APLICACIONES DEL CÓMIC HUMORÍSTICO EN EL AULA DE E/LE

USE OF HUMOROUS COMIC IN SFL CLASSROOM

Beatriz Carbajal Carrera
Universidad de Salamanca (España)

Beatriz.carbajalcarrera@flinders.edu.au

Enrique del Rey Cabero
Flinders University, Adelaide (Australia)/La Trobe University, Melbourne (Australia)

E.delrey@latrobe.edu.au

Resumen

El cómic, debido a su particular lenguaje y características, puede ser ampliamente aprovechado en la enseñanza de lenguas y, más en concreto, el aula de E/LE. Si bien no es el único, el humor representa probablemente uno de los géneros más populares que el cómic, como medio, ha empleado a lo largo de su historia.
El presente trabajo parte de una definición de qué se entiende por cómic de humor y de una descripción de las características principales de este medio para analizar las razones que promueven su uso en el aula de E/LE.

PALABRAS CLAVE: cómic, humor, artes visuales, habilidades interculturales.

Abstract

Comics, due to their particular language and characteristics, can be extensively used in the language classroom and, more specifically, in the Spanish as a Foreign Language (SFL) classroom. Even if it is not the only one, humor probably represents one of the most popular genres that comics, as a medium, have employed throughout its history.
This work starts by a definition of humorous comic as well as a description of the main characteristics of the medium in order to analyze the reasons that suggest its use in the SFL classroom.

KEY WORDS: comic, humor, visual arts, intercultural habilities

1. Introducción

Aunque a menudo es todavía considerado un producto exclusivamente popular o destinado solo al público infantil y juvenil, el cómic va despertando cada vez más el interés tanto en un público más diverso como en la crítica y el mundo universitario. Debido a su configuración multimodal, poco a poco se están empezando a entrever las enormes posibilidades de explotación en la educación y, más en concreto, en la enseñanza de lenguas y la de la enseñanza de español.

Pese a que es necesario tener en cuenta que constituye un medio –como la literatura o el cine– que comprende todo tipo de propuestas y géneros, el humorismo sigue siendo un componente muy popular en el mundo de la historieta. El humor, además, comparte con el cómic su interdisciplinariedad, circunstancia que equipara ambas etiquetas históricamente en cuanto a falta de uniformidad teórica.

En el ámbito de la enseñanza, el humor contextualizado en el cómic sirve de muestra para desarrollar la competencia sociocultural. Aunque varias obras de referencia en la enseñanza de segundas lenguas (*MCER, PCIC*) introducen el componente humorístico en niveles avanzados, es posible incorporarlo desde las fases iniciales, con la gradación adecuada. En suma, una combinación de ventajas anima a los docentes a utilizar formatos como el del cómic humorístico, que hasta ahora habían sido menos

reconocidos, tanto por su naturaleza poco definida en cuanto al género como por los prejuicios del medio.

2. El cómic en el aula de E/LE

Existe una gran variedad de nombres para denominar al medio, pero parece que el préstamo del inglés *comic* se ha ido consolidando en España (junto a otros como 'historieta') en las últimas décadas para denominar al medio incluyendo a todo tipo de público (frente a otros términos –como 'tebeo'–, menos empleados en la actualidad).

En este trabajo partimos de la definición de McCloud, que habla del medio como «ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector» (2007, p.9). Se renuncia en este trabajo a una reduccionista definición del medio como combinación entre imagen y texto, entre otras cosas porque el segundo elemento aparece con frecuencia pero no es estrictamente necesario (se puede narrar exclusivamente con imágenes).

Es recomendable que los docentes que deseen emplear el cómic en el aula conozcan al menos los principales elementos del cómic. En primer lugar se encuentran las viñetas, «segmentos que capturan o encapsulan los acontecimientos del flujo de narración» (Eisner 2002, p.40). Entre las viñetas existe un espacio llamado calle, que puede ser real (espacio en blanco) o imaginario y tiene un papel crucial en la narración del cómic, como se verá más adelante. Las viñetas (al igual que los bocadillos) se leen de izquierda a derecha y de arriba abajo, aunque habrá que tener en cuenta en el aula, asimismo, otros sentidos de lectura existentes (especialmente el oriental).

Otro elemento muy conocido del cómic son los bocadillos, «recipientes simbólicos o contenedores de las locuciones de los personajes parlantes» (Gasca y Gubern, 1998, p.422). El cómic también recurre a los cartuchos, «cápsulas insertas dentro de la viñeta o entre dos viñetas consecutivas [...] cuyo texto inscrito cumple la función de aclarar o explicar el contenido de la imagen» (Gasca y Gubern, 1998, p. 412).

En este trabajo se insiste en el carácter del cómic como vehículo narrativo en secuencias yuxtapuestas (normalmente viñetas), ya que, como indica McCloud, «es corriente que viñetas aisladas sean consideradas cómics, pero se olvida que no hay secuencias de una sola viñeta. Tales viñetas pueden incluirse muy bien en 'el arte del cómic', dado que reciben de la historieta parte de su vocabulario visual» (2007, p.20), pero no constituyen cómics propiamente. En este sentido, se puede decir que muchos de los materiales que incorporan el cómic en el aula de E/LE tan solo emplean algunos de los elementos del cómic como, por ejemplo, la caricatura, los bocadillos o las viñetas. Esto es especialmente relevante en el amplio uso en el aula del humor gráfico en forma de viñetas. Sin querer negar su, por otra parte, efectivo uso en el aula, en este trabajo no se tendrán en cuenta este tipo de materiales.

Asimismo, es necesario recordar que el cómic no es un género sino un medio. McCloud (2007, p.4-6) indica acertadamente que gran parte del desprestigio del medio como forma artística se encuentra en la confusión entre el cómic como 'recipiente' y como vehículo de un contenido trivial o de mera distracción en la mayoría de los casos. En esta propuesta se plantea el uso en el aula de los cómics de

temática humorística, pero debe tenerse en cuenta que existen, dentro del medio, muchos otras temáticas, géneros y subgéneros[24].

El humor, sin embargo, es todavía uno de los géneros más populares de la historieta entre los lectores de todo el mundo. Representó, además, uno de los géneros fundadores del medio, especialmente a través de la prensa. La propia etimología de la palabra 'cómic' nos recuerda el origen humorístico del medio como lo conocemos en su versión moderna.

En cuanto a su uso pedagógico, la primera justificación del cómic en el aula de E/LE puede buscarse en los principales documentos curriculares de la enseñanza de español: el *MCER* y el *PCIC*. El primero incluye las tiras cómicas como tipos de texto pero deja a un lado el cómic (Consejo de Europa, 2002, p.93), aunque sí incorpora las historietas como ejemplo de «usos estéticos de la lengua» (Consejo de Europa, 2002, p. 59-60). Por su parte, el *PCIC* incluye tiras cómicas sencillas en B1 y el cómic como género discursivo en C1 y C2, pero este último no aparece como referente cultural (lo que no debería resultar extraño, dado el ya comentado desprestigio cultural del medio así como su ausencia casi total en el contexto académico y universitario).

Será necesario también considerar al cómic como un medio con características propias y válido por sí mismo y no como un medio para promover la literatura o exclusivamente para jóvenes. En este sentido, Elices Martín señala en su trabajo la importancia de estudiar el cómic «no sólo como instrumento para aprender la lengua sino que también se atenderá a su interés como configuración artística con reglas propias y significación en sí mismo» (2006, p.4). Para ello, siempre se debería incluir, si es posible, unas breves referencias al autor o/y cómics que se empleen en el aula.

En todo caso, los cómics de humor pueden efectivamente generar motivación e interés en los alumnos y rebajar su ansiedad. Como señala el *MCER*, factores afectivos como la implicación, motivación o el estado relajado del alumno redundan en el éxito de la tarea y el aprendizaje (Consejo de Europa, 2002, p.159-160). También el humor, como se verá en el siguiente apartado, contribuirá a estos fines.

Quizás uno de los principales atractivos del uso de la historieta en el aula sea su capacidad de proporcionar al estudiante muestras de lengua situadas en el contexto comunicativo preciso de la viñeta y las demás viñetas que la acompañan en la narración visual. Es decir, es un material multimodal que combina diferentes códigos. Como señala Altarriba (2003, p.9), «la complementariedad entre palabra e imagen ayudará a paliar las dificultades del léxico gracias a una puesta en escena muy 'ilustrativa' —función indicial de la imagen— de lo que está ocurriendo en la viñeta». Las muestras que ofrecen los cómics están respaldadas por la idea del *input* de Krashen (1987), que señala que la L2 se adquiere comprendiendo mensajes con un nivel de dificultad un poco superior al que se ha desarrollado (lo que el teórico estadounidense denomina 'i+1'). Además, la presencia de contenido visual y la existencia de los cómics en muchas culturas del mundo hacen que, en la mayoría de casos, los alumnos demuestren cierto grado de familiaridad con el medio en su cultura y puedan aplicar su conocimiento previo.

Hasta hace poco tiempo, la cultura tradicional ha excluido al cómic de su canon, acusándolo de lectura fácil, superficial y sin participación ninguna de la imaginación de los lectores. Sin insistir de nuevo en que no se trata de un medio con un género o mensaje único, se podría decir también que una de las claves y grandes fuentes potenciales de explotación del cómic se encuentra en la 'clausura', que McCloud define como «el fenómeno de ver las partes pero percibir el todo» (2007, p.63). En el cómic, la clausura se produce en el espacio vacío denominado 'calle', invitando al lector (y estudiante en este caso) a participar en la narración completando mentalmente lo que sucede entre las dos viñetas. Por

[24] Para una justificación más completa sobre el uso del cómic en general se puede acudir a Rey Cabero (2013).

tanto, las relaciones que se pueden establecer entre las viñetas son de diverso tipo, dependiendo del tipo de transición que haya entre ellas: momento a momento, escena a escena, etc. (McCloud, 2007, p.15).

Las opciones de explotación son muy variadas. La tipología más completa ofrecida hasta el momento es la de Sáez Rivera (2011, p.3). En primer lugar podemos hablar del cómic como ilustración, un simple complemento visual para ejemplificar un ejercicio o un contenido gramatical, de vocabulario, etc. En segundo lugar se encontraría su uso como estimulación, en la que la historieta sirve como base para que el estudiante realice una tarea, que puede ser oral o escrita, individual o en grupo. Un ejemplo de este uso sería la descripción de los personajes de la historieta o el espacio de una tira o bien la reflexión en grupo sobre su mensaje. Otros usos en los que el estudiante trabaja propiamente con el cómic y lo modifica incluirían la manipulación y la creación. En el primer caso, se pide al estudiante ejercicios como ordenar viñetas o rellenar bocadillos vacíos, mientras que en el segundo tiene que crear propiamente un cómic (o parte del mismo). Para estos últimos usos, es especialmente recomendable que al estudiante se le introduzca mínimamente en el lenguaje básico del medio, como se vio anteriormente. En el caso de la creación, es importante tener en cuenta la existencia de herramientas en línea de fácil manejo (un buen ejemplo es www.stripgenerator.com) que pueden suplir o ayudar a nuestros estudiantes en la comprensión lectora. Por último, quizás la explotación más evidente es la comprensión lectora, es decir, emplear el cómic como un texto que el estudiante debe leer y comprender (y si se considera oportuno, comprobar la comprensión con algún ejercicio). En este último caso, especialmente al referirse al humor, se deberá tener en cuenta el posible contenido sociocultural del cómic que se emplee. En cualquier caso, esta tipología no es una propuesta abierta. En muchos casos se pueden plantear otros usos o dinámicas que combinen varios de estos usos (por ejemplo, comprensión + estimulación).

El tipo de cómics que se pueden emplear es también muy variado. Aunque, como se señaló previamente, se prescinde de las viñetas humorísticas aisladas en esta propuesta, se puede considerar desde el uso de tiras cortas con varias viñetas hasta historietas en forma de páginas enteras. Se deberían considerar también ejemplos más extensos (o fragmentos de los mismos), como las novelas gráficas. Respecto al origen de las muestras, para el contenido sociocultural sería más recomendable el uso de cómics españoles o hispanoamericanos, pero en general el uso de materiales traducidos no se debería descartar a priori, ya que además cuentan con la ventaja del posible conocimiento previo de los estudiantes (*Calvin y Hobbes* o *Garfield* son solo dos ejemplos de tiras ampliamente conocidas en muchas partes del mundo).

3. El humor en el aula y en el cómic

Una vez definido el medio y justificado su aporte a la enseñanza y aprendizaje de E/LE, cabe abordar las particularidades del medio en su vertiente humorística. A pesar de las ventajas que ofrece el humor gráfico-verbal, las colaboraciones entre este campo y la innovación en enseñanza de segundas lenguas han sido en su mayor parte limitadas. Es cierto que, desde los años setenta y ochenta, métodos como la Sugestopedia de Georgi Lozanov o el Comunity Language Learning proponen el uso del humor como actitud preferible en los docentes en la clase de lenguas (Richards and Rogers, 1986). De hecho, una revisión de las consecuencias del humor halla ventajas en cuanto a: efectividad didáctica, aprendizaje, creación de un entorno de aprendizaje agradable, motivación, evaluación del docente e inmediatez instructiva (Wagner y Urios-Aparisi, 2011, p. 403). No obstante, solo en la última década se atiende a una profundización en las posibilidades de este subgénero como contenido. La emergencia de grupos de investigación del humor con interés específico en su vinculación a la enseñanza de lenguas como el Grupo GRIALE (Universidad de Alicante), el Instituto Quevedo del Humor (Universidad de Alcalá) o

iniciativas como la exposición «El español con humor» han impulsado la exploración de un campo hasta entonces poco profundizado. El punto de partida de todas estas instituciones es la dignificación del humor como objeto de estudio y la insistencia en sus ventajas.

En cuanto al concepto de humor que abunda entre los docentes, desafortunadamente a menudo está rodeado de prejuicios. Pese a que es cierto que los mensajes humorísticos frecuentemente están condicionados por variables poco reguladas –lo oculto, los tabús, lo absurdo, etc. –, es posible orientar a los aprendientes en este ámbito. Tanto en la ironía (Padilla, 2006) como en los chistes (Carbajal, 2012) se observan patrones fijos visibles, lo cual demuestra que existen formas de regular el humor. Asimismo, los hablantes no nativos cuentan con estrategias para evitar conflictos en la comunicación humorística. De hecho, Bell (2007) argumenta que el humor intercultural no genera conflictos precisamente gracias a las estrategias de mediación que recoge en su trabajo. En suma, es preciso descartar estos preconceptos que constituyen limitaciones didácticas.

Como punto de partida, es necesario revisar el concepto de humor que se adopta en este trabajo. De acuerdo con la *Semantic Script Theory of Humor* (Raskin, 1985) revisada en la *General Theory of Verbal Humor* (*GTVH*) el humor es el resultado de una incongruencia entre dos estructuras cognitivas interiorizadas (Attardo y Raskin, 1991). En el caso del cómic, la incongruencia puede darse tanto en el plano visual como en el plano textual o, en un choque entre los planos visual y textual. Investigaciones posteriores han demostrado la aplicabilidad de la *GTVH* en medios afines como las viñetas humorísticas (Paolillo, 1998), si bien una investigación más profunda de las diferencias entre humor verbal y humor multimodal es necesaria.

Una serie de asunciones previas sobre el humor subyace, pues, a nuestro marco teórico. Para comenzar, trataremos aquí el humor como contenido en la enseñanza de español como segunda lengua, y no como actitud. Acordamos también que, a pesar de la naturaleza abstracta y subjetiva del humor, existen definiciones y taxonomías que facilitan la tarea del docente a la hora de introducir estos contenidos en el aula. Sobre la base de estas premisas, se desplegará un conjunto de pautas destinado a favorecer la inclusión de los cómics de humor en la programación de sesiones didácticas de E/LE.

Es posible hallar el humor en dos variantes alternativas en el discurso del cómic: como aliciente esporádico a la progresión de la historia o como eje articulador de la misma. En especial nos centraremos en el segundo de los casos. El cómic humorístico presenta particularidades temáticas. Dado que se trata de una unidad secuencial, el humor se desarrolla también de forma progresiva a medida que avanza la historia. En cuanto al aspecto formal, el cómic de humor se caracteriza por una dinámica ágil en el desarrollo de la trama, la preferencia por una extensión breve –nótese la proliferación de tiras diarias en los periódicos– así como una alta probabilidad de recurso a la caricatura –en muy diversos grados– y a la onomatopeya. En los casos en que el peso recae en el texto, se observan variaciones limitadas del ángulo visual.

4. Selección de muestras

En la exposición de historietas de humor es preciso contar con una serie de criterios que faciliten su acogida a los aprendientes. En cuanto a tipología textual, Raskin (1985) engobla toda comunicación humorística bajo la etiqueta *non bona fide,* indicadora de un modo marcado frente al modo neutro o *bona fide*. Esta distinción permite a los lectores, incluidos los hablantes no nativos, activar una expectativa al identificar el género.

Así como se ha ubicado el cómic en los modelos de referencia, también conviene situar la comunicación humorística en los estándares didácticos. Para comenzar, corresponde señalar qué destrezas

comunicativas puede desarrollar el medio escogido. El humor forma parte integral de cada cultura. De hecho, el *MCER* vincula directamente el uso humorístico de la lengua con la destreza de adecuación sociolingüística (2002, p.116). Incluso, desde la perspectiva de la pragmática, se subraya la capacidad integradora del uso del humor en el entorno social de la cultura meta sobre su factor motivador como actitud (Omaggio, 2001, p. 383).

La introducción del humor en la enseñanza de segundas lenguas puede obedecer a diversos fines. En este caso, se atenderá a su grado de dificultad, con el objeto de adecuar los materiales disponibles al nivel idiomático de los aprendientes. A este respecto, existen posturas divergentes. Por una parte, el *MCER* incluye en sus descriptores el uso humorístico de la lengua correcto desde el nivel C1. Por otra parte, el *PCIC* en su inventario de géneros textuales sugiere los chistes con implicaciones socioculturales para un destinatario de nivel C1 y humor sin referencias de este tipo para un usuario de nivel B2 (2006, p. 317-319). Con todo, en la presente propuesta se contempla una visión más divulgativa del discurso humorístico. Dubé (2011, p. 4), por ejemplo, aunque parte de los estudios de Bell (2002) y Schmitz (2002), avanza en la dirección opuesta al defender que todos los tipos de humor pueden ser apreciados por aprendientes, sin tener en cuenta su nivel de lengua. El propio Schmitz (2002), en cambio, sugiere adoptar una progresión tripartita en la que se asienta esta aplicación didáctica.

De acuerdo con un modelo nivelado, los cómics que utilizan un humor universal pueden ser introducidos desde estadios iniciales (A1-A2). Se entiende por humor universal aquel que se basa en lugares comunes, estereotipos o iconos generalizados sin precisar de conocimientos socioculturales específicos o lingüísticos. Según Vigara (1994, p. 25), el chiste es un elemento común en todas las sociedades, ya que se asume que en todas las culturas se da la risa. Algunos ejemplos de humor universal en las historietas incluyen *Míster O* y *Míster I*, de Lewis Trondheim.

Un segundo escalón introduce los cómics de humor cultural. Modelos de esta categoría son recomendables para los niveles intermedios (B1-B2). Debido a que el humor requiere un conocimiento profundo de ciertos fenómenos socioculturales, es poco probable que los aprendientes recién iniciados lo hayan adquirido; el componente sociocultural se integra al hilo de los contenidos funcionales y lingüísticos de los cursos de lenguas, pero es necesario crear una base sólida para aventurar a los estudiantes este paradigma. Investigaciones como las de González Verdejo (2002) y Grande Rodríguez (2005), defienden propuestas de explotación del cómic vinculadas al humor y sus probados beneficios en la competencia intercultural y el proceso de aprendizaje. Para ello utilizan muestras de *Mortadelo y Filemón* y de la conocida revista satírica *El Jueves*.

Por último, las historietas cómicas de humor lingüístico, comúnmente basadas en juegos de palabras, se reservan para los niveles avanzados (C1-C2). Un ejemplo de este tipo de humor es la popular sección *Grouñidos en el desierto* de *El Jueves*, que recurre a menudo al ludismo verbal. Con todo, es preciso tener un amplio dominio del vocabulario para comprender este discurso, pues los juegos de palabras se apoyan en los dobles sentidos. Incluyen también un amplio repertorio de expresiones idiomáticas o coloquiales, además de una fuerte carga cultural. Cabe señalar que la taxonomía de Schmitz (2002) se completa con la escala sugerida por Wagner y Urios-Aparisi (2011) sobre contenidos que transmite el humor. Los autores apuestan por una codificación en función del contenido cultural, gramatical o de otro tipo. Es decir, una gradación que solo contemple el humor no es válida sin tener en cuenta el grado de dificultad del resto de los elementos que conforman el mensaje. No obstante, como defiende Attardo (2001), es posible apreciar un texto humorístico incluso si su comprensión es parcial.

5. Otras tipologías del humor

Las taxonomías textuales derivan de la pragmática y el análisis del discurso. Debido al enfoque predominantemente pragmático en la enseñanza de segundas lenguas, la tipología anteriormente descrita resulta útil para los fines del actual trabajo. Con todo, otros acercamientos pueden resultar ventajosos para su aplicación en el aula de E/LE. Evitando extendernos sobre consideraciones evidentes, hemos obviado aquí una clasificación necesaria que divide el humor en cuanto a relevante para el contenido del curso y no relevante para el contenido del curso (Nussbaum *et al.*, 1987).

Otra variable a tener en cuenta es la adecuación. Así, el *Principio de adecuación* regula la comunicación intercultural a través del establecimiento de unos criterios pragmáticos, sociolingüísticos y socioculturales como la adaptación al tema, interlocutores, situación, finalidad, registro, grupo social, nivel de lengua y normas de cortesía (Gutiérrez,2006, p. 34).

En la misma línea, la conjunción de las variables adecuación y efectividad conforma cuatro *estilos de comunicación* diversos. Spitzberg (2000, p. 193-4) acuña este término en referencia a los perfiles de hablante existentes en los intercambios interculturales. Justamente, el discurso humorístico precisa de guardar un equilibrio entre los factores adecuación y efectividad. Así, el estilo de comunicación preferible en el aula es el *optimizante*, combinación de un contenido adecuado y una respuesta potencialmente efectiva. El estilo *minimizante* es descartable por su extrema incorrección política. El estilo *suficiente* se caracteriza por ser demasiado políticamente correcto. Al no transgredir ninguna norma social, no produce la incongruencia necesaria ni, por tanto, el estímulo cognitivo esperable. Por último, el estilo *maximizante* es moderadamente inadecuado, por lo que es posible incorporar cómics de este tipo en la clase. No obstante, cabe atender a las exigencias del marco educativo en que se lleva a cabo la práctica didáctica. Es decir, las incorrecciones políticas no admitidas bajo el mismo serán filtradas.

En cuanto al enfoque funcional, Attardo (1994) contempla cuatro cometidos sociales bajo las formas de humor. En este caso el dibujante puede utilizar la risa como medio de: gestión social, liberación, mediación o defuncionalización. Finalmente, una clasificación estructural distingue entre cómics que despliegan un humor absurdo y cómics en que la incongruencia es resuelta. Hempelmann y Ruch (2005) valoran el grado de apreciación del humor de acuerdo con tres dimensiones (Test WD) en la resolución de la incongruencia. Casi todas estas categorías coinciden en su funcionamiento como un *continuum*, en especial teniendo en cuenta el carácter elusivo del humor.

6. Conclusiones

En este trabajo se han visto algunas de las ventajas de la explotación del cómic y más en concreto del cómic de humor. Parece evidente que el personal docente que quiera aprovechar al máximo este material en sus clases debería ser consciente de la configuración del cómic y de sus características básicas así como de las diferentes posibilidades y enfoques de explotación que existen.

Hemos partido de la definición de cómic para demostrar que es un medio (no un género) con una configuración artística y unas características propias. Se ha comprobado, por otra parte, que *a priori* se trata de un material innovador y motivador en el aula y que asimismo la función indicial-ilustrativa de la imagen proporciona un apoyo extralingüístico que facilita la comprensión escrita, incluso de mensajes más complejos que el nivel del estudiante. La historieta humorística es, además, un material normalmente familiar a la mayoría de alumnos y presente en muchos países del mundo, cuyo uso puede contribuir a crear factores afectivos positivos en el aula.

Del mismo modo, la inclusión del humor como contenido en las aulas se ha justificado desde la base de la definición del discurso humorístico y de la elección de una tipología válida para seleccionar las muestras de lengua. Se han ofrecido diversas variables a las que es posible atender, con énfasis en una introducción gradual del humor en función del nivel idiomático de los aprendientes. El conjunto de pautas aquí ofrecidas recuerdan que si bien son frecuentes las reticencias entre los docentes a la hora de introducir el cómic de humor como contenido, unos conocimientos previos en la clasificación de muestras animan a emprender esta tarea. En definitiva, cabe recordar que el objetivo es guiar a los estudiantes en la comprensión del discurso humorístico en español y no de crear una escuela de cómicos.

Faltan también acercamientos y explotaciones más ambiciosas que valoren adecuadamente las obras y los autores del medio como transmisores de contenido sociocultural, como el papel del humor en estos. Del mismo modo, se deberían tener en cuenta las nuevas tecnologías (aplicables en la creación de cómics) y la destacada presencia en Internet de los *webcomics* de humor, muy abundantes en la red (*El Joven Lovecraft*, *Juanelo*, etc.).

Referencias bibliográficas

ALTARRIBA, A. (2003), «Enseñar con viñetas. Peculiaridades y aplicaciones didácticas de la historieta», en *Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza del Español*, 23, pp. 4-9.

ATTARDO, S. (1994), *Linguistic Theories of Humor*. Berlin: Mouton de Gruyter.

ATTARDO, S. y V. RASKIN (1991), «Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model», *Humor: International Journal of Humor Research*, 4 (3-4), pp. 293-347.

BELL, N. D. (2002), «Using and understanding humor in a second language: A case study». Doctoral dissertation, University of Pennsylvania. Michigan: ProQuest.

BELL, N. D. (2007), «How native and non-native English speakers adapt to humor in intercultural interaction», *Humor: International Journal of Humor Research*, 20 (1), pp. 27-48.

CARBAJAL CARRERA, B. (2012), «Me parto y me mondo: Estudio pragmático-discursivo del chiste aplicado a la clase de ELE», *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 13.

CONSEJO DE EUROPA (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf. Edición en español en 2002, a cargo del Instituto Cervantes: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm.

REY CABERO, E. DEL (2013), «El comic como material de en el aula de ELE: justificación de su uso y recomendaciones para una correcta explotación», *RESLA*, 26, pp. 177-195.

DUBÉ, M. (2011), «The place of humour in learning and teaching second languages». *Education Review*. Faculty of Education, Ottawa.

EISNER, W. (2002), *El cómic y el arte secuencial.* Barcelona: Norma Editorial.

ELICES MARTÍN, A. (2006), *El uso del cómic en la enseñanza de ELE*. Memoria de máster. Director: Javier de Santiago Guervós. Universidad de Salamanca.

FREUD, S. (1967), «El chiste y su relación con lo inconsciente», en *Obras completas*, vol. 1. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 825-937.

GASCA, L. y GUBERN, R. (1998), *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra.

GONZÁLEZ VERDEJO, N. (2002), «Humor se escribe con «u» de universal. La risa como medio de acercamiento intercultural», en M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*. Disponible en:http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0346.pdf.

GRANDE RODRÍGUEZ, V. (2005), «A la lengua con humor: un ejemplo práctico a través de los cómics», en *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0341.pdf.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2006), «Ejercitarás la competencia pragmática», en A. Álvarez . (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del XVI Congreso internacional de ASELE,* septiembre de 2005. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, pp. 25-44.

HEMPELMANN, C. F. y SAMSON, A. C. (2008), «Cartoons: Drawn jokes?», en V. Raskin, *The Primer of Humor Research*. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 609–640.

HEMPELMANN, C. F. y RUCH W. (2005), «3 WD meets GTVH: Breaking the ground for interdisciplinary humor research», *Humor: International Journal of Humor Research*, 18, 4, pp. 353-387.

INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan curricular. Niveles de Referencias para el Español.* Disponible en: *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.*

KRASHEN, S. (1987), *Principles and practice in second language acquisition*. Exeter: Prentice Hall International Ltd.

MCCLOUD, S. (2007), *Entender el cómic*. Bilbao: Astiberri Ediciones.

NUSSBAUM, J. F. (1992), «Communicator style and teacher influence», en V. P Richmond y J. C. McCroskey (eds.), *Power in the classroom: Communication, control, and concern*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 145–158.

OMAGGIO HADLEY, A. (2001), *Teaching language in context*. Boston: Heinle and Heinle.

PADILLA GARCÍA, X. A. (2006), «Claves para enseñar la ironía en la clase de ELE: de la competencia comunicativa a la competencia intercultural», *Verba*, pp. 275-303.

PAOLILLO, J. C. (1998), «Gary Larson's Far Side: nonsense? nonsense!», *Humor: International Journal of Humor Research*, 11, pp. 261-290.

RASKIN, V. (1985), *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht: D. Reidel.

RICHARDS, J. C. y RODGERS T. S. (1986), *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Nueva York: Cambridge University Press.

SÁEZ RIVERA, D. M. (2011), «Tendencias, posibilidades y experiencias en ELE del cómic como texto multimodal», en J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, ASELE, II, pp. 769-780.

SCHMITZ, J. R. (2002), «Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses», *Humor: International Journal of Humor Research*, 15 (1), pp. 89-113.

SPITZBERG, B. H. (2000), «A model of intercultural communication competence», en L. Samovar y R. Porter (eds.), *Intercultural communication: A reader*. Belmont: Wadsworth.

VIGARA TAUSTE, A. M. (1994), *El chiste y la comunicación lúdica: lenguaje y praxis*. Madrid: Ediciones libertarias.

WAGNER, M. y URIOS-APARISI, E. (2011), «The use of humor in the foreign language classroom: Funny and effective?», *Humor: International Journal of Humor Research*, 24, pp. 399-434.