la relevancia se formula en dos condiciones: «(a) un supuesto es relevante siempre que el número de efectos cognitivos positivos, cuando es procesado óptimamente, sea alto; (b) un supuesto es relevante siempre que el esfuerzo necesario para alcanzar dichos efectos cognitivos positivos sea pequeño» (Yus, 2010, pp. 26-27).

Dentro del proceso global de comprensión, S&W distinguen tres tareas simultáneas (2004, p. 252): elaborar una hipótesis apropiada (1) sobre el contenido explícito («explicaturas») mediante la decodificación, desambiguación, etc., (2) sobre los supuestos contextuales que se desean transmitir («premisas implicadas», ya sean fuertes o débiles) y (3) sobre las implicaciones contextuales que se pretenden transmitir («conclusiones implicadas»).

En un acto comunicativo, si prestamos atención al hablante estamos partiendo de la presunción de relevancia y, por tanto, al recibir el enunciado elaboramos una hipótesis sobre el significado que satisfaga dicha presunción a través de la contextualización, que selecciona el supuesto que nos proporciona mayores efectos contextuales con menor esfuerzo de procesamiento. Como señala Yus (1996, p. 501), esta noción puede explicar «la creación de efectos humorísticos basados en disonancia cognitiva que produce la incongruencia intencionada». En otras palabras, el análisis del humor desde la TR entronca con la teoría de la incongruencia-resolución, como desarrollamos en el siguiente párrafo.

Aprovechando que el destinatario elige inconscientemente la primera interpretación que se adecúa al principio de relevancia, el emisor calcula los factores contextuales e inferencias que pondrá en marcha el oyente para construir el enunciado llevando a una interpretación evidente

(*overt*, en un proceso que se conoce como *garden-path*) a la par que deja abierta la alternativa de una interpretación encubierta (*covert*), menos relevante (Yus, 1998, p. 332). Después, el emisor introduce un nuevo elemento que resulta incongruente con la primera inferencia del destinatario. Este busca una solución, y la encuentra en el reconocimiento de otra interpretación que no consideró. La satisfacción cognitiva de dar sentido a la información, así como el reconocimiento del engaño, desembocan en el entretenimiento humorístico (Yus, 1996, p. 504). Curcó (1995-1998, citado en Yus, 2003, pp. 1316-1317) denomina «supuestos meta» a las interpretaciones evidentes y «supuestos clave» a las interpretaciones encubiertas, y explica el humor como la combinación de contenido implícitamente proposicional contradictorio.

Sintetizando, la TR explica el humor verbal siguiendo el modelo de incongruencia-resolución, desde una perspectiva cognitiva, pero también pragmática y sociocultural, si nos atenemos a la necesidad de predecir los factores contextuales y las inferencias que pondrán en marcha los oyentes, puesto que estos dependen de factores culturales, sociales e individuales.

Tomando como ejemplo el chiste del epígrafe anterior (1), a partir de la oración «Soy vidente, y por 10 euros le digo su futuro», el oyente se apoya en ciertos factores contextuales (p.ej., los videntes leen el futuro, los videntes te cobran por sus servicios), que llevan a extraer la premisa implicada (evidente) «El/la vidente va a predecir el futuro del interlocutor», siendo «La persona va a recitar la conjugación del futuro simple de indicativo de *ser vidente*» la premisa implicada encubierta. Esta situación absurda se apoya, como explicamos, en la polisemia de *futuro* y el doble sentido de *su*, que genera la activación de efectos contextuales determinados. El oyente se da cuenta del engaño y da nuevo significado a la primera oración, lo que desemboca en el efecto humorístico.

3.4. OTROS MODELOS DE ANÁLISIS DEL HUMOR VERBAL

Para la Lingüística Cognitiva, el humor, la metáfora y la ironía son parte de una competencia metafórica (Acquaroni Muñoz y Suárez-Campos, 2019, p. 374). Esta corriente reivindica que se puede explicar un gran conjunto de fenómenos utilizando mecanismos conceptuales básicos (Ritchie, 2006, citado en Ruiz Gurillo, 2012, p. 31-32). Se destaca la importancia del oyente como agente social, en la obra de Veale de 2005, y se emplean constructos como el «marco cognitivo» de Fillmore y el «espacio mental» de Fauconnier, dando lugar a modelos como el basado en el cambio de marco cognitivo: «jokes are constructed to suggest one frame while evoking elements consistent with another» (Coulson et al., 2006, p. 232).

Una incipiente aproximación al humor surge de la Retórica Cultural propuesta por Tomás Albaladejo. Fernández Rodríguez (2018) publica un primer acercamiento a una Retórica Cultural del Humor, utilizando como herramienta de valoración y análisis los conceptos que subyacen a la Retórica Cultural: la poliacroasis, la cenestesia comunicativa, la creación de un espacio propio de juego y el uso de un motor metafórico.

Finalmente, en lengua inglesa podemos encontrar otras teorías, como las del humor verbal que recopila Dynel (2009) o el modelo de parodia verbal de Rossen-Knill y Henry (1997).

3.5. LA IRONÍA

La ironía ha acaparado tanta atención como el humor verbal. Siendo un fenómeno contextual, ningún acercamiento puede considerarse perfecto, pero encontramos diversos modelos. A continuación, resumimos los mecanismos principales de las teorías más influyentes.

Para Grice, la ironía se explica como una violación de la máxima de cualidad. Así, el hablante dice algo que cree falso, lo contrario a lo que realmente piensa, y el interlocutor, a través de las implicaturas, entiende que quiere expresar lo contrario a lo que se dice. Esta explicación da cuenta de la ironía prototípica, pero no de otros tipos (Ruiz Gurillo, 2010a). En contraste, para S&W, la ironía se explica a través del «uso ecoico» de otro enunciado: «la ironía verbal consiste en hacerse eco de un pensamiento o emisión que se atribuye de modo tácito, mediante una actitud distante y también tácita respecto a ella» (S&W, 2004, p. 265). Lo imprescindible en este caso sería un contexto en el que el enunciado pueda entenderse como un eco burlón de un enunciado o pensamiento atribuido a una persona o colectivo. Esta definición rechaza la explicación griceana, que no distingue la ironía de la mera irracionalidad (S&W, 1994, p. 293). Para Ruiz Gurillo (2010b, p. 101), la explicación de S&W da cuenta de la ironía prototípica, pero no de la auto-ironía o la ironía sin burla. Con ciertos aspectos comunes, Grice, Clark y Gerrig (1984, citado en Ruiz Gurillo, 2010b, 102) explican la ironía como un acto de fingimiento por parte del hablante, que finge ser otra voz.

Otra aproximación, que para Ruiz Gurillo (2010b, p. 105) podría constituir la base de una teoría de la ironía verbal, es la teoría de la ironía como manifestación implícita (Utsumi, 2000, citado en Ruiz Gurillo, 2010b, 103-105). Desde este acercamiento, la ironía verbal presupone un marco situacional propio (entorno irónico), implícitamente manifiesto a través de la expresión verbal, creando una expectativa en el hablante. Los enunciados se perciben como irónicos con mayor facilidad cuando se reconoce rápidamente el entorno irónico (ironía prototípica), y con más dificultad a menor manifestación del entorno irónico (ironía no prototípica). La propuesta

de GRIALE lleva más allá este concepto de la manifestación verbal implícita, y aporta una explicación que integra semántica y pragmática (Ruiz Gurillo, 2010b, p. 105). La ironía surge de la infracción de cualquiera de los principios de Levinson y va acompañada de ciertas marcas (tono irónico, acotadores, marcadores, evidenciales) e indicadores (en función del principio que se infringe), que colaboran en la creación de un contexto irónico (Ruiz Gurillo, 2010b, p. 120).

Otra aproximación integradora es la teoría *Asif* de Garmendia (2015), que trata de aunar las propuestas de Grice y S&W para dar cuenta de todos los tipos de ironía. Partiendo de las ideas griceanas, los elementos básicos en la ironía son: (1) que haya una discordancia entre lo que el hablante quiere implicar y lo que expresa; (2) que haya implicaturas y una actitud «negativa» (Garmendia, 2015, p. 74). La expresión de la discordancia entre la explicatura y la implicatura es intencional y evidente, ya que el hablante quiere que el interlocutor reconozca ambas. Así, el hablante «hace como que dice» (*makes as if to say*, dando nombre a la teoría) el significado literal, con el fin de implicar el contenido irónico. El objetivo es expresar una crítica negativa de forma indirecta, pero para evitar que se confunda la explicatura con la implicatura se usa cierta forma de expresión que ayuda al interlocutor a reconocer la ironía. Siguiendo esta idea, empleamos *pistas* como el tono de voz, el orden de las palabras o el lenguaje no verbal. Así, tanto la explicación de Grice como la de S&W son simplemente la materialización de una *pista* de la intención irónica (Garmendia, 2015, pp. 74-75): por un lado, cuando decimos literalmente lo contrario a lo que pensamos, estamos exagerando la discordancia para que la ironía sea aún más evidente. Por otro lado, el uso ecoico de un enunciado reconocible por el interlocutor indica que el hablante quiere comunicar algo especial en relación a esas palabras, generalmente la crítica de la idea expresada o de la persona, colectivo o institución de la que salen esas palabras.

3.6. LA APRECIACIÓN DEL HUMOR

Aunque en las publicaciones consultadas a menudo se omite la fase posterior a la resolución del chiste y se asume el efecto humorístico, la experiencia nos dice lo contrario. Adentrarse en la mente del interlocutor y conocer lo que él conoce y opina es tan importante como hacer una buena selección lingüística, porque el efecto humorístico depende del criterio subjetivo del oyente. Cuanto más conocemos al oyente o interlocutor, más fácil será hacerle reír.

Al recibir un enunciado humorístico, el interlocutor pasa por cuatro fases (Hay, 2000, citado en Linares Bernabéu, 2017b, p. 214): reconocimiento, entendimiento, apreciación y acuerdo. Para Attardo (2001, p. 166, citado en Linares Bernabéu, 2017b, p. 215), las dos primeras forman parte de la competencia humorística, mientras que la apreciación y el acuerdo son un fenómeno

híbrido entre esta competencia y la actuación del humor. Tanto en el caso de alumnos de LE/L2 como en personas nativas, se pueden dar problemas en el reconocimiento y entendimiento del humor (ver tabla en Bell, 2015, p. 55), pero en la apreciación del humor, una vez reconocido, entran en juego diversos factores, como el conocimiento cultural, el apego emocional con el tema tratado o nuestra percepción sobre su adecuación, calidad moral y los límites del humor (Martínez-Alés García, 2018), que entroncan con las nociones de identidad colectiva, individual y situada que mencionábamos en el apartado 2.3. Por ilustrar este hecho, reflexionemos sobre la variedad de apreciaciones del siguiente chiste por parte de personas de nuestro entorno en función del contexto, sus actitudes políticas, edad, etc. (Valero, 1 de febrero de 2013⁴):

(2) *Mariano Rajoy: Luis, tenemos que hablar.*

Luis Bárcenas: ¿Sobre?

Mariano Rajoy: Sí, gracias.

En consecuencia, si tenemos como objetivo mejorar la competencia humorística y pragmática de nuestro alumnado extranjero, es imprescindible concienciarles sobre los guiones disponibles o tabú y las situaciones en las que el humor es apropiado (Attardo, 1994, pp. 211-213). Al tiempo, la reflexión sobre el humor puede favorecer la negociación de su propia identidad dentro de la cultura española.

3.7. TIPOLOGÍAS DEL HUMOR

Si para los teóricos del humor la mera definición del fenómeno ya presentaba dificultades, la empresa de clasificar el humor supone un reto aún mayor. Por ejemplo, Botella Tejera (2017, p. 90), da cuenta de decenas de clasificaciones. Es evidente que el humor se infiltra en la mayoría de los géneros textuales, pero no parece haber ninguna tipología que dé cuenta de esta ubicuidad. Asimismo, Kuipers (2008, citado en Tsakona, 2017, p. 500) denuncia que las consecuencias derivadas del género (o su manipulación) en la interpretación y la apreciación del humor son un campo ignorado en la investigación.

Por otro lado, las clasificaciones dentro de los géneros propiamente humorísticos han acaparado el centro de atención. Diversos autores han creado clasificaciones de los chistes en función de su mecanismo lingüístico, su contenido, su efecto, etc. Una recopilación detallada puede encontrarse en Tsakona (2017, pp. 490-492).

⁴ Atribuir la autoría de un tweet no siempre es fácil. Este chiste aparece en distintas cuentas y publicaciones, pero la referencia citada parece ser la primera en Twitter.

Una clasificación que va más allá del chiste es la propuesta por Attardo (2008, p. 112), que clasifica los textos humorísticos largos en base a su trama humorística (*humorous plot*): (1) con remate, (2) con interrupción metanarrativa (es decir, un texto con una o más interrupciones — de naturaleza humorística— de las convenciones propias del género), y (3) con complicación central humorística. Nótese que también existen textos sin una trama humorística en los que puede haber instancias cómicas, que denomina «textos serios con ganchos».

Yus también ha proporcionado distintas clasificaciones de los chistes (Yus, 2013, p. 61). Entre ellas, una de sus aportaciones más interesantes es el *modelo basado en la intersección de círculos* (*Intersecting Circles Model*), que presenta en Yus (2013, pp. 73-79). A su modo de ver, siete tipos de chistes surgen de la intersección de tres categorías o círculos (ver Figura 1):

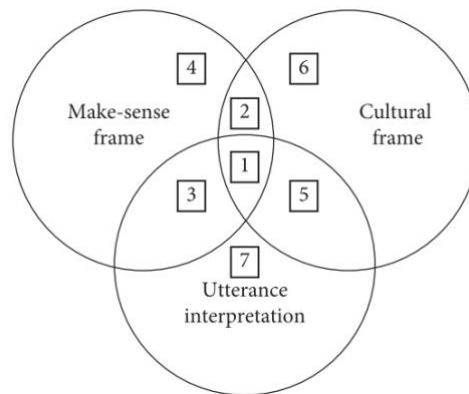


Figura 1. Modelo basado en la intersección de círculos (Yus, 2013, p. 73)

- Interpretación del enunciado (*utterance interpretation*): la manipulación de estrategias inferenciales para llegar a una interpretación del enunciado (contextualización, desambiguación, etc.).
- Marco para generar sentido (*make-sense frame*): la construcción de un escenario lógico para la interpretación (similar al concepto de guion en la TGHV), que se genera de forma inconsciente buscando la relevancia.
- Marco cultural (*cultural frame*): las representaciones mentales sobre la sociedad y diferentes culturas, a partir de información estereotípica.

Como vemos en la figura, la combinación de estos tres marcos genera siete tipos diferentes de chistes, y da cuenta tanto de aquellos basados en la incongruencia o el absurdo (cuarto tipo), como de aquellos que no se apoyan *per se* en la incongruencia (tipos 5, 6 y 7). Además, a diferencia de los ML de la TGHV que se solapan de forma no intencional, en esta clasificación podemos encontrar categorías que surgen de la intersección de categorías (tipos 1, 2, 3 y 5).

Por último, aunque no nos centramos en la retórica en este trabajo, el cuadro de las prácticas hipertextuales de Genette (1989, p. 41) es especialmente interesante para dar cuenta de los distintos géneros propiamente humorísticos basados en la ironía. Así, distingue dos tipos de relación respecto al original: *transformación* e *imitación*, que a su vez se manifiestan a través de un régimen *lúdico* (parodia y pastiche, respectivamente), *satírico* (travestimiento e imitación satírica, respectivamente) o *serio* (transposición e imitación seria, respectivamente).

3.8. EL HUMOR MULTIMODAL EN LA ERA DIGITAL

Al comienzo de este trabajo, señalábamos que los estudios sobre el humor en España se han centrado en la conversación espontánea o en géneros humorísticos. Por motivos de extensión no podemos reflejar dichas investigaciones, pero remitimos al lector a la revisión de Yus (2020).

Respecto al humor multimodal, destaca el estudio de viñetas cómicas por parte de autoras como Gironzetti (2013), pero el único caso de análisis de humor multimodal en plataformas digitales aparece en Simarro Vázquez (2020), que aplica la TGHV a memes de Twitter. Esta tendencia a dejar de lado Internet ocurre de igual forma en otros países, como señala Brock (2021).

Yus (2018) analiza el meme y su papel en la comunicación digital. Para Yus, debemos ir más allá del efecto humorístico inmediato, y considerar sus efectos a nivel social, en la autoestima y la identidad. Otro aspecto que caracteriza al humor digital es que las fases de recepción no siguen la clasificación tradicional. En este caso, Yus (2018, p. 130) propone añadir, tras la apreciación, fases que hacen alusión a las actividades de modificar o compartir.

Lo cierto que el humor digital juega un papel central en la cultura digital participativa, a menudo como instrumento de validación social. Así, compartir con el grupo el sentido del humor genera cohesión y mejora la autoestima y la identidad. Por ejemplo, cada 14 de febrero se produce en Twitter España una explosión de creatividad a partir del meme *Sam va lentín*⁵. Igualmente, es común encontrar en el argot juvenil marcas de humor que surgen a partir de una publicación digital que se hace viral, como es el caso de *Emosido engañado*⁶. Según Hirsch (2017) y en línea con estos ejemplos, el humor imperante en la juventud española es el humor verbal. Asimismo, la conexión con otras culturas es cada vez mayor, y se trasladan los memes de otros países casi sin adaptaciones.

En definitiva, aunque sea un medio cambiante, consideramos que la investigación sobre el humor no puede ignorar esta evolución que, en principio, ha llegado para quedarse.

⁵ Verne le dedica un artículo: https://verne.elpais.com/verne/2020/02/14/articulo/1581693343_578112.html

⁶ Verne también explica su origen: https://verne.elpais.com/verne/2020/02/12/articulo/1581533769_341780.html

4. HUMOR EN LE/L2: MÁS QUE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

En el capítulo 2.3. adelantábamos que el humor, a primera vista, parece ser el mejor recurso para medir y acelerar el desarrollo de la conciencia metapragmática, ya que aúna el uso creativo de la lengua y elementos socioculturales, y está vinculado a la competencia comunicativa. En el presente capítulo nos centramos en el potencial didáctico del humor en el contexto de la enseñanza LE/L2, a partir del trabajo de autores como Bell y Pomerantz (2011, 2014, 2016).

4.1. EL HUMOR EN EL PCIC

En los últimos años se ha revalorizado el humor en el aula de LE/L2. Sin embargo, el rol del humor en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el Marco Común Europeo de Referencia (PCIC y MCER, en adelante) no refleja su importancia (Linares Bernabéu, 2017a, p. 207).

En efecto, en el inventario de tácticas y estrategias pragmáticas del PCIC (Instituto Cervantes, 2006) el humor no aparece hasta los niveles C1-C2, únicamente en forma de indicadores (lingüísticos) de ironía (1.8.2.; 2.1.). Asimismo, analizando objetivos generales, comprobamos que cuando se alcanza el nivel C1 se espera del alumno, como agente social, que utilice la lengua «con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico» (Instituto Cervantes, 2006), pero la única alusión al humor en los niveles del A1 al B2 es una mención a la ironía en el apartado de «El alumno como hablante intercultural»:

Búsqueda permanente y uso estratégico de procedimientos para afrontar transacciones complicadas, desenvolverse en interacciones en las que medien tabúes, sobreentendidos, ironía, etc. y procesar textos cuya interpretación precise de claves accesibles a hablantes nativos (Instituto Cervantes, 2006).

No obstante, en el inventario de habilidades y actitudes interculturales, se subraya la importancia de la inferencia en el humor y la burla (2.1.3.) y del uso de recursos humorísticos e irónicos para atenuar las emociones negativas en un encuentro intercultural (3.2.6.; 4.2.6.).

Una mención especial surge del apartado de géneros discursivos y productos textuales. A partir del nivel B2, el chiste sin implicaciones socioculturales aparece en los subapartados de géneros de transmisión oral (1.2.) y escrita (1.3.), tanto para la recepción como para la producción. A partir del nivel C1, los alumnos superan la barrera de lo sociocultural.

El PCIC refleja de forma fidedigna las pautas establecidas en el MCER (Consejo de Europa, 2002). El documento complementario publicado en 2018, con nuevos descriptores, queda lejos de reforzar el papel del humor, puesto que la capacidad de producir y comprender el humor (chistes, ironía) sigue adscrita a los niveles C1-C2 (Consejo de Europa, 2018, pp. 57, 76).

4.2. JUEGO, DESTREZA Y COMPETENCIA

Pese al interés que suscita el humor, pocos estudios están encaminados a demostrar su efectividad como recurso o herramienta didáctica para la enseñanza de una lengua extranjera. Para Bell (2017), la percepción del aula como un entorno donde debe predominar el lenguaje serio puede haber sido la razón fundamental. Como consecuencia, apenas se ha incluido en el currículum y no contamos con certezas respecto a su utilidad, si bien los estudios coinciden en que podría tener grandes beneficios a nivel cognitivo y emocional (Gibson, 2019, pp. 227-230). Varios autores, como Deneire (1995), abogan por incluir el humor como destreza dentro de la competencia pragmática, y autores como Trachtenberg (1979, citado en Askildson, 2005, p. 45) consideran que es un medio único e ideal para ilustrar e instruir en las particularidades lingüísticas, culturales y discursivas de la lengua meta. Para Linares Bernabéu (2017a, p. 206), la competencia humorística está directamente relacionada con la competencia comunicativa:

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).

La investigación sobre el humor en el aula no comienza hasta la década de los noventa (Bell, 2017, pp. 445-446), momento en que se producen una serie de cambios en el campo de la lingüística aplicada que llevan a que el «lenguaje no serio» deje de estar relegado a un segundo plano. La teoría sociocultural empieza a cobrar importancia en el desarrollo de la LE/L2 y la lingüística se centra en la dimensión individual del alumnado a partir de la consolidación del enfoque cognitivo. Asimismo, en 1995, las aportaciones de James Lantolf sobre el «juego lingüístico» (*language play*) abren el camino a la investigación del lenguaje no serio (Bell y Pomerantz, 2016, p. 190). Por juego lingüístico entendemos cualquier uso creativo o no serio del lenguaje (Bell y Pomerantz, 2014, p. 33). Como señala De los Heros (2018, pp. 194-195), el humor puede ayudar a los alumnos a entender que el aprendizaje de la lengua meta implica experimentar. Además, el humor contribuye a que el alumno construya y negocie su identidad en la segunda lengua con otros hablantes (Sinkeviciute, 2019b) y a que interiorice el carácter dinámico, variable, dialógico y situado del lenguaje (Bell y Pomerantz, 2014, pp. 34-37).

En la literatura consultada encontramos tres líneas complementarias sobre el humor en el aula: autores que defienden el uso de humor por parte del docente con distintos objetivos pedagógicos (Banas et al., 2011); autores que abogan por promover la creatividad y el juego lingüístico en el alumnado (Bell y Pomerantz, 2016); y, más recientemente, autores que proponen la enseñanza explícita de marcadores humorísticos (De los Heros, 2018).

4.3. BENEFICIOS DEL HUMOR Y EL JUEGO LINGÜÍSTICO EN LE/L2

La psicología aplicada se ha interesado por los efectos del humor, aunque sin centrarse en el aprendizaje de lenguas (Gibson 2019). Bell (2017), por su parte, ahonda en los efectos del humor específicamente en el desarrollo de la LE/L2, destacando su papel en lo social, las emociones y la cognición a partir de los trabajos de varios autores (ver Bell, 2017, pp. 446-450). La conclusión principal es que el humor facilita el desarrollo de la lengua meta, idea que defienden también De los Heros (2018, p. 198) y Shively (2013) y que está en línea con las investigaciones revisadas por Gibson (2019, pp. 227-230) y Montañés Sánchez (2018).

A nivel emocional, está demostrado que el humor ayuda a contrarrestar el estrés en clase, reduciendo la ansiedad y mejorando las relaciones entre alumnos y docente (Bell, 2017, p. 446; Gonulal, 2018, p. 155). De esta manera, se reduce el filtro afectivo y se consigue un aprendizaje más significativo. Por otro lado, el aula se convierte en un espacio seguro para los alumnos en el que jugar con el lenguaje, ya que en el mundo real dependen del deseo del interlocutor de acomodarse o no a su nivel pragmático y lingüístico (Pomerantz y Bell, 2011). Como concluye la autora (Bell, 2017, p. 447): «it seems that there may be a positive, circular relationship among humor, emotions, and increasingly sophisticated L2 use». Por otro lado, a menudo nos encontramos con alumnos poco participativos en el aula, y el humor puede mejorar la motivación y el clima del aula y animarlos a tomar un papel más activo (Fernández Solís, 2003, 2008, citado en Montañés Sánchez, 2018, p. 134). De acuerdo con un estudio de Farahani y Abdollahi (2018, pp. 209-210), que introduce técnicas humorísticas en la instrucción de una clase universitaria de inglés como LE, el grupo que recibió dichas clases presentó una evolución muy significativa tanto en la autopercepción de su competencia oral como en su voluntad para comunicarse en la lengua extranjera.

Desde el punto de vista sociocultural, una parte importante del aprendizaje implica adaptarse cada vez mejor a las diferentes situaciones comunicativas. En este sentido, Tarone (2000, citado en Bell, 2017, p. 450) destaca el potencial del humor para facilitar el desarrollo de la competencia sociolingüística desde el aula: jugando con diferentes identidades, explorando los límites del humor y enfrentándose a diferentes situaciones de interacción, en las que desarrollan la capacidad de seguir turnos de palabra y responder a situaciones inesperadas. Además, la instrucción directa del humor podría ayudarnos a fortalecer la competencia metapragmática y evitar errores pragmáticos. De hecho, se recomienda ampliamente introducir en el aula la enseñanza explícita de convenciones pragmáticas (Agustín Llach, 2005, p. 99), de modo que instruir en el humor debería ser tan importante como hablar de la cortesía.

Por otro lado, que lengua y cultura son indisociables es una noción ampliamente aceptada en nuestro campo (González Plasencia, 2019, p. 75; Jiménez-Ramírez, 2018, p. 17), que lleva a la creación del término «lenguacultura». El humor es el mejor ejemplo de que la lengua no es un elemento autónomo, y nos puede ayudar a centrar la atención del alumnado en el sistema social del que forma parte la cultura meta. Resulta notable que, más allá de la propuesta de Linares Bernabéu (2017a, p. 208), apenas encontramos investigaciones que vinculen el humor con la competencia comunicativa intercultural (CCI), entendida como la capacidad de desenvolverse adecuadamente en situaciones de comunicación intercultural en una LE (González Plasencia, 2019, p. 192). Aunque esta reflexión puede ser subjetiva, consideramos que el desarrollo de herramientas para entender y producir el humor en diferentes lenguas, unido a la reflexión, pueden contribuir a desarrollar la competencia comunicativa intercultural del alumnado, puesto que centramos la atención en la relatividad cultural y la pluridimensionalidad de la comunicación, factores clave para la CCI (González Plasencia, 2019, pp. 191-196).

Finalmente, diversos estudios se han centrado en los efectos en el aprendizaje, si bien a menudo se centran en la percepción de aprendizaje (Bell, 2017, p. 447), con resultados heterogéneos. No obstante, los estudios sugieren que, lo que se aprende mediante el humor (intencional o accidental), se recuerda mejor. Algunos autores puntualizan que influye sobre todo en la memorización del léxico, como resultado de la reflexión metalingüística (Lucas, 2005 y Bell, 2012, citado en Bell, 2017, p. 448). Asimismo, el factor repetición contribuye a la memorización de distintas combinaciones sintagmáticas, frases hechas, etc. Sin embargo, con un material divertido e interesante, la atención aumenta y se mantiene en el tiempo, mejorando la capacidad de retención general. De hecho, un estudio realizado por Azizifard y Jalali (2012) con cuatro grupos experimentales demuestra que los alumnos que recibieron una instrucción directa sobre funciones del lenguaje a través de textos con instancias humorísticas obtuvieron mejores resultados que el resto de grupos evaluados. Para algunos autores, el mencionado efecto en la retención memorística varía en función de distintos factores, como el tipo de humor utilizado, el nivel de integración en el contenido, y la relevancia respecto a este (Gorham y Christophel, 1990, Wanzer y Frymier, 1999; citados en Banas et al., 2011, p. 133).

En definitiva, el humor debe ser nuestro aliado en el aula, por seis motivos principales que resume Tamblyn (2003, pp. 35-42): todo el mundo tiene la capacidad de jugar con el lenguaje, reduce sustancialmente el estrés, potencia la memoria, mejora la atención, une a los alumnos y promueve emociones positivas. Reflejamos, finalmente, una reflexión de Bell (2017, p. 197), sobre el importante papel del humor en la lengua meta:

To neglect the teaching of humor is to deny developing bilinguals access to a powerful communicative resource, potentially contributing to their marginalization during this type of talk. On the other hand, exposing students to the workings of non-serious interaction can provide them with additional tools for navigating complex social relationships and social situations. It can further the goal of learners seeing themselves not as “faithful imitators” whose sole job it is to parrot preformed utterances, but as active creators of meaning, whose innovative and playful manipulations of language come to shape the very code they are using.

4.4. RETOS Y CONSIDERACIONES SOBRE EL HUMOR EN LE/L2

Usar el humor como recurso didáctico no está exento de dificultades. Para empezar, si el objetivo es mejorar la retención, hay que usar el humor de forma significativa para el contenido a aprender y recapitular las ideas después de usar el ejemplo humorístico (Banas et al., 2011, p. 136). Si utilizamos el humor de forma aleatoria corremos el riesgo de que el alumno recuerde más el chiste o el material humorístico que el contenido que tiene que aprender. Por otro lado, debemos ser cuidadosos con los temas tratados, así como con las referencias intertextuales que hacemos (Banas et al., 2011, p. 136), que en caso de no ser reconocibles para el alumnado deben ser contextualizadas debidamente. Otra recomendación, aunque evidente, pasa por utilizar un humor positivo, evitando que los alumnos se conviertan en el objeto de la burla (Banas et al., 2011, p. 135; Bell, 2017, p. 446). En la misma línea, Banas et al. (2011, pp. 123-124) consideran que algunos tipos de humor tienen más cabida que otros en el aula (ver Figura 2), si bien no se centran específicamente en el campo de la enseñanza de lenguas, donde, indudablemente, los juegos de palabras y chistes son adecuados y deseables:

Adecuación	Tipos de humor	Usos
Apropiado	Solidario, anecdótico, relacionado con el material, de autovaloración...	Establecer vínculos y límites, regular las emociones, liberar tensión.
Depende del contexto	No relacionado con el material, autodespectivo, chistes, bromas, humor estúpido, no verbal, etc.	Pueden tener cabida en situaciones concretas, en función del perfil del alumnado.
Inapropiado	Agresivo, denigrante, ofensivo.	No deben usarse en ningún caso.

Figura 2. Adecuación de distintos tipos de humor en el aula de LE/L2 (a partir de Banas et al., 2011)

Bell (2017, p. 447) destaca la importancia de seleccionar materiales de dificultad moderada, apropiados al nivel de los alumnos. A este respecto, debemos introducir los conocimientos

lingüísticos y culturales necesarios para entender el material, siguiendo las recomendaciones de Deneire (1995, p. 294):

The necessary linguistic and cultural Information needs to be introduced before a joke is presented to the students. Conversely, humor should never be used as a technique to acquire new linguistic and world knowledge, but rather as an Illustration and reinforcement of acquired (if not assimilated) knowledge.

El nivel de competencia del alumnado es una variable importante más allá de la selección de materiales. Todos los alumnos pueden disfrutar y aprender con el humor, pero las actividades que llevemos al aula necesariamente deben variar en función del nivel. Los alumnos con un nivel bajo necesitan especialmente una presentación previa de los aspectos léxicos, gramaticales y culturales de un chiste (Schmitz, 2002, citado en Gonulal (2018, p. 142). Este autor también recomienda utilizar chistes para los que no se necesite comprender léxico o estructuras complejas, así como usar elementos de humor más universales (exageración, hipérboles, etc.) en niveles iniciales e introducir el humor más culturalmente específico a partir de niveles intermedios. No obstante, está demostrado que los alumnos de menor nivel tienen la capacidad de utilizar la lengua de forma creativa si el contexto es adecuado (Bell, 2005, citado en De los Heros, 2018, p. 197), y en todos los niveles pueden bromear en una conversación informal con nativos (Shively, 2013, p. 943), con niveles de éxito variables (Bell, 2015).

Cuando no se reconoce el humor o no se consigue el efecto deseado en el interlocutor, se produce lo que describimos como humor fallido. En el caso de hablantes no nativos, se suelen atribuir erróneamente significados no humorísticos, por estereotipos o, a menudo, porque el hablante no utiliza adecuadamente los marcadores humorísticos (Shively, 2013, p. 939). Además, el miedo a hacer el ridículo, ofender al interlocutor (Torok et al., 2004, p. 18) o que se produzca un malentendido pueden llevar a los alumnos a sentirse incómodos usando el humor en la LE (Bell y Pomerantz, 2016, p. 41). Cuando los aprendientes se comunican con personas nativas que entienden su situación no se producen tantos malentendidos, pero los interlocutores se adaptan al no nativo, privándole de la oportunidad de participar en un juego lingüístico auténtico. Así, es común que los alumnos tampoco sepan cómo reaccionar ante el humor (De los Heros, 2018, p. 197). En este sentido, Bell y Pomerantz (2016, p. 170) defienden que la instrucción debe centrarse en cuatro pasos y las destrezas que los componen: identificar el humor, comprenderlo, producirlo y reaccionar al humor. Asimismo, Bell (2011, p. 150, citado en De los Heros, 2018, p. 197) defiende que el objetivo de la instrucción debe ser proporcionar estrategias que hagan que los alumnos se sientan más cómodos usando el humor, entendiendo el aula como un espacio seguro para la experimentación (Pomerantz y Bell, 2011).

Por otro lado, no solo los alumnos pueden sentirse incómodos utilizando el humor. Los docentes pueden ser reacios a incorporar el humor al aula, bien porque consideran que no se ajusta a su personalidad (Banas et al., 2011, p. 135), porque tienen miedo de perder el control de la clase u ofender al alumnado (Bell y Pomerantz, 2014, p. 41) o porque carecen de conocimientos y herramientas para explotar el humor de forma didáctica (De los Heros, 2018, p. 203). Sin embargo, las encuestas sugieren que los alumnos valoran positivamente el uso del humor por parte del docente (Torok et al., 2004, p. 18): «students mentioned that humor has the power to make teachers more likeable, facilitate understanding of course material, lower tension, boost student morale, and increase student attentiveness».

Para Banas et al. (2011, p. 135), los docentes deberían usar únicamente el humor en la medida en la que se sientan cómodos. Por ejemplo, alguien con un perfil poco humorístico podría utilizar viñetas cómicas o vídeos en lugar de humor espontáneo. Por su parte, Bell y Pomerantz (2014, pp. 41-42) recalcan que el objetivo no es que el humor guste a los alumnos, sino utilizarlo en tareas de sensibilización y aprendizaje que no requieren que el alumno apruebe su contenido, sino que reflexione sobre él (sin olvidar las recomendaciones ya mencionadas). Finalmente, De los Heros (2018, pp. 199-200) extrae sus conclusiones a partir de una encuesta sobre las percepciones docentes respecto al humor en el aula, en la que participan unos 150 docentes de Estados Unidos, la mayoría mujeres y del ámbito universitario. Más de la mitad eran hablantes nativos de español, aunque menos del 20% desarrollaba su actividad en España. Los resultados muestran que, aunque para la mayoría el humor es un factor relevante a nivel cultural y comunicativo (p. 200, p. 202), apenas la mitad desarrolla actividades relacionadas con el humor en el aula, principalmente por falta de tiempo o conocimientos para incorporarlo (p.200). En relación con el material utilizado, en la mayoría de los casos los docentes solo utilizan viñetas cómicas, alegando que el humor conversacional es demasiado complejo o que no encuentran material audiovisual adecuado para el aula (p. 201). La autora atribuye la falta de conocimientos señalada a la instrucción de los docentes, que presenta carencias desde el punto de vista pragmático y cultural y deja de lado el juego lingüístico (p. 202). Por último, la autora puntualiza que los docentes estadounidenses eran más propensos a incluir el humor que los docentes españoles, específicamente en el ámbito universitario (p. 203).

En definitiva, utilizar el humor como herramienta pedagógica o instructiva con éxito en el aula requiere una profunda reflexión e instrucción docente que ahonde en los pasos necesarios para lograrlo. A este respecto, las estrategias que proponemos en la siguiente sección pueden ser un buen punto de partida.

4.5. ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR EL HUMOR

Como adelantábamos, Bell y Pomerantz (2016, p. 170) sugieren cuatro tipos de actividades para la instrucción explícita del humor en el aula: (1) actividades enfocadas a identificar el humor, (2) análisis del funcionamiento del humor en la lengua meta, (3) actividades que ayuden a los alumnos a producir textos humorísticos y (4) actividades orientadas a responder al humor.

Ortiz Cruz (2020, pp. 428-431), que se centra en los monólogos, propone llevarlos al aula siguiendo la estructura tradicional de actividades de pre-visionado, visionado y post-visionado, para explotar los referentes culturales, lo lingüístico y paralingüístico y los planos del discurso.

Gironzetti (2013, pp. 481, 486), en su tesis sobre el uso del humor gráfico en el aula, propone un modelo paralelo a los modelos de Greimas, Morin, Nash o Attardo, al que añade un nivel de crítica social. Su modelo se compone de tres fases: (1) exploración textual, (2) reconocimiento de la incongruencia y la resolución y (3) comprensión de la crítica social y/o política.

Por otro lado, Bell y Pomerantz (2016, p. 178) nos proporcionan una serie de pautas para introducir el humor en la programación de un curso de lengua extranjera, utilizando el primer modelo citado. Para empezar, es necesario decidir por qué vamos a enseñar humor y qué humor vamos a enseñar. La primera decisión, bajo su punto de vista, tiene que estar motivada por el deseo de ampliar los repertorios comunicativos del alumnado, su conciencia metalingüística y el pensamiento crítico de forma significativa y práctica. Igualmente, a la hora de decidir qué humor llevar al aula, tenemos que considerar las distintas variables sociales, emocionales y profesionales del alumnado, así como valorar en qué situaciones se pueden encontrar con textos humorísticos en su vida personal y laboral y qué papel jugarán ellos en esas situaciones.

En segundo lugar, es necesario investigar modelos de análisis que podemos usar en el aula, así como elegir los recursos a utilizar teniendo en cuenta qué conocimientos sintácticos, léxicos y culturales necesita el alumnado para comprenderlos (Bell y Pomerantz, 2016, pp. 178-179). El modelo de análisis que llevemos al aula (por ejemplo, la TGHV) debe ser fácil de comprender y explicar, y debe permitir que se genere un debate sobre la función de los mecanismos del humor y el papel de la cultura (De los Heros, 2018, p. 204). El tercer paso implica decidir y crear la evaluación, que permita medir objetivos concretos y adaptar las siguientes unidades en el caso de la evaluación continua (p. 179).

En este sentido, Bell y Pomerantz (2016) proponen una serie de recursos y objetivos que han sido llevados al aula en el contexto de inglés como segunda lengua (ver Figura 3, que podríamos adaptar al marco de ELE:

TEMA	NIVEL	OBJETIVOS
Juegos de palabras	<i>Básico</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer juegos de palabras en la publicidad. ▪ Explicar el doble significado del léxico en un juego de palabras concreto.
Responder al humor	<i>Básico</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entender que lo que se considera gracioso varía de cultura a cultura y de persona a persona. ▪ Entender que el humor se co-construye en la interacción. ▪ Utilizar una variedad de estrategias verbales y no verbales para responder a textos potencialmente humorísticos.
Ironía situacional	<i>Intermedio</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entender los factores que generan ironía situacional. ▪ Producir ejemplos de ironía situacional.
Sarcasmo	<i>Intermedio-avanzado</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer el uso sarcástico de la entonación y la oposición de guiones. ▪ Identificar las múltiples funciones del sarcasmo en la interacción. ▪ Usar el sarcasmo de forma intencional en una variedad de situaciones sociales.
Humor autodespectivo	<i>Avanzado</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entender cómo el humor autodespectivo se puede utilizar para salvaguardar la imagen del interlocutor en un acto de habla conflictivo. ▪ Utilizar el humor autodespectivo en secuencias de rechazo (de invitaciones, por ejemplo).

Figura 3. Ejemplos del uso de textos humorísticos en el aula de LE/L2 (Bell y Pomerantz, 2016, pp. 180-181)

Respecto a los recursos, uno de los más utilizados hasta la fecha son las tiras cómicas, que suelen estar presentes en los libros de texto y son bastante versátiles, en tanto que aúnan contenido lingüístico, contextual y sociocultural (Gironzetti, 2013). Del Rey Cabero (2013, pp. 180-181), que defiende el uso de cómics y novelas gráficas en el aula, critica que los manuales de ELE suelen usar viñetas en las que los personajes y bocadillos solo sirven para introducir muestras de lengua, sin que haya una secuencia narrativa.

Finalmente, el último paso sería planificar la instrucción y decidir qué tareas y actividades pueden encaminar al alumnado a la consecución de los objetivos planteados (Bell y Pomerantz, 2016, p. 180). Previamente hemos enfatizado la importancia del juego lingüístico, que debe ser un aspecto central en nuestras secuencias, a través de actividades de simulación, juegos y

creación de textos humorísticos, teniendo en cuenta que el aula es el espacio de experimentación más seguro para los alumnos (Pomerantz y Bell, 2011, p. 158). No obstante, primeramente debemos concienciar a los alumnos sobre el uso de diferentes tipos de humor, expresiones y fórmulas (Gironzetti, 2017, citado en De los Heros, 2018, p. 206).

De forma paralela a la instrucción, en los contextos de inmersión lingüística es vital animar al alumnado a aprovechar las distintas situaciones en las que pueden comunicarse con nativos y a desarrollar amistades con alumnos locales. De acuerdo con la investigación de Shively (2013, p. 942), el contacto con miembros de la cultura meta disminuye la incidencia del humor fallido: «Factors [...] included developing a friendship with an expert speaking peer, eliminating deadpan humor, and revoicing the words, expressions, and ways of speaking in the L2 employed by his PR friends and in the larger Toledo community».

4.6. PROPUESTAS DIDÁCTICAS EN ESPAÑA

En línea con el epígrafe anterior, recogemos las propuestas específicas de autores españoles. De los Heros (2018, p. 205) propone dos secuencias de actividades. La primera secuencia pasa por la reflexión y el análisis del humor en vídeos humorísticos. Para empezar, en función del nivel del alumnado, se discuten con el alumnado las funciones que tiene el humor, cómo varía este en función del contexto y el registro, y qué categorías humorísticas existen (sarcasmo, chistes, etc.); para después centrarse en el análisis de vídeos humorísticos (subtitulados) en una variedad de contextos. De esta manera, los alumnos pueden reconocer algunas de las similitudes y diferencias que presenta el uso del humor en su L1 y en español. En la segunda propuesta, los alumnos deben trabajar en grupos para recopilar y analizar textos humorísticos en programas televisivos, sitcoms, revistas, etc. En clase, con ayuda del docente, analizan las técnicas utilizadas, los elementos lingüísticos y los aspectos culturales asociados al texto.

Por otro lado, en Alvarado Ortega (2018) podemos encontrar una unidad centrada en la ironía para el nivel B2, orientada a enseñar marcadores e indicadores de la ironía a través de tarjetas con actividades que muestran en contexto expresiones irónicas. Padilla García y Ruiz Gurillo (2008) también se centran en la ironía en diversas publicaciones.

Linares Bernabéu (2017a, pp. 208-212) propone una secuencia de dos sesiones para trabajar el monólogo con alumnos adolescentes de nivel C1, que sigue un enfoque comunicativo orientado a la acción, a través del aprendizaje por tareas, el aprendizaje basado en el pensamiento (*thinking based learning*) y el aprendizaje cooperativo. Por su parte, Ortiz Cruz (2020) propone una unidad de cuatro sesiones para trabajar un monólogo de Leo Harlem en el nivel B2.

5. EL HUMOR MULTIMODAL EN PANTOMIMA FULL

5.1. EL FÉNOMENO PANTOMIMA FULL

Pantomima Full⁷ es un dúo cómico compuesto por los humoristas Alberto Casado y Róber Bodegas. Lo que comenzó en noviembre de 2016 como una estrategia de *marketing* para publicitar el espectáculo que desarrollaban en salas se ha convertido en su sello personal y los ha catapultado al éxito. Al mismo tiempo, su éxito y formato son el fiel reflejo del ritmo vertiginoso al que las redes están transformando los géneros humorísticos y su consumo.

Definir el formato humorístico de los vídeos virales de Pantomima Full no es una tarea fácil. Casado y Bodegas crean *sketches* de un minuto de duración en los que retratan la faceta más simplista de su generación, a través de las actitudes, modas, hobbies y frases prototípicas del treintañero urbanita e inmaduro. Mientras que algunos de sus vídeos son muy generacionales o no se entienden fuera de la esfera madrileña, otros llegan a miles de personas fuera de su público objetivo, como los vídeos sobre *runners* o la obsesión con el supermercado Mercadona.

A menudo se define su puesta en escena como una parodia de grupos sociales, de clichés humanos. Sin embargo, la realidad supera la ficción, y esta pareja ha sabido explotar este hecho con naturalidad. Así, su representación de los grupos sociales no necesita recurrir a la parodia, pues la imitación es suficiente para generar la crítica sobre el prototipo retratado. Su público objetivo identifica en sus interpretaciones a amigos, conocidos y compañeros de trabajo, lo que contribuye a la difusión de sus vídeos, que rondan de media el millón de visitas.

La naturalidad neocostumbrista de sus retratos es una de las razones de su éxito, pero no la única. La clave de su difusión está en su presentación: vídeos de un minuto que pueden publicarse en todas las redes sociales, subtítulos y con un formato que ya podría denominarse un nuevo género humorístico, al integrar el meme dentro del formato audiovisual. El personaje reproduce el habla real, como si viéramos respuestas o partes de un diálogo (ver Imagen 1). Cada intervención del humorista va seguida de una escena que funciona como un meme (ver Imagen 2), un rótulo paratextual que bien podría simular los pensamientos del interlocutor.

Sin ser especialmente cómicos por separado, la combinación de la intervención oral y el rótulo crea el efecto humorístico. Este formato podría definirse como experimental, si analizamos otros géneros humorísticos, o simplemente como una extensión intermedial del meme a un formato más audiovisual. En cualquier caso, resulta un formato digno de análisis.

⁷ Remitimos al lector a su canal de YouTube: https://www.youtube.com/channel/UCPu5nstS7cbx_GUiH-kxwVw



Imagen 1 (extraída de Paleta de Ciudad)



Imagen 2 (extraída de Paleta de ciudad)

5.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS

5.2.1. METODOLOGÍA

El estudio que presentamos es una investigación cualitativa, en concordancia con la teoría descriptiva. Por ello, nuestro objeto de estudio es el género humorístico de Pantomima Full, que elegimos tanto por su carácter novedoso y multimodal como por su utilidad como material real en un aula de ELE, derivada de su contenido, accesibilidad, duración y simplicidad.

La investigación se ha desarrollado en tres fases: revisión bibliográfica, selección del corpus y posterior análisis y explotación didáctica. La primera fase corresponde con lo reflejado hasta el momento, para centrarnos ahora en la selección de la muestra, el análisis y las propuestas de explotación didáctica, que componen los dos objetivos generales que planteábamos al inicio:

- Comprobar en qué medida el género de Pantomima Full (PF) es analizable desde las principales teorías pragmáticas y lingüísticas del humor.
- Proponer actividades de explotación didáctica para ELE usando vídeos de PF.

Como desarrollamos en el siguiente apartado, y principalmente por motivos de extensión, seleccionamos tres vídeos en los que centrar el análisis y las propuestas, que dada la estructura propia de este formato son necesariamente representativos. Asimismo, aspiramos a que los vídeos seleccionados sean distintivos en cuanto a las temáticas comunes del dúo cómico.

En la fase del análisis, empleamos tanto la TGHV como la TR, ya que *a priori* ambas son aplicables a todo tipo de textos. Incorporamos, además, otras nociones expuestas en el marco teórico. La transcripción de los textos para acompañar al análisis se encuentra en el [Anexo II](#).

Aprovechando la familiaridad del lector con estos vídeos tras el análisis, los empleamos para elaborar las propuestas didácticas, demostrando así, de forma genérica, el potencial de este material.

5.2.2. CORPUS

Para la elaboración del corpus, partimos de las muestras del canal de YouTube de Pantomima Full, que cuenta con 155 vídeos⁸. Para la finalidad que nos ocupa, nuestro criterio de selección incluye todos aquellos vídeos en los que el formato combine la modalidad audiovisual y tipográfica de forma paratáctica, excluyendo así once vídeos. Asimismo, excluimos cuatro vídeos autopromocionales y trece vídeos que versan sobre la cuarentena, que consideramos más vivencial y temporalmente específicos que el resto de la muestra y, por tanto, menos accesibles. Así, el corpus final se compone de 127 vídeos, que agrupamos desde dos perspectivas:

Por un lado, los organizamos en función de la amplitud de su mercado objetivo, donde encontramos tres modalidades más o menos diferenciadas (ver [Anexo I](#)):

1. Vídeos para un público amplio.
2. Vídeos para un público juvenil.
3. Vídeos para un público urbanita o madrileño.

A efectos de uso en el aula con un alumnado occidental joven, creamos una clasificación basada en la universalidad del arquetipo retratado, es decir, en función del carácter más o menos culturalmente marcado de la actitud, moda o hobby retratado. Esta clasificación se compone de dos categorías (ver [Anexo I](#)):

1. Los vídeos que pueden lograr un efecto cómico en un contexto occidental.
2. Los vídeos que no se entenderían fuera de un contexto de inmersión.

Para el análisis que vamos a llevar a cabo, seleccionamos tres vídeos siguiendo un criterio de representatividad, excluyendo de la muestra los vídeos promocionales en colaboración con marcas o eventos, en los que el humor está supeditado a la publicidad y resultan, por tanto, menos representativos. Así, priorizando los vídeos populares y atendiendo a nuestra primera clasificación, seleccionamos un vídeo de cada categoría de la primera clasificación, que se traduce en uno de la primera y dos de la segunda en la segunda clasificación. Los vídeos elegidos cuentan con entre 900.000 y 1,4 millones de visualizaciones a fecha de la selección.

1. *Gatos* (21 de febrero de 2020): reproduce oraciones típicas de los amantes de los gatos.
2. *Realfooder* (20 de diciembre de 2019): retrato cómico sobre este popular movimiento.
3. *Paleta de ciudad* (7 de febrero de 2020): critica las ideas preconcebidas de los jóvenes urbanitas respecto a la vida en los pueblos.

⁸ A fecha 9 de febrero de 2021.

5.2.3. ANÁLISIS

Comenzamos el análisis recurriendo a la TGHV, que explica el humor desde la dualidad pragmático-semántica. Antes de comenzar el análisis de los recursos de conocimiento (RC), es necesario determinar a qué tipo de texto nos enfrentamos. Attardo distingue entre textos humorísticos estructuralmente similares al chiste, que pueden analizarse directamente usando los RC, y los textos en los que el componente humorístico está inmerso en otra narrativa, para lo cuál habría que atender a su extensión y particularidades y analizar cada enunciado humorístico según su importancia relativa en el texto. Dada la extensión breve de los vídeos de PF, su carácter puramente humorístico y el peso equitativo de cada enunciado, podríamos encuadrarlos dentro de la primera categoría. Por consiguiente, pasamos al análisis de los RC. Teniendo en cuenta que cada enunciado humorístico actúa de forma relativamente independiente, analizamos cada RC aportando ejemplos de los diferentes vídeos seleccionados.

Comenzando por los RC específicos del humor, debemos atender a la oposición de guiones (OP). Considerando como unidad de análisis cada combinación de intervención del humorista y rótulo (o aparte), podemos identificar dos fases en cada *chiste*: la intervención funciona como gancho, y el rótulo como remate. Por ejemplo: **(3.1.)**⁹ *Estamos de escapada en una casa rural y // bueno, para desconectar un poco de la ciudad, ¿no?* (gancho); *PIDE WI-FI AL LLEGAR* (remate). Funcionan como gancho y remate porque están interrelacionados, pues ninguno por separado produce un efecto humorístico, que surge únicamente de su combinación. Attardo recalca la posibilidad de que se solapen varios guiones, y en la mayoría de chistes de PF podría afirmarse que la oposición de guiones es doble: por un lado, en la primera parte asistimos a un marco aparentemente amistoso, íntimo, informal y respetuoso; mientras que en la segunda parte se ofrece una crítica flagrante, una transgresión de lo socialmente apropiado para el primer marco. Así, a nivel pragmático hay dos guiones contrapuestos. Por otro lado, retomando como ejemplo **(3.1.)**, se produce también una oposición semántica, en este caso entre desconectar y estar conectado. En algunos casos la oposición semántica es menos evidente o inexistente, como es el caso de **(3.8.)** *He hablado con un paisano y me va a llevar luego en tractor – EL TONTO DEL PUEBLO*. Aunque quizá menos relevante, podemos identificar una tercera oposición de guiones, fruto de la transgresión de las expectativas del espectador sobre el género narrativo del *sketch*. Este choque se produce con la introducción de los apartes o rótulos en forma tipográfica.

⁹ El primer número de nuestro sistema de referencia corresponde al vídeo (1: Gatos; 2: *Realfooder*; 3: Paleta de Ciudad), mientras que el segundo número se refiere al lugar dentro del vídeo, según se muestra en el Anexo II.

El segundo recurso específico del humor es el mecanismo lógico (ML). Pese a que los ML se solapan y algunos no son muy intuitivos, podemos encontrar ejemplos de distintos ML en el texto, tanto basados en relaciones sintagmáticas como basados en razonamientos. Los más empleados y evidentes son los razonamientos imperfectos basados en exageración o en falsa analogía, en los que la resolución pasa por detectar dicha exageración o analogía: **(1.7.)** *¡Mira que monada. Me flipa tocarle el pelete – ÚLTIMO JERSEY LIMPIO: 2014;* **(3.2.)** *Aire puro. Qué rico – RESPIRAR COMO OCIO.* En este caso, se tergiversa la implicatura que busca el hablante para lograr el efecto humorístico, usando la exageración y la falsa analogía de forma combinada o de tal forma que una se apoya en la otra.

Podemos encontrar otros ML basados en razonamientos correctos, como los basados en situaciones comunes: **(2.6.)** *Siempre que cocino, me picoteo unos crudités y me tomo un agua con hierbabuena – CAPRICHOS DE CONEJO.* En este caso, el actor aparece mordiendo zanahoria, que en el imaginario colectivo es la comida favorita de los conejos. Además, mastica mostrando los incisivos, lo que refuerza lo cómico de la situación. Igual que en el ejemplo anterior, encontramos cierto componente hiperbólico, y podría considerarse una falsa analogía. Otro ML de razonamiento correcto que aparece en los vídeos es el basado en coincidencia, como en el caso de **(2.7.)** *Eh, curiosamente que ponga light no significa que sea bueno, puede ser peor – KALE BORROKA.* Aquí se establece un juego de palabras entre *kale* (col rizada) y la *Kale Borroka*, por lo que también necesitamos hacer uso del conocimiento sociocultural compartido, como en el caso anterior. Nótese que este ejemplo también entraría en la categoría de razonamiento imperfecto basado en exageración.

Aunque en menor medida, también aparecen mecanismos basados en relaciones sintagmáticas, como los basados en paralelismo explícito: **(1.6.)** *Me quería ir este finde por ahí, pero no tengo quién se quede con el gato y no quiero dejarle solo tampoco – HACE COMPAÑÍA AL ANIMAL DE COMPAÑÍA.*

Como vemos, la mayoría de ejemplos pueden adscribirse a más de una categoría, por lo que la utilidad o necesidad de este tipo de clasificaciones es cuestionable en el caso de PF. De hecho, dado que la mayoría de sus chistes son referenciales, tiene más peso en la resolución del ML el conocimiento enciclopédico y sociocultural del espectador que el tipo de mecanismo empleado *per se*, bastante transparente en la mayoría de los casos.

Aunque la OP y el ML son los recursos específicos del humor, en el caso de PF la meta (ME) es el RC más importante, pues la ridiculización de un colectivo es el tema central de los vídeos.

En la muestra, los colectivos objeto de la crítica son: **(1)** los amantes de los gatos, **(2)** los *realfooders* y **(3)** los urbanitas.

En cuanto a la SI, el tema coincide con el objeto de burla. Asimismo, el emplazamiento, la actividad desarrollada y la información contextual tienen bastante peso en el efecto humorístico. Por ejemplo, en **(1)** *Gatos*, el humorista está en un salón, con un gato malhumorado, y cada intervención va acompañada de acciones que refuerzan el efecto humorístico, como en **(1.1.)**: desde el escritorio, mirando al ordenador, juega con el gato agitando un palo con una cuerda, mientras aparece el rótulo *ANIMAL PARA VAGOS*. La gestualidad y entonación del humorista también está cuidada para aportar realismo, como en el ejemplo **(2.6.)** ya mencionado o en **(2.2.)** *Tengo una app que está muy guay que escaneas los alimentos y te dice si tienen aditivos. Y yo voy por el súper, tío, ya escaneando TODO, ya no me la cuelan – REDADA A LAS NATILLAS*, donde finge que escanea códigos de barras con el móvil desde la app a la que hace referencia. Otro aspecto es la música ambiental, que en algunos vídeos *a priori* no tiene una aportación directa al efecto humorístico, pero sí en casos como **(3)** *Paleta de ciudad*, que va acompañado de un hilo de música medieval, reforzando así la exageración del pensamiento urbanita sobre las zonas rurales.

Respecto al LEN, recursos como la polisemia y la homonimia no son tan frecuentes como en los chistes tradicionales o los monólogos, pero la selección del lenguaje es igualmente cuidadosa, tanto para dar realismo a la imitación como para conseguir la carcajada en el rótulo. En línea con el tono hiperbólico de los rótulos, ejemplos especialmente representativos son **(1.4.)** *Tienes que dejarlo todo cerrado porque a la mínima se escapan – ALCAIDE*; **(1.8.)** *Yo quiero a mi gato más que a mucha gente, así te lo digo – PAGAWHISKAS*; o en **(2.7.)** *KALE BORROKA*. Dado que la mayoría de chistes son referenciales, también son comunes las alusiones a elementos del conocimiento colectivo de los espectadores, como en **(3.6.)** *¡Mira las vacas! Son grandes, eh. Y las hay marrones. – JURASSIC PARK*; **(1.5.)**, donde se usa lenguaje propio de redes sociales, *VIRTUDES INVENT*; o en **(3.8.)** *EL TONTO DEL PUEBLO*, referido en este caso al humorista que hace el papel de urbanita.

Finalmente, atendiendo a la EN, como decíamos, se produce una oposición de guiones entre lo tradicional en un *sketch* y la introducción de los apartes o rótulos. Señalábamos que era menos relevante, puesto que tras el primer visionado el espectador crea nuevas expectativas que incluyen esta transgresión y, por tanto, ya no influye en el efecto humorístico de los enunciados.

Por otro lado, partimos de que cada enunciado humorístico actúa de forma relativamente independiente. En PF, cada vídeo cuenta con entre cinco y ocho intervenciones del humorista acompañadas de un rótulo, más una intervención final. Además, todos tienen el mismo peso en la construcción del texto, pues su orden podría alterarse, relativamente, sin interferir en el efecto humorístico del vídeo. No obstante, podría decirse que se produce una progresión de lo general a lo específico, para volver a lo general al final del vídeo. La primera intervención y su rótulo, a modo de introducción, contextualizan el tema (véase el ya mencionado (3.1.), o (2.1.): *Ser realfooder es comer alimentos naturales y rechazar los ultraprocesados – TRIBU URBANA DE COMER CALABACÍN*). El resto de chistes, excepto el último, tratan estereotipos y situaciones más específicas y podrían ordenarse de forma aleatoria. El último rótulo vuelve a lo general y ridiculiza de forma lapidaria al objeto de la burla (recordemos, *PAGAWHISKAS*, *KALE BORROKA* y *EL TONTO DEL PUEBLO*), dejando clara la postura de los humoristas respecto al colectivo tratado. La intervención final del humorista se vincula a todo el vídeo, y no va acompañada de ningún rótulo: (1.9.) *Me voy a tatuar su huella aquí...;*(2.8.) *¡Joder! Se me ha olvidado pillar las semillas de chía, macho;* (3.9.) *Aquí se despiertan con los gallos.* Como broche final, es una muestra de la simpleza del arquetipo, una invitación al espectador a reírse del propio colectivo y generar sus propias críticas.

Haciendo alusión brevemente a la versión de la TGHV de Ruiz Gurillo, es necesario atender, a mayores, a los principios de Levinson. Bajo esta perspectiva, el humorista viola el principio de cantidad, ya que no se comunica lo que realmente se desea implicar. Sin embargo, en el rótulo se viola a menudo la máxima de informatividad, dada la ausencia de contextualización de las referencias, pero se respeta el principio de cantidad porque es fácil extraer la implicatura (en 2.7, por ejemplo, que los *realfooders* son extremistas).

En definitiva, la TGHV da cuenta del humor presente en PF. Así, el efecto humorístico de este dúo surge de una doble (o triple) oposición de guiones, en función de cada ejemplo concreto: pragmática, semántica y narrativa. Los mecanismos lógicos se apoyan especialmente en la exageración, la falsa analogía y la cultura popular que se le presupone al espectador, y también, aunque en menos ocasiones, en el propio lenguaje. El recurso central es la meta de la burla, por lo que el efecto humorístico depende en última instancia de la opinión del espectador sobre el colectivo retratado. La situación y el lenguaje apoyan el efecto humorístico de distintas formas, mientras que la estrategia narrativa normativa se manipula con el fin de crear un choque de expectativas y, sobre todo, permitir la oposición de guiones pragmática y semántica.

A continuación nos centramos en la teoría de la relevancia, comenzando por una breve recapitulación: en el momento de la comprensión de un enunciado y partiendo de los factores contextuales, pasamos por un proceso cognitivo de contextualización, tanto de la explicatura (ostensiva) como de los supuestos que creemos que se pretende transmitir, que derivan en implicaturas. El destinatario elige, de forma generalmente inconsciente, una sola hipótesis interpretativa para el enunciado, la más económica en términos de esfuerzo de procesamiento según los efectos contextuales en una situación determinada.

Para empezar, el usuario que accede a los vídeos de PF lo hace de forma voluntaria, por lo que le presupone al vídeo una relevancia óptima, que varía desde la perspectiva del espectador novato y la del espectador habitual. Por un lado, en el caso del espectador habitual, la relevancia surge de la conexión con sus experiencias vitales, la satisfacción que provocan el ingenio, el efecto humorístico y la burla que, atendiendo al público meta, en muchos casos retrata al propio espectador. Por su parte, el espectador que ve un vídeo de PF por primera vez llega a él por recomendación o casualidad. En línea con lo que señala Yus (2018), la relevancia puede surgir del deseo de estrechar lazos con quien se lo envía o lo publica en sus redes sociales, aunque también de su interés por el título o el dúo de humoristas, aburrimento, etc. En cualquier caso, a partir de la vista previa y el título, lo esperable es que se produzcan las siguientes implicaturas sobre el producto: (a) que el tema es la palabra del título, (b) que se rige por las características del formato audiovisual, y, si hay contexto en la recepción (un mensaje, emoticonos de risa, la cara del humorista, el reconocimiento del significado de las palabras pantomima y *full*, un título de por sí cómico como *Paleta de ciudad*, etc.), (c) que el vídeo es humorístico.

Comenzando el análisis desde la perspectiva de un espectador neófito, ante la primera intervención solo puede vincular el enunciado del humorista con la información visual, el título y su propio conocimiento del mundo. Así, ante **(2.1.)** *Ser realfooder es comer alimentos naturales y rechazar los ultraprocesados*, cualquier espectador extrae (d) que el tema del vídeo son los *realfooders* o la alimentación, pero el resto de inferencias (y por ende, implicaturas) dependen de los conocimientos previos sobre dicho movimiento. Una persona entendida puede deducir que el hablante tiene Instagram, sigue a Carlos Ríos, se cuida, cocina, etc.; mientras que alguien que no esté familiarizado con este movimiento deducirá, al menos, que el hablante es una persona moderna, por el uso del anglicismo; y que el tema versa sobre alimentación saludable, por la ubicación en una cocina, el pimiento que lleva en la mano el hablante y el campo semántico del enunciado. Así, la implicatura del enunciado sería algo parecido a (e) los *realfooder* son un grupo de personas que comen sano; el que habla come sano y es *realfooder*.

En relación con las expectativas del vídeo, si ya se partía de que (c) el vídeo es humorístico, la ubicación y el carácter realista de la interpretación pueden llevar a pensar (f) que se trata de un *sketch* al uso. Cuando acto seguido se introduce el rótulo, *TRIBU URBANA DE COMER CALABACÍN*, se da una incongruencia de expectativas, que genera un efecto cognitivo de contradicción y eliminación del supuesto previo (b), pues la carga de información nueva que lleva el rótulo no es propia de un formato audiovisual tradicional; y (f) si se partía de (c), porque tampoco es común en un *sketch*, o bien la creación de la implicatura (c) en el caso de que no se hubiera generado anteriormente. De igual manera, se vuelven a confirmar (a) y (d). A partir del primer rótulo, igual que en el caso del espectador habitual, el efecto cognitivo que se genera respecto al formato cada vez que aparece el rótulo es el de refuerzo del supuesto previo, pues desde la intervención del humorista ya se espera la aparición del rótulo.

Respecto al contenido *per se*, en relación con la implicatura (e), no puede decirse que cuando aparece el rótulo haya una disonancia cognitiva como en los casos analizados habitualmente con la TR (ver Dynel, 2009), en los que se engaña al oyente de forma deliberada para que genere una interpretación inicial errónea. Sin embargo, no debería ser un problema, puesto que la teoría de la relevancia pretende dar cuenta de todo tipo de enunciados. Retomando el ejemplo, *TRIBU URBANA DE COMER CALABACÍN* se interpreta como un nuevo enunciado, que conectamos con la información visual, nuestro conocimiento del mundo y, como novedad, con el efecto contextual inmediato: la intervención previa del humorista. En relación con esta, no refuta, elimina o modifica la implicatura (e) extraída de la intervención, sino que genera nueva información sobre las implicaciones contextuales que desea transmitir el dúo cómico. Así, funciona como una crítica que, en muchas ocasiones, puede incluso interpretarse como una implicatura, hecha ostensiva, de la explicatura anterior. Puede decirse que se imita la voz interior de un supuesto interlocutor, que además de hacer implicaturas sobre lo que dice el hablante, emite juicios de valor sobre su personalidad y genera respuestas que no puede expresar por cortesía. Así, el rótulo invita al espectador a burlarse del arquetipo durante el resto del vídeo y ser cómplice de la crítica. Por ejemplo, en (3.3.) *La gente en el pueblo es auténtica, sin presiones, sin tecnología, sin redes sociales, con sus remedios caseros, sus tradiciones* (explicatura 1) – *CONFUNDE PUEBLO CON COMUNIDAD INDÍGENA* (explicatura 2), la segunda explicatura podría ser la implicatura del primer enunciado, pero además contiene un trasfondo de crítica social, que el espectador infiere a lo largo del vídeo; en este caso, contra la desconexión urbana con la naturaleza y la vida rural.

El elemento clave en PF es el empleo de frases prototípicas de diversa índole, como en **(3.7.)** *A veces me dan ganas, tío, de dejarlo todo y venirme a vivir a un pueblo – NO SABE QUE TRABAJAN*. Para llegar a entender las implicaturas del rótulo (y las implicaciones contextuales del vídeo), es imprescindible poder identificar estas referencias, capacidad que conjeturan que tenemos gracias a los supuestos de manifestación mutua que identifican entre sí y su público meta.

El empleo de estos enunciados prototípicos no es suficiente para generar el humor, que se deriva de la crítica del rótulo, como mencionábamos. Pese a que el espectador presupone que se dará esta crítica, el contenido exacto de la misma no puede predecirse. Esta es la clave del humor de PF: el espectador, ante el enunciado, puede tratar de implicar la verdadera intención informativa de los humoristas (implicaciones contextuales) e incluso establecer supuestos sobre qué criticará el rótulo y cómo. En función de la implicatura, el efecto cognitivo que genere el rótulo será de refuerzo o de eliminación (y por ende, no puede hablarse de disonancia cognitiva). Sin que haya incongruencia, la satisfacción cognitiva de entender el chiste y relacionarlo con el mundo lleva al efecto humorístico.

Resumiendo, dado el carácter general de la teoría de la relevancia, puede dar cuenta del humor de PF, aunque no desde el prisma habitual de las investigaciones consultadas. Asimismo, a la hora de explicar los chistes como tal, consideramos que podría completarse la explicación aplicando el Modelo basado en la Intersección de Círculos de Yus (2013), como pasamos a defender. Por un lado, los chistes basados en la incongruencia se explican a partir del marco para generar sentido, ya sea de forma individual (cuarto tipo) o en intersección con los otros marcos (del primer al tercer tipo). Además, gracias a los otros dos marcos podemos explicar los chistes que no se basan en ningún tipo de incongruencia. Por un lado, hay chistes basados en el marco cultural, en el imaginario colectivo e individual que tenemos sobre el mundo (sexto tipo). Finalmente, la interpretación del enunciado (séptimo tipo) se considera otro marco que puede generar humor por sí solo (por ejemplo, un juego de palabras). Un quinto tipo lo conforman los chistes que se basan tanto en el marco cultural como en la interpretación del enunciado.

Esta clasificación nos permite explicar todos los chistes que aparecen en los vídeos analizados. Por ejemplo, en el caso de **(1.5.)** *Me echo unas siestas brutales con él, porque el ronroneo relaja y te quedas frito. Al parecer tienen propiedades – VIRTUDES INVENT*, el rótulo genera el efecto humorístico únicamente desde la interpretación del enunciado (séptimo tipo), con el uso de la palabra inglesa *invent* que se usa en nuestra lengua como marcador irónico. Por otro lado, **(2.7)** *KALE BORROKA*, se explica desde el quinto tipo, ya que combina un juego de

palabras con una expresión cultural. Finalmente, otros como **(3.4)** *Y los nombres de la gente me flipan, eh. Herminio, Eustaquio, Clementina – SUS SOBRINOS SON ARYA Y THIAGO*, se explican exclusivamente desde el marco cultural (sexto tipo).

5.3. RESULTADOS

En definitiva, la TGHV explica el humor de PF a partir de una oposición de guiones múltiple. Los ML se apoyan en la exageración, la falsa analogía y, a veces, en el propio lenguaje. El recurso central es la meta de la burla, el colectivo retratado. La situación y el lenguaje apoyan el efecto humorístico y la manipulación de la estrategia narrativa permite crear las OP.

Desde la TR, el humor surge de la acción de dar sentido a las explicaturas, mediante las implicaturas y las conclusiones implicadas que pueden generarse antes y durante la aparición del rótulo. El efecto humorístico, más que en la resolución de una incongruencia, se basa sobre todo, siguiendo el modelo de Yus, en la apreciación del ingenio (interpretación del enunciado) y la propia burla del arquetipo retratado (marco cultural).

6. PROPUESTAS DIDÁCTICAS CON VÍDEOS DE PANTOMIMA FULL

6.1. POTENCIAL DIDÁCTICO EN ELE

Uno de los aspectos que consideramos clave de Pantomima Full es que sus vídeos reflejan de forma excepcional el registro coloquial, ya que recogen frases que se dicen habitualmente entre amigos, enfrentando así al alumno a la realidad lingüística que puede encontrarse fuera del aula. Albelda Marco y Fernández Colomer (2006) denuncian que los manuales de ELE desatienden este registro, pues presentan construcciones sintácticas y fraseología, pero no reflejan el amplio abanico de aspectos de la lengua oral propios del habla coloquial. Por ello, Pantomima Full nos permite, de forma complementaria al manual, introducir en el aula estas características a la vez que ahondamos en prototipos sociales, estereotipos, juegos de palabras y la negociación de la identidad. De la misma manera, el uso del paralenguaje y la quinésica en estos vídeos es de una gran riqueza, y puede ayudar al alumno a mejorar su comprensión en situaciones de la vida real. Este último aspecto no se da en la mayoría de textos propiamente humorísticos, que están adscritos a unas características raramente extrapolables a la interacción real. De esta manera, PF nos permite trabajar el humor en el meme y la comprensión del lenguaje coloquial.

Defender el uso del humor despectivo en el aula requiere una adecuada atención. A pesar de que, como hemos visto, se recomienda evitar el humor que pueda resultar ofensivo o negativo, el humor autodespectivo, la crítica humorística y la ironía son elementos fundamentales del humor español. Además, a partir de los pocos datos disponibles (Torok et al., 2004, pp. 17-18), parece que tanto el alumnado como el profesorado universitario no perciben estos como un tipo de humor negativo. Por supuesto, hay que tener en cuenta el grado y el contenido de la crítica y no cruzar la fina línea entre el humor benigno y la burla humillante. El humor presente en PF critica elementos superficiales, por lo que no hay riesgo de herir la sensibilidad del alumnado. No obstante, analizando adecuadamente su adecuación al contexto del aula (especialmente la madurez de nuestros alumnos para reírse de sí mismos y la relación que existe entre ellos), podemos conseguir que el grupo se divierta, generar un ambiente constructivo y potenciar la reflexión sobre el humor, la sociedad y los aspectos culturales de la personalidad española.

Por otro lado, los rótulos de PF suelen presentar algún juego de palabras con referencias intertextuales ampliamente conocidas, lo que permite acercar este conocimiento cultural colectivo a nuestro alumnado, a la par que propiciamos el uso creativo de la lengua.

Las siguientes propuestas pretenden dar al profesor de ELE ciertas pautas para trabajar con este material, extrapolables al resto de vídeos de PF y a situaciones de aula diversas.

6.2. GATOS: EL SEGUNDO MEJOR AMIGO DEL HOMBRE

6.2.1. FICHA DE LA SESIÓN DIDÁCTICA

<i>Nivel y tema</i>	A partir del nivel A2 del MCER; hablar sobre mascotas.
<i>Destinatarios</i>	Veinte alumnos de Secundaria con español como LE, en cualquier contexto.
<i>Duración</i>	Una sesión de 60 minutos
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none">• Dar información relacionada con mascotas.• Ser conscientes de la variabilidad individual del humor.• Jugar con la incongruencia para generar situaciones humorísticas.
<i>Destrezas</i>	CAU, CE, IO, EE.
<i>Contenidos específicos (CAU)</i>	<ul style="list-style-type: none">• <u>Gramaticales</u>: Presente, pretérito imperfecto, pretérito perfecto, <i>voy a</i> + infinitivo, pronombres personales de OD/OI y perífrasis verbales.• <u>Léxicos</u>: <i>alcaide</i>, sufijación apreciativa (<i>gatetes, pelete, monada</i>), campo semántico de las mascotas (<i>sacar de paseo, acariciar, lamer, rascador, escapar, ronroneo, huella, Whiskas</i>), expresiones coloquiales (<i>cabrón, pasar de algo, quedarse frito, finde, me flipa, así te lo digo, pagafantas</i>).
<i>Contenidos clave</i>	<u>Léxicos</u> (mascotas y animales salvajes), <u>estratégicos</u> (comprensión y valoración del humor, activación de estrategias y marcos de comprensión, juego lingüístico), <u>interculturales</u> (reflexión sobre la variabilidad individual).
<i>Recursos</i>	Ordenador, proyector y altavoces; vídeo de PF <i>Gatos</i> (http://bitly.ws/bWUc), tarjetas de animales, tabletas para el alumnado. Acceso a Slido y Socrative.
<i>Dinámicas</i>	Trabajo grupal e individual. Los alumnos tienen un papel activo e interactivo.
<i>Evaluación</i>	Evaluación formativa, mediante rúbrica (Anexo IV). Billeto de salida.

6.2.2. SECUENCIACIÓN DE LA SESIÓN

Calentamiento (5’):

Los alumnos deben adivinar la palabra o expresión a partir de la imagen (ver [Anexo III](#)). Podemos aportar pistas hasta que se acerquen a la respuesta (solución: *pagafantas, quedarse*

frito). Aunque no conocen las expresiones, esta actividad favorece la memorización posterior y les ayuda a perder el miedo a cometer errores. Cuando hayan hecho hipótesis, explicamos la respuesta, el significado y el registro, así como las connotaciones de uso de *pagafantas*.

Previsionado (15’):

1. A partir del segundo título del vídeo, *El segundo mejor amigo del hombre*, los alumnos hacen hipótesis sobre el tema (1’).
2. Especialmente en niveles bajos, es necesario introducir el léxico antes de ver el vídeo. Con este fin, podemos hacer una actividad de activación léxica (10’)¹⁰: hacemos cuatro grupos de cinco personas y les asignamos una mascota. Con una cuenta atrás proyectada en la pantalla, deben buscar el léxico básico necesario para hablar del carácter y las costumbres del animal y recopilarlo en un listado o un mapa mental, ya sea usando herramientas digitales colaborativas como Coggle (ver [Anexo III](#) para más opciones) o a mano.
3. Finalmente (4’), el docente introduce las palabras que van a aparecer en el vídeo que no están relacionadas con las mascotas (ver [Anexo III](#)) y pueden interferir en la comprensión.

Visionado (17’):

4. En primer lugar, proyectamos el vídeo (descargado de YouTube) sin interrupciones dos veces. Hacemos preguntas para valorar la comprensión general del vídeo (7’).
 - *¿Le gustan los gatos al personaje que habla?*
 - *¿Crees que es un vídeo serio o humorístico? ¿Cuál es el objetivo del vídeo? ¿Por qué?*
5. Reproducimos de nuevo el vídeo, parando tras cada rótulo, y preguntamos (de forma oral) por la comprensión del chiste (10’). Recomendamos mostrar en el proyector una pregunta y dos respuestas para que voten y ver rápidamente si se ha comprendido (ver [Anexo III](#)). Tras la pregunta inicial, algún voluntario explica cuál es la respuesta correcta y por qué. También podemos saltar las preguntas y pedir cada vez a un par de alumnos que expliquen la escena. Dado el apoyo visual, la velocidad de habla, los subtítulos y nivel del lenguaje, pueden entender la mayoría de los chistes.

Posvisionado (23’):

6. En primer lugar (5’), analizado el vídeo en detenimiento, hacemos preguntas de opinión para centrar su atención en la variabilidad del humor. Los alumnos responden levantando la mano o tarjetas de Sí/No y, voluntariamente, desarrollan sus respuestas.

¹⁰ Sería apropiada cualquier tipo de actividad para trabajar el vocabulario del vídeo.

¿Es gracioso el vídeo? ¿Por qué? ¿Eres así con tu mascota? ¿Te recuerda a alguna persona de tu entorno? ¿Por qué?

7. La segunda actividad (16') parte de la activación léxica del ejercicio (2) y nos permite practicar el humor absurdo incluso en un nivel bajo. En el contexto de la actividad, viven en un circo y tienen una mascota especial, que el resto debe adivinar. Les proporcionamos una tarjeta con la imagen y nombre de un animal salvaje. Proponemos extraer dichas imágenes de The Comedy Wildlife¹¹, ya que pueden contribuir a crear una atmósfera cómica. No obstante, puede usarse cualquier imagen o ilustración. Los alumnos deben escribir una oración sobre su supuesta mascota, centrándose en el aspecto que deseen (5'). Opcionalmente, podemos mostrar en el proyector estructuras que pueden usar para crear las oraciones, en función de lo que se esté trabajando en esa unidad. En la misma línea, sería recomendable proporcionarles ejemplos: *Mi mascota está muy fea cuando se ríe* (hiena); *es difícil encontrar una bufanda para mi mascota* (jirafa).

Después, se forman dos grupos y mostramos las tarjetas en el proyector. Cada alumno lee su oración y el grupo contrario debe adivinar cuál es la mascota del compañero (11') entre las opciones disponibles. El grupo con más puntos gana la actividad.

8. Terminamos con un billete de salida (2') para que autoevalúen la sesión y su aprendizaje (ver Anexo III).

6.3. REALFOODER: EN NOCHEBUENA CENARÁ KALE

6.3.1. FICHA DE LA SESIÓN DIDÁCTICA

<i>Nivel y tema</i>	A partir del nivel B1 del MCER; alimentación y salud.
<i>Destinatarios</i>	Un grupo de quince alumnos Erasmus+ en contexto de inmersión lingüística en España. Esta sesión humorística aislada puede enmarcarse en unidades sobre comida y salud.
<i>Duración</i>	Una sesión de una hora y media.
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dar consejos sobre alimentación saludable. • Conocer el movimiento <i>realfooding</i>. • Entender y producir chistes y memes.

¹¹ Un concurso anual de fotografía cómica de animales: <https://www.comedywildlifephotography.com/gallery/finalists/>

<i>Destrezas</i>	CAU, CE, IO, EE.
<i>Contenidos específicos (CAU)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Gramaticales</u>: presente de indicativo, oraciones de relativo con <i>que</i>, pronombres átonos de OD y OI (<i>me, te</i>), presente de subjuntivo. • <u>Léxicos</u>: campo semántico de la alimentación (<i>chía, edamame, huerta...</i>). • <u>Culturales</u>: <i>realfooding, kale borroka</i> (juego de palabras).
<i>Contenidos clave</i>	<u>Funcionales</u> : aconsejar (4.18 del PCIC), producir textos (orales y escritos) humorísticos; <u>gramaticales</u> : <i>yo en tu lugar</i> + condicional, <i>¿y si</i> + presente de indicativo?, etc.; <u>léxicos y culturales</u> : alimentación; <u>estratégicos</u> : activación de la conciencia metapragmática en la creación de memes.
<i>Recursos</i>	Ordenador, proyector, altavoces y vídeo <i>Realfooder</i> (http://bitly.ws/c8XU). Ordenadores portátiles para los alumnos (actividad de post-visionado).
<i>Dinámicas</i>	Trabajo individual y grupal. Los alumnos tienen un papel activo e interactivo.
<i>Evaluación</i>	Formativa, mediante rúbrica (Anexo IV).

6.3.2. SECUENCIACIÓN DE LA SESIÓN

Calentamiento (5’):

Mostramos la frase *En Nochebuena cenará kale* y los alumnos tienen que hacer hipótesis sobre qué tema vamos a tratar en la sesión (solución: la alimentación saludable).

Previsionado (35’):

1. *El Saludista* (20’), actividad enfocada a la interacción oral y el uso de estructuras como *Hay que/deberías* + infinitivo, *lo mejor/lo peor es*, etc. Proyectamos una foto del fondo de un programa de televisión ficticio sobre salud y alimentación, *El Saludista*, y les decimos que van a participar en el consultorio del programa respondiendo a las preguntas de los espectadores. Colocamos las sillas como si estuvieran en una mesa redonda y elegimos un presentador (o el docente), que guía la actividad con las “consultas” (ver [Anexo III](#)) para que den recomendaciones de alimentación saludable. Podemos crear tantas como alumnos, aunque lo ideal es fomentar cierta interacción con cada pregunta. Este paso es importante porque probablemente mencionen cosas que aparecen en el vídeo, de forma que potenciamos el efecto humorístico.

2. La segunda actividad (12') va encaminada a contextualizar el movimiento *realfooder*, nacido en España de la mano de Carlos Ríos. Mostramos una foto de este y les preguntamos si saben quién es, muy probable en un contexto de inmersión entre universitarios. Con todo, veremos vídeos de su Instagram¹² e infografías (ver [Anexo III](#)) que resumen los principios del *realfooding* para entender el vídeo en profundidad.
3. Finalmente, les decimos que veremos un vídeo que lleva como título la frase que vimos en el calentamiento, y hacen predicciones (3') sobre el tono del vídeo (serio, humorístico, etc.) y su objetivo.

Visionado (25'):

4. En primer lugar, vemos únicamente la primera oración del vídeo y el chiste que la acompaña, y después analizamos el lenguaje del resto de los rótulos de forma aislada (ver [Anexo III](#)). Explicamos entre todos los chistes complejos y asignamos un rótulo a cada alumno (se repetirán). Habiendo visto ya el primer ejemplo, les pedimos que imaginen lo que dice el personaje antes del rótulo y que lo escriban. Si se trata de un grupo poco creativo, una vez explicados los rótulos puede ponerse el vídeo en silencio para darles más contexto. Después, vemos el vídeo en silencio, mientras los alumnos “doblan” al actor (15').
5. Terminamos con el visionado del vídeo completo (10'). Solucionamos cualquier duda de comprensión y les preguntamos por sus impresiones sobre el vídeo.

Posvisionado (25'):

6. Después de una actividad de simulación y otra de creación humorística, seguimos trabajando el juego lingüístico, esta vez a través de la creación de memes. En parejas o grupos de tres, tienen que usar un generador de memes o cualquier otro medio de su elección para crear memes que versen sobre alimentación. Les proporcionamos varios ejemplos de creación propia como modelo (ver [Anexo III](#)). Durante 18 minutos los crean y los suben a una carpeta en el OneDrive de la asignatura. Durante el tiempo restante, los vemos y los comentamos. Opcionalmente, podrían votar el mejor. Esta sesión, que puede replicarse con más vídeos, les demuestra que incluso con un B1 pueden usar el español con fines humorísticos.
7. Si se introduce una actividad de este tipo por primera vez, es recomendable, igual que en la propuesta anterior, acabar con un billete de salida para tener retroalimentación por parte del alumnado, tanto de su opinión como de su aprendizaje durante la sesión.

¹² En Instagram, @carlosriosq, @realfooding y #realfooding

6.4. PALETO DE CIUDAD: ESCAPADA AL SIGLO XII

6.4.1. FICHA DE LAS SESIONES DIDÁCTICAS

<i>Nivel y tema</i>	A partir del nivel B2 del MCER; estereotipos culturales.
<i>Destinatarios</i>	Un grupo de veinte alumnos universitarios Erasmus+ en contexto de inmersión lingüística en Castilla y León. Esta sesión humorística aislada funciona como modelo de la tarea final de una unidad sobre cultura.
<i>Duración</i>	1 hora + trabajo fuera del aula + 1 hora.
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las particularidades de los pueblos del norte de España. • Entender los chistes referenciales (culturales) sobre los estereotipos que las personas de ciudad tienen sobre la vida rural. • Crear un vídeo, imitando el formato de PF, sobre los estereotipos de la cultura y personalidad de los españoles en su país o experiencia propia. • Reflexionar y compartir el origen de sus estereotipos y concepciones.
<i>Destrezas</i>	CAU, CE, IO, EO, EE.
<i>Contenidos específicos (CAU)</i>	<u>Gramaticales</u> : presente y pretérito perfecto de indicativo, sintagmas preposicionales; <u>léxicos</u> : relacionado con el turismo y la cultura (<i>escapada, pueblo, casa rural, desconectar, tradiciones, comunidad indígena, paisano</i>); <u>pronunciación</u> : entonación (informal, espontánea), énfasis de intensidad; <u>referencias culturales</u> : comunidad indígena, nombres propios españoles, Jurassic Park, <i>el tonto del pueblo, se despiertan con los gallos</i> .
<i>Contenidos clave</i>	<u>Culturales</u> : estereotipos sobre España; <u>estratégicos</u> : activación de la conciencia metapragmática, creación de chistes.
<i>Recursos</i>	Ordenador y pizarra digital, acceso a Internet, vídeo <i>Paleta de Ciudad</i> (http://bitly.ws/c8Y5) y otros (opcional) como <i>Provincias</i> o <i>Londinense</i> . Móvil y editor de vídeo para los alumnos.
<i>Dinámicas</i>	Trabajo individual y grupal. Los alumnos tienen un papel activo e interactivo.
<i>Evaluación</i>	Mediante rúbrica de evaluación del proyecto final (Anexo IV)

6.4.2. SECUENCIACIÓN DE LAS SESIONES

SESIÓN 1

Calentamiento (5’):

Preguntamos por sus escapadas del fin de semana e introducimos el tema: los pueblos.

Previsionado (20’):

1. *¿España o Europa?* (16’)

Mostramos imágenes de pueblos conocidos de España y de Europa y tienen que responder si el pueblo es de España y tratar de adivinar en qué comunidad está el pueblo (entre tres o cuatro opciones). Esta actividad puede hacerse como presentación, en cuyo caso responden levantando la mano o tarjetas de respuesta (1, 2, 3, 4). Entre pregunta y pregunta, justifican su respuesta en base a sus propias experiencias. También podemos crear un cuestionario online con herramientas como Kahoot (ejemplo en [Anexo III](#)), aunque entre las preguntas sería necesario interrumpir la presentación para dejarles intervenir.

2. Contextualizamos el vídeo, explicando quién son Pantomima Full y qué vídeos hacen (4’).

Visionado (15’):

3. Vemos *Paleta de Ciudad* sin interrupciones una vez. Lo vemos de nuevo parando después de cada rótulo y pidiendo a un alumno que explique lo humorístico del fragmento, ya que *a priori* no hay expresiones que no sean accesibles a su nivel (8’).

4. Preguntamos sobre su apreciación del vídeo y comentamos sus impresiones brevemente (7’). Hacemos énfasis, si no surge, en la representación de estereotipos sobre lo que implica vivir en un pueblo y en los aspectos culturales que sean desconocidos.

Posvisionado (20’):

5. Explicamos la tarea final (8’), que consiste en crear un vídeo de un minuto siguiendo el formato de Pantomima Full, con 7-8 intervenciones seguidas de un rótulo y un enunciado final. El título del vídeo será ESPAÑA y debe tratar sobre los estereotipos sobre España. Son libres de darle el enfoque que prefieran: los estereotipos que tiene su cultura de origen sobre nuestro país, los estereotipos comunes a todos los países de los miembros del grupo, sus propios estereotipos antes de venir, sobre la vida aquí o los españoles, etc. Forman parejas o grupos de tres, en función de sus preferencias. Les damos instrucciones para la grabación del vídeo (en horizontal, con el móvil o una cámara) y sugerencias para su edición (MovieMaker, editores online).

6. Durante el tiempo restante (12'), hacemos una breve lluvia de ideas en común, con el fin de ayudarles a enfrentarse a la tarea. Así, con las preguntas *¿Con qué relacionas España?* *¿Cómo describirías a los españoles antes de haber vivido aquí?*, discutimos los estereotipos sobre España y los españoles que ellos mismos tenían o creen que tiene la gente en su país. Esta actividad también les ayuda a elegir que enfoque van a darle al vídeo. Finalmente, para asegurarnos de que todos entienden la tarea final, elegimos un tema superficial (el clima, el flamenco) y los animamos a pensar que dirían en el vídeo, aportando un ejemplo: *La gente española es feliz porque siempre hace sol – NO SABE QUE HAY INVIERNO*. Los alumnos comparten su propuesta, y podemos corregir a aquellos grupos que no hayan entendido.

SESIÓN 2

Calentamiento (5'):

Comentamos sus impresiones sobre la tarea, las anécdotas surgidas durante la grabación, etc.

Visionado de sus tareas (25'):

1. Cada grupo expone su vídeo y lo explica, desde por qué eligieron ese enfoque hasta los chistes que han creado, especialmente si hay dudas de comprensión por parte de sus compañeros. El docente, además de la rúbrica de evaluación, anota los estereotipos que surgen durante las presentaciones, mientras el resto de compañeros evalúa también los vídeos y la exposición de cada grupo usando una rúbrica ([ver Anexo IV](#)).

Posvisionado (30'):

2. Usando como pretexto los estereotipos que aparecían en los vídeos, hacemos una tertulia guiada. Elegimos a un alumno como moderador, y lanzamos preguntas como las siguientes:
 - *¿Crees que generalizaciones y simplificaciones sobre una cultura son siempre negativas o también pueden ser buenas?*
 - *¿De dónde crees que viene este estereotipo? ¿Crees que el turismo y el cine muestran una imagen realista de los españoles e hispanos?*
 - *¿Este estereotipo os parece justo? ¿Cómo os disteis cuenta de que no era cierto?*
 - *¿Habéis reforzado o desmentido alguno de estos estereotipos? ¿Habéis creado nuevos estereotipos desde que estáis en España?*
 - *¿Conoces algún español que cumpla los estereotipos sobre España? ¿Qué consecuencias tienen estos estereotipos para la imagen de los españoles en tu país?*
 - *¿Cuáles crees que son los estereotipos más comunes sobre tu país? ¿Por qué? ¿Crees que cumples estos estereotipos?*

CONCLUSIONES

El **primer objetivo** del trabajo era acercar la investigación sobre el humor al campo de los géneros humorísticos multimodales audiovisuales, concretamente a través del análisis de los vídeos de Pantomima Full desde las principales teorías: la Teoría General del Humor Verbal y la Teoría de la Relevancia. En relación con este objetivo, la hipótesis era que el humor de PF probablemente no podía explicarse únicamente desde el marco de estas teorías.

El objetivo secundario a este respecto era hacer una revisión bibliográfica sobre las teorías del humor, que ha devenido en una investigación sobre metapragmática, teorías del humor y la ironía y las particularidades del humor en la era digital. En este sentido, nos ha sorprendido, por un lado, que la mayoría de investigaciones sobre el humor y sus marcos de investigación en España surgen de menos de diez autores, la mayoría vinculados a GRIALE. En segundo lugar, muchas investigaciones se publican con proyección internacional y, por tanto, en lengua inglesa. Sin pretender reflejar este hecho como negativo, teniendo en cuenta que la mayoría de estas publicaciones no tienen equivalente en castellano, muchos investigadores sin un buen nivel en lengua inglesa pueden verse perjudicados al no poder acceder a dicha información. Por otro lado, es llamativo que son frecuentes las publicaciones encaminadas a criticar otras teorías del humor. Reconociendo la calidad de todas las investigaciones, consideramos que resultaría interesante utilizar materiales más actualizados, que reflejen la idiosincrasia del humor 2.0.

Respecto al objetivo de analizar los vídeos de PF, como deja patente el análisis, la TGHV parece el mejor acercamiento, contradiciendo la hipótesis inicial. La TGHV, aunque estaba diseñada para chistes, se traslada con facilidad a otro tipo de textos humorísticos. El carácter multimodal de PF no supone una limitación, especialmente porque la estructura de los vídeos permite analizar cada enunciado como un chiste independiente. Dado el carácter abarcador de los RC, proporciona una explicación completa de los mecanismos que subyacen el efecto humorístico.

En segundo lugar, aplicamos la teoría de la relevancia, cuyo planteamiento parte de la teoría de la incongruencia-resolución según todos los autores consultados. Desde los parámetros de la TR, en este caso no hay disonancia cognitiva. Aun así, esta se aplica a todo tipo de enunciados, por lo que la explicación del entorno compartido, la ostensión, la inferencia y los efectos cognitivos también da respuestas sobre el proceso de comprensión de los vídeos de PF. Así, la gracia detrás del humor está en dar sentido a la implicatura que el dúo cómico quiere que extraiga el espectador. Todo esto conlleva la aplicación de la conciencia metapragmática y un conocimiento de la sociedad muy profundo.

No obstante, la teoría de S&W, a la hora de dar explicaciones sobre el mecanismo detrás del efecto humorístico, es menos detallada que la TGHV, que especifica la OP con el resto de RC. Con el fin de solucionarlo, lo hemos complementado con el Modelo basado en la Intersección de Círculos de Yus (2013), que nos permite acotar más los factores contextuales que entran en juego para producir el efecto humorístico.

Como futura línea de investigación en el plano teórico, creemos que hay una tendencia digna de estudio. Si ya los memes parecen haber eliminado el concepto de originalidad (y de plagio), el auge de la red social TikTok está trasladando este hecho al campo audiovisual. En el momento en que un usuario crea un monólogo, usuarios de todo el mundo repiten, adaptan y transforman la idea del vídeo, generando nuevos productos que tienen una relación intertextual con el vídeo original, que a menudo incluso pasa desapercibida. Aunque no podemos extraer conclusiones, creemos que podría reflejar un cambio de paradigma, ya que el humor digital termina de desmarcarse de la noción de originalidad que era clave en los textos humorísticos.

En relación con nuestro **segundo objetivo** específico, proponer actividades de explotación didáctica de los vídeos de Pantomima Full para el aula de ELE, nos proponíamos recopilar las propuestas y recomendaciones pedagógicas respecto al uso del humor en el aula de LE/L2, ya que partíamos de la hipótesis de que el vínculo entre la investigación y la práctica docente no es lo suficientemente estrecho y la literatura lo reflejaría.

En efecto, respecto a esta hipótesis, hemos confirmado que la mayoría de los estudios sobre el humor realizados en nuestras universidades se centran en lo lingüístico y no llegan al ámbito didáctico, pues no transforman esas aportaciones a directrices o propuestas útiles para el campo de la docencia en general, y menos para ELE en particular. Entendemos que es natural, ya que estas investigaciones no se realizan en el marco de estudios sobre la práctica docente.

Por otro lado, las publicaciones que versan sobre humor y enseñanza también se centran especialmente en lo teórico. De estas aportaciones podemos sacar conclusiones interesantes, como los resultados de las investigaciones empíricas sobre el desarrollo de la conciencia metapragmática o lo expuesto a lo largo del capítulo quinto.

Al hilo de las actividades de explotación didáctica con monólogos o humor gráfico que hemos encontrado, queremos expresar algunas consideraciones, sin desmerecer el valioso trabajo de sus creadores. Por un lado, estas propuestas no ofrecen información sobre su aplicación en el aula, que indudablemente resultaría motivador para el resto de los docentes. Por otro lado, notamos una falta de actualización en la selección de los recursos, ya que apenas ninguna de

las propuestas se apoya en materiales recientes y exclusivamente digitales, que al fin y al cabo son la fuente principal a través de la cual consumimos humor hoy en día, tanto en nuestro país como en el país de origen del alumnado. Teniendo en cuenta que el humor es más cambiante y generacional que nunca, las propuestas quizá no puedan aplicarse en relativamente poco tiempo.

En este sentido, aunque no se han puesto en práctica las propuestas aquí expuestas, hemos intentado plantear distintas formas de trabajar con estos vídeos, que creemos resultan representativas de su potencial y cuya secuencia podría trasladarse con pocas modificaciones a futuros vídeos, con el fin de usar en el aula un material lo más actual posible. Igualmente, dado que se resaltaba en la encuesta realizada por De los Heros (2018) que la mayoría de docentes quieren usar el humor y no lo hacen por falta de seguridad o conocimientos, hemos intentado plantear propuestas sencillas, breves y aisladas, que puedan incluirse casi en cualquier programación al hilo de determinados temas, con el fin de que llevarlas al aula no resulte una tarea abrumadora.

Otro problema que detectamos es la ausencia de propuestas para niveles por debajo del B2. Si bien tienen más limitaciones, como exponía Bell (2005, citado en De los Heros, 2018) todos los alumnos tienen la capacidad de jugar con el lenguaje. Por ello, aunque pueda resultar más arriesgado, hemos centrado las propuestas en niveles inferiores (A2, B1 y B2), siguiendo las recomendaciones de las investigaciones en lengua inglesa recopiladas.

En definitiva, después de estudiar en mayor profundidad PF, creemos que es un recurso excelente para el aula, ya que es cercano a un público juvenil y permite trabajar de forma combinada el habla coloquial, elementos culturales y el chiste, en un vídeo en alta calidad, de un minuto de duración, subtulado por defecto y sobre temas superficiales que difícilmente podrán ofender al alumnado, que era otro de los principales miedos de la mayoría de docentes.

Como futura línea de investigación, sería interesante llevar al aula las propuestas expuestas, con el fin de contar con información contrastada sobre las posibles inconsistencias que puedan surgir entre el marco investigador y la práctica real en el aula. Por otro lado, aunque utópico, crear una plataforma de recopilación colaborativa de materiales humorísticos para el aula sería beneficioso para toda la comunidad educativa. Finalmente, creemos necesario profundizar en las aplicaciones didácticas de los memes como vehículo de transmisión cultural y facilitadores del juego lingüístico.

BIBLIOGRAFÍA

- Acquaroni Muñoz, R. y Suárez-Campos, L. (2019). El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza del español LE/L2. En I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno y A. Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 371-391). Routledge.
- Agustín Llach, M. P. (2005). La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE. *Actas Del XVI Congreso Internacional de ASELE*, 96-102. http://pcvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0094.pdf
- Albelda Marco, M. y Fernández Colomer, M. J. (2006). La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 3, 1-31.
- Alvarado Ortega, M. B. (2018). The pragmatics of irony in the L2 Spanish classroom. En D. Dumitrescu y P. L. Andueza (Eds.), *L2 Spanish pragmatics: From research to teaching* (pp. 169-190). Routledge.
- Askildson, L. (2005). Effects of Humor in the Language Classroom: Humor as a Pedagogical Tool in Theory and Practice. *Working Papers in SLAT*, 12, 45-61.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of Humor*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110219029>
- Attardo, S. (2008). A primer for the linguistics of humor. En V. Raskin (Ed.), *The Primer of Humor Research* (pp. 101-155). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110198492.101>
- Attardo, S. (2010). *Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis*. Mouton De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110887969>
- Attardo, S. y Raskin, V. (1991). Script theory revis(it)ed: Joke similarity and joke representation model. *Humor*, 4(3-4), 293-348. <https://doi.org/10.1515/humr.1991.4.3-4.293>
- Azizifard, F. y Jalali, S. (2012). Context and humor in teaching language functions. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(6), 1191-1198. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.6.1191-1198>
- Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., y Liu, S. J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education*, 60(1), 115-144. <https://doi.org/10.1080/03634523.2010.496867>
- Bell, N. (2007). Humor comprehension: Lessons learned from cross-cultural communication. *Humor*, 20(4), 367-387. <https://doi.org/10.1515/HUMOR.2007.018>
- Bell, N. (2015). *We are not amused: failed humor in interaction*. Walter de Gruyter.
- Bell, N. (2017). Humor and Second Language Development. En S. Attardo (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Humor* (pp. 444-455). Routledge.
- Bell, N. y Pomerantz, A. (2014). Reconsidering language teaching through a focus on humor. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1(1), 31-47. http://www.e-journal.org/wp-content/uploads/Bell_Pomerantz_1.1.pdf
- Bell, N. y Pomerantz, A. (2016). *Humor in the Classroom: a Guide for Language Teachers and Educational Researchers*. Routledge.
- Bergson, H. (2016). *La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico*. Alianza.

- Botella Tejera, C. (2017). La traducción del humor intertextual audiovisual. Que la fuerza os acompañe. *Monografías de Traducción e Interpretación (MonTI)*, 2017(9), 77-100. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2017.9.3>
- Brock, A. (2021). Patterns of incongruous media/mode configurations in Viz Magazine. *Journal of Pragmatics*, 171, 147-157. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.10.012>
- Carbajal Carrera, B. y Del Rey Cabero, E. (2014). *Aplicaciones del cómic humorístico en el aula de E/LE*.
- Catalá Pérez, M. (2001). Ironía, humor e inferencia: procesos cognitivos: tendencias creativas en la publicidad actual. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 12, 130-142. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200112197
- Chistes Lingüísticos [@chistesdelengua]. (2016, 17 de febrero). – Soy vidente, y por 10 euros le digo su futuro. - ¿10 euros? OK. – Yo seré vidente, tú serás vidente [tweet]. Twitter. <https://twitter.com/chistesdelengua/status/700035251813421056>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo ANAYA.
- Consejo de Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Consejo de Europa.
- Coulson, S., Urbach, P. y Kutas, M. (2006). Looking back: Joke comprehension and the space structuring model. *Humor*, 19(3), 229-250. <https://doi.org/10.1515/HUMOR.2006.013>
- Crespo, N., García, G. y Montenegro, C. (2009). La incidencia del déficit atencional en el desarrollo de algunas habilidades cognitivas y metalingüísticas. *Sintagma*, 21(21), 5-20.
- De los Heros, S. (2018). Teaching with and about humor in the L2 Spanish classroom. En D. Dumitrescu y P. L. Andueza (Eds.), *L2 Spanish pragmatics: From research to teaching* (pp. 191-213). Routledge.
- Del Rey Cabero, E. (2013). El cómic como material en el aula de E/LE: Justificación de su uso y recomendaciones para una correcta explotación. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 26, 177-196.
- Deneire, M. (1995). Humor and foreign language teaching. *Humor*, 8(3), 285–298. <https://doi.org/10.1515/humr.1995.8.3.285>
- Dynel, M. (2009). *Humorous Garden-Paths: A Pragmatic-Cognitive Study*. Cambridge Scholars Publishing.
- Farahani, A. A. K. y Abdollahi, Z. (2018). Incorporating Humor to Develop EFL Learner's Speaking Ability and Willingness to Communicate. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(1), 205-211. <https://doi.org/10.17507/jltr.0901.26>
- Fernández Rodríguez, M. A. (2018). Hacia una retórica cultural del humor. *Actio Nova: Revista de Teoría de La Literatura y Literatura Comparada*, 2, 188-210. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15366/actionova2018.m2>
- Galindo Mercado, V. N., Pérez Herrera, D. Y. y Bernal Ruiz, F. N. (2018). Conciencia Metapragmática en niños entre 7 y 12 años que presentan Trastorno Específico del Lenguaje, Trastorno por Déficit Atencional y Desarrollo Típico del Lenguaje. *Pragmalingüística*, 26, 109-130. <https://doi.org/10.25267/pragmalinguistica.2018.i26.06>

- Garmendia, J. (2015). A (Neo)Gricean account of irony: An answer to relevance theory. *International Review of Pragmatics*, 7(1), 40-79. <https://doi.org/10.1163/18773109-00701003>
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Taurus.
- Gibson, J. M. (2019). *An Introduction to the Psychology of Humor*. Routledge. <https://doi.org/10.1177/107385849500100101>
- Gironzetti, E. (2013). *Un análisis pragmático-experimental del humor gráfico. Sus aplicaciones al aula de ELE* [Universidad de Alicante]. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/35847>
- Gonulal, T. (2018). Investigating the potential of humour in EFL classrooms: An attitudinal study. *European Journal of Humour Research*, 6(1), 141-161. <https://doi.org/10.7592/EJHR2018.6.1.gonulal>
- González Plasencia, Y. (2019). *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften. <https://doi.org/DOI 10.3726/b16100>
- Hess-Zimmermann, K. (2016). Is this a joke? Metalinguistic reflections on verbal jokes during the school years. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 3(2), 3-21. <https://doi.org/10.21283/2376905x.5.33>
- Hirsch, G. (2017). Humor appreciation in the digital era. *Lingua*, 197, 123-140. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2017.06.016>
- Iberdrola (s.f.). 'Real Food', la última tendencia en alimentación saludable y sostenible. <https://www.iberdrola.com/compromiso-social/real-food-comida-real>
- Iglesias Casal, I. (2000). Sobre la anatomía de lo cómico: recursos lingüísticos y extralingüísticos del humor verbal. *ASELE. Actas XI*, 205.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes.
- Jiménez-Ramírez, J. (2018). *La enseñanza de la cultura*. Arco Libros S.L.
- Linares Bernabéu, E. (2017a). ¿Y dónde está la gracia? El humor en el aula de ELE. *Foro de Profesores de E/LE*, 13, 205-221. <https://doi.org/10.7203/foroele.13.10840>
- Linares Bernabéu, E. (2017b). La apreciación y la producción del chiste en E/L2. Un salto cognitivo y metapragmático. *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 31, 211-231. <https://doi.org/10.14198/elua2017.31.11>
- Martínez-Alés García, D. E. (2018). Decir lo que no se puede decir: las gracias y desgracias de un chiste difícil. *ACTIO NOVA: Revista de Teoría de La Literatura y Literatura Comparada*, 0(2), 110-125. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15366/actionova2018.m2>
- Montañés Sánchez, M. V. (2018). El humor, la risa y el aprendizaje de ELE: una revisión desde la psicología y la didáctica. *ENSAYOS, Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 33, 129-143.
- Norricks, N. R. y Chiaro, D. (Eds.). (2009). *Humor in interaction*. John Benjamins.
- Ortiz Cruz, D. (2020). ¿Por qué no se ríen? Los monólogos en la clase de ELE (II). *Language Design Special Issue*, 417-445.
- Pantomima Full (2019, 20 de diciembre). *Realfooder* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=7qEU8apQu-k>

- Pantomima Full (2020, 21 de febrero). *Gatos* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=8kbXfAuvdxA>
- Pantomima Full (2020, 7 de febrero). *Paleta de ciudad* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qTbh9wBumso>
- Plessner, H. (1960). *La risa y el llanto*. Revista de Occidente.
- Pomerantz, A. y Bell, N. (2011). Humor as Safe House in the Foreign Language Classroom. *Modern Language Journal*, 95(SUPPL. 1), 148-161. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01274.x>
- Pons Bordería, S. (2019). *Corpus Val.Es.Co 2.1*. <https://www.uv.es/valesco/sistema.pdf>
- Raskin, V. (1985). *Semantic Mechanisms of Humor*. D. Reidel Publishing Company.
- Reyes, G. (2004). Pragmática y metapragmática: la ironía lingüística. *Actas XIV Congreso AIH*, I, 147-158.
- Rodríguez Rosique, S. y Bagué Quílez, L. (2012). Verso y reverso. *Bulletin Hispanique*, 114-1, 411-438. <https://doi.org/10.4000/bulletinhispanique.1925>
- Rossen-Knill, D. F. y Henry, R. (1997). The pragmatics of verbal parody. *Journal of Pragmatics*, 27, 719-752. [https://doi.org/10.1016/s0378-2166\(96\)00054-9](https://doi.org/10.1016/s0378-2166(96)00054-9)
- Ruiz Gurillo, L. (2008). ¡Vaya con la mosquita muerta! Ironía para la clase de ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 7(2), 1-14.
- Ruiz Gurillo, L. (2010a). Las marcas discursivas de la ironía. En J. Cifuentes, A. Gómez, A. Lillo, J. Mateo y F. Yus (Eds.), *Los caminos de la lengua. Estudios en homenaje a Enrique Alcaraz Varó* (pp. 1-9). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Ruiz Gurillo, L. (2010b). Para una aproximación neogriceana a la ironía en español. *Revista Española de Lingüística*, 2(40), 95-104.
- Ruiz Gurillo, L. (2012). *La lingüística del humor en español*. Arco Libros S.L.
- Ruiz Gurillo, L. (2013). Parody as evaluation: about a television sketch in Spanish. *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 27, 151-274. <https://doi.org/10.14198/elua2013.27.09>
- Ruiz Gurillo, L. (2014). Infiriendo el humor. Un modelo de análisis para el Español. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 59, 148-162. https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2014.v59.46712
- Ruiz Gurillo, L. (2015). Sobre humor, identidad y estilos discursivos: los monólogos de Eva Hache. *Tonos Digital*, 28, 7-28.
- Ruiz Gurillo, L. (2019). El humor como hecho pragmático en español. *Revista de Investigación Lingüística*, 22, 183-198. <https://revistas.um.es/ril/article/view/381161/278341>
- Shively, R. L. (2013). Learning to be funny in Spanish during study abroad: L2 humor development. *Modern Language Journal*, 97(4), 930-946. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12043.x>
- Silva López, A. M., Hess-Zimmermann, K., Fernández Ruiz, G. y Avecilla Ramírez, G. N. (2019). “¿Ironía para qué?”: reflexiones metapragmáticas en adolescentes. *Revista Nthe*, 31(3), 20-27.

- Simarro Vázquez, M. (2016). Mecanismos de humor verbal en Twitter. *Caracteres. Estudios Culturales y Críticos de La Esfera Digital*, 5(2), 32-57.
- Simarro Vázquez, M. (2020). Humor multimodal en Twitter. *Language Design Special Issue*, 207-219.
- Sinkeviciute, V. (2019a). Juggling identities in interviews: The metapragmatics of ‘doing humour.’ *Journal of Pragmatics*, 152, 216-227. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.08.005>
- Sinkeviciute, V. (2019b). The interplay between humour and identity construction: From humorous identities to identities constructed through humorous practices. *Journal of Pragmatics*, 152, 127-131. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.07.005>
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La relevancia*. Visor Dis S.A.
- Sperber, D. y Wilson, D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, VII, 233-282.
- Tamblyn, D. (2003). *Laugh and learn: 95 ways to use humor for more effective teaching and training*. AMACOM Books. <https://doi.org/10.1093/elt/XXXV.4.431>
- The Comedy Wildlife Photography Awards (s.f.). *Gallery of Winners and Finalists*. Consultado el 2 de marzo de 2021. <https://www.comedywildlifephotography.com/gallery/finalists/>
- Timofeeva Timofeev, L. (2014). El humor verbal en niños de Educación Primaria: desarrollo de la conciencia metapragmática. *Feminismo/S*, 24, 195-219. <https://doi.org/10.14198/fem.2014.24.09>
- Timofeeva Timofeev, L. (2017). Metapragmática del humor infantil. *Circulo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 70, 1-21. <https://doi.org/10.5209/CLAC.56314>
- Torok, S. E., McMorris, R. F. y Lin, W. C. (2004). Is Humor an Appreciated Teaching Tool? Perceptions of Professors’ Teaching Styles and Use of Humor. *College Teaching*, 52(1), 14-20. <https://doi.org/10.3200/CTCH.52.1.14-20>
- Tsakona, V. (2017). Genres of Humor. En S. Attardo (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Humor* (pp. 489-503). Routledge.
- Urbina Fonturbel, R. (2003). *Los macroactos literarios de ficción y las relaciones intertextuales diferidas en la constitución de la Literatura: A propósito de la literatura medieval* [Universidad Autónoma de Madrid]. <https://dialnet.unirioja.es/download/tesis/25229.pdf>
- Urbina Fonturbel, R. (2018). El humor en la publicidad desde la perspectiva de la retórica y el análisis del discurso. *Actio Nova: Revista de Teoría de La Literatura y Literatura Comparada*, 2, 44-72. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15366/actionova2018.m2>
- Urbina Fonturbel, R. (2020). La función del ‘delectare’ en la argumentación publicitaria. El humor como estrategia persuasiva en la publicidad. *Language Design Special Issue*, 17-30.
- Urbina Vargas, M. S. (2010). Una propuesta pedagógica para el desarrollo de la competencia pragmática en español como segunda lengua o lengua extranjera. *Innovaciones Educativas*, 11(16), 1-19. <https://doi.org/10.22458/ie.v11i16.553>
- Valero, E. [@kirkus]. (2013, 1 de febrero). *Mariano Rajoy: - Luis, tenemos que hablar. Luis Bárcenas: - ¿Sobre? Mariano Rajoy: - Sí, gracias* [tweet]. Twitter. <https://twitter.com/kirkus/status/297301325799116800>

- Verschueren, J. (2000). Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. *Metalanguage: Social and Ideological Perspectives*, December 2000, 53-74. <https://doi.org/10.1075/prag.10.4.02ver>
- Yus, F. (1996). La teoría de la relevancia y la estrategia humorística de la incongruencia-resolución. *Pragmalingüística*, 3(4), 497-508.
- Yus, F. (1998). A decade of relevance theory. *Journal of Pragmatics*, 30(3), 305-345. [https://doi.org/10.1016/s0378-2166\(98\)00015-0](https://doi.org/10.1016/s0378-2166(98)00015-0)
- Yus, F. (2003). Humor and the search for relevance. *Journal of Pragmatics*, 35(9), 1295-1331. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00179-0](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00179-0)
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0*. Ariel.
- Yus, F. (2011). *Cyberpragmatics: Internet-mediated communication in context*. John Benjamins.
- Yus, F. (2013). An Inference-Centered Analysis of Jokes: The Intersecting Circles Model of Humorous Communication. En L. Ruiz Gurillo y M. B. Alvarado Ortega (Eds.), *Irony and Humor: From Pragmatics to Discourse* (pp. 59-82). John Benjamins.
- Yus, F. (2016). *Humour and Relevance*. John Benjamins.
- Yus, F. (2018). Identity-related issues in meme communication. *Internet Pragmatics*, 1(1), 113-133. <https://doi.org/10.1075/ip.00006.yus>
- Yus, F. (2020). Pragmatics and humor in Spanish research. En D. A. Koike y C. Félix-Brasdefer (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Pragmatics* (pp. 403-420). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429455643-29>
- Yus, F. (2021). La comunicación en la era digital. En M. V. Escandell Vidal, J. Amenós Pons, y A. Ahern (Eds.), *Pragmática* (pp. 608-623). Akal.

ANEXOS

ANEXO I. CORPUS

VÍDEOS EXCLUIDOS DE LA MUESTRA

- Otro formato: *Andares, Café Quijano, Canallita cena de empresa, Cumpleaños, el cocinero 1–3* (Contenido Promocional, CP en adelante), *Investigación, Melendi, Selfie, Sentadito*.
- Vídeos autopromocionales: *CCN (CP), Gira Pantomima Full (CP), La girita más madura (CP), Nuevo show (CP)*.
- Vídeos sobre el confinamiento o el COVID: *Animador, Canallita confinado, Conspiranoico, Canallita liberado, Consejos, Harto, Indignado, Intenso, Negacionista, Publicidad, Salido, Teletravago (CP), Truquitos*.

CLASIFICACIÓN EN FUNCIÓN DE LA AMPLITUD DEL PÚBLICO OBJETIVO

Amplio:

Actor, Adicto al trabajo, Amor, Bici, Café, Casero, Cerveza artesanal, Chaleco, Coach, Co-conductor (CP), Co-conductor 2 (CP), Diurno (CP), El chef, El FIFA (CP), El mar, El vinito, Embajador, Ex, Ex fumador, Fotógrafo, Frikadas, Gatos, Gin tonic, Hipocondríaco, Invierno, La bandolera, La rana, Las quedadas, Los Simpson (CP), Lotería de Navidad (CP), Los datos, Melómano, Millennial mayor, Moñas, No votar, Ofendidito, Padre, Película francesa, Perros, Positivo, Runner, San Valentín, Sensible, Sentencias, Sincero, Soso, Terrazas, Todo mal, Turista, Verano (CP), Vermú, Víctima, Vota, Vuelos (CP), Wallapop.

Joven:

-eo, Ahorrador (CP), Airbnb, Apps de citas, Baloncesto (CP), Blablacar, Blogger de cine (CP), Canallita, Crítico de cine (CP), Crossfitero, Cuentas (CP), Desaparecido, Disgustos, DJ, Ecologista, Ecologista light, Escape room, Festivalero I-XII (CP) Filosofía, Franquicias, Fucker, Guitarrita, Maridaje (CP), Mercadona, Músico, Opiniones, Opositor, Padel, Paella, Paleta de ciudad, Provincias, Periodista, Pijo rebelde, Poeta, Proyectos, Realfooder, Retro, Riñonera, Sano, Series (CP), Solidario, Surfista, Tarifa, Vapeo, Yoga.

Urbanita o madrileño:

Barcelona, Barrio, Buscar piso, Cercanías, Consultor, Corporativo, El europeo, Emprendedor (CP), Londinense, Londinense II, Malasaña, Marca personal, Outsider, Tupper (CP), Urbanización.

CLASIFICACIÓN EN FUNCIÓN DE LA UNIVERSALIDAD DEL ARQUETIPO O TEMA

Menos marcado:

Actor, Adicto al trabajo, Ahorrador (CP), Airbnb, Amor, Apps de citas, Bici, Blogger de cine (CP), Buscar piso, Café, Canallita, Casero, Cerveza artesanal, Co-conductor (CP), Co-conductor 2 (CP), Coach, Consultor, Corporativo, Critico de cine (CP), Crossfitero, Cuentas (CP), Desaparecido, Disgustos, DJ, Ecologista, Ecologista light, El chef, El europeo, El FIFA (CP), El mar, El vinito, Emprendedor (CP), Escape room, Ex, Ex fumador, Festivalero I – XII (CP), Filosofía, Fotógrafo, Franquicias, Frikadas, Fucker, Gatos, Gin tonic, Hipocondríaco, Invierno, Las quedadas, Londinense, Londinense II, Los datos, Los Simpson (CP), Marca personal, Maridaje (CP), Melómano, Millennial mayor, Moñas, Músico, Ofendidito, Opiniones, Padre, Película francesa, Periodista, Perros, Pijo rebelde, Poeta, Positivo, Proyectos, Retro, Runner, San Valentín, Sano, Sensible, Sentencias, Series (CP), Sincero, Solidario, Soso, Surfista, Todo mal, Tupper (CP), Turista, Vapeo, Verano (CP), Víctima, Vuelos (CP), Yoga.

Más marcado:

-Eo, Baloncesto (CP), Barcelona, Barrio, Blablacar, Cercanías, Chaleco, Diurno (CP), Embajador, Guitarrita, La bandolera, La rana, Lotería de Navidad (CP), Malasaña, Mercadona, No votar, Opositor, Outsider, Padel, Paella, Paleta de Ciudad, Provincias, Realfooder, Riñonera, Tarifa, Terrazas, Urbanización, Vermú, Vota, Wallapop.

ANEXO II. TRANSCRIPCIÓN DE LOS VÍDEOS ANALIZADOS

CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN

Teniendo en cuenta que en los vídeos se reproduce un habla oral coloquial, utilizaremos para la transcripción las convenciones del grupo de investigación Val.Es.Co (Valencia Español Coloquial) de la Universitat de València (Pons Bordería, 2019). Dado que no se produce diálogo en la muestra seleccionada, únicamente reproducimos en la siguiente tabla los signos que aparecen en las transcripciones.

Convención	Descripción
:	Cambio de voz
/	Pausa corta (menos de medio segundo)
//	Pausa entre medio segundo y un segundo
///	Pausa de un segundo o más
↑	Entonación ascendente
↓	Entonación descendente
→	Entonación mantenida o suspendida
PESADO	Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras en mayúscula)
pe sa do	Pronunciación silabeada
Pa'l	Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados
Aa	Alargamientos vocálicos

A mayores, añadimos entre paréntesis acciones no verbales que resulten relevantes para entender el enunciado lingüístico. Por ejemplo: (*señala a un cartel*).

PANTOMIMA FULL – GATOS (21 DE FEBRERO DE 2020)

1	Lo mejor de los <i>gatetes</i> es / que son muy independientes yy no tienes que sacarlos... (<i>acaricia a un gato</i>)
Rótulo	ANIMAL PARA VAGOS (<i>desde el escritorio, agita un palo con una cuerda</i>).
2	A ver, no se deja acariciar mucho↓, pero si te lame un día ↑ / es que ya te ha cogido cariño.
Rótulo	IGNORADO EL 98% DEL TIEMPO
3	Le he comprado un rascador enorme → (<i>señala una casita de gato</i>) y el cabrón no le hace ni caso↑. ¡Pasa de to'los juguetes que le compro!
Rótulo	CREE QUE TIENE UN NIÑO
4	Tienes que dejarlo todo cerrado porque a la mínima se escapan (<i>gesticula</i>)
Rótulo	ALCAIDE (<i>cierra una ventana</i>)
5	Me echo unas siestas bruTAles con él, porque el ronroneo relaja ↓ y te quedas frito. Al parecer tienen propiedades.
Rótulo	VIRTUDES INVENT (<i>duerme en el sofá con el gato</i>)
6	Me quería ir este <i>finde</i> por <i>ai</i> →, pero no tengo quién se quede con el gato ↓ y // no quiero dejarle solo tampoco ↓
Rótulo	HACE COMPAÑÍA AL ANIMAL DE COMPAÑÍA
7	¡Mira que monada ↑! Me flipa tocarle el <i>pelete</i> →
Rótulo	ÚLTIMO JERSEY LIMPIO: 2014 (<i>se pasa un rodillo adhesivo por la camisa</i>)
8	Yo quiero a mi gato más que a mucha gente, así te lo digo →
Rótulo	PAGAWHISKAS
9	Me voy a tatuar su huella aquí... (<i>se señala la muñeca</i>)

PANTOMIMA FULL – REALFOODER (20 DE DICIEMBRE DE 2019)

1	Ser <i>REALfooder</i> es / → comer alimentos naturales yy → rechazar los ultraprocesados (<i>gesticula con un pimiento rojo en la mano</i>)
Rótulo	TRIBU URBANA DE COMER CALABACÍN (cocina, <i>corta calabacín</i>)
2	Tengo una app que está muy guay quee escaneas los ↑ alimentos ↓ y te dice si tienen ↑ aditivos ↓ / y yo voy por el súper, tío, yaa / escaneando TODO, ya no me la cuelan (<i>gesticula con el móvil en la mano e imita la acción de escanear</i>)
Rótulo	REDADA A LAS NATILLAS (súper, <i>escanea unos quesitos con gesto serio</i>)
3	Yo por ejemplo, sii quiero picar ↑ ALgo / no me abro una bolsa de patatas ↓ / me pillo <i>edamames</i> y es súper saludable esto (<i>gesticula con un bol y un edamame</i>)
Rótulo	VE EL FÚTBOL SOLO (cocina, <i>come un edamame y agita la cabeza</i>)
4	En vez de hacerte ZUMO DE NARANJA, comete la naranja entera (<i>gesticula</i>)
Rótulo	ACTOS QUE CAMBIAN NADA (supermercado, <i>señala los zumos y hace el gesto del pulgar hacia abajo con ambas manos</i>)
5	Hay MI LLONES de platos de realfooding, → yo sigo una cuenta en Instagram y → TODos los días suben alguno (<i>empieza con brazos cruzados, después gesticula</i>)
Rótulo	DESCUBRIÓ LA HUERTA EN INSTAGRAM (supermercado, <i>coge huevos</i>)
6	Siempre que cocino → mee picoteo unos ↑ crudités ↓ y → mee tomo un agua con hierbabuena (<i>coge un trozo de zanahoria de un plato y sujeta el vaso de agua</i>)
Rótulo	CAPRICHOS DE CONEJO (cocina, <i>pone gesto de conejo al masticar</i>)
7	Eh, curiosamente que ponga ↑ light ↓ no significa que sea bueno, → puede ser peor (<i>hace el gesto de comillas al decir light</i>)
Rótulo	KALE BORROKA (cocina, <i>tiene las manos en los bolsillos y mirada perdida</i>)
8	↑ ¡JOder! ↓ → Se me ha olvidado pillar las semillas de chía, ma cho.

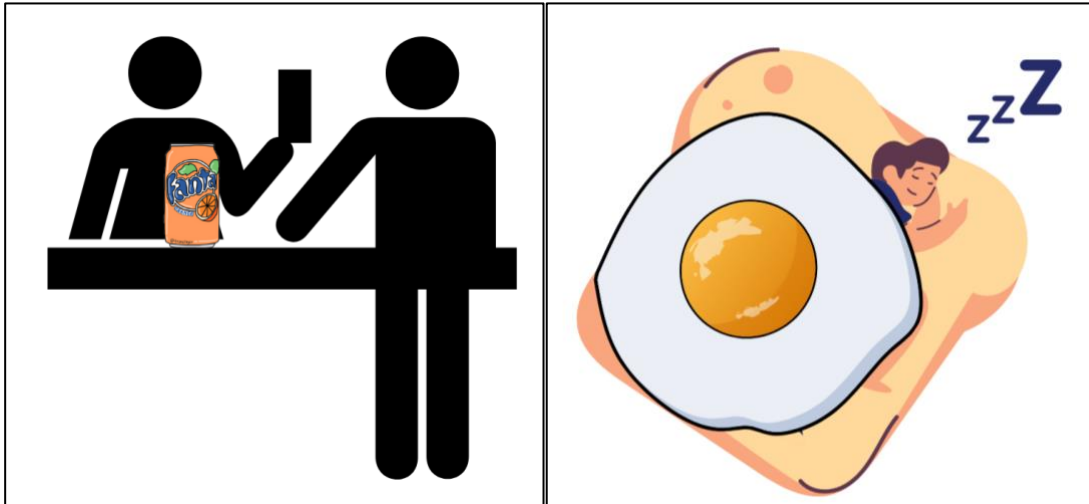
PANTOMIMA FULL – PALETO DE CIUDAD (7 DE FEBRERO DE 2020)

1	Estamos de escapada en una casa rural y // bueno, para desconectar un poco de la ciudad, ¿no? (<i>aparece junto a una muralla y suena música medieval durante todo el vídeo</i>)
Rótulo	PIDE WI-FI AL LLEGAR (<i>aparece por un arco de la muralla</i>)
2	(<i>con un río de fondo, inspira sonoramente</i>) Aire puro // Qué rico →
Rótulo	RESPIRAR COMO OCIO (<i>pasea junto a la muralla</i>)
3	La gente en el pueblo es auténtica // sin, sin PRESIONES, sin TECNOLOGÍA, sin redes SOCIALES /// con sus remedios caseros ↑, sus tradiciones →
Rótulo	CONFUNDE PUEBLO CON COMUNIDAD INDÍGENA (<i>se lava las manos en una fuente</i>)
4	Y los nombres de la gente me flipan, eh / Herminio, EusTAQUIO, ClemenTINA
Rótulo	SUS SOBRINOS SON ARYA Y THIAGO (<i>se asoma por detrás de una estatua</i>)
5	¡Calla, calla! ↑ Mira qué silencio, mira → (<i>pausa a la música medieval</i>) // No se oye NADA / schsss (<i>hace el gesto de silencio</i>)
Rótulo	NO SE CALLA
6	¡Mira ↑ las vacas! ↓ // son grandes ↑, eh → /// y las hay marrones (<i>señala vacas</i>)
Rótulo	JURASSIC PARK (<i>aparece un prado con tres vacas</i>)
7	→ A veces me dan ↑ ganas → tío de dejarlo todo y venirme a vivir a un pueblo
Rótulo	NO SABE QUE TRABAJAN (<i>copia el teléfono de un cartel de Se vende</i>)
8	He hablao con un paisano y me va a llevar luego en trac tor (<i>sonríe</i>)
Rótulo	EL TONTO DEL PUEBLO
9	Aquí ↑ se despiertan con los gallos →

ANEXO III. MATERIAL COMPLEMENTARIO DE LAS SESIONES DIDÁCTICAS

GATOS: EL SEGUNDO MEJOR AMIGO DEL HOMBRE (A2)

Calentamiento: Adivina la expresión a partir del dibujo¹³ (*pagafantas, quedarse frito*).



Previsionado:

Actividad 2: Si preferimos usar nuevas tecnologías, podemos emplear cualquier herramienta digital que nos permita hacer mapas mentales o nubes de palabras colaborativas, como:

- Coggle: <https://coggle.it> (mapas mentales que pueden editarse de forma colaborativa en tiempo real). Otras similares son MindMap (<https://www.mindmup.com>) o MindMeister (<https://www.mindmeister.com/es>).
- Slido: <https://www.sli.do> (integrable en Teams, nos permite hacer nubes de respuestas, además de encuestas y juegos). Podemos hacer lo mismo con Poll Everywhere (<https://www.polleverywhere.com>) o incluso en Socrative (<https://www.socrative.com>).

Actividad 3: Si no hay tiempo, podemos explicar solo las palabras *alcaide*, *propiedades* y *virtudes*. Hay distintas colocaciones como *coger cariño*, *hacer (ni) caso*, *hacer compañía* o *así te lo digo*, pero podemos explicarlas en contexto durante la quinta actividad porque no dificultan la comprensión. Consideramos que también sería una buena oportunidad para mencionar la sufijación apreciativa, aunque sería necesario alargar la actividad. Para ello, podríamos pedirles que usen *-ete* y *-ada* en las palabras *gato*, *pelo* y *mono*, que aparecen en el vídeo (*gatetes*, *pelete*, *monada*) para después ver la diferencia en su significado en oraciones reales (por ejemplo, las mismas del vídeo, para facilitar aún más la comprensión posterior).

¹³ Imágenes creadas con Canva (<https://www.canva.com>) y <https://www.freepng.es>.

Visionado:

Actividad 5: Preguntas y respuestas de comprensión (la respuesta correcta está subrayada).

¿Por qué es un animal para vagos?

- a. Porque no requiere ningún esfuerzo
(pasearlos, jugar).
- b. Porque están siempre durmiendo.

¿Qué se critica en este caso?

- a. Que los gatos no se dejan acariciar mucho.
- b. Los dueños de los gatos creen que son cariñosos.

¿Por qué cree que tiene un niño?

- a. Porque le compra juguetes.
- b. Porque el gato juega.

¿Por qué es como un alcaide?

- a. Porque tiene encerrado al gato.
- b. Porque el gato está castigado.

¿Por qué pone que se inventa virtudes?

- a. Porque el ronroneo relaja.
- b. Porque no da fuentes para apoyar su argumento.

¿Por qué «hace compañía al animal de compañía»?

- a. Porque cambia sus planes para estar con él.
- b. Porque no le gusta salir de casa.

¿Desde cuándo tiene gato?

- a. No da ninguna pista.
- b. Probablemente desde 2014.

¿Por qué es un *pagawhiskas*?

- a. Porque haría cualquier cosa por el gato.
- b. Porque el gato solo come *whiskas*.

Posvisionado:

Actividad 8. Billete de salida (usar en Socrative, Microsoft Forms, *post-its*, tickets impresos en papel, etc.). Podemos hacer las siguientes preguntas:

1. Lo que te gustó y lo que no te gustó de la clase.



2. Algo que has aprendido.



3. Rodea/dibuja el *emoji* que más representa como te has sentido durante la clase.



REALFOODER: EN NOCHEBUENA CENARÁ KALE (B1)

Actividad 1: Para la actividad de previsionado sobre el consultorio, mostramos la siguiente imagen como fondo de nuestro programa de TV ficticio y ponemos música de ambiente.



Asimismo, creamos mensajes de consulta (o adaptamos mensajes reales):

Soy deportista y suelo comer dos huevos todos los días. Mi compañero de piso dice que no debería porque es malo para la salud. ¿Tiene razón?	Luis R., 26 años
He dejado de comer galletas para perder peso. ¿Qué otras opciones me recomiendan para desayunar?	Carlos Z., 32 años
¿Cuál es la cena ideal para una persona sedentaria que quiere adelgazar?	Miriam C., 21 años
¿Qué debería comer después de entrenar? Suelo tomar un batido de proteínas y me siento mal.	Juan José F., 37 años
¿Qué alimentos vegetales tienen alto contenido en proteínas? Quiero comer menos carne.	M ^a Ángeles P., 49 años
¿Qué alimentos debo evitar para estar sano?	Aurelio F., 62 años

Actividad 2: Analizamos el movimiento *realfooder* a través de sus propias publicaciones de Instagram y alguna infografía como la siguiente (Iberdrola, s.f.). Otra opción, si preferimos incluir la comprensión escrita, es usar alguna entrevista o artículo de medios digitales.



Actividad 4: Extraemos del vídeo las imágenes de los rótulos (excepto la primera del ejemplo):





Actividad 6: Memes como modelo.

He empezado a comer sano.

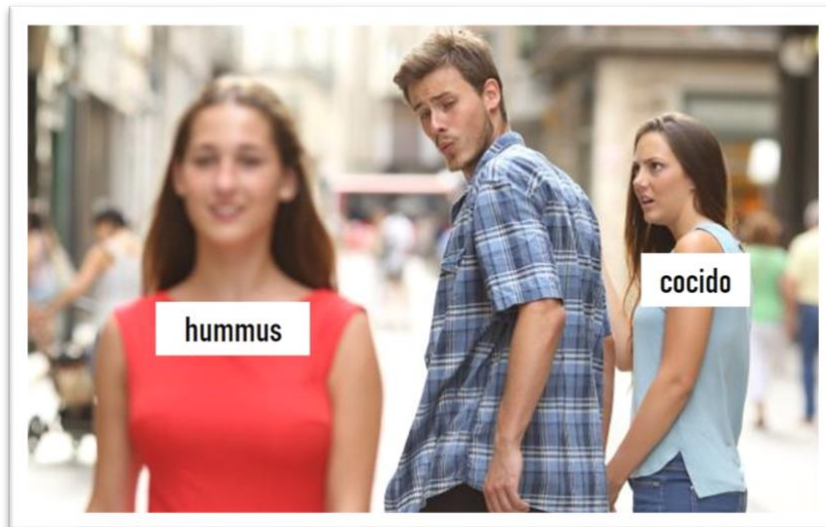
Ayer, por ejemplo, comí una ensalada César...

... del Foster's.



Desayunar una tostadita con aguacate y un té matcha.

Desayunar un pincho de tortilla y un Colacao.



PALETO DE CIUDAD: ESCAPADA AL SIGLO XII (B2)

Actividad 1: Ejemplo de cuestionario creado con Kahoot (<https://kahoot.com>).

Frías está en...

7

Omitir

0 Respuestas

▲ Castilla y León	◆ Andalucía
● Madrid	■ Galicia

ANEXO IV: RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

GATOS: EL SEGUNDO MEJOR AMIGO DEL HOMBRE (A2)

Los alumnos evalúan la sesión utilizando el billete de salida de la actividad 8 (Anexo III).

El docente valora la participación y la producción oral del alumnado para incluirla en la evaluación formativa, utilizando la siguiente rúbrica analítica:

	Mejorable	Suficiente	Notable	Sobresaliente
Pronunciación y articulación	Comprensible solo en frases memorizadas.	Requiere cierto esfuerzo pero se entiende.	Bastante clara y comprensible pese a errores ocasionales.	Comprensible y clara, con errores esporádicos.
Corrección: gramática y léxico	Se expresa con palabras sueltas, errores frecuentes e interferencias.	Los errores son frecuentes y algunos impiden la comprensión.	Comete errores ocasionales que no impiden la comprensión.	Comete errores esporádicos que no impiden la comprensión.
Contenido y coherencia	No se adecúa a la tarea, su discurso es confuso y basado en la reformulación.	Se adecúa bastante a la tarea, pero se expresa con enunciados aislados.	Se adecúa a la tarea o pregunta, enlaza los enunciados con conectores sencillos.	Se adecúa a la tarea o pregunta, el discurso tiene continuidad.

REALFOODER: EN NOCHEBUENA CENARÁ KALE (B1)

Rúbrica analítica para el docente, que se emplea durante toda la sesión.

	Mejorable	Suficiente	Notable	Sobresaliente
Fluidez y pronunciación	Maneja expresiones aisladas y solo es comprensible en frases memorizadas.	Discurso pausado y reformulaciones frecuentes, algunos errores dificultan la comunicación.	Habla con pocas pausas artificiales. Bastante inteligible pese a errores ocasionales.	Se expresa con eficacia. Pronunciación clara, con errores esporádicos.
Corrección	Muestra un control insuficiente de las estructuras sencillas que dificultan la comunicación.	Comete frecuentes errores básicos (concordancia, tiempos verbales) y algunos impiden la comprensión.	Muestra un control razonable de las estructuras y el léxico, con errores ocasionales de poca gravedad.	Muestra un control gramatical alto. Comete errores esporádicos que no impiden la comprensión.
Contenido y coherencia	No se adecúa a la tarea, su discurso es confuso y basado en la reformulación.	Se adecúa bastante a la tarea, pero presenta un discurso limitado y sencillo.	Se adecúa a la tarea o pregunta, discurso generalmente claro y cohesionado.	Se adecúa a la tarea o pregunta, el discurso es claro y coherente.

PALETO DE CIUDAD: ESCAPADA AL SIGLO XII (B2)

Los alumnos valoran el vídeo y la presentación del resto de compañeros (rúbrica 1). También se evalúa el trabajo dentro del grupo (rúbrica 2). Estas valoraciones se toman en cuenta en la nota de la tarea final.

Respecto a la evaluación por parte del docente, la participación e intervenciones de la primera sesión se valoran dentro de la evaluación formativa. Todas las actividades de la segunda sesión, desde el vídeo y su presentación (rúbrica 3) hasta la discusión posterior (rúbrica 4), conforman la evaluación de la tarea final de la unidad.

Rúbrica 1: evaluación entre iguales		Mejorable	Bien	Inmejorable
<i>Vídeo</i>	Contenido claro, divertido y significativo. Lenguaje comprensible.			
<i>Presentación</i>	Lenguaje no verbal adecuado. Coherente, comprensible y bien estructurada. Explican el porqué de los aspectos del vídeo. Responden suficientemente a las preguntas.			

Rúbrica 2	Mejorable	Bien	Inmejorable
Participación y responsabilidad	Una sola persona ha hecho casi todo el trabajo.	Casi todos hemos participado por igual.	Todos hemos participado de forma equitativa.
Contenido y tareas	Un miembro se ha impuesto sobre el resto.	La mayoría de decisiones han sido conjuntas.	Todos hemos consensuado las decisiones.
¿Te gustaría trabajar con estos compañeros en el futuro? SÍ / NO			
Otras consideraciones:			

VÍDEO Y PRESENTACIÓN

Rúbrica 3	Mejorable	Suficiente	Notable	Sobresaliente
Contenido	Conocimiento superficial sobre el tema, no se adecúa a las instrucciones.	Conocimiento básico del tema, justifica someramente los aspectos mencionados.	Conocimiento suficiente del tema, con aspectos relevantes y debidamente justificados.	Conocimiento reflexivo sobre el tema, justifica las decisiones en profundidad.

Lenguaje	Usa estructuras básicas y presenta errores frecuentes, que generan problemas de comprensión.	Se entiende sin dificultad la mayor parte del tiempo, pero usa estructuras y léxico básicos.	Usa bastante vocabulario y estructuras del nivel, se entiende salvo pequeñas excepciones.	Usa vocabulario y estructuras del nivel con soltura, se entiende sin dificultad.
Lenguaje no verbal	Postura cabizbaja, sin contacto visual y con excesivo apoyo de notas.	Postura generalmente adecuada, contacto visual ocasional, uso frecuente de las notas.	Postura y contacto visual adecuados, con un uso ocasional de sus anotaciones.	Postura y contacto visual muy adecuados, no hace uso de notas.
Presentación e interacción	Ritmo demasiado rápido o lento, no mantiene el interés de la audiencia ni responde a sus preguntas.	Ritmo regular, no mantiene el interés en todo momento pero puede responder a varias preguntas de sus compañeros.	Ritmo regular, mantiene el interés de la audiencia casi todo el tiempo y responde a la mayoría de sus preguntas.	Ritmo, pausas y entonación adecuados. Mantiene el interés de la audiencia y responde a todas sus preguntas.

TERTULIA

Rúbrica 4	Mejorable	Suficiente	Notable	Sobresaliente
Participación y actitud	No interviene o interrumpe al resto de compañeros.	Participa poco pero muestra interés y respeto.	Participa de forma coherente, muestra respeto e interés.	Participa de forma equilibrada, con respeto e interés.
Contenido	No refleja una reflexión sobre los estereotipos o los reproduce.	Demuestra cierta reflexión sobre algunos estereotipos.	Demuestra reflexión sobre la mayoría de estereotipos.	Demuestra una reflexión profunda sobre los estereotipos.
Lenguaje	Muestra un control insuficiente de las estructuras y comete errores básicos de forma sistemática.	Muestra un control razonable de estructuras de uso habitual. Los errores no impiden la comprensión.	Muestra un control gramatical relativamente alto, comete algunos errores pero a veces los corrige.	Muestra un alto control gramatical, comete escasos fallos que a veces corrige.