

INSTITUTO CARO Y CUERVO

FACULTAD SEMINARIO ANDRÉS BELLO

**MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y
SEGUNDA LENGUA**



**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN E
INTERPRETACIÓN DE LAS EXPRESIONES HUMORÍSTICAS USADAS EN
BOGOTÁ EN APRENDIENTES DE ELE**

MÓNICA PAOLA HERNÁNDEZ QUEZADA

BOGOTÁ

2022

INSTITUTO CARO Y CUERVO

FACULTAD SEMINARIO ANDRÉS BELLO

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y

SEGUNDA LENGUA



**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN E
INTERPRETACIÓN DE LAS EXPRESIONES HUMORÍSTICAS USADAS EN
BOGOTÁ EN APRENDIENTES DE ELE**

MÓNICA PAOLA HERNÁNDEZ QUEZADA

**Trabajo de grado para optar el título de magíster en Enseñanza de Español como Lengua
Extranjera y Segunda Lengua**

DIRECTOR:

DR. GUILLERMO MOLINA MORALES

DIRECTORA METODOLÓGICA:

DRA. SANDRA MILENA DÍAZ LÓPEZ

BOGOTÁ

2022

AGRADECIMIENTOS

Le agradezco enormemente a mi familia el hecho de haberme brindado su apoyo y motivado durante este proceso. Muchas gracias a mi tutor y mentor Guillermo Molina Morales, por compartir su conocimiento sobre la pragmática y el humor, por su apoyo y constante acompañamiento. Además, agradezco a la profesora Gloria Viviana Nieto, por su asesoría sobre la temática del presente estudio y, a la profesora Sandra Milena Díaz López, por su orientación en el campo de la investigación. Gracias a la profesora Luz Dary León Wintaco y a los ex alumnos del Instituto Caro y Cuervo que hicieron posible el trabajo de campo de este proyecto.

**AUTORIZACIÓN DEL AUTOR PARA CONSULTA Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA
DEL TRABAJO DE GRADO**

BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI

INFORMACION DEL TRABAJO DE GRADO

1. TRABAJO DE GRADO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MAGÍSTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA.

2. TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LAS EXPRESIONES HUMORÍSTICAS USADAS EN BOGOTÁ EN APRENDIENTES DE ELE.

3. SI AUTORIZO **NO AUTORIZO**

A la biblioteca José Manuel Rivas Sacconi del Instituto Caro y Cuervo para que con fines académicos:

- Ponga el contenido de este trabajo a disposición de los usuarios en la biblioteca digital Palabra, así como en redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Facultad Seminario Andrés Bello y el Instituto Caro y Cuervo.
- Permita la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para usos de finalidad académica, ya sea formato impreso, CD-ROM o digital desde Internet.
- Socialice la producción intelectual de los egresados de las Maestrías del Instituto Caro y Cuervo con la comunidad académica en general.
- Todos los usos, que tengan finalidad académica; de manera especial la divulgación a través de redes de información académica.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, *“Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”*, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. Atendiendo lo anterior, siempre que se consulte la obra, mediante cita bibliográfica se debe dar crédito al trabajo y a su autor.

IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR

Nombre completo:

MÓNICA PAOLA HERNÁNDEZ QUEZADA

Documento de Identidad:

1.030.611.840

Firma: *Mónica Hernández*

**DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO
AUTOR**

Apellidos	Nombres
Hernández Quezada	Mónica Paola

DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Molina Morales	Guillermo
Díaz López	Sandra Milena

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: Magister en enseñanza de español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua.

TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO: Propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión e interpretación de las expresiones humorísticas usadas en Bogotá en aprendientes de ELE.

NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua

CIUDAD: BOGOTÁ AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO: 2022

NÚMERO DE PÁGINAS: 106

TIPO DE ILUSTRACIONES: Ilustraciones ___ Mapas ___ Retratos ___ Tablas, gráficos y diagramas _x_ Planos ___ Láminas ___ Fotografías _x_

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia):

Duración del audiovisual: _____ Minutos.

Otro. ¿Cuál? Genially: Software online en donde se diseñó contenido multimedia interactivo (propuesta didáctica).

Sistema: Americano NTSC _____ Europeo PAL _____ SECAM _____

Número de archivos dentro del CD, en caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado: _____

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser Laureadas o tener una mención especial):

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES: Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. *(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar a la dirección de biblioteca en el correo electrónico biblioteca@caroycuervo.gov.co):*

ESPAÑOL

Expresiones humorísticas

Español como lengua extranjera

Propuesta didáctica

Competencia pragmática

Competencia comunicativa intercultural (CCI)

INGLÉS

Humorous expressions

Spanish as a foreign language

Didactic proposal

Pragmatic competence

Intercultural communicative competence (ICC)

RESUMEN DEL CONTENIDO Español (máximo 250 palabras):

Este estudio tiene como objetivo diseñar, implementar y corroborar una propuesta didáctica para facilitar la comprensión e interpretación de expresiones humorísticas usadas en Bogotá en aprendientes de ELE de niveles intermedio y avanzado. Para la recolección de datos, se diseñó un cuestionario para identificar las necesidades de los aprendientes respecto a las expresiones humorísticas usadas en Bogotá. Asimismo, se aplicó una prueba previa (pretest) de comprensión sobre el humor y, con la información proporcionada por estos instrumentos, se diseñó la propuesta didáctica (tres talleres junto al diario de campo). Luego, para ver los avances de los participantes, se aplicó la prueba posterior (postest). A partir de allí, se procedió a realizar el análisis y discusión de los resultados en función de su contribución a la comprensión del humor. Como resultado de la investigación se encontró que la propuesta didáctica contribuyó positivamente a la comprensión de

las expresiones humorísticas ya que los participantes no solo aprendieron y recordaron las expresiones abordadas durante los talleres, sino además aumentaron la capacidad de inferir el significado de las expresiones nuevas a través de sus conocimientos previos. Las conclusiones extraídas de este estudio permiten proponer que se aborde el humor en el aula de ELE, en beneficio del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, la competencia pragmática y la comprensión del humor.

RESUMEN DEL CONTENIDO Inglés (máximo 250 palabras):

This study aims to design, implement and corroborate a didactic proposal to facilitate the comprehension and interpretation of humorous expressions used in Bogotá in intermediate and advanced learners of Spanish as a foreign language. For data collection, a questionnaire was designed to identify learners' needs regarding humorous expressions used in Bogotá. Likewise, a pretest of comprehension about humor was applied and, with the information provided by these instruments, the didactic proposal was designed (three workshops together with the field diary). Then, to see the participants' progress, the post-test was applied. From there, we proceeded to analyze and discuss the results in terms of their contribution to the understanding of humor. As a result of the research, it was found that the didactic proposal contributed positively to the understanding of humorous expressions since the participants not only learned and remembered the expressions addressed during the workshops, but also increased their ability to infer the meaning of new expressions through their previous knowledge. The conclusions drawn from this study allow us to propose that humor should be addressed in the ELE classroom, for the benefit of the development of intercultural communicative competence, pragmatic competence and the understanding of humor.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
1. Introducción	14
2. Planteamiento del problema	18
3. Pregunta y objetivos de la investigación	22
3.1 Pregunta	22
3.2 Objetivos	22
3.2.1 General	22
3.2.2 Específicos	22
4. Estado del arte	23
4.1 La enseñanza del humor en el aula de otras lenguas extranjeras	23
4.2 Propuestas didácticas para la enseñanza del humor en el aula de ELE.....	25
4.3 El tratamiento del humor en los manuales de ELE	27
4.4 La enseñanza del humor como agente motivador en la enseñanza de ELE	28
5. Justificación	30
6. Marco Teórico	32
6.1 Competencia pragmática.....	32
6.2 EL humor como elemento de la competencia pragmática	34
6.3 Competencia comunicativa intercultural CCI	35
6.4 El humor como elemento de la interculturalidad	36
6.5 Teorías sobre el humor.....	38
6.5.1 Estilos del humor	39
6.6 Expresiones humorísticas.....	40

6.7 Enseñanza del humor ELE.....	42
7. Marco metodológico	44
7.1 Enfoque de investigación.....	44
7.2 Diseño de investigación.....	46
7.3 Fases de la investigación.....	47
7.4 Participantes.....	48
7.4.1 Caracterización de la población.....	49
7.5 Instrumentos y técnicas de recolección y análisis de datos.....	51
7.5.1 Propuesta didáctica.....	54
7.6 Consideraciones éticas.....	58
7.7 Técnica de validación de instrumentos.....	59
8. Resultados.....	62
8.1 Cuestionario.....	62
8.2 Prueba previa (pretest) y prueba posterior (postest).....	63
8.3 Registro de diario de campo.....	67
9. Análisis y discusión de resultados.....	71
10. Conclusiones.....	84
11. Bibliografía.....	89
12. Anexos.....	97
12.1 Cuestionario (preliminar al juicio de expertos).....	98
12.2 Prueba previa (pretest) (preliminar al juicio de expertos).....	99
12.3 Propuesta didáctica.....	100
12.4 Diario de campo.....	101

12.5 Apuntes de diario de campo.....	102
12.6 Prueba posterior (postest)	103
12.7 Rubrica de evaluación del juicio de expertos.....	107
12.8 Cuestionario (posterior al juicio de expertos).....	108
12.9 Prueba previa (pretest) (posterior al juicio de expertos).....	111

LISTA DE GRAFICAS

Gráfica 1. Nacionalidad de los aprendientes.....	50
Gráfica 2. Nivel de español.....	50
Gráfica 3. Tiempo de permanencia en Colombia	51
Gráfica 4. Comparación de pruebas (pretest y postest)	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Representación del diseño de triangulación. Tomado de Díaz (2014).....	46
Figura 2. Fases de la investigación	47

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Resultados de validación de cuestionario	60
Tabla 2. Resultados de validación de la prueba previa (pretest).....	60

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo diseñar, implementar y corroborar una propuesta didáctica para facilitar la comprensión e interpretación de expresiones humorísticas usadas en Bogotá en aprendientes de ELE de niveles intermedio y avanzado. De este modo, esta investigación se enmarca en un enfoque mixto y un diseño de triangulación. Tanto el paradigma como el diseño permitieron tener una comprensión más profunda de los datos y corroborar la efectividad de la propuesta didáctica.

En la recolección de datos, se diseñó un cuestionario para identificar las necesidades de los aprendientes respecto a las expresiones humorísticas usadas en Bogotá. Asimismo, se aplicó una prueba previa (pretest) de comprensión sobre el humor y, con la información proporcionada por estos instrumentos, se diseñó la propuesta didáctica (tres talleres junto al diario de campo). Luego, para ver los avances de los participantes, se aplicó la prueba posterior (postest). A partir de allí, se procedió a realizar el análisis y discusión de los resultados en función de su contribución a la comprensión del humor.

Como resultado de la investigación se encontró que la propuesta didáctica contribuyó positivamente a la comprensión de las expresiones humorísticas, ya que los participantes no solo aprendieron y recordaron las expresiones abordadas durante los talleres, sino además aumentaron la capacidad de inferir el significado de las expresiones nuevas a través de sus conocimientos previos. No obstante, la comprensión de los estudiantes hacia las expresiones humorísticas es limitada, porque ellos en algunos casos no entendieron el referente de la comparación ni el humor que genera en los hablantes nativos: la comprensión del significado global va más allá de lo literal y esto depende del contexto, de los factores que lo configuran y de la intención comunicativa del hablante.

Igualmente, se evidenció que el input audiovisual (telenovelas colombianas) motivó el aprendizaje y comprensión de las expresiones en los participantes. Y, los participantes además no solo aprendieron y comprendieron las expresiones humorísticas, sino también conocieron el componente cultural. Las conclusiones extraídas de este estudio permiten proponer que se aborde el humor en el aula de ELE, en beneficio del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, de la competencia pragmática, de la comprensión y expresión de este elemento pragmático.

Palabras claves: Expresiones humorísticas, español como lengua extranjera, propuesta didáctica, competencia pragmática, competencia comunicativa intercultural (CCI).

ABSTRACT

This study aims to design, implement and validate a didactic proposal to facilitate the comprehension and interpretation of humorous expressions used in Bogotá in intermediate and advanced learners of Spanish as a foreign language. Thus, this research is framed in a mixed approach and a triangulation design. Both the paradigm and the design allowed us to have a deeper understanding of the data and to validate the effectiveness of the didactic proposal.

In the data collection, a questionnaire was designed to identify the needs of the learners regarding the humorous expressions used in Bogotá. Likewise, a pretest of comprehension about humor was applied and, with the information provided by these instruments, the didactic proposal was designed (three workshops together with the field diary). Then, to see the participants' progress, the post-test was applied. From there, we proceeded to analyze and discuss the results in terms of their contribution to the understanding of humor.

As a result of the research, it was found that the didactic proposal contributed positively to the understanding of humorous expressions, since the participants not only learned and remembered the expressions addressed during the workshops, but also increased their ability to

infer the meaning of new expressions through their previous knowledge. However, the students' understanding of humorous expressions is limited, because they do not understand the referent of the comparison or the humor it generates in native speakers: the understanding of the global meaning goes beyond the literal and this depends on the context, the factors that configure it and the communicative intention of the speaker.

Likewise, it was evidenced that the audiovisual input (Colombian soap operas) motivated the participants' learning and comprehension of the expressions. In addition, the participants not only learned and understood the humorous expressions, but also developed the cultural component. The conclusions drawn from this study allow us to propose that humor be addressed in the ELE classroom, for the benefit of the development of intercultural communicative competence, pragmatic competence, and the comprehension and expression of this pragmatic element.

Key words: Humorous expressions, Spanish as a foreign language, didactic proposal, pragmatic competence, intercultural communicative competence (ICC).

1. INTRODUCCIÓN

En el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (MCER), y en el plan curricular del instituto cervantes (PCIC), la lengua se describe como una herramienta de comunicación social con diferentes funciones que está formada para ser expresada por un emisor e interpretada por un receptor. La interpretación por parte del receptor está influenciada por varios factores relacionados con las características propias de cada hablante, con el contexto en donde se produce la interacción comunicativa y con factores culturales, pues estos factores pueden alterar la comprensión y significado de los enunciados. A continuación, contaré una anécdota personal que corrobora lo anterior.

Los protagonistas de la historia son dos amigos. Uno de ellos es cubano y el otro es de origen mexicano. Íbamos por uno de los centros comerciales de Bogotá, y mi amigo el cubano dijo “quiero una chaqueta”. Mientras él decía eso, mi amigo el mexicano se sonrojó, comenzó a reírse fuertemente y a decirle a mi amigo que si no sentía vergüenza de decir esa expresión en público. Mi amigo y yo nos miramos, porque en realidad no sabíamos lo que ocurría. Cuando nuestro amigo mexicano nos explicó que “chaqueta” en México se usa para referirse a “masturbación”, entonces comenzamos a reírnos dándonos cuenta de lo que había entendido él y a quien le explicamos el significado de la palabra “chaqueta” en Colombia.

En la anécdota, se puede evidenciar la importancia que tiene el conocimiento de las variedades del español por parte de los aprendientes, y que es una manera de comprender el mundo de diferentes maneras y, la diversidad lingüística del español está ligada a la cultura de cada uno de los países hispanos. Además, se puede observar que en las relaciones humanas lo agradable del contexto donde nos encontremos está vinculado estrechamente con la vida misma. Por tanto, el lado cómico y divertido de la vida se manifiesta de manera inteligente con la palabra “humor”. Y, a través de esta anécdota, se evidencia que, para comprender el humor es

necesario desarrollar la competencia pragmática y la competencia intercultural.

Así que, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, no solo es importante desarrollar la competencia lingüística, sino que, además, necesitamos trabajar la competencia pragmática y cultural, pues es esencial para garantizar una comunicación eficaz por parte del estudiante en diversos contextos de la lengua meta. Y, gracias a estas competencias, el aprendiente de LE puede superar mal entendidos. Además, se llevará a cabo la interacción entre diferentes culturas favoreciendo el diálogo, la integración y la convivencia.

Los factores culturales tienen una gran importancia en las interacciones comunicativas de los aprendientes de LE: para que la comunicación se lleve de forma efectiva, el emisor y receptor deben compartir ciertos conocimientos y valores culturales. Por tanto, es importante que el docente de ELE lleve al aula contenidos culturales que los estudiantes necesiten conocer para interpretar apropiadamente el significado de la información recibida por parte de los hablantes nativos de español.

El humor es uno de esos contenidos culturales que el docente debería trabajar en el aula, pues este elemento es usado en las interacciones comunicativas de nuestra vida cotidiana. Por ejemplo, nosotros como hablantes nativos utilizamos el humor para fortalecer relaciones interpersonales, para romper el hielo con personas desconocidas y para tener mejores interacciones en el entorno donde nos encontramos. En tal sentido, el uso del humor es universal. Sin embargo, las manifestaciones culturales y las convenciones sociales no lo son: dependen de la cultura, el nivel social, cultural o económico.

Por esta razón, el desconocimiento o no comprensión de las manifestaciones culturales por parte del aprendiente puede llevar a malas interpretaciones o malentendidos. Porque cuando se habla de un estímulo que es considerado gracioso en las diferentes culturas, se trata de un acto que de alguna u otra manera es sorprendente, inesperado, inusual o extraordinario para los

hablantes nativos. Así que, es importante que el aprendiente de ELE detecte e interprete esas incongruencias para que pueda comprender el humor en la lengua meta. Cabe aclarar que, este concepto se retomará más adelante.

A pesar que el humor tiene un papel significativo a nivel social, que el PCIC (2006) lo incluye en las habilidades y actitudes para trabajarse en la enseñanza de ELE, y que el MCRE (2002) propone desarrollarlo en niveles avanzados, el humor aún no recibe suficiente atención en la enseñanza de ELE. Esto se evidencia en la escasez de estudios relacionados con la enseñanza del humor en el aula de ELE. Por este motivo, nuestro trabajo busca diseñar, implementar y corroborar una propuesta didáctica para facilitar la comprensión e interpretación de expresiones humorísticas usadas en Bogotá en aprendientes de ELE de niveles intermedio y avanzado.

Por lo que respecta a la estructura organizativa de este trabajo, en un primer momento, se describirá la problemática que llevó a la formulación de esta investigación. Seguidamente, se expondrá el objetivo general junto a los objetivos específicos que se propusieron para el desarrollo del proyecto.

Posteriormente, se presentarán los estudios que se han realizado con relación a este mismo campo y que sirven como antecedentes para la investigación planteada. Este apartado se organizará a partir de cuatro ejes: en primer lugar, se plantean investigaciones relacionadas con la enseñanza del humor en el aula de otras lenguas extranjeras; en segundo lugar, se presentan propuestas didácticas para la enseñanza del humor en la clase de ELE; en tercer lugar, se muestra un estudio relacionado con el tratamiento del humor en los manuales de ELE; y, por último, se presenta el humor como un elemento importante para la motivación en la enseñanza de ELE.

Luego de la revisión de antecedentes de esta investigación, se da paso a la justificación, en donde se realiza una descripción detallada de los motivos que validan la realización de este

estudio, sus beneficios, relevancia social, metodológica y didáctica en el campo de la enseñanza de ELE en Bogotá. Seguidamente, se presenta el fundamento teórico que sustenta este proyecto y se explican conceptos como: competencia pragmática, junto al concepto del humor como elemento de esta competencia; competencia intercultural, seguido del concepto del humor como elemento de la competencia intercultural; teorías del humor; expresiones humorísticas. Y, por último, para concluir este apartado, se presenta la enseñanza del humor en la clase de ELE.

En el siguiente apartado, se realiza una descripción del marco metodológico, en donde se evidencia el enfoque mixto de la investigación y el diseño de triangulación que se implementó; las fases de la investigación; la descripción de la población; los instrumentos y técnicas de recolección y análisis de datos (pretest, cuestionario, diario de campo y posttest); las consideraciones éticas para el desarrollo de la investigación; y el procedimiento de análisis de la información que se llevó a cabo durante la ejecución. Aquí, se hace especial énfasis en la descripción del procedimiento de análisis de datos suministrados por los instrumentos referidos. Para dar cierre de este capítulo, se presenta el procedimiento de validación de los instrumentos y las cuestiones relacionadas con la confiabilidad del estudio.

Más adelante, a partir de análisis de los datos, se exponen los resultados obtenidos y se presenta la discusión respectiva, teniendo en cuenta los fundamentos teóricos que sustentan la investigación. Además, este análisis se presenta dando respuesta a los objetivos que se plantearon inicialmente. Por último, se exponen una serie de conclusiones derivadas del trabajo de investigación. Igualmente, se presentan algunas recomendaciones a futuros investigadores interesados en este campo y a los docentes que deseen usar o adaptar para su explotación en la clase de ELE.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el momento en que los aprendientes de una lengua extranjera se ponen en contacto con ella, además de asimilar una nueva gramática y un nuevo vocabulario, con el objetivo de evitar errores lingüísticos, deben tener en cuenta el componente pragmático, lo que permite a los estudiantes desempeñarse de acuerdo con sus intenciones comunicativas en diferentes contextos y diferentes situaciones. Así, como lo indica el PCIC (2006):

Aprender una lengua extranjera supone aprender a categorizar e interpretar las situaciones y las relaciones sociales tal y como las categorizan e interpretan los hablantes nativos; implica también aprender a interactuar de manera adecuada en función del contexto y del interlocutor, de acuerdo con esquemas de actuación y recursos propios de la comunidad del hablante a la que se accede (p.445).

Dicho de otra manera, las reglas comunicativas de cada lengua son diferentes. Por ello, es importante que el estudiante de ELE conozca las normas de la lengua meta e incorpore nuevos conocimientos para que pueda comunicar más de lo que se dice literalmente, como lo hace en su lengua materna.

Asimismo, en la clase de ELE, cuando se presenta un texto, se analiza un diálogo, se presenta un cortometraje/película o se analiza un aspecto cultural, el estudiante se está enfrentando a elementos pragmáticos que normalmente no conoce de la L2, como lo es la interpretación del significado de un mensaje en diferentes contextos. El desconocimiento de estos elementos puede llevar a malentendidos y choques culturales al momento de desempeñarse en los contextos cotidianos en la cultura de la lengua meta. En consecuencia, los estudiantes deben conocer aquellos elementos no explícitos que utilizan los hablantes nativos en las interacciones de su vida diaria.

Uno de los elementos pragmáticos con el que se puede encontrar el aprendiente de ELE en la interacción con hablantes nativos es el humor, pues no solo es una característica intrínseca del ser humano, sino también una manifestación sociocultural y un rasgo identitario que se puede evidenciar en la comunidad lingüística a la que pertenece. Para Gómez Capuz (2002), el humor se podría definir como “la transgresión consciente, deliberada, constante y sistemática de los mecanismos que rigen el normal desarrollo de la interacción comunicativa cotidiana” (p. 150). El término “transgresión” nos señala la insuficiencia de las normas habituales de descodificación lingüística.

De otro lado, debemos tener en cuenta que, al ser el español una de las lenguas más habladas, esta abarca una gran diversidad lingüística, lo cual provoca a su vez diferencias importantes. Entonces, el humor no tiene el mismo sentido en México que en España, en Perú o Colombia. Incluso, dentro de nuestro país encontramos que existen diferencias: sabemos que el humor de una región es diferente a otra.

Para Sánchez (1997) “el humor es una herramienta usada en la clase de ELE que sirve para introducir al estudiante a nuevas estructuras gramaticales de la lengua, nuevo vocabulario y a la cultura popular de las zonas donde se hable dicha lengua” (p.141). El humor refleja características de una región y una cultura, lo que lo convierte en una herramienta didáctica de gran utilidad para desarrollar y mejorar la competencia pragmática en el aprendiente de ELE. De igual manera, lo ayuda a atenuar consecuencias negativas en el uso del humor, a resolver malentendidos del choque cultural, a fortalecer relaciones interpersonales, o romper el hielo con personas que poco conocen. De este modo, puede fortalecer y facilitar situaciones de aprendizaje positivas en el aula de ELE, porque, con el entendimiento de las expresiones humorísticas por parte del alumno, habrá una mejor comprensión de la otra cultura lo que proporciona una forma diferente y divertida de aprender la lengua, su gramática y el español coloquial de la cultura meta.

El humor es uno de los saberes culturales que el PCIC (2006) incluye entre las habilidades y actitudes que se deben trabajar en la enseñanza de español. No obstante, a pesar de que este elemento pragmático tiene un papel realmente significativo en la interacción comunicativa, el humor aún no recibe suficiente atención en el aula de ELE. Además, tiene una conexión importante en la interacción de la vida cotidiana, pues una de sus principales características es romper con el discurso habitual, desconociendo las normas propuestas y las máximas conversacionales de Grice (1975). Por ello, es indispensable que el estudiante que esté aprendiendo español en la ciudad de Bogotá desarrolle su comprensión y aprecie el humor del español de nuestra ciudad, y sea capaz de detectar e interpretar adecuadamente las relaciones culturales y pragmáticas que acompañan el discurso de los hablantes nativos.

En otro orden de ideas, se debe considerar que, en los países hispanohablantes, el humor es una herramienta social y un elemento cotidiano. Aunque su frecuencia de uso en contextos formales se vea restringido, nosotros como hablantes nativos dirigimos el humor a la complicidad de un amigo, compañero, padres, novio(a), abuelos, entre otros. Es decir, en nuestra lengua es muy habitual el uso del humor, mientras que quizás en otras culturas el tratamiento de humor, las convenciones sociales y las normas culturales sean diferentes. Es por ello que esta investigación se limita al uso del humor de la ciudad de Bogotá para mejorar la competencia pragmática (específicamente la comprensión e interpretación de expresiones humorísticas) en aprendientes de ELE en la ciudad de Bogotá.

Así pues, encontramos la necesidad de diseñar, implementar y evaluar una propuesta didáctica que consista en desarrollar exclusivamente actividades auténticas relacionadas con expresiones humorísticas que satisfagan las necesidades de los aprendientes y faciliten la comprensión e interpretación de estas expresiones en el aula de ELE. Igualmente, a través de la propuesta didáctica los estudiantes podrán ampliar sus conocimientos pragmáticos y valores

socioculturales de la lengua meta, teniendo en cuenta que el humor es una herramienta social usada en nuestra vida cotidiana.

3. PREGUNTA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Pregunta

- ¿Cómo facilitar la comprensión e interpretación de expresiones humorísticas usadas en Bogotá en aprendientes de ELE de niveles intermedio y avanzado a través del diseño e implementación de una propuesta didáctica?

3.2 Objetivos

3.2.1 General

- Diseñar, implementar y corroborar una propuesta didáctica para facilitar la comprensión e interpretación de expresiones humorísticas usadas en Bogotá en aprendientes de ELE de niveles intermedio y avanzado

3.2.2 Específicos

- Diseñar una propuesta didáctica para facilitar la comprensión e interpretación del humor (expresiones humorísticas), a partir de un análisis de necesidades.
- Implementar una propuesta didáctica, a través de tres talleres en un solo grupo de aprendientes de ELE de niveles intermedio y avanzado para facilitar la comprensión e interpretación del humor (expresiones humorísticas).
- Evaluar los resultados de la propuesta didáctica en función de su contribución a la comprensión e interpretación del humor (expresiones humorísticas).

4. ESTADO DEL ARTE

En el siguiente apartado se ofrece un reporte sobre lo que se ha investigado en cuanto a nuestra temática. Los estudios consultados nos permiten enfatizar la importancia de la enseñanza del humor en la clase de ELE y determinar cuáles son los aportes que estos estudios previos pueden efectuar al trabajo de investigación.

En un primer lugar, se mencionarán de manera general algunas investigaciones que se han realizado en torno a la enseñanza del humor en el aula de otras lenguas extranjeras. En segundo lugar, se presentarán los estudios que han desarrollado propuestas didácticas para la enseñanza del humor en la clase de ELE. En tercer lugar, se evidenciará un estudio exploratorio relacionado con el tratamiento del humor en los materiales de ELE empleados en Japón. Detallar esta investigación es pertinente por la ausencia de estudios en el contexto colombiano y latinoamericano. Por último, se presenta un estudio relacionado con la importancia del humor como herramienta motivadora en la enseñanza de ELE.

4.1 La enseñanza del humor en el aula de otras lenguas extranjeras

En la enseñanza de idiomas, varias investigaciones han examinado el uso del humor en el aula de una lengua extranjera. En este contexto, Walker (2021), desde un estudio de caso, pretende aportar información sobre los efectos y las posibles implicaciones del humor en una clase de francés de nivel universitario. Esta investigación evidencia la influencia del humor de la L1 cuando se utiliza como herramienta pedagógica, en los filtros afectivos de los estudiantes. De igual manera, aporta información que podría configurar las actitudes de los profesores de idiomas hacia el humor en el aula y, en consecuencia, sus métodos de enseñanza e interacción con los alumnos.

En otra investigación, Granados y Manrique (2014) describen la manera en que la risa y el humor se utilizan como técnica de enseñanza en algunas clases de inglés. En este artículo se encontró que los docentes usan la risa y el humor para crear un ambiente positivo y para propósitos pedagógicos. En este sentido, quienes participaron en esta investigación (docentes y estudiantes) ven en el uso de la risa y el humor como una herramienta beneficiosa y significativa en el aula de inglés.

Por su parte, Maldonado (2011), a través de una investigación desarrollada en un enfoque mixto, evalúa si el uso de las estrategias didácticas basadas en el humor (chistes, canciones graciosas y caricaturas) produce mayor rendimiento académico en estudiantes de inglés como segunda lengua. Además, identifica las reacciones que tienen los docentes y estudiantes frente al uso del humor. Como resultado del proyecto, se evidenció que los estudiantes sí mejoran su rendimiento académico con el uso de este elemento pragmático. Respecto a las reacciones de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se observó una actitud muy positiva hacia el uso del humor con fines didácticos, por lo que se propone su implementación en forma sistemática dentro de la clase de lengua extranjera. Es importante aclarar que, este estudio empleó una sola estrategia, la cual consistió en chistes incompletos que los alumnos debían completar a fin de encontrarles sentido e identificar la punch line (línea final de la broma, la esencia de la misma).

Por otro lado, Kim y Park (2017), a través de una revisión de literatura sobre el humor en el aula de idiomas, proponen a los profesores implicaciones sobre su uso, pues el humor funciona positivamente, reduciendo la ansiedad en los alumnos al momento de aprender una lengua extranjera. Sin embargo, a la luz de las reflexiones que se hacen en este artículo, es importante tener en cuenta la enseñanza del humor en la clase de idiomas, ya que el humor suele incluir

connotaciones culturales y muchos profesores de inglés en algunos países asiáticos no lo tienen en cuenta en sus clases. Es por eso que estos autores proponen a los docentes que el humor sea relevante para sus clases, y este sea apropiado para al nivel lingüístico de los alumnos.

Oliveira et al. (2019) En su estudio de caso, concluyen que el componente pragmático en el aula de lengua extranjera es necesario, pues se evidenció que incluso los estudiantes con el nivel más alto en inglés tienen dificultades para comprender el significado de las expresiones de humor presentadas en materiales auténticos: lo pueden comprender, pero no lo hacen de la misma manera que los hablantes nativos de la lengua meta. Según estos autores, la cultura debe enseñarse explícitamente para que los alumnos puedan desarrollar competencia intercultural en el aula de lengua extranjera. Debido a que, gracias al desarrollo de esta competencia, el hablante de LE podrá conocer referentes conceptuales y saberes culturales que, le permitirán relacionarse y afrontar variedad de situaciones en la lengua meta, referentes al uso del humor.

Respecto a los antecedentes descritos hasta ahora, se puede evidenciar no solo la importancia del humor como expresión cultural en una lengua extranjera, sino también como un elemento pedagógico para crear ambientes positivos y brindar seguridad a los estudiantes al momento de aprender un idioma.

4.2 Propuestas didácticas para la enseñanza del humor en el aula de ELE

Teniendo en cuenta la importancia del desarrollo de la competencia pragmática a través del humor en el aula de ELE como elemento cultural, varias propuestas didácticas se han desarrollado en torno a la utilización del humor.

En un primer momento, encontramos a Linares (2017) quien presenta el fenómeno pragmático del humor como un instrumento idóneo para suscitar la reflexión sobre el uso y funciones del lenguaje en los aprendientes de ELE. Este estudio contribuye con una muestra

humorística desde el monólogo, el cual puede ayudar a mejorar las destrezas lingüísticas y pragmáticas en ELE desde niveles iniciales. De igual modo, estudios como el de Ortiz (2020) tratan la problemática que existe en el proceso de enseñanza- aprendizaje del humor en ELE, el cual resulta esencial en el desarrollo de la competencia pragmática y la competencia comunicativa. En este estudio se analizan problemas que subyacen en las propuestas didácticas que se han planteado para determinar las claves que permitieron llegar a una explotación didáctica satisfactoria del humor a través de un monólogo humorístico. Como lo es plantear actividades de pre-visualización, dotar a los aprendientes de ELE de herramientas visuales para facilitar la comprensión del texto monologal y realizar ejercicios de post-visualización en donde los estudiantes realicen un trabajo crítico y amplio de las líneas temáticas abordadas en las anteriores fases.

Por su parte, Martos y Villanueva (2015) dan una visión interdisciplinar de uno de los discursos más usados en la sociedad, que ejemplifica muy adecuadamente la llamada inteligencia cultural: el monólogo. Se trata de acercar al hablante no nativo de español de nivel avanzado a elementos difícilmente explicables en los diferentes niveles lingüísticos y culturales del español, a través de los monólogos humorísticos que aparecen en televisión, pues en ellos se evidencian diversos elementos culturales de la lengua, lo que permite al estudiante acercarse a la realidad cultural y a la vez divertirse en el aprendizaje del español.

Centrando nuestra atención en uno de los fenómenos de internet (memes) como otro recurso humorístico en la clase de ELE, Gallego (2017) indica que este recurso permite trabajar diferentes aspectos lingüísticos y culturales dentro del aula de ELE. El artículo hace mención a referentes culturales relacionados con la sociedad y los dibujos animados, temas de la cotidianidad y los dos tipos de humor más habituales en los memes: el situacional y el absurdo.

Todo este contenido se propone con el objetivo de incorporar, a través de los memes, el componente sociocultural y para saber qué temas pueden ser más atractivos y motivadores en el aula de ELE.

De otra parte, Rodríguez (2012) en su trabajo reflexiona sobre la importancia del uso del humor como estrategia didáctica en la enseñanza del español como Lengua Extranjera (ELE). Asimismo, propone material para la explotación didáctica del humor. Sin embargo, aclara la importancia de saber escoger el tipo de humor que debemos llevar al aula, en función de sus ventajas y desventajas.

La anterior revisión nos permite dar cuenta de la variedad de reflexiones y propuestas que se han realizado frente al uso de diferentes inputs para la explotación del humor en la clase de ELE. Sin embargo, la única investigación de campo que hemos encontrado es la que se presenta a continuación.

4.3 El tratamiento del humor en los manuales de ELE

Dentro de las investigaciones que desarrollan una propuesta didáctica para la enseñanza de ELE a partir de un estudio de caso, encontramos que Manadé (2018) en su tesis plantea la necesidad de integrar el humor en los manuales de ELE, no como contenido lingüístico, sino como un elemento cultural que exige una correcta interpretación, pues es un aspecto al que no se ha prestado suficiente atención. La tesis defiende que la enseñanza del humor debe formar parte del currículo de segundas lenguas, especialmente en aprendientes de ELE, junto a otros contenidos lingüísticos, culturales y pragmáticos. Esto se debe a que, en las conversaciones entre hispanohablantes (europeos) y japoneses, el humor es uno de los elementos más conflictivos. En este caso, se ve la necesidad de incluir conocimientos culturales que permitan la adecuada interpretación del humor por parte de los estudiantes japoneses.

Esta investigación aborda la problemática desde un punto de vista práctico: en un primer momento, se verifica con aprendientes reales esta diferencia en la forma de emplear el humor; después, se constata la poca atención que ha recibido en los manuales diseñados para la enseñanza de ELE; por último, se crea una propuesta didáctica dirigida a satisfacer esta necesidad. Para cumplir a cabalidad el desarrollo de esta investigación, se realizó una encuesta a aprendientes de ELE y se analizó una serie de libros de texto.

En suma, a través de la propuesta didáctica, donde se puso a prueba un grupo de actividades guiadas, como videos, prácticas de entonación e imágenes con frases irónicas, esto con el fin de que los estudiantes aprendieran a detectar los marcadores irónicos, los problemas de incongruencias e identificar su uso, se demostró que la implementación de estas actividades mejora considerablemente la capacidad de los japoneses para captar y comprender enunciados irónicos, porque se evidenció que el uso del humor por hablantes japoneses y hablantes de español es diferente. Esta investigación confirma que los hablantes orientales tienen mayores dificultades para identificar y comprender el matiz irónico en los diálogos y que, cuando lo detectan, no les parece tan gracioso como a los hablantes nativos del español. Eso nos hace pensar que es pertinente estudiar el humor en el aula, porque lo entendemos de forma diferente según nuestros contextos culturales.

4.4 La enseñanza del humor como agente motivador en la enseñanza de ELE

La motivación es un elemento tangencial en esta investigación: a pesar de que le otorguemos una importancia secundaria, será un aspecto que se tendrá en cuenta. Montañez (2018), desde una revisión bibliográfica, presenta la importancia del estado emocional, el humor y la manifestación de risa, como agente motivador o estrategia didáctica para el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). En este artículo se analizan las ventajas e inconvenientes

del uso del humor en el aula y se llega a la conclusión de que existe una gran unanimidad sobre los beneficios del humor para el alumno, el profesor, y el proceso de enseñanza- aprendizaje y el clima en el aula, aunque también se mencionan inconvenientes que es necesario evitar en el desarrollo de las clases de ELE.

Esos inconvenientes tienen relación con el uso del humor negativo: humillación, vergüenza, agresividad, discriminación, crítica, ironía, daño de la autoestima y pérdida de relación interpersonal alumno- profesor. No obstante, los inconvenientes pueden evitarse, precisamente con un buen trabajo de planificación y muchas horas de experiencia. Respecto a lo mencionado, me parece importante tener en cuenta estos inconvenientes para el diseño y planificación de la propuesta didáctica que se implementará.

En resumen, los antecedentes aquí presentados han evidenciado estudios relacionados con la enseñanza del humor en ELE, el humor como agente motivador en la enseñanza de ELE a través de propuestas didácticas y la enseñanza del humor en el aula de lengua extranjera. Sin embargo, a partir de esta revisión se puede evidenciar la necesidad investigar la comprensión de expresiones humorísticas en estudiantes de ELE en la ciudad de Bogotá, pues no existen estudios similares desarrollados con nuestro contexto.

5. JUSTIFICACIÓN

El presente estudio plantea el diseño de una propuesta didáctica para mejorar la comprensión e interpretación de las expresiones humorísticas en aprendientes de ELE en Bogotá. Además, se pretende corroborar este estudio con el objetivo de aportar material didáctico para la explotación del humor en la clase de ELE.

El humor es uno de los saberes culturales que incorpora el PCIC (2006) en las habilidades y actitudes que deben ser trabajados en la enseñanza del español, pues plantea que está relacionado con los saberes y comportamientos culturales. Por ejemplo, la forma de expresar y de vivir los sentimientos, el sentido del humor, la aceptación y la percepción del llanto de la risa, la crítica, etc.

En este orden de ideas, el humor es uno de los elementos imprescindibles si se desea una comunicación rentable y eficaz por parte del aprendiente, principalmente en contextos informales. Sin embargo, a pesar de ser uno de los elementos pragmáticos más usados a nivel social, el humor no recibe suficiente atención en la enseñanza de ELE. Esto se evidenció en los pocos estudios que se encontraron al respecto.

Realizar este estudio contribuirá positivamente al campo de la enseñanza del humor como elemento de la competencia pragmática en el aula de ELE en Bogotá, porque existen pocos trabajos similares para el desarrollo de esta competencia. Igualmente, se proporcionará a los docentes de ELE una propuesta didáctica para la explotación en la clase. Además, en las conclusiones, se establecerá la efectividad y las posibilidades de aplicación. Del mismo modo, este material permitirá a los alumnos conocer el humor (expresiones humorísticas) usado en la ciudad de Bogotá, lo cual mejorará su competencia pragmática y sus interacciones comunicativas con personas nativas en la ciudad.

En resumen, este trabajo agregará una investigación-acción a los estudios ya realizados.

Tras la revisión bibliográfica efectuada en el capítulo anterior, consideramos necesaria una mayor profundización en el conocimiento de la competencia pragmática, el uso y la explotación del material humorístico en el aula de ELE en nuestro contexto. Una profundización que, además, pueda apoyarse en una experiencia concreta y en datos verificables, no solo en impresiones especulativas.

6. MARCO TEÓRICO

En este apartado se presentan seis componentes teóricos relacionados con el uso del humor (expresiones humorísticas) en el aula de ELE y su comprensión por parte de los aprendientes en la ciudad de Bogotá. Se trata de la competencia pragmática; el humor como elemento de la competencia pragmática; el humor como elemento de la interculturalidad; teorías del humor; expresiones humorísticas; y la enseñanza del humor en la clase de ELE.

6.1 Competencia pragmática

Antes de profundizar en la competencia pragmática, es importante partir del concepto de competencia comunicativa, pues esta la incluye como uno de sus componentes. Bachman (1990) plantea la competencia comunicativa de la lengua, la cual incorpora la competencia lingüística (el conocimiento de la lengua) y la competencia pragmática (capacidad de darle un uso apropiado y contextual a la lengua). Así pues, esta competencia se divide en dos dimensiones: competencia organizativa y competencia pragmática. La primera de ellas hace referencia al uso formal de la lengua (vocabulario, formación de palabras u oraciones, pronunciación y sistema formal de la lengua), mientras la competencia pragmática se refiere a las relaciones entre signos y a las relaciones entre usuarios de la lengua en contextos comunicativos.

De acuerdo con esta definición, Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu et ál. (2006), en el modelo de competencia comunicativa, definen la competencia accional (también llamada pragmática e ilocutiva) como la habilidad que tiene el hablante para transmitir y entender el propósito comunicativo al momento de realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas.

Lo anterior nos ayuda a comprender la competencia pragmática como la capacidad que tiene el hablante al momento de emitir un mensaje, de acuerdo a su intención comunicativa y al contexto en donde se encuentre.

Por su parte, Escandell (1996), indica que:

en la comunicación, las frases pueden adquirir contenidos significativos que no se encuentran directamente en el significado literal de las palabras que las componen, sino que dependen de los datos que aporta la situación comunicativa en que dichas frases son emitidas. Por tanto, hay una parte del significado que logramos comunicar que no es reducible al modelo de un código que empareja, y que, para caracterizar adecuadamente dicho significado, hay que tomar en cuenta los factores que configuran la situación en que las frases son emitidas (p.22).

Dicho de otra manera, el hablante debe tener en cuenta varios factores para la comprensión de lo no literal, entre ellos: la interacción comunicativa, el contexto verbal, conocimientos culturales, elementos extralingüísticos, etc. Estos elementos no hacen referencia a lo gramatical, sino a lo pragmático. De modo que entrarán en juego factores de significado relacionados con la interpretación y la frase irónica será comprendida mediante inferencias, con lo que se alcanzará un significado más cercano a las intenciones del hablante.

Por lo tanto, encontramos que el significado no literal y el contexto influyen bastante en la comprensión del humor. De hecho, no es el significado de las palabras o la estructura de las oraciones lo que cumple con la intención comunicativa (hacer reír al interlocutor). En cambio, necesitamos el significado adicional que nosotros como oyentes inferimos de la combinación de la estructura lingüística y el contexto de emisión.

6.2 EL humor como elemento de la competencia pragmática

A continuación, se estudia el humor como elemento pragmático y se revisa esta perspectiva desde diferentes autores, para dar cuenta de cómo el contexto y el conocimiento del mundo influyen en la comprensión del humor.

Para Gurillo (2006), el humor es un hecho pragmático que se explica sobre la base de la pragmática, entendida como perspectiva que explica diversos fenómenos lingüísticos del español, lo cual nos permite describir un conjunto de aspectos implicados en el humor, y a la vez nos permite explicar su funcionamiento.

Respecto a la anterior definición, Brasfeder (2019) menciona que para “la interpretación de lo irónico y el reconocimiento del significado del humor, el interlocutor debe distinguir efectos contextuales (las palabras, el tono de la voz, la risa, la mirada, etc.) e interpretar el conocimiento del mundo y el conocimiento compartido por los demás participantes” (p. 110). Es decir que, para comprender el significado irónico, es importante tener en cuenta tres elementos: la intención del hablante, saber el significado de la palabra o expresión y estar adaptado con el conocimiento compartido que tienen los interlocutores.

Asimismo, Linares (2017) indica que la competencia humorística está relacionada con la competencia pragmática. Para ser competente en el humor, no solo se necesita tener conocimientos lingüísticos y desarrollar destrezas en cuanto a la dimensión social del uso de la lengua, sino que también se debe emplear un discurso adecuado al contexto al que nos enfrentemos.

En otras palabras, la pragmática para comprender el humor resulta fundamental, ya que el humor se encuentra subordinado al contexto, a la intencionalidad del hablante, a la interpretación del emisor, a las creencias y percepciones de los hablantes y al conocimiento de los valores y

reglas sociales de la cultura en donde se lleva a cabo las interacciones sociales. Igualmente, para la comprensión del humor es importante tener en cuenta aquellos elementos extralingüísticos que hacen parte de la pragmática, pues son esenciales para que los hablantes apliquen sus conocimientos socioculturales en el momento de la interacción.

6.3 Competencia comunicativa intercultural (CCI)

La CCI (competencia comunicativa intercultural) es sinónimo de la CI (competencia intercultural), porque ambas hacen parte de la interacción intercultural del sujeto. Sin embargo, Byram (1997) menciona que la primera de ellas hace referencia a la comunicación en una LE y que el sujeto es capaz de llevar a cabo una interacción y negociación que satisfaga a ambas partes; mientras que, en la segunda, el sujeto es capaz de interactuar adecuadamente en contextos interculturales en su propia lengua materna. Dicho de otra manera, a partir de estas definiciones, dicha competencia integra el concepto de “competencia comunicativa” en otro idioma con el concepto de “competencia intercultural” para referirse a la CCI.

González (2019) sugiere la distinción entre ambos conceptos, pues “existen dos tipos de individuos: aquellos que han desarrollado una CI, pero no dominan ninguna LE y aquellos que combinan la CI con una o varias LE” (p. 216). Por tanto, en este trabajo se tendrá en cuenta la CCI, ya que considero que es el concepto más apropiado para este campo. En este sentido, para Román Betancourt (2015), la CCI es la integración de conocimientos lingüísticos, textuales, discursivos y socioculturales, así como las estrategias de comunicación y habilidades que tiene el hablante para aplicar estos conocimientos en diferentes situaciones concretas en contextos multiculturales. Igualmente, son importantes sus comportamientos en las relaciones interpersonales con otras culturas, pues de esta manera la situación comunicativa será eficaz por ambas partes. En otras palabras, la CCI se basa en un diálogo bidireccional e interactivo entre

participantes de diferentes culturas en donde se logra comprender y valorar nuestra propia cultura y la de los demás.

Siguiendo con esta misma idea, debemos tener en cuenta que la esencia de la CCI es ser conscientes de que cada una de las culturas tiene sus propias particularidades, ninguna es superior a otra. Por tanto, Liddicoat y Scarino (2013) menciona que el desarrollo de esta competencia implica:

Aceptar que nuestras prácticas sociales están influenciadas por las demás culturas en donde participamos y también por las de sus interlocutores; aceptar que no hay una única manera correcta de hacer las cosas; valorar la cultura propia y la de los demás; utilizar el lenguaje para explorar la cultura; encontrar formas personales de participar en la interacción intercultural; utilizar el conocimiento que se tiene de las culturas como recurso para aprender (p. 24).

Es decir, la CCI se produce cuando el aprendiente se involucra en relaciones con otras culturas. Y este aprendizaje no solo implica conocer sobre otra cultura, sino que es importante aceptar la nuestra como paso previo para poder aceptar la de los demás. Aprender un idioma es relacionar la lengua meta con su cultura, para poder comprender como se produce la comunicación y entender e interpretar ciertos mensajes. Recordemos que la lengua y la cultura se interrelacionan tanto en la comunicación como en la conformación de la identidad del individuo.

6.4. El humor como elemento de la interculturalidad

Los patrones culturales son interpretables y construidos a través de los significados compartidos por una sociedad, lo cual permite que todo funcione en un contexto determinado. Por tanto, la interculturalidad hace parte de la enseñanza de LE, pues no podemos desligar la lengua de su cultura, ya que más allá del conocimiento de un código lingüístico, es necesario conocer la manera en que actúa y piensa la comunidad que usa este sistema lingüístico.

Asimismo, la interculturalidad nos permite comprender e interpretar prácticas sociales y culturales que difieren de una cultura a otra, realizando acuerdos implícitos sobre la manera en que hacemos las cosas. Y es así como el humor hace parte de la interculturalidad: se trata de una práctica social y cultural muy importante para entender el pensamiento y características de una cultura. Como lo menciona Driessen (1999), "el humor refleja las percepciones culturales más profundas, ofreciéndonos así un poderoso instrumento para entender las formas de pensar y sentir que la cultura ha modelado" (p. 227).

Por su parte, Hill y Fitzgerald (2002) afirman que el humor es una de las estrategias de interacción más variadas. Por tanto, el uso eficaz del repertorio humorístico exige no solo una notable sensibilidad hacia las normas culturales, sino también hacia las reglas y los estándares de comportamiento de los diferentes grupos de individuos. Es decir, para apreciar el humor de otras culturas y para que su construcción sea exitosa, además de tener conocimientos lingüísticos, se requiere tener conocimientos socioculturales.

En este sentido, Bell, Skalicky y Salsbury (2013) mencionan que la comprensión del humor no es un proceso solo cognitivo, sino social, y los aspectos sociales de la interacción son indispensables para el aspecto cognitivo. De esta manera, no solo se puede asegurar una buena comunicación, sino que se puede lograr la comprensión y el objetivo comunicativo del hablante en su interacción con otras culturas. Igualmente, el aprendiente de LE, a medida que interactúa con la cultura de la lengua meta, poco a poco construye una nueva identidad tanto en aspectos cognitivos como en los aspectos sociales.

Después de todo, sabemos que la risa es una característica propia del ser humano y es un lenguaje universal que suena igual y simboliza lo cómico en cualquier parte del mundo. Sin embargo, debemos tener en cuenta que el humor no solo es una expresión sociocultural cuando explicamos qué es chistoso o qué no, así como lo podemos hacer con nuestras costumbres y

reglas culturales, sino que también el humor depende de quienes lo usen, de quienes lo interpreten y del contexto donde este se produzca e interprete. Al fin de cuentas, el humor se expresa de manera diferente dependiendo de la cultura y del contexto particular en donde nos encontremos.

6.5. Teorías sobre el humor

En este apartado encontramos pertinente hablar de la teoría de la superioridad, la teoría del alivio y la teoría de la incongruencia, pues estas teorías, según Morreall (1987), son las principales para comprender el humor. Sin embargo, para esta investigación elegiremos solamente la teoría de la incongruencia, que nos parece más útil como punto de partida a la hora de hacer comprender el humor en una clase de ELE.

La teoría de la superioridad nace con los filósofos de la Grecia Antigua. En el *Filebo* de Platón se menciona que la risa se produce cuando la persona que ríe se siente superior frente a la desgracia ajena, lo cual evidencia una valoración negativa. Por su parte, Aristóteles habla del error relacionado con lo vergonzoso, que no es doloroso ni destructivo. Entonces, esta teoría justifica el humor como una situación ridícula o desfavorable hacia los demás.

La teoría del alivio es conocida desde Sigmund Freud. Se basa en la relación entre el humor y la liberación emocional, es decir, el desahogo y relajación de una situación de tensión entre los hablantes. Esta teoría tiene relación con la teoría de la superioridad, ya que ambas parten de una situación negativa y de la noción individualista del fenómeno.

Finalmente, la teoría de la incongruencia se priorizará en esta investigación, ya que en el humor coexisten dos interpretaciones incompatibles y, para que el aprendiente de ELE comprenda los matices humorísticos de las expresiones tiene que encontrar una relación sorprendente o inesperada entre dos elementos opuestos.

Los defensores más conocidos en esta teoría son Kant y Schopenhauer. La idea central es

que la risa nace cuando se produce un choque entre lo esperado y lo realmente obtenido en el momento cómico. En esta teoría, la causa de la risa se da ante una relación entre ideas nuevas y previas en el plano cognitivo. Así, se crea una interpretación anormal de la realidad y acaba provocando la risa. En este orden de ideas, Arthur Koestler (1964), uno de los principales teóricos de la risa en el siglo XX, afirmaba que el humor se produce de la inexistencia de dos marcos de referencia consistentes, pero acordes entre sí, en un mismo esquema cognitivo (p.35). Por ejemplo, en el breve chiste “iban dos soldados en una moto, chocaron con una roca y ninguno se cayó porque iban soldados”, existe una imposibilidad de comprender al mismo tiempo que las dos personas van soldadas en la moto y el hecho de que esta palabra se relaciona con su profesión. Es decir, la risa se produce ante la falta de coherencia entre varias ideas que se encuentran en la realidad y el pensamiento.

La apreciación del humor implica la detección y resolución de incongruencias culturales y pragmáticas en una fracción de segundo.

Chen y Dewaele (2018) indican que para poder apreciar el humor en una lengua extranjera, es importante detectar e interpretar adecuadamente las incongruencias culturales y pragmáticas en una fracción de segundo, que acompañan al discurso (p. 1). Estas incongruencias son las que indican al oyente que el mensaje se ha alterado o su significado se ha transformado.

6.5.1 Estilos del humor

Existen varios tipos de humor según la forma en que las personas lo usan en su cotidianidad. Martin et ál. (2007) habla del humor intrapersonal e interpersonal desde una perspectiva negativa y positiva. El primero de ellos hace referencia a la autoconfianza y autocontrol; mientras que el interpersonal pretende fomentar las relaciones con los demás, crear una buena imagen y procura el mayor bienestar social.

De acuerdo con la perspectiva negativa o positiva y el humor interpersonal o

intrapersonal, Lefcourt (1984) propone cuatro estilos del humor: el humor intrapersonal maligno (humor auto descalificatorio) es usado como una estrategia para bajar la autoestima; el humor intrapersonal benigno (humor auto afirmativo) se usa para marcar cierta distancia con temas que generan tensión o incomodidad; el humor interpersonal (humor agresivo) se relaciona con el sarcasmo y el ridículo; y, por último, el tipo de humor que se trabajará en esta investigación, el humor interpersonal no malicioso (el humor afiliativo), Porque este estilo de humor está relacionado con chistes, bromas sanas y cosas cómicas que decimos en nuestra vida diaria (expresiones humorísticas) que fomentan un ambiente positivo y el bienestar común. Y no con estrategias que pongan en ridículo a una persona haciéndola sentir mal o, introducir temas que generen incomodidad a los interlocutores, es por eso que, para esta investigación no se escogieron los demás estilos de humor.

En definitiva, el humor es una herramienta social cuya función es establecer y modificar relaciones interpersonales en diferentes grupos. También, su uso varía según el grupo y la cultura donde nos encontremos. Por ende, el humor debe ser parte de los contenidos de la enseñanza de la lengua extranjera, y así facilitar su comprensión. Cabe resaltar que en esta investigación se tendrá en cuenta el humor interpersonal no malicioso, debido a que el uso de expresiones humorística por parte de los hablantes no busca hacer sentir mal o poner a alguien en ridículo, ni marcar distancia entre los hablantes. Al contrario, busca fortalecer y fomentar un ambiente positivo en las interacciones sociales de la cotidianidad.

6.6 Expresiones humorísticas

Teniendo en cuenta que no hay teoría sobre el concepto de expresiones humorísticas, tuvimos como tarea previa la definición. Para esto, se tuvo en cuenta el concepto de *humor* desde la teoría de la incongruencia, el concepto de *coloquial* y el concepto de *expresión*. La primera de ellas indica que la interpretación anormal de la realidad que causa la risa se produce entre ideas

nuevas y previas en el plano cognitivo. En segundo lugar, coloquial es algo propio de una conversación informal. (Real Academia Española, s.f., definición 2). Y, en tercer lugar, expresión es “una locución o conjunto de palabras sujetas a alguna pauta” (Real Academia Española, s.f., definición 3).

De acuerdo a lo anterior, las expresiones humorísticas son expresiones que elevan el lado cómico de la realidad en diversas situaciones y son usadas en la cotidianidad por los hablantes de una lengua en contextos informales, es decir, cuando hablamos con amigos o con nuestra familia. Para Ojeda y Cruz (2004) “el empleo de expresiones humorísticas es una estrategia de carácter interpersonal, es decir, su uso responde a una de las funciones sociales que se le reconocen al lenguaje: establecer vínculos más o menos estrechos entre las personas que se involucran en la comunicación” (p. 235)

De igual modo, estos mismos autores indican que las expresiones humorísticas son usadas en las conversaciones cotidianas de los hablantes nativos. Estas expresiones tienen matices culturales que se basan en conocimientos de determinada información implícita de carácter cultural. En ocasiones, hay expresiones difíciles de interpretar no solo para los hablantes extranjeros, sino incluso para nosotros como hablantes nativos, ya que muchas veces las expresiones humorísticas hacen alusiones a conocimientos que no son compartidos por todos los hablantes nativos del español, sino que su uso es exclusivo en determinadas regiones y grupos socioculturales.

Por último, las expresiones humorísticas podrían clasificarse en dos grandes categorías: por un lado, el humor basado en la situación, y, por otro lado, el humor basado en la palabra. El primero de ellos propone hacer reír a través de una historia o una imitación burlesca. Por su parte, los recursos del humor basado en la palabra para provocar la risa son la paronomasia, el verso o refrán descontextualizado, entender algo en sentido literal y no al contrario, la alegoría,

el uso metafórico de un solo término y la ironía basada en la contraposición de palabras. En nuestro trabajo, que entra dentro del campo de la enseñanza de una lengua, elegiremos el humor basado en la palabra.

6.7 Enseñanza del humor en ELE

A pesar de las pocas investigaciones que se han realizado en este campo, son varios los autores que encuentran pertinente enseñar el humor en el aula. Por ejemplo, para Grande (2005), el humor en la clase de ELE crea un ambiente relajado, el cual ayuda a aprender de manera más rápida y eficaz; sirve de pretexto para presentar contenidos; refleja la crítica a la realidad de una forma solapada; es un medio ideal para transmitir el sentir de un pueblo; y ofrece una gran riqueza lingüística.

Igualmente, Alonso y Moreno (2013) indican que, para comprender el humor, el estudiante no solo debe tener una buena competencia lingüística, sino que es primordial tener un conocimiento de valores culturales que conforman una sociedad. Entonces, para que el estudiante tenga un buen conocimiento de la lengua meta y de su cultura, debe aprender de qué nos reímos y cómo nos reímos.

Respecto a lo anterior, Bell (2009) indica que el humor es un elemento excelente en el aula, pues los estudiantes, además de aprender el vocabulario y la sintaxis, aprenden a comprender las conversaciones discursivas y a conocer la cultura de los hablantes de la lengua meta.

En resumen, no cabe duda que el humor debe ser un elemento no menos importante en el aula de ELE, ya que este puede ser un buen recurso pedagógico y didáctico para acercar al estudiante a nuestra realidad y, de esta misma manera, se introducen aspectos interculturales y pragmáticos de la lengua meta. También, la enseñanza del humor puede reforzar el aprendizaje de la lengua y favorecer los contextos de aprendizaje. El estudiante, aparte de aprender los

componentes lingüísticos de la lengua meta, tendrá la oportunidad de conocer valores culturales y realidades sociales que probablemente sean diferentes a los de su país. Adicionalmente, la enseñanza del humor en ELE contribuirá positivamente a las interacciones con hablantes nativos que el estudiante pueda tener en el transcurso de su aprendizaje, porque podrá detectar y resolver los malentendidos al mismo tiempo que lo hace un nativo.

7. MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se presenta el paradigma de investigación y su respectivo diseño. Seguidamente, se presentan las fases de la investigación y la población. Finalmente, se describe el instrumento y técnicas de recolección y análisis de datos.

7.1 Enfoque de investigación

Como se ha mencionado hasta el momento el propósito de esta investigación es diseñar, implementar y corroborar una propuesta didáctica para facilitar la comprensión e interpretación de expresiones humorísticas en aprendientes de ELE en la ciudad de Bogotá de niveles avanzado e intermedio. De modo que, para cumplir con este objetivo, esta investigación se enmarca en un enfoque mixto que usa información cualitativa y cuantitativa. Hernández Sampieri y Batista (2014) indican que:

La investigación con métodos mixtos se concibe como un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 534).

Asimismo, Chen (2006) define los métodos mixtos como una integración de lo cualitativo y cuantitativo en un solo estudio con el objetivo de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno, y señala que la agrupación de ambos lleva a que cada uno conserve su estructura y procedimiento original, es decir, la forma pura de los métodos mixtos, o por el contrario, dichos métodos pueden ser adaptados, alterados o simplificados para efectuar la investigación, o sea, forma modificada de los métodos mixtos. Del mismo modo, Creswell (2015) expresa que, en los métodos mixtos, después de integrar los datos de estos dos enfoques,

se realiza una interpretación basada en la combinación de las fortalezas de cada uno de ellos, y así se tiene una mejor comprensión de lo que se pretende investigar.

Dicho de otra manera, la finalidad del enfoque mixto es recolectar, analizar e interpretar datos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio, así como su integración y discusión conjunta, para lograr una comprensión más amplia y profunda del fenómeno de estudio, comprensión que no nos podría dar cada uno de los enfoques por separado. Igualmente, es importante tener en cuenta las fortalezas de ambos enfoques para realizar un análisis más preciso y profundo del fenómeno que estamos investigando.

Por otro lado, Creswell y Plano Clark (2007) mencionan que el enfoque mixto debe tener un análisis convincente y riguroso de los datos cualitativos y cuantitativos al momento de su recolección. Debe integrar o relacionar estos dos tipos de datos de manera simultánea para combinarlos, o de manera secuencial, si se desea privilegiar una construcción sobre la otra. Se debe dar prioridad a una de las dos formas, o bien encontrar un equilibrio entre ambas. Igualmente, se debe incorporar los procedimientos teniendo en cuenta la complejidad del mundo y los marcos teóricos empleados en la investigación. Y, por último, se debe combinar ambos procedimientos dentro de las concepciones específicas de la investigación, en relación con el plan que se pretende desarrollar en el estudio.

Cabe resaltar que, a través de la naturalidad de este enfoque, se podrá dar respuesta a la pregunta que plantea esta investigación: ¿Cómo facilitar la comprensión e interpretación de expresiones humorísticas usadas en Bogotá en aprendientes de ELE de niveles intermedio y avanzado a través del diseño e implementación de una propuesta didáctica? Al momento de relacionar los dos enfoques se obtendrá información que permita la triangulación como forma de encontrar el camino central de esta investigación, el cual hace referencia al diseño didáctico. Además, se podrá obtener amplia comprensión e interpretación del fenómeno de estudio

(comprensión de expresiones humorísticas en aprendientes de ELE).

7.2 Diseño de investigación

El presente trabajo de investigación corresponde a un diseño de triangulación, pues este nos permite corroborar resultados y efectuar validación entre los datos cuantitativos (prueba de conocimiento “pretest y post- test”) y los datos cualitativos (intervención de los talleres) sobre la comprensión e interpretación de expresiones humorísticas usadas en Bogotá por parte de aprendientes de ELE.

Por su parte, Creswell y Plano Clark (2007) afirman que el diseño de triangulación nos permite recoger y analizar los datos de estas dos fuentes (cualitativo y cuantitativo) en una fase del proceso de la investigación para contrastar los resultados obtenidos, y, así, interpretarlos. Es decir, la información de estas dos fuentes se complementa y tienen la misma importancia en la investigación para tener una mejor comprensión del objeto de estudio. Asimismo, Díaz (2014) menciona que la triangulación es uno de los diseños más usados en los programas formativos, pues este permite valorar de la misma manera la información de ambos enfoques (cualitativo y cuantitativo). Esta misma autora, en la Figura 1 propone una representación de la tipología propuesta por Creswell y Plano (2007).



Figura 1. Representación de diseño de triangulación. Tomado de Díaz, 2014. P. 14

En relación con lo expuesto hasta el momento, la triangulación es un diseño de investigación que permite al investigador proporcionar fuentes adicionales de información que

no se pueden obtener de un solo enfoque, porque, a través de la articulación de ambos, podemos alcanzar información más precisa y completa. También, podemos obtener resultados más confiables si utilizamos las ventajas que cada uno de estos enfoques nos ofrece.

En el presente estudio se utilizará este diseño, ya que permitirá hacer un ejercicio articulado en donde se tendrá en cuenta la implementación de la propuesta didáctica junto al ejercicio de observación y las pruebas de conocimiento realizadas antes y después del trabajo de campo, para facilitar la comprensión de las expresiones humorísticas por parte de los estudiantes. De esta manera, se comprobará su contribución a la comprensión e interpretación del humor en la práctica y enseñanza de ELE.

7.3 Fases de la investigación

De acuerdo con el objetivo general y los objetivos específicos de la presente investigación, se propusieron cinco fases para el desarrollo del proyecto, cada una de ellas tuvo un propósito y una serie de actividades específicas. Las fases del proceso de investigación se describen a continuación (Ver figura 2).

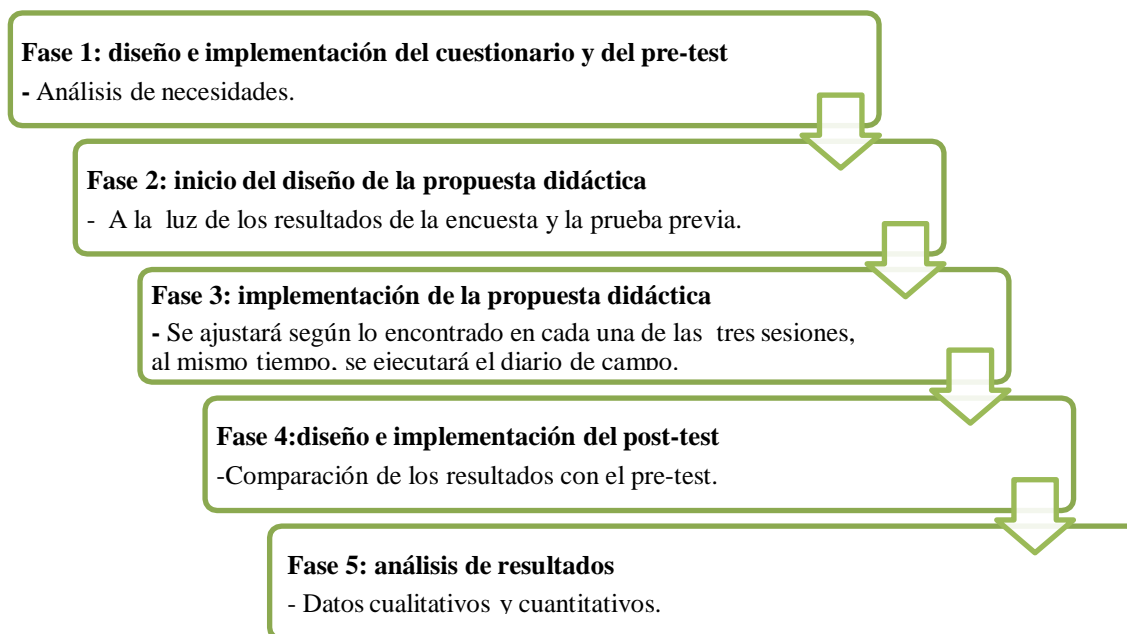


Figura 2. Fases de la investigación

Fase 1. Diseño e implementación del cuestionario y del pretest: En un primer momento, se diseñó un cuestionario para identificar las necesidades de los aprendientes respecto a las expresiones humorísticas usadas en Bogotá. Asimismo, se diseñó una prueba previa (pretest) de comprensión sobre el humor (después de su aplicación se hizo retroalimentación de las expresiones propuestas allí).

Fase 2. Inicio del diseño de la propuesta didáctica: Después se procedió a diseñar una propuesta didáctica para tres sesiones, teniendo en cuenta lo que se evidenció en el análisis de necesidades y en la prueba previa (pretest).

Fase 3. Implementación de la propuesta didáctica: En esta fase, se implementó la propuesta didáctica, y de manera paralela se realizaron los ajustes correspondientes según lo identificado en cada sesión. Igualmente, los registros del desarrollo de cada actividad fueron consignados en el diario de campo.

Fase 4. Diseño e implementación del postest: En la cuarta fase, se diseñó e implementó la prueba posterior para evaluar el impacto conseguido mediante la aplicación de la propuesta didáctica que se ejecutó en las tres sesiones de clase (después de su aplicación se hizo retroalimentación de las expresiones propuestas allí).

Fase 5. Análisis de resultados: A partir de los resultados que se obtuvieron en las fases anteriores, se procedió a realizar el análisis y la discusión de los hallazgos en función de su contribución a la comprensión e interpretación del humor, a través de los datos cualitativos y cuantitativos recolectados.

7.4 Participantes

La presente investigación se llevó a cabo con una muestra no representativa de 10 aprendientes de ELE de nivel intermedio y avanzado. Cabe aclarar que se inició el trabajo de campo con 10 estudiantes y se finalizó con 5. Ya que en el curso gratis de español que se

ofreció a través de la página de Spanish in Colombia a los exalumnos de ELE del Instituto Caro y Cuervo, se inscribieron 20 participantes de los cuales solo 10 contaban con un nivel intermedio/avanzado de español, una de las características que se tuvo en cuenta para realizar la investigación. Y este estudio se finalizó con 5 estudiantes porque varios de ellos manifestaron no poder tener continuidad en el proceso.

Además de tener en cuenta el nivel de lengua de los aprendientes de ELE, se tuvo en cuenta su estadía en la ciudad de Bogotá/Colombia, porque estos aprendientes han interactuado con hablantes nativos y, se evidenció la interpretación y comprensión que tienen frente a las expresiones humorísticas. Debido a que, en las sesiones de clase se observó su conocimiento frente al contenido de algunas expresiones humorísticas. Asimismo, ellos manifestaron el uso de expresiones “raras/chistosas” por parte de los hablantes nativos en diferentes contextos.

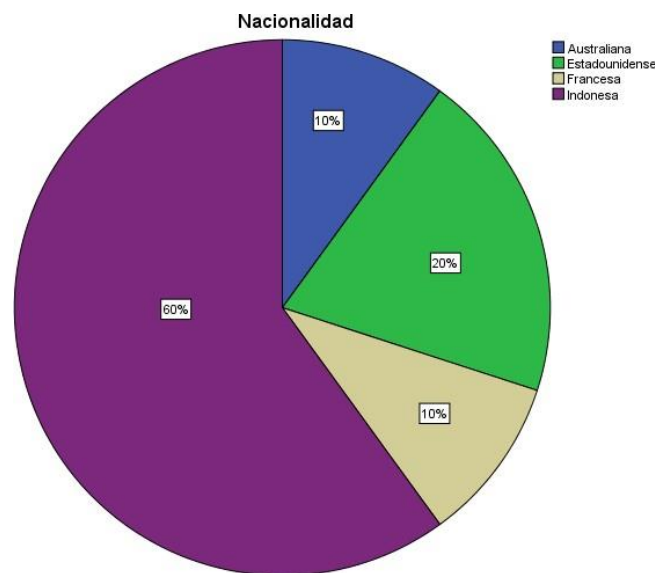
Dada la dificultad de encontrar otro grupo con características similares, solo se realizó la investigación con este número de participantes. Este grupo de trabajo fue convocado para desarrollar cinco sesiones: dos sesiones en donde se aplicaron los test (pretest – postest) y tres clases de español en las cuales se implementó la propuesta didáctica. Aquí, es importante precisar que, se tomó la decisión de realizar solo tres talleres por el tiempo de los estudiantes. Los participantes se beneficiaron con estas clases, dado que no tenían ningún costo y les permitió, además de conocer el uso de la lengua, conocer elementos culturales del español colombiano.

7.4.1 Caracterización de la población

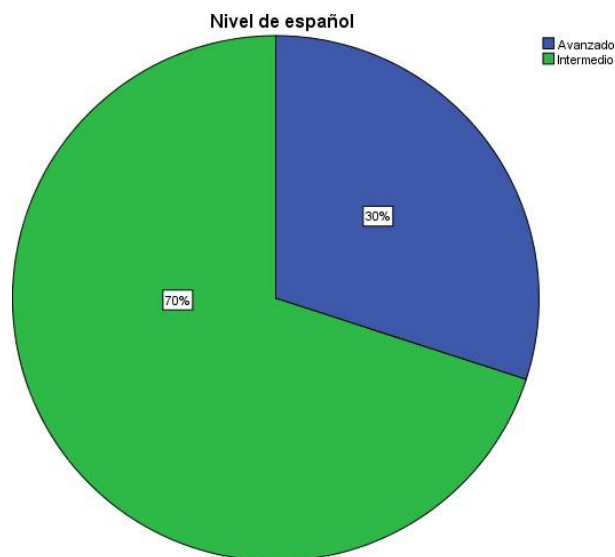
En un primer momento, respecto a las características propias de los 10 aprendientes con quienes se inició la intervención, vale la pena resaltar que todos son extranjeros de 4 nacionalidades diferentes: El 60% de ellos son indonesios; el 20% son estadounidenses; el 10% de la población es australiana y el otro 10% es de nacionalidad francés, a como se presenta en la

gráfica 1.

Gráfica 1. *Nacionalidad de los aprendientes*



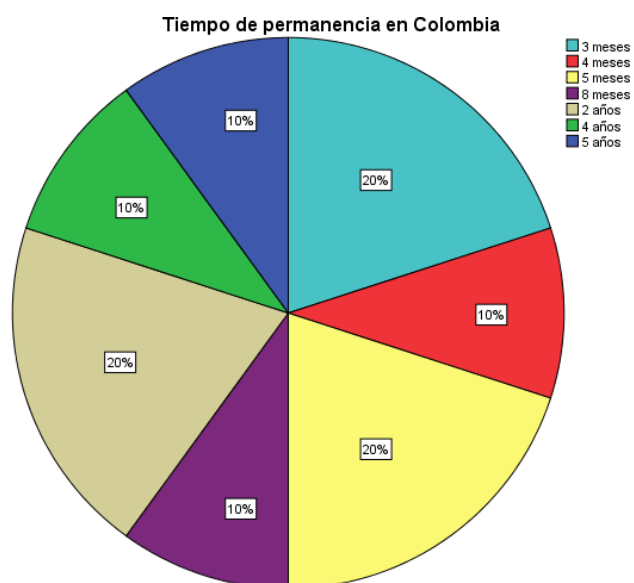
Por otro lado, en cuanto al nivel de español de los aprendientes, el 70 % tiene un nivel intermedio, mientras que el 30% tiene un nivel avanzado, así como se evidencia en la gráfica 2.



Gráfica 2. *Nivel de español de los aprendientes*

Asimismo, el 100% de participantes indican que han estado en Colombia, algunos de ellos viven actualmente en Bogotá, Barranquilla y Bucaramanga. Otros están en sus países de origen, pero estuvieron en Bogotá estudiando español por algunos meses. El 60% de ellos ha

estado en Colombia por un tiempo corto 3 a 8 meses; mientras el 40% ha estado en Colombia por un tiempo más extenso de 2 a 5 años, como se evidencia en la gráfica 3.



Gráfica 3. *Tiempo de permanencia en Colombia*

Ahora bien, el 100% de los aprendientes menciona que tienen contacto frecuente con colombianos, pues como se mencionó anteriormente, algunos de ellos viven aquí, y, a pesar que varios están en sus países de origen, toman clases de español con hablantes nativos y tiene amigos de nacionalidad colombiana.

Por último, respecto a los 5 participantes con quienes se finalizó la intervención, cabe la pena resaltar que el 60% es de nacionalidad indonesia, el 20% es estadounidense y el otro 20% es de nacionalidad francesa. En cuanto al nivel de español, el 60 % tiene un nivel intermedio y el 40% es de nivel avanzado. Por lo que concierne a la permanencia en Colombia, el 80% de ellos ha estado en Colombia por un tiempo de 3 a 8 meses mientras el 20 % ha estado en Colombia por un tiempo de 4 años.

7.5 Instrumentos y técnicas de recolección y análisis de datos

Uno de los instrumentos seleccionados para la presente investigación fue un cuestionario

orientado a conocer las necesidades de los aprendientes respecto a la comprensión e interpretación de expresiones humorísticas usadas en Bogotá. Según Hernández Sampieri (1997), el cuestionario es un conjunto de preguntas “*cerradas*” o “*abiertas*” respecto a una o varias variables a medir. Las preguntas “*cerradas*” pueden ser dicotómicas (dos alternativas de respuesta) o pueden incluir varias alternativas de respuesta. Mientras las preguntas “*abiertas*” no son delimitadas. El tipo de preguntas es escogido por el investigador, de acuerdo a las necesidades y problema de la investigación. En cuanto al cuestionario que se aplicó en esta investigación, se trabajaron preguntas cerradas dicotómicas.

Asimismo, se diseñó una prueba previa (pre- test) para identificar los conocimientos de los aprendientes respecto a las expresiones humorísticas. Esta evaluación también es dominada como pilotaje o ensayo previo, pues hace referencia a la fase de experimentación de una prueba nueva que aún no se ha realizado. La prueba pretest, también se ajusta de acuerdo a los objetivos y necesidades de nuestra investigación (Diccionario de términos clave de ELE, s.f.).

Respecto a la estructura de estos instrumentos, el cuestionario se orientó hacia las percepciones de los estudiantes sobre el humor de Colombia (similitud entre el humor de Colombia y otros países, además de la comprensión e interpretación de expresiones humorísticas). Este cuestionario se estructuró con un total de 10 preguntas divididas en tres grandes bloques: Bloque 1: caracterización del aprendiente; Bloque 2: Similitud del humor de Colombia y su país; Bloque 3: comprensión e interpretación de expresiones humorísticas. El cuestionario está compuesto por seis ítems cerrados con preguntas dicotómicas de *sí, no* y *por qué*. Igualmente, se propusieron dos ítems de selección múltiple (nivel y contexto en que quiere comprender las expresiones humorísticas) y dos ítems abiertos para la caracterización (nacionalidad y el tiempo en que ha estado en Colombia) (Ver anexo 1).

Por su parte, la prueba previa (pretest) se orientó hacia el conocimiento, la comprensión e

interpretación de las expresiones humorísticas. Esta se estructuró con un total de 12 preguntas divididas en dos grandes bloques (Bloque 1: interpretación de expresiones humorísticas, Bloque 2: comprensión de expresiones humorísticas). La prueba previa se compone de siete ítems de selección múltiple (las opciones corresponden a los posibles significados de la expresión) y cinco ítems de preguntas dicotómicas de sí y no (de acuerdo a la comprensión del estudiante sobre la expresión). Los resultados del pretest y postest se pueden encontrar en el capítulo de resultados (Ver anexo 2).

Por otro lado, partiendo de las necesidades encontradas en el cuestionario y la prueba previa (pretest), se comenzó a diseñar la propuesta didáctica estructurada en tres talleres con los cuales se promovió la comprensión e interpretación de expresiones humorísticas en los participantes de niveles intermedio y avanzado. En el transcurso de la aplicación de los talleres, se hicieron ajustes de acuerdo a lo que se evidenció en cada uno de ellos. En cuanto a su estructura, cada sesión se dividió en cuatro partes: antes (activación de conocimiento con expresiones antes trabajadas), durante (conocimiento de nuevas expresiones), después (organización de la tarea final) y autoevaluación. En cada una de las sesiones se incorporaron algunas expresiones que se trabajaron en la prueba previa y en la sesión anterior (Ver anexo 3).

Finalmente, para el análisis de los resultados de la propuesta didáctica, se revisaron las observaciones hechas en el diario de campo, en el que se recogieron tanto reflexiones del investigador como eventos relevantes para el análisis. Según Valverde (1993), un diario de campo es un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero está organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes. Para esta investigación se realizaron tres reportes, uno por cada sesión. En este instrumento podemos evidenciar los sucesos que ocurren en una determinada situación y que nos sirven de reflexión para el estudio que estamos

realizando. Los elementos que se tuvieron en cuenta para observar fueron: la motivación, el conocimiento de nuevas expresiones, la comprensión de expresiones ya trabajadas, el grado de comprensión, la relación intercultural de las expresiones y el uso de las expresiones en contexto (Ver anexo 4).

Al terminar la implementación de la propuesta didáctica se aplicó una prueba posterior (postest) con la misma estructura de la prueba previa (pretest), pero con algunas expresiones diferentes. Se agregaron tres expresiones de la prueba previa; cuatro expresiones vistas durante los talleres; y seis expresiones nuevas (tres de ellas con contexto) (Ver anexo 5). Así, se pudo comprobar la eficacia de las intervenciones propuestas en lo que respecta a su contribución a la comprensión e interpretación del humor.

7.5.1 Propuesta didáctica

En esta sesión es importante desarrollar las características de la propuesta que se diseñó para dar cumplimiento al objetivo de estudio, diseñar, implementar y corroborar una propuesta didáctica para facilitar la comprensión e interpretación de expresiones humorísticas usadas en Bogotá en aprendientes de ELE.

Dada las características de la población meta y el propósito de esta investigación, la propuesta didáctica se basó en el enfoque por tareas, ya que se pretendió fomentar el uso real de las expresiones humorísticas en contextos reales. Eso explica el uso de videos, imágenes y organización de una tarea final que llevó a los estudiantes a aprender, comprender e interpretar las expresiones humorísticas, usándolas de la misma manera como sucede en las situaciones de aprendizaje natural.

El enfoque por tareas surge en los años 90 por (Breen 1987, Candlin 1990, Nunan 1989) como una evolución del enfoque comunicativo y, este propone el aprendizaje de una lengua extranjera a través de actividades de uso real de la lengua y, no de estructuras

sintácticas como lo hacían los métodos audiolinguales y los programas nocifuncionales (Instituto Cervantes, s.f). En otras palabras, este enfoque considera la lengua como un medio para aprender a comunicarse y no la comunicación como medio para aprender la lengua.

El presente enfoque busca brindarle a los estudiantes la oportunidad de explorar y experimentar con la lengua meta mediante diferentes actividades que permitan involucrarlos y comprometerlos con un uso práctico, funcional y auténtico de la lengua. Respecto a lo anterior, Nunan (1991) afirma que es importante que todo lo que aprenda el estudiante en el aula lo pueda emplear en situaciones reales.

El punto de partida para la creación de material didáctico debe partir de las necesidades y experiencias de los estudiantes, ya que esto no puede ser un inventario de elementos léxicos, gramaticales y funcionales. Asimismo, es importante tener en cuenta que la habilidad de comunicación debe desarrollarse mediante el uso en donde se vincule un proceso de atención a la forma y no a través de la memorización de elementos gramaticales o lingüísticos. También, es necesario mencionar que en la aplicación de este método, el proceso y las estrategias de aprendizaje son igual de importantes a los contenidos de la lengua al momento de aprender.

Del mismo modo, en el enfoque por tareas a menudo se emplea material auténtico en donde se visualizan temas de la vida real, lo cual favorece la comunicación auténtica y la interacción en el aula. Otro aspecto importante de este enfoque es la instrucción basada en el contenido, es decir, el objetivo que plantee el docente debe lograr cumplir con las necesidades comunicativas del estudiante y, se debe diseñar una estructura y una secuencia de trabajo.

Asimismo, en la tarea que se propone debe existir una semiosis entre el significado, entendimiento, expresión, motivación, herramientas, entre otros, en función de una meta en particular, esto es, conectar a los participantes con el lenguaje real de la lengua meta y que su utilización tenga un objetivo y contexto apropiado Nunan (1998). Por último, la evaluación

continua basada en el desempeño es importante en este enfoque, porque es una forma de reconocer positivamente los avances de los aprendientes y, ayuda a los estudiantes a ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

De las características descritas del enfoque por tareas que se tomaron en cuenta para el diseño de la propuesta didáctica se tuvo en cuenta las necesidades de los participantes, pues en la prueba previa (pretest) y en el cuestionario se evidenció que los estudiantes no conocían este tipo de expresiones humorísticas, su comprensión era diferente a la de los hablantes nativos y les pareció interesante poder trabajar este tipo de expresiones, porque en la retroalimentación de la prueba previa mencionaron que, el humor es específico de cada cultura.

En cuanto al input que se tuvo en cuenta para abordar las expresiones humorísticas, en la primera sesión se propusieron algunas imágenes, videos de Tik-tok, novelas y programas colombianos, pero en la autoevaluación de la sesión, los participantes sugirieron trabajar más videos que imágenes ya que en los videos podían encontrar un contexto y, de esta manera podían comprender e interpretar mejor las expresiones.

También, sugirieron trabajar novelas colombianas como “Yo soy Betty, la fea” y “Los Reyes” porque para ellos son muy divertidas y muy populares en sus países. De esta manera, se tomó la decisión de trabajar con fragmentos de novelas y programas colombianos. Junto a las novelas, también se continuó trabajando videos de Tik-tok, porque es una red social muy conocida que comparte videos cortos y permite entender los chistes internos de algunos videos. Dicho material se diseñó de manera digital a través de la plataforma de Genially. La propuesta didáctica se diseñó con un objetivo, una estructura (tres etapas: antes, durante y después) y una secuencia de trabajo,

Estas etapas estaban interconectadas y proporcionaban explicaciones guiadas para que los estudiantes obtuvieran los conocimientos necesarios para desarrollar las actividades.

Adicional a ello, se propuso una autoevaluación en cada una de las sesiones para que los estudiantes evaluarán su proceso y brindaran su opinión respecto al diseño de las actividades y, así, junto a las observaciones se fueran haciendo los cambios pertinentes a la propuesta didáctica.

Respecto a las etapas que se trabajaron en la propuesta didáctica, en la primera etapa (antes) se propusieron imágenes o videos para retomar las expresiones trabajadas en sesiones anteriores. En la segunda etapa (durante), se propusieron imágenes o videos para introducir las nuevas expresiones y, para cada input se plantearon preguntas guiadas junto a un diálogo intercultural (¡Compártenos tu opinión!), en donde se evidenció que los participantes relacionaron las expresiones con su contexto y, de esta manera, en algunos casos pudieron comprenderlas e interpretarlas mejor. En la tercera etapa (después), se propuso la tarea final, la cual consistió en organizar un diálogo haciendo uso de las expresiones trabajadas en las clases, por eso, los estudiantes en cada sesión fueron construyendo su diálogo para presentarlo en la última intervención.

Por otro lado, esta investigación se limitó a escoger una estructura sintáctica que era habitual en el habla bogotana, dichas expresiones son las expresiones hiperbólicas del español colombiano con la estructura “Más + adjetivo + que”. Se hubiera podido hacer de manera más sistemática, pero por límites de tiempo, no fue posible. Asimismo, se incluyó este mismo tipo de expresiones en ambas pruebas, porque existe diversidad de expresiones humorísticas y se tomó la decisión de trabajar una sola estructura sintáctica. En suma, en la prueba posterior se incluyeron expresiones nuevas en combinación con las trabajadas en los talleres, para poder comparar el aprendizaje de expresiones concretas con el aprendizaje de la estructura de las expresiones.

Para finalizar, el total de expresiones que se trabajaron en los talleres fueron 16: 5

expresiones de la prueba previa y 9 expresiones nuevas. Las expresiones trabajadas en la prueba previa, se retomaron junto a las expresiones nuevas. En el taller 1, las expresiones tomadas del pretest fueron: *“De malas como una piraña mueca”* y *“Estar más preparado que un Kumis”*. Las expresiones nuevas fueron: *“Más cansón que novio feo”*, *“Más bueno que el pan”* y *“Más contento que marrano estrenando lazo”*.

En el taller 2, las expresiones tomadas del pretest fueron: *“Ser más picado que muela de gamín”* y *“Tener más ojos que una piña”*. Las expresiones nuevas fueron: *“Ser más raro/a que un perro a cuadros”*, *“Hablar más que un perdido recién encontrado o cuando aparece”* y *“Tener más presencia que un moco en una corbata”*. Y, en el taller 3, la expresión tomada del pretest fue: *“Estar más prendido que arbolito de navidad”*. Las expresiones nuevas fueron: *“Ser más feo que chuparle los dedos a un mecánico”*, *“Estar más colgado que salchichón de tienda”* y *“Estar más pelado que el culito del niño Dios”*.

7.6 Consideraciones éticas

Es importante mencionar que para esta investigación se tuvieron en cuenta los códigos éticos de la investigación cualitativa, pues se respetó el derecho de los participantes a ser advertidos en cuanto a la naturaleza y al tipo de estudio del que harán parte (Denzin y Lincoln *et al.*, 2007). De este modo, los participantes, fueron debidamente informados y se mantendrá el anonimato de sus identidades y la confiabilidad de sus respuestas de la encuesta que se realizará, las cuales serán utilizadas única y exclusivamente para cumplir con los objetivos de esta investigación.

Por otro lado, previamente los estudiantes tuvieron acceso al consentimiento informado de la realización de la encuesta. En el consentimiento informado, se invitó a participar voluntariamente a los participantes. Asimismo, claramente se expusieron los objetivos de la investigación y se comentaron las instrucciones para el desarrollo de las tres sesiones de clase

que se implementaron.

7.7 Técnica de validación de instrumentos

La técnica de validación que se utilizó para verificar la fiabilidad de los instrumentos de recolección de datos fue la evaluación por juicio de expertos, la cual consiste en solicitar la opinión de personas que tienen larga trayectoria en un tema en específico hacia un objeto, un instrumento o un material de enseñanza (Cabero y Llorente, 2013). En este caso, el cuestionario y la prueba previa que se aplicó para el análisis de necesidades.

Como criterio de selección para el juicio de expertos, se optó por un grupo de tres expertos, cuya trayectoria se caracteriza por una larga experiencia en la enseñanza de idiomas como lengua extranjera (EFL y ELE) y sus intereses relacionados con dimensiones socioculturales del aprendizaje en L2 y la variación léxica del español. Como modalidad de revisión se prefirió la individual, a través de una rúbrica de evaluación que cada uno de los jueces debió diligenciar para cada uno de los instrumentos, sin mantener un contacto entre ellos.

Por otro lado, el objetivo de esta validación fue analizar y valorar los ítems que componen cada uno de los instrumentos, así como comprobar si los ítems seleccionados tenían suficiencia, coherencia, relevancia y claridad para medir lo que se deseaba medir (conocimiento, comprensión e interpretación sobre las expresiones humorísticas usadas en Colombia). Además, se les solicitó a los expertos que valoraran cuantitativamente su grado de suficiencia, coherencia, relevancia y claridad con una escala: 1. No cumple; 2. Bajo nivel; 3. moderado nivel y 4. Alto nivel (Ver anexo 6).

Después de enviar los instrumentos a los expertos, se recibió respuesta por parte de ellos en un tiempo de dos semanas. Los resultados obtenidos por los expertos fueron almacenados y procesados estadísticamente en el programa SPSS STATISTICS. Consecutivamente, se determinó la valoración que hicieron los expertos de los instrumentos mediante la obtención del

promedio obtenido para cada uno de los criterios de valoración.

Respecto al cuestionario, en suficiencia se obtuvo una M: 3,1 y DT: 0,47; en la coherencia se evidenció una M: 3,6 y DT: 0,62; en relevancia una M: 3,7 y DT: 0,58 y en claridad M: 3,5 y DT: 0,72, lo cual evidencia una valoración positiva de los ítems que componen el instrumento. La tabla 1 registra los datos correspondientes a cada ítem (Ver tabla 1).

Ítem	Suficiencia		Coherencia		Relevancia		Claridad	
	Media	Desv.	Media	Desv.	Media	Desv.	Media	Desv.
1	3,6	0,4	4	0	4	0,6	4	0,5
2	3,7	0,4	3,7	0,4	3,7	0,5	3	0,6
3	3,7	0,4	3,7	0,4	3,7	0,5	3,7	0,6
4	3,7	0,4	3,7	0,4	3,7	0,5	3,7	0,6
5	3,7	0,4	3,7	0,4	3,7	0,5	3	0,6
6	3,7	0,4	3,7	0,4	4	0,5	3,3	0,6
7	3,7	0,4	3,7	0,4	4	0,5	3,3	0,6
8	3,7	0,4	3,7	0,4	4	0,5	4	0,6
9	3,6	0,4	3,3	0,7	3,3	0,5	3,3	0,6
10	4	0,4	3,3	0,7	3,3	0,6	3	0,6
Total	3,1	0,47	3,6	0,62	3,7	0,62	3,5	0,72

Tabla 1. Resultados de validación del cuestionario.

En cuanto a la prueba previa, se obtuvo una M: 3,8 y DT: 0,38 en suficiencia; una M: 3,9 y DT: 0,28 en coherencia; una M: 3,8 y DT: 0,3u en relevancia; y, una M: 3,7 y DT: 0,41 en claridad; por lo que se evidencia una valoración positiva con respecto a las categorías antes mencionadas.

Ítem	Suficiencia		Coherencia		Relevancia		Claridad	
	Media	Desv. v.	Media	Desv.	Media	Desv.	Media	Desv.
1	4	0,0	4	0,0	4	0,5	4	0,6
2	4	0,4	4	0,4	4	0,5	4	0,6
3	4	0,4	4	0,4	4	0,5	4	0,6
4	4	0,4	4	0,4	3,5	0,5	3,5	0,6
5	4	0,4	4	0,4	3,5	0,5	3,5	0,6
6	4	0,4	4	0,4	4	0,5	3,5	0,6
7	4	0,4	4	0,4	4	0,6	4	0,6
8	3,5	0,4	4	0,4	4	0,6	4	0,6
9	4	0,7	4	0,7	4	0,6	4	0,6

10	3,5	0,7	4	0,7	4	0,6	4	0,6
11	3,5	0,7	3,5	0,7	3,5	0,5	3,5	0,6
12	3,5	0,8	3,5	0,8	3,5	0,6	3,5	0,6
Total	3,8	0,38	3,9	0,28	3,8	0,38	3,7	0,41

Tabla 2. *Resultados de validación de la prueba previa (pretest).*

No obstante, se consideró pertinente modificar y/o a agregar algunos ítems en ambos instrumentos. Por ejemplo, en el cuestionario se modificó las opciones del ítem 2 “¿Cuál es su nivel de español?”, pues uno de los expertos sugirió que, aunque aquí se usan los niveles del MCER (A1-A2, B1-B2 y C1-C2), era probable que los participantes no tuvieran conocimiento de su nivel, por tanto, se cambió a “Básico, intermedio y avanzado”. También, se modificó el ítem 5 “¿Tiene contacto regularmente con colombianos?”, uno de los expertos indicó que el adverbio “regularmente” no era muy claro para los participantes, así que, se usó el adverbio “frecuentemente”; y se agregó el ítem 10 “¿Alguna vez has trabajado expresiones humorísticas o el humor en sus clases /cursos de ELE?”, ya que uno de los expertos sugirió que esta pregunta podría ser interesante para corroborar la importancia del estudio (Ver anexo 7).

Por lo que concierne a la prueba previa (pre- test), uno de los expertos sugirió agregar una pregunta para indagar si los estudiantes habían escuchado alguna vez una de estas expresiones humorísticas en el aula o en la vida cotidiana. Por tanto, se agregó el ítem 11 “¿Has escuchado alguna vez una de estas expresiones en el aula de ELE o en su cotidianidad?”. Además, uno de los expertos sugirió que para indagar sobre la comprensión que han tenido los participantes frente a las expresiones humorísticas se realizara una entrevista. Sin embargo, como la investigación no es solo de corte cualitativo, se decidió tener en cuenta esta sugerencia para realizar algunas preguntas dirigidas en la aplicación de los talleres (Ver anexo 8).

8. RESULTADOS

8.1 Cuestionario

En cuanto al cuestionario que se aplicó junto a la prueba previa (pres- test), en el ítem 1 “*El humor de Colombia es diferente al de su país, ¿por qué?*” y 5 “*¿Alguna vez ha trabajado expresiones humorísticas o el humor en sus clases/cursos de ELE?*” se evidenció que gran parte de los participantes respondieron *sí* a estas preguntas.

Así, en el ítem 1, 9 participantes indicaron que el humor de sus países es diferente al nuestro, específicamente mencionaron que el humor es muy específico y cultural en cada uno de los países y regiones. Además, indican que, al no conocer el humor, algunas personas se pueden sentir atacadas e indican que los colombianos suelen usar el humor todo el tiempo en sus contextos sociales. Por otro lado, 1 participante dijo que el humor es igual, ya que la única diferencia que encuentra es el idioma. Acerca del ítem 5, 6 de los participantes mencionaron haber trabajado el humor en sus clases de ELE, pero no de manera constante, como los otros componentes (gramática, léxico y fonético). El 40% menciona no haber trabajado el humor en la clase de español.

Respecto a los ítems 4 “*Cuando hablantes nativos dicen expresiones humorísticas, ¿me siento incómodo u ofendido a causa de su contenido inapropiado?, ¿por qué?*”, 3 “*Cuando hablantes nativos dicen expresiones humorísticas, ¿creo comprenderlas bien?, ¿por qué?*” y 2 “*¿En su lengua existen expresiones humorísticas similares a las que se usan usualmente en Colombia?, ¿cuáles?*” se encontró que se encontró que 8 participantes respondieron *no*, y mencionan que, si no entienden el significado, no pueden justificar si las expresiones son un insulto o no. Otros mencionaron que, no se dejan ofender por ciertas expresiones que escuchan. Mientras, 2 participantes indicaron *sí* sentirse ofendidos.

En el ítem 3 se observó que el 6 aprendientes dijeron no comprender las expresiones humorísticas usadas por los hablantes nativos, debido a que no conocen mucho nuestra cultura, no están muy familiarizados con las expresiones y para ellos es algo nuevo. 3 afirmaron que sí comprenden las expresiones que usamos, pues algunas las han escuchado antes. 1 participante respondió que a veces comprende las expresiones.

Acerca del ítem 2, 6 participantes respondieron que no existen expresiones humorísticas similares a las que se usan en Colombia. En tanto, 4 estudiantes dijeron que, sí existen expresiones humorísticas similares, que algunas se traducen igual por su familiaridad con el francés; una de esas expresiones similares es *“Mejor tiene un loro en la mano que águila que está volando”*.

8.2 Prueba previa (pretest) y prueba posterior (postest)

Antes de comenzar este apartado, es importante mencionar que la prueba previa (pretest) se aplicó a 10 participantes y la prueba posterior (postest) fue aplicada a 5 de ellos, pues en el transcurso de las sesiones los participantes abandonaron el proceso, por tanto, no fue posible mantener la misma cantidad de participantes. Cabe señalar que esto no afectó los procedimientos ni los resultados obtenidos de la investigación, ya que los mismo cinco estudiantes presentaron ambas pruebas.

En las preguntas de selección múltiple, se evidenció que, en los siguientes ítems, un porcentaje alto escogió la respuesta correcta a las expresiones propuestas. En el ítem 1 *“Tener más dientes que una pelea de perros”*, 7 participantes eligieron *“Tener una dentadura prominente y visible”*, mientras 3 respondieron equivocadamente: *“tener dientes feos”* y *“tener demasiados dientes”*. Igualmente, en el ítem 4 *“Chillar más que marrano alzado”* se encontró que 7 estudiantes respondieron *“quejarse todo el tiempo”*, 2 respondieron *“llorar todo el tiempo”* y 1 indicó *“llorar muy fuerte”*.

Respecto al ítem 3 “*Ser más de malas que una piraña mueca*” 6 participantes seleccionaron la respuesta correcta “*tener mala suerte*”, 2 de ellos respondió “*no tener dientes*” y los demás escogieron “*estar de mal humor*”. Además, en los ítems 2 “*Estar más prendido que arbolito de navidad*” y 5 “*Estar más pelado que sobaco de rana*” se evidenció que no hubo alta cantidad de respuestas acertadas como en los anteriores ítems.

A saber, en el ítem 2, 4 estudiantes respondieron que esta expresión se asociaba a “*haber ingerido una bebida alcohólica*”, 3 dijeron que correspondía a “*vestir una ropa llamativa*” mientras, 3 seleccionaron la opción “*estar feliz*”. En el ítem 5 “*Estar más pelado que sobaco de rana*” se observó que el 5 aprendientes seleccionaron la respuesta correcta “*estar mal económicamente*”; 3 seleccionaron “*tener la piel suave*”; y 2 marcaron la opción “*estar desnudo*”.

Por otro lado, en relación con las preguntas dicotómicas de sí/no, se observó que en los ítems 7 “*Tener más ojos que una piña*”, 10 “*Ser más amarrado que un tamal*” y 8 “*Estar más preparado que un kumis/yogurt*” los participantes respondieron sí haber comprendido estas expresiones.

Así como en el ítem 7, en donde 7 participantes seleccionaron la opción sí. Sin embargo, solo 2 de ellos para complementar su respuesta, escribieron el significado; “*que tiene ojos brillantes o hermosos*” y “*siempre está en alerta, pendiente, sabe todo*”. Los demás participantes indicaron no haber comprendido la expresión. Igualmente, en el ítem 10 “*Ser más amarrado que un tamal*”, 6 estudiantes comprendieron la expresión; sin embargo, solo el 1 de ellos escribió un significado incorrecto “*algo que está amarrado, tipo apretado*”. Y, 4 estudiantes respondieron no haber comprendido la expresión. Sobre el ítem 8, 5 estudiantes contestaron sí, pero solo 1 de ellos escribió su significado correcto “*se refiere a la preparación de uno*”.

Los demás no comprendieron esta expresión.

En cuanto a los ítems 9 *“Ser más picado que muela de gamín”* y 6 *“Estar más tragado que calzoncillo de ciclista”*, se evidenció que varios participantes señalaron no haber comprendido estas expresiones. Por ejemplo, en el ítem 9, 8 estudiantes señalaron no comprender la expresión. En el caso del ítem 6, 7 participantes respondieron no y 3 manifestaron sí haberla comprendido, sin embargo, solo el 1 de ellos escribió su significado correcto *“enamorado”*.

Con respecto a los dos últimos ítems, *“¿Cuál de las anteriores expresiones fue la que más se le facilitó comprender?”* y *“¿Cuál de las anteriores expresiones fue la que más se le dificultó comprender?”*, se encontró que a 5 estudiantes se les facilitó la expresión 2 *“Estar más prendido que arbolito de navidad”*, mientras a 5 se les dificultó otras expresiones como la 1 *“Tener más dientes que una pelea de perros”*; la 4 *“Chillar más que un marrano alzado”*; la 5 *“Estar más pelado que sobaco de rana”*; la 6 *“Estar más tragado que calzoncillo de ciclista”* y la 7 *“Tener más ojos que una piña”*.

Se evidenció que a 6 estudiantes se les dificultó comprender las expresiones 6 *“Estar más tragado que calzoncillo de ciclista”* y *“Ser más picado de gamín”*. A 4 participantes se les dificultó las expresiones 5 *“Estar más pelado que sobaco de rana”* 1 *“Tener más dientes que una pelea de perros”* y 4 *“Chillar más que un marrano alzado”*.

En relación con la prueba posterior, se observó que en los ítems 1 *“Estar más pelado que sobaco de rana”* 4 *“Estar más colgado que salchichón de tienda”*, 5 *“Ser/estar más bueno que el pan”*), 6 (*“Tiene más presencia un moco en una corbata”*) y 7 (*“Hablar más que un perdido cuando aparece/recién encontrado”*), todos los estudiantes escogieron la respuesta correcta.

Por otra parte, respecto a los demás ítems, se evidenció que en el ítem 2 *“Chillar más que*

marrano alzado” 4 participantes respondieron la respuesta correcta “*quejarse todo el tiempo*”, mientras 1 respondió “*llorar todo el tiempo*”. De la misma manera, en el ítem 3 “*Estar más tragado que calzoncillo de ciclista*” 3 aprendientes escogieron la respuesta correcta “*estar enamorado*”, 2 aprendientes respondieron “*tener ropa ajustada*” y “*estar cansado*”.

En los ítems de las preguntas dicotómicas de sí/no, se demostró que en los ítems 8 “*Ser más ordinario que un entierro en volqueta*”, 4 participantes indicaron no comprender esta expresión, el único estudiante que respondió sí, escribió “*no tiene nada, muy pobre*”, pero la respuesta no concuerda con el significado real de la expresión. Igualmente, en los ítems 9 “*Gasta más Superman en buses*” y 13 “*Baila más que un trompo*” en la primera expresión se evidenció que 3 participantes afirmaron sí comprender la expresión con su significado correcto “*tacaño*” y, en la segunda expresión, 4 comprendieron la expresión con su significado correcto “*bailar mucho*”.

Igualmente, en los ítems 10 “*Estar más mamado que chupo de guardería*” y 11 “*Acosar más que un purgante*” 3 participantes mencionaron en la expresión 10 sí haber comprendido la expresión. Sin embargo, 1 de ellos no escribió su significado correcto “*insoportable*” y 2 estudiantes escribieron el significado correcto “*cansado*”. De la misma manera, en el ítem 11, 3 participantes manifestaron sí comprender la expresión y escribieron su significado correcto “*persona intensa*” y “*pegajosa*”, 1 estudiante no escribió nada. En cuanto al ítem 12 “*Estar más encartado que gallina criando patos*”, se observó que 3 participantes mencionaron no haber comprendido la expresión, mientras 2 sí lo hicieron y escribieron su significado correcto “*tener demasiadas cosas que hacer a la misma vez*”.

En suma, en los ítems 14 “*¿Cuál fue la expresión que más se le facilitó comprender?*” y 15 “*¿Cuál fue la expresión que más se le dificultó comprender?*”, se observó que para 2

estudiantes, la expresión más fácil fue la número 13 (*“Baila más que un trompo”*) la 5 (*“Ser/estar más bueno que el pan”*) y la 7 (*“Hablar más que un perdido cuando aparece/recién encontrado”*). Mientras que, en la expresión que más se les dificultó, 2 participantes señalaron la expresión 12 (*“Estar más encartado que gallina criando patos”*) y 3 estudiantes mencionaron las expresiones 6 (*“Tiene más presencia un moco en una corbata”*), 8 (*“Ser más ordinario que un entierro en volqueta”*) y 11 (*“Acosar más que un purgante”*).

8.3 Registro de diario de campo

En el diario de campo, se registraron las reflexiones e impresiones de cada una de las sesiones que se realizaron y se evidenció que a los estudiantes les motivó el aprendizaje de las expresiones, pues indicaron que era algo nuevo para ellos y que quizás en algún momento las habían escuchado, pero no les habían prestado atención. Igualmente, les gustó el input que se usó para la explicación de las expresiones (fragmentos de novelas colombianas y videos de “Tik tok”). Después de las explicaciones de cada una de las expresiones, los participantes trataban de relacionar su significado con palabras que ya conocían del español colombiano. Por ejemplo, la expresión “más colgado que salchichón de tienda” la relacionaron con la palabra “pailas”.

Debido a que en la observación de la sesión 3, dos estudiantes dijeron: *“esta expresión la podríamos relacionar con la expresión “paila” porque cuando estuvimos en Bogotá una profesora nos explicó como decir de manera coloquial “no tenemos dinero o no tenemos tiempo para hacer algo. Además, nos dijo que, esta expresión tiene varios significados de acuerdo al contexto en que se utilice, pero creo que en este momento se relaciona más a la expresión “más colgado que salchichón de tienda”, porque Patricia Fernández no tiene plata para tomar un taxi”* (Comentario de participante indonesio 2, 23 de abril del 2022).

Otra estudiante que vive en Bucaramanga dijo: *“cuando le digo a mi amigo colombiano*

que si tiene dinero, él me dice ¡uy no, paila! Y, eso me da mucha riza..., porque la he escuchado bastante, pero ahora entiendo mejor su significado” (Comentario de participante estadounidense, 23 de abril del 2022).

También se evidenció que los estudiantes recordaban y comprendían las expresiones que se iban trabajando en las clases anteriores, debido a que se les facilitaba comprender los contextos presentados en el input. Por ejemplo, en la sesión 2 (actividad de activación de conocimiento) los estudiantes debían observar dos fragmentos de las novelas “Los Reyes” y “Pedro el escamoso” y escoger la expresión más adecuada para describir la actitud de cada uno de los personajes (expresiones antes trabajadas). En ambos fragmentos los estudiantes acertaron (“*más contento que marrano estrenando lazo*” y “*más picado que muela de gamín*”). En la expresión 1, uno de los estudiantes dijo: “*es esa expresión porque Leo va a mirar su ídolo y está emocionado*”. En el segundo caso, otra estudiante dijo: “*según la video, es “más picado que muela de gamín” porque Pedro Mirado en el mirror, es como dice ser simpático o él querer sentir simpático*” (Comentario de participante indonesio 1, 23 de abril del 2022),

Aquí es importante aclarar que en las sesiones 2 y 3 no se trabajó el mismo input de la sesión 1, pues por petición de los estudiantes, se trabajaron fragmentos de algunas telenovelas colombianas, ya que a través de las imágenes se les dificultó comprender las expresiones. Ahora bien, a pesar de usar estos fragmentos, en algunas ocasiones su comprensión era diferente a la esperada. Así como en la expresión (“*Hablar más que un perdido cuando aparece*”). Uno de los estudiantes de indonesia propuso la expresión (“*tong kosong nyaring bunyinya*”) que en español se traduce (“*hablar sin permiso de la cabeza*”). Lo cual hace referencia a una persona que es imprudente al momento de hablar, significado diferente a la expresión propuesta que se refiere a (“*hablar demasiado*”).

Cuando se trabajaron las nuevas expresiones, se evidenció algo que llamó mucho la atención: una de las estudiantes para poder comprender las expresiones, analizaba el significado de las palabras que la componen. Así, en *“Más feo que chuparle los dedos a un mecánico”*, indicó que la palabra *“feo”* se relacionaba con chuparle los dedos a un mecánico porque *“los dedos de un mecánico permanecen sucios, por tanto, es asqueroso meter sus dedos a su boca”*. Igualmente, se observó que se les facilitó comprender la primera parte de ciertas expresiones como la anterior *“más feo que...”*, pues son expresiones transparentes en donde los aprendientes saben que, evidentemente, se le dice a una persona *“fea”*; pero la segunda parte *“chuparle los dedos a un mecánico”* a muchos se les dificultó, ya que no entendían el porqué de la comparación. Por su parte, expresiones como *“Tener más dientes que una pelea de perros”* no permitieron a los estudiantes una comprensión inmediata por su opacidad.

Por otro lado, respecto a la relación intercultural, se evidenció que en francés y el inglés existen varias expresiones o palabras para manifestar ideas similares a las expresiones humorísticas. Sin embargo, los estudiantes manifestaron que muchas veces no tienen matices humorísticos y que se usan peyorativamente para ofender a una persona. En nuestro caso, también usamos algunas de estas expresiones de manera negativa, pero esto depende del contexto y el grado de cercanía. En cambio, en indonesio no existen muchas expresiones de estereotipo o, por lo menos, los estudiantes no las conocen.

A modo de ejemplo, en una de las sesiones observadas donde se trabajó la *expresión* (*“Más cansón que novio feo”*), los estudiantes mencionaron no conocer una expresión similar, uno de ellos dijo: *“no recuerdo nada, quedo en “blanco”, quizá si hay, pero no las usamos o, por yo no las uso...”* (Comentario de participante indonesio1, 9 de abril del 2022). Otra estudiante mencionó una expresión en idioma javanés, (*“Ojo la li”*) y dijo: *“este expresión usar*

la tribu javanesa, pero no es muy frecuente indonesio...es otra lengua y recordar hacer some” (Comentario de participante indonesio 2, 9 de abril del 2022). Además, se evidenció que, a pesar de que los estudiantes comprendían la expresión, la similitud de las expresiones en algunos casos no coincidía con el significado de la expresión trabajada. Por ejemplo, en la expresión *“Más buenoque el pan”* en indonesio los estudiantes la compararon con *“hay un puente, el puente no debe dañarse. Si estás roto, mi corazón no te alcanzará”*. Los participantes también mencionaron que las expresiones que usamos en Colombia son más chistosas que en sus países.

Puesto que, en las sesiones que se realizaron, por su parte el participante francés compartió varias expresiones similares a las trabajadas. Un caso puntual sucedió en la sesión 1 en donde él compartió la expresión (*“Qu'est-ce qu'il peut être collant, celui-là!”*) para compararla precisamente con la expresión ya antes mencionada (*“Más cansón que novio feo”*) en donde mencioné que: *“veo que en Francés hay bastantes expresiones similares al español”*, y él dijo:

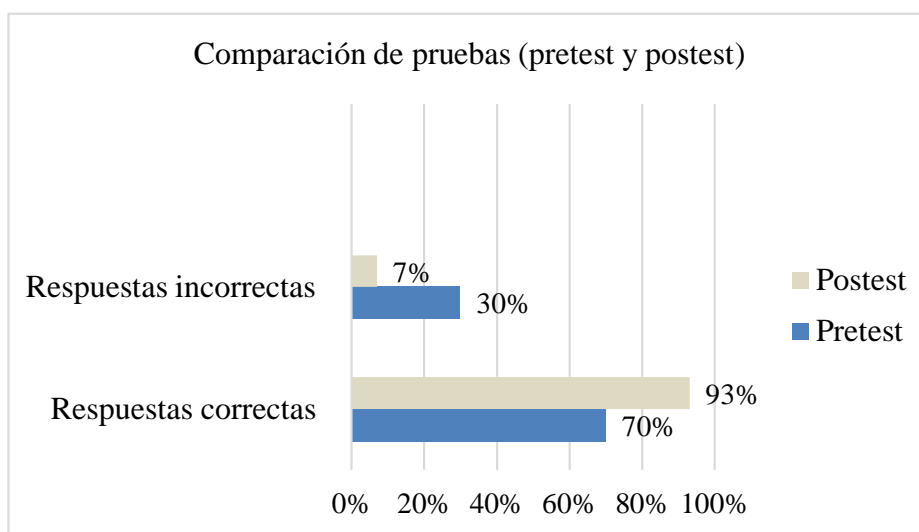
“En francés hay bastantes, pero no tan... como tan chistoso como aquí. En Francia, yo diría que es más para... de manera negativa, de manera peyorativa. A menos que acá es más chistoso, más como... no hay como ideas malas detrás... algunas... es más chistoso para mí, porque en francés es muy ...es decir no tenemos matices chistosas dentro de las expresiones, como para entender los chistoso” (Comentario de participante francés, 9 de abril del 2022).

En este caso, los estudiantes indonesios afirmaron lo que dijo el estudiante francés. Uno de ellos dijo: *“aquí en mi país también se pueden decir expresiones, pero no ser graciosas como el Colombia...cuando estuve allá me dar cuenta que ustedes decir varias palabras chistosas y reír todo el tiempo”* (Comentario de participante indonesio 3, 9 de abril del 2022).

9. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para el análisis de resultados de este trabajo, se llevará a cabo un ejercicio de triangulación: el cruce de los datos obtenidos en las pruebas (pretest y postest) y el diario de campo en donde se sistematizaron las reflexiones e impresiones de las tres sesiones que se desarrollaron. Esta discusión se llevará a cabo a la luz del marco teórico y del estado del arte, con el fin de evidenciar el impacto que tuvo la propuesta didáctica en función de la comprensión de expresiones humorísticas en este grupo de participantes.

En primer lugar, y de manera general, se puede inferir de los datos cuantitativos que la propuesta didáctica ayudó a los estudiantes a comprender y a interpretar las expresiones humorísticas, pues en la prueba posterior se evidenciaron mejores resultados (Ver gráfica 4). Además, a diferencia de la prueba previa, en la prueba posterior los participantes se sentían más seguros de responderla y tenían un mejor conocimiento de las expresiones, porque ya estaban familiarizados con su estructura sintáctica, es decir, con las expresiones hiperbólicas del español de Colombia. Esto último se evidencia con el diario de campo (Ver anexo 9).



Gráfica 4. Comparación de pruebas (pretest y postest)

Varias de las expresiones que se propusieron en la prueba posterior se trabajaron en los talleres. Por tanto, hubo un avance significativo, es decir, que los estudiantes aprendieron las expresiones (*“Estar más buenos que el pan”*, *“Tener más presencia un moco en una corbata”*, *“Estar más colgado que salchichón de tienda”* y *“Hablar más que perdido recién encontrado/cuando aparece”*) y las recordaron al momento de desarrollar la prueba, pues la totalidad de participantes acertaron en estas expresiones.

Igualmente, en algunas de las expresiones nuevas que se agregaron a la prueba posterior *“Acosar más que un purgante”*, *“Gasta más Superman en buses”*, *“Bailar más que un trompo”* *“Estar más encartado que una gallina criando patos”* hubo un índice de mejora. Se deduce que, los participantes pudieron mejorar en entender expresiones nuevas porque entendieron el procedimiento para hacer inferencias a partir del taller que se desarrolló. Además, en la autoevaluación que se realizó en cada una de las sesiones, los participantes mencionaron haber comprendido el uso de estas expresiones a través del contexto de los videos que se les presentó.

Lo anterior, se puede corroborar con lo que dice Escandell (1996): para comprender ciertos significados no literales, debemos tener en cuenta los factores que configuran la situación comunicativa y, de esta manera, podemos inferir el significado a través del contexto de emisión¹. También, los participantes se dieron cuenta que el significado de una de las expresiones que se propuso en la prueba previa correspondía al mismo significado de una de la prueba posterior. En particular, con la expresión *“más amarrado que un tamal”*, la cual hace referencia a una persona tacaña y este significado equivale a la expresión *“Gasta más Superman en buses”*.

Los participantes llegaron a esta deducción porque después de la prueba posterior se hizo

¹ La importancia de tener un contexto de emisión, tanto en las pruebas (pretest y postest) como en el input que se usó, fue fundamental para corroborar la comprensión de los participantes hacia las expresiones humorísticas. Debido a que, se usaron expresiones contextualizadas y expresiones descontextualizadas y de alguna u otra manera esto influyó en los resultados, como se evidenciará más adelante.

una retroalimentación y se les preguntó por sus respuestas a las expresiones propuestas allí. Y, ellos mencionaron que esa expresión se refería a alguien tacaño, en palabras de uno de los estudiantes: *“mientras respondía al significado de expresión, yo pensaba en mi cabeza que buses era como gasolina, es para expresar la idea que una persona no tiene... Como “más amarrado que un tamal”, por ejemplo. Es obvio que Superman no va a usar buses”* (Comentario de participante francés, 30 de abril del 2022). Asimismo, otra estudiante dijo: *“Sí, porque Superman vuela, así que él no tomar buses. Entonces que él no va a gastar nada, por tanto esta expresión es igual que “más amarrado que un tamal”, a una persona que es “miserable”* (Comentario de participante estadounidense, 30 de abril del 2022).

Sin embargo, en los resultados de la prueba posterior se evidenció que a varios participantes se les dificultó comprender una de las expresiones que se presentó con contexto *“Más encartado que gallina criando patos”*. Probablemente, el input presentado no haya sido el adecuado, o quizás haya faltado información adicional en el video para su comprensión global. Adicional a ello, en la retroalimentación de la prueba posterior, los participantes mencionaron que el adjetivo “encartado” no era claro para ellos: esto podría indicar que el desconocimiento de ciertos colombianismos por parte de los participantes, es la causa de la no comprensión e interpretación de las expresiones humorísticas.

Con respecto a lo anterior, también es importante mencionar que, probablemente, otro factor que influyó en el avance significativo de la prueba posterior fue la transparencia de algunas expresiones ya antes mencionadas (*“Hablar más que un perdido cuando aparece”, Ser/estar más bueno que el pan”, Bailar más que un trompo” y “Chillar más que marrano alzado”*). Como se recoge en el diario de campo, los participantes manifestaron que, gracias a la claridad de los adjetivos como *“Hablar”, “Bueno”, “Bailar” y “Chillar”*, las expresiones fueron más fáciles de comprender; además, su significado era evidente.

No obstante, cuando se trabajaron este tipo de expresiones en los talleres, se observó que los participantes no comprendían el significado global de las mismas: se les facilitó solo comprender la primera parte de la expresión. Por ejemplo, en “*Hablar más que un perdido cuando aparece*”, los participantes sabían que “*Hablar más que*” se refería a alguien que habla, pero la segunda parte “*un perdido cuando aparece*” se les dificultó, porque no comprendían el porqué de la comparación, hasta que se les explicó la razón de su significado.

Por otro lado, se pudo observar que en aquellas expresiones que se propusieron en la prueba previa (“*De malas como una piraña mueca*”, “*Más preparado que un kumis/yogurt*”, “*Tener más ojos que una piña*”, “*Más picado que muela de gamín*”, “*Estar más pelado que el sobaco de rana*” y “*Estar más prendido que arbolito de navidad*”), los participantes indicaron sí haber comprendido las expresiones. Sin embargo, cuando se retomaron en los talleres, se observó que no tenían conocimiento sobre ellas. Incluso, quienes escribieron su significado lo hicieron de manera incorrecta.

Por ejemplo, en la expresión “*Estar más prendido que arbolito de navidad*” los participantes relacionaron su significado con “*Vestir una ropa llamativa*”, debido a que el árbol de navidad tiene bastantes decorados. Pero la expresión “*prendido/a*” es un colombianismo y, en Colombia, esta expresión se usa para indicar que una persona está ligeramente embriagada y animada, o también para decir que una fiesta está muy animada.

Lo que hace pensar que los estudiantes pueden tener conocimiento de ciertas palabras que componen las expresiones, pero no comprenden el significado global de las mismas, pues el conocimiento social y cultural juega un papel importante para su comprensión.

Por ejemplo, en la expresión “*Más picado que muela de gamín*” se debe hacer la distinción entre lo cultural, lo literal y el humor. Una cosa es entender el significado literal de toda la expresión, es decir, entender que en Colombia “*gamín*” es un niño o joven que vive en la

calle mendigando o robando; otra cosa es entender el componente cultural, es decir, entender que en Colombia hay niños que viven en la calle en malas condiciones, por lo que su muela está picada; y otra, es el humor que se desprende de allí: en este caso, puede no entenderse que alguien se ría de la salud de un niño sin hogar, además, entender que ser picado también es un colombianismo que significa ser creído, con aires de superioridad. Así, Bell, Skalicky y Salsbury (2013) mencionan que el humor no es solo un proceso cognitivo, sino social, pues de esta manera se puede lograr la comprensión y el objetivo comunicativo del hablante en su interacción con otras culturas.

Cuando se les presentó a los estudiantes el input de esas expresiones y se explicó su significado, los participantes lograron comprender el significado no literal. Así que el contexto y la ayuda del profesor fueron esencial para que ellos pudieran comprender esas expresiones y las hayan podido recordar. Por ejemplo, el adjetivo “*pelado*” fue uno de los adjetivos que se explicó en los talleres con la expresión “*más pelado que el culito del niño Dios*” y, al momento de retomarlo en una de las expresiones de la prueba posterior (“*más pelado que sobaco de rana*”), ellos comprendieron su significado y lo recordaron. Este hecho indica que, efectivamente, para aprender a comprender las expresiones humorísticas los participantes deben sumar al significado literal el componente cultural, saber interpretar los contextos en donde se usan esas expresiones y tener el acompañamiento del docente.

En relación con lo anterior, también se observó, a partir de esa comprensión incorrecta que tuvieron los participantes en la prueba previa, que se pueden crear malos entendidos y confusiones. Por ejemplo, en la expresión “*tener más ojos que una piña*”, los participantes mencionaron que era la expresión indicada para decirle a una persona que “*sus ojos son brillantes y hermosos*”, o para indicar que “*una persona siempre está atenta a todo*”. Y, en realidad, esta expresión puede usarse de manera ofensiva o grosera para decir que una persona

tiene ojos saltones: depende el contexto y la intención comunicativa del hablante.

Esta situación coincide con la investigación de Oliveira et al. (2019): los estudiantes tuvieron dificultades en la comprensión del humor, porque lo podían comprender, pero no de la misma manera como lo hacen los hablantes nativos. Esto podría explicarse porque ellos desarrollan la competencia lingüística, pero no la competencia pragmática ni la competencia cultural. Lo cual nos lleva a pensar que, en el aula, quizás no se enseñan adecuadamente todas las competencias, sino que se da prioridad a la lingüística.

Ahora bien, como se mencionó en párrafos anteriores, varios de los adjetivos que hacen parte de las expresiones humorísticas son colombianismos. Por ende, su comprensión e interpretación depende del contacto con el dialecto, y esto puede ser una limitante para que los aprendientes comprendan el significado global de las expresiones; sin embargo, para este grupo de participantes no lo fue. A pesar del uso de ciertos colombianismos, en las expresiones que se presentaron en ambas pruebas se evidenció un avance significativo en la prueba posterior.

Lo cual quiere decir que, la propuesta didáctica fue útil para este grupo de participantes, ya que ellos lograron adquirir conocimientos significativos por medio de las actividades que se plantearon y, así, llegaron a la comprensión e interpretación de las expresiones humorísticas. Por demás, se relaciona con el hecho que los estudiantes han tenido contacto con hablantes nativos y esto también les ha ayudado a comprender e interpretar las expresiones humorísticas, pues conocen algunas expresiones del lenguaje popular de Colombia, por lo que este tipo de adjetivos les son familiares.

Por ejemplo, las expresiones “*Estar más tragado que calzoncillo de ciclista*”, en donde los participantes respondieron “*estar enamorado*”, y en la expresión “*Chillar más que marrano alzado*” que los estudiantes interpretaron como “*Quejarse por algo todo el tiempo*”. Esto indicaría que los participantes comprenden estos colombianismos (“*tragado, chillar*”) o han

escuchado su significado en algún contexto, pues después de la retroalimentación de la prueba posterior, muchos de ellos manifestaron haber escuchado las expresiones “*estar tragada*” y “*no chille tanto*” y relacionaron el nuevo significado con conocimientos previos. Asimismo, sucedió con una de las expresiones nuevas “*Estar más mamado que chupo de guardería*”, ya que ellos han escuchado la expresión “*estoy mamado*”: por ende, la relacionaron con “*estar cansado*”.

Hasta el momento, se ha comprobado que los participantes se basan en los conocimientos previos para deducir el significado de una expresión y que, de esta manera, ellos sienten que la han comprendido. Ahora bien, ¿qué comprendieron realmente? ¿Una palabra, el significado global de la expresión, el sentido de la comprensión, el humor que se desprende de allí?

En lo que se pudo observar durante la aplicación de los talleres, los participantes entienden una palabra de la expresión y de ahí la trasladan al significado global, lo que suele ser acertado en expresiones como “*Más feo que chuparle los dedos a un mecánico*”, donde claramente el adjetivo “feo” es la palabra que los participantes entienden. Sin embargo, esto da pie a errores, porque recordemos que el significado va más allá de lo literal y este no solo depende del contexto, sino también de la complicidad con el interlocutor, es decir, del grado de cercanía.

Además, no es lo mismo decir *feo* a decir *más feo que*: este último tiene una connotación más peyorativa hacia el interlocutor o hacia la persona a quien nos estemos refiriendo, aunque esto depende de la intención del hablante y de los factores que configuren el contexto comunicativo. Lo anterior se vincula con lo que dice Brasfeder (2019): para poder interpretar lo irónico y el significado del humor, es importante que el interlocutor distinga efectos contextuales como las palabras, el tono de la voz, la risa, la mirada, etc., e interprete el conocimiento del mundo y el conocimiento compartido por los interlocutores.

Sin embargo, la comprensión de los participantes hacia las expresiones humorísticas es

una comprensión limitada, ya que no entienden ni el referente de la comparación ni el humor que genera para un hablante nativo. Esto se evidencia en la expresión “*más colgado que salchichón de tienda*”, pues, después de su explicación a través de un contexto determinado, se observó que los participantes no comprendieron la comparación ni los matices humorístico que esta contiene.

Por ende, manifestaron que les causaba bastante risa el contexto, pero quizás no tanto la expresión, porque, según ellos, son expresiones muy culturales y son más graciosas para los hablantes nativos que para los aprendientes. No obstante, también mencionaron que les puede causar risa la expresión, pero no por comprender su significado global ni el humor que se desprende de allí, sino porque el léxico que usan los colombianos no es muy común para ellos, y es esto lo que les parece gracioso.

Esto se pudo observar en la sesión 1 en donde se trabajó la expresión “*Más contento que marrano estrenado lazo*”. Antes de profundizar en el significado de la expresión, se les preguntó a los participantes por su posible significado y, uno de ellos dijo: “*esa expresión me causa mucho risa porque no me imagino a un pig riendo or contento ¿por qué?... but no conozco si en Colombia le da risa la palabra marrano contento, no creo, quizás se rían por otras cosas, pero a mí sí*” es muy gracioso. Ustedes los colombianos usan todo el tiempo palabras raras... me hacen reír mucha”. (Comentario de participante indonesio 3, 16 de abril del 2022).

En seguida otro estudiante mencionó: “*Sí, es verdad. Desde que vivo en Colombia ha sido un poco difícil entender muchas palabras que me parecen que son raras para mí y eso es chistoso... creo que solo las entienden ustedes (risa). Por ejemplo la expresión “¡Qué paila!” ustedes la usan mucho... alguien me dijo que es similar a “frying pan”, pero eso no tiene nada en común con el uso que ustedes hace, porque creo que no tiene nada de chiste. Son palabras muy raras y eso me da (risa)*”. (Comentario de participante estadounidense, 16 de abril del 2022).

A propósito, Linares (2017) menciona que para ser competente en el humor no solo se necesita tener conocimientos lingüísticos y desarrollar destrezas en cuanto a la dimensión social del uso de la lengua, sino que también se debe emplear un discurso adecuado al contexto al que nos enfrentemos.

Es posible que, en el aula de ELE, no se le dé la misma importancia al desarrollo de la competencia pragmática y la CCI, como se le da a las demás competencias lingüísticas. Es importante recordar que la interculturalidad y la pragmática deben ser parte del aula de LE, pues no podemos desligar la lengua de la cultura. Más allá de conocer el código lingüístico, es necesario conocer la manera en que actúan y piensan los hablantes: en este caso, entender por qué nos reímos, de qué nos reímos y cómo nos reímos. Respecto a esto, Hill y Fitzgerald (2002) mencionan que el uso eficaz del repertorio humorístico exige una notable sensibilidad hacia las normas culturales, hacia las reglas y los estándares de comportamiento de los diferentes grupos de individuos de la lengua meta.

Adicional a ello, también se observó que, en la relación intercultural, varios de los participantes no comprendieron el significado global ni el humor de las expresiones, pues los ejemplos que ellos proponían, en algunos casos no coincidían con la expresión que se planteaba. Los participantes estadounidenses compararon *“Tener más ojos que una piña”* con *“Put lipstick on a pig”* (*aunque mono se vista de seda, mono se queda*). *“Más cansón que novio feo”* fue relacionada por los participantes indonesios con *“Ojo la li (no olvides)”*, y la expresión *“Ser/estar más bueno que el pan”* la compararon con *“Hay un puente, el puente no debe dañarse. Si estás roto, mi corazón no te alcanzará”*.

En relación con lo anterior, claramente las expresiones propuestas por los indonesios y estadounidenses no coinciden con las colombianas. Si nos damos cuenta, la expresión estadounidense sí tiene matices humorísticos, mientras las indonesias tienen una tonalidad

totalmente opuesta: son expresiones de sentimentalismo. Y esto es algo bastante interesante, pues no solo hay una diferencia de significado literal, sino también de registro, es decir, hay un registro sentimental en lugar de humorístico. Lo cual implica que no se usan en los mismos contextos, porque la expresión “*Hay un puente, el puente no debe dañarse. Si está roto, mi corazón no te alcanzará*” quizás se la digan a una pareja o persona afectivamente cercana; pero la expresión “*Ser/estar más buena que el pan*” posiblemente la usen entre amigos en un contextorelajado muy distinto.

Además, tal vez ellos asocien este tipo de expresiones con el sentimentalismo y no con el humor. Curiosamente, expresaron su gusto por la comedia romántica colombiana, pues comparten valores y realidades culturales similares a lo que ven en este tipo de telenovelas. En el contexto cultural de los talleres, se evidenció que, efectivamente, cada idioma se marca por la cultura de quienes lo hablan, hasta tal punto que el romanticismo y el humor varían dependiendo de la lengua en que se haga.

Respecto a lo mencionado, se deduce que, seguramente, los participantes no comprendieron el significado global de las expresiones ni sus matices humorísticos, porque el humor varía de un lugar a otro y, lo que para nosotros es chistoso, pueda que para ellos no lo sea. Así que, en sus países pueden existir expresiones que sean similares, pero no son graciosas como lo son las expresiones humorísticas para nosotros.

Ellos mencionaron que muchas de esas expresiones son usadas de manera peyorativa/negativa, y que las expresiones que se usan en Colombia son más chistosas que las de sus países. Esto se relaciona con lo que dice Chen y Dewaele (2018): para poder apreciar el humor en una LE, es importante que el aprendiente detecte e interprete adecuadamente las incongruencias culturales y pragmáticas que acompañan al discurso. Posiblemente, de esta manera los aprendientes pueden identificar si el humor es usado de forma negativa o, por el

contrario, es un humor interpersonal no malicioso que busca fortalecer y fomentar un ambiente positivo en las interacciones sociales de la cotidianidad.

En este mismo orden de ideas, cabe recordar que para la presente investigación también se tuvo en cuenta el humor como agente motivador, pues recordemos que el humor no es solo un elemento para introducir a los estudiantes de ELE a la cultura popular de la lengua meta, como lo menciona Sánchez (1997), sino también es usado para motivar el aprendizaje de una lengua extranjera. En efecto, los estudiantes manifestaron que se sentían motivados con las sesiones. Ahora bien, ¿qué les motivó? ¿El material audiovisual, las expresiones, el ambiente de clase?

A pesar que las sesiones se realizaron de manera remota, se evidenció que en este grupo de participantes el humor ayudó a crear un ambiente agradable, porque ellos se sentían más cómodos, sentían más confianza al momento de participar e interactuar con sus compañeros y docente, pues, según ellos, no era un tema muy común en sus clases de ELE y no eran clases en donde se trabajara específicamente la competencia lingüística. Asimismo, los participantes mencionaron que, el abordaje del humor es una buena estrategia para mejorar su nivel de español y para conocer el lenguaje popular de los colombianos. Lo que hace pensar que, gracias al abordaje del humor y el ambiente positivo que este puede generar, los participantes pudieron aprender las expresiones humorísticas.

Esta situación la constatan Granados y Manrique (2014) en su investigación, en donde indican que la risa y el humor se utilizan como técnica de enseñanza de LE para crear un ambiente positivo y para propósitos pedagógicos. Pues, gracias al humor, según Maldonado (2011), los estudiantes mejoran su rendimiento académico con el uso de este elemento pragmático.

Igualmente, se observó que a los participantes no solo les motivó el abordaje del humor por ser un tema nuevo para ellos y porque, a través de él, se crea un ambiente positivo en clase,

sino que también les motivó el aprendizaje de las expresiones humorísticas a través del input audiovisual que se usó en la aplicación de la propuesta didáctica: telenovelas, películas, videos de “Tik Tok” y programas de televisión colombianos (sobre todo, las telenovelas). En sus países son muy comunes telenovelas como “*Yo soy Betty, la fea*” y “*Los Reyes*”, así que, a partir de su gusto por este tipo de telenovelas, se tomó la decisión de trabajar algunos fragmentes de ellas y otras más.

Tal vez este tipo de material no solo motivó su aprendizaje, sino que les ayudó a mejorar su comprensión frente a las expresiones humorísticas, ya que tenían bastante conocimiento de varios de los contextos que se les presentó allí. Incluso, ellos indicaron que, gracias a este tipo de material, pueden conocer la cultura colombiana y pueden extender su repertorio léxico. Además de ello, se observó que este tipo de material funciona para romper el hielo con los estudiantes y hacerlos entrar en contexto con la clase, pues su gusto por las telenovelas hizo que ellos quisieran participar constantemente.

En cuanto a las películas, los videos de “Tik Tok” y los programas de televisión, les motivó el hecho de saber que existe otro material audiovisual de su agrado, para conocer la cultura colombiana y mejorar su repertorio léxico. Y, no solo eso, les agradó la variedad de acentos que encontraron allí. Mencionaron que es muy interesante conocer los demás acentos colombianos, y no solo el acento de Bogotá. Quizás, los diferentes dialectos les ayudaron a identificar ciertos colombianismos que hacían parte de las expresiones humorísticas, pues varios de los participantes viven en distintas partes de Colombia.

Por otro lado, se observó que a los participantes les motivó bastante asistir a las sesiones, porque el grupo era pequeño, y ellos tomaron esto como una oportunidad para practicar sus habilidades comunicativas. Sin embargo, hay que aclarar que a varios participantes se les dificultó asistir a las sesiones, es por eso que se desarrolló la propuesta didáctica en su totalidad

con solo 5 participantes, de los 10 iniciales. Asimismo, se observó que les motivó la actividad de interculturalidad porque, según ellos, allí podían abordar mejor la comprensión de las expresiones, y, de esta manera, podían hacer la comparación con su lengua y su cultura.

Igualmente, les llamó bastante la atención el poder conocer más sobre la cultura colombiana y la de los demás participantes: mencionaron que, a través de actividades como esta, no solo pueden obtener conocimientos culturales, sino también pueden aprender a respetar y tolerar las demás culturas. Esta idea se enlaza con lo que propone Liddicoat y Scarino (2013): el desarrollo de la competencia intercultural se da desde el momento en que nuestras prácticas sociales estén influenciadas por las demás culturas en donde participemos y también por la de nuestros interlocutores. Así, podremos valorar la cultura propia y la de los demás, porque utilizaremos el conocimiento que se tiene de las culturas como recurso para aprender.

A lo largo de esta discusión, se ha explicado los factores que intervinieron en estos resultados como lo son, el componente humorístico, el componente pragmático y el componente intercultural. Además, se mencionaron otros factores como la motivación, los colombianismos, la opacidad y la transparencia de las expresiones. A continuación, en el apartado de conclusiones veremos algunas ideas claras que se derivan de esta investigación

10. CONCLUSIONES

Con el fin de dar respuesta a la pregunta que se planteó como punto de partida de esta investigación “¿Cómo facilitar la comprensión e interpretación de expresiones humorísticas usadas en Bogotá en aprendientes de ELE de niveles intermedio y avanzado a través del diseño e implementación de una propuesta didáctica?” y atendiendo al objetivo general y los objetivos específicos del presente estudio, a continuación se esbozan las conclusiones extraídas del análisis sobre la propuesta didáctica que se implementó para mejorarla comprensión e interpretación de las expresiones humorísticas.

En primer lugar, efectivamente la implementación de la propuesta didáctica contribuyó a la comprensión de las expresiones humorísticas, ya que se evidenció un avance significativo en la prueba posterior. Los participantes no solo aprendieron y recordaron las expresiones trabajadas durante las sesiones, sino que también aumentaron la capacidad de inferir y deducir el significado de las expresiones nuevas a través de sus conocimientos previos. Adicional a esto, el conocimiento de la estructura de las expresiones y el input audiovisual (telenovelas y programas colombianos) usado durante la propuesta didáctica ayudó y motivó la comprensión en los participantes sobre las expresiones humorísticas.

Sin embargo, la comprensión del significado global va más allá de lo literal: depende del contexto, de los factores que lo configuran y de la intención comunicativa del hablante. En este sentido, la comprensión de los participantes hacia las expresiones humorísticas es limitada, pues se evidenció que no entienden el referente de la comparación ni el humor que las expresiones generan para los hablantes nativos. Asimismo, en los talleres que se desarrollaron en la propuesta didáctica se evidenció que, los participantes además de aprender y comprender las expresiones, conocieron el componente cultural. El humor (las expresiones humorísticas) no es un tema muy común en el aula de ELE y los participantes mencionaron que es un tema muy interesante, el cual

podría desarrollarse con más frecuencia en sus clases para conocer sobre el lenguaje popular de la lengua meta y mejorar su nivel de español. Además, de esta manera pueden conocer mejor su cultura y la de los demás.

Esta investigación no pretende sugerir que los aprendientes deban ser expertos en la comprensión de las expresiones humorísticas, pero sí es importante que entiendan que la comprensión del humor va más allá del significado literal y que, más allá de los juegos de palabras, hay algo intraducible, debido a la conexión que este tiene con la cultura y a las referencias compartidas por los hablantes de la lengua. Igualmente, es importante que sepan que el humor es un elemento pragmático con el que ellos pueden encontrarse en contextos de inmersión informales, por lo que el desconocimiento del mismo puede llevarlos a tener malos entendidos y choques culturales, como se describió en el ejercicio de análisis. De aquí se concluye la necesidad de otorgar mayor importancia a la enseñanza del humor en el aula de ELE.

Si se ha venido proponiendo la inseparable relación entre lengua y cultura y su estrecha relación en enseñanza- aprendizaje de ELE, trabajar el humor en clase es vital para el desarrollo eficaz de la competencia pragmática y la competencia intercultural. De esta manera, trabajar las expresiones humorísticas hará que los participantes mejoren su repertorio lingüístico y aprendan a usar la lengua meta en diferentes contextos.

De otra parte, es importante saber escoger el tipo de humor que se va a llevar al aula de ELE, porque como se mencionó en apartados anteriores, existen diferentes estilos y, los tipos de humor basados en la crítica, la ironía, el sarcasmo que generen tensión, incomodidad y distancia entre los interlocutores son destructivos. Además, el propósito de trabajar el humor es potenciar ambientes positivos y usarlo como un mecanismo didáctico para acercar a los estudiantes a aspectos culturales y mejorar su competencia pragmática e intercultural.

Desde el punto de vista investigativo, específicamente metodológico, podemos concluir que la implementación de métodos mixtos de investigación, junto al diseño de triangulación, posibilitó una comprensión e interpretación más amplia de detalles del fenómeno que se estaba estudiando. El análisis de datos cualitativos (propuesta didáctica junto al diario de campo) y cuantitativos (pruebas pretest- postest) ayudó a tener una descripción y acercamiento más completo de cómo se le facilitó la comprensión e interpretación de las expresiones humorísticas a este grupo de participantes de ELE. Esto es especialmente relevante en un campo que, como se vio en el estado del arte, tiende a la especulación más que al estudio sistemático.

Es necesario señalar las limitaciones presentadas, porque estas se convierten en retos y perspectivas de investigaciones futuras. El presente estudio fue realizado con una muestra no representativa de 10 participantes de ELE. Se escogió este grupo de estudiantes debido a que han interactuado con hablantes nativos, y, así, se evidenció la interpretación y comprensión que tienen frente a las expresiones humorísticas. Además, dada la dificultad de encontrar otro grupo con características similares, solo se realizó la investigación con este número de participantes.

Sin embargo, varios de ellos no pudieron asistir a todas las sesiones. Lo que se reconoce como una falencia en el presente estudio, porque los datos son limitados, pero en futuras investigaciones se podría trabajar con una población más grande, diversa y con características diferentes a las que presenta este grupo de participantes, y, así, poder tener otras perspectivas frente a la temática de esta investigación.

Dado el número de participantes de este estudio de caso no se busca hacer generalidades sobre los resultados obtenidos. Este estudio proporciona una mirada del asunto teniendo en cuenta una población específica, aunque diversa, por lo que no es definitiva en relación con el fenómeno aquí tratado y descrito, ya que quizás la propuesta didáctica no funcione en otros contextos. Asimismo, la permanencia de los participantes en Colombia, específicamente en la

ciudad de Bogotá, pudo haber influido en los resultados de la investigación, ya que esto pudo incidir en la comprensión e interpretación de las expresiones humorísticas usadas en Bogotá. Esta investigación no pretende dar la última palabra en este asunto. Más bien, se invita a realizar más investigaciones al respecto.

Igualmente, es pertinente que para el abordaje del humor en el aula de ELE se haga uso de diferente material auténtico y se tengan en cuenta las necesidades de los participantes. En el presente estudio se evidenció que específicamente a este grupo de aprendientes le llamó bastante la atención y les motivó el aprendizaje de las expresiones humorísticas a través de las telenovelas colombianas, pero, como ya se ha mencionado, puede que esas necesidades cambien y el input propuesto para la implementación de la propuesta didáctica no funcione de la misma manera en otros grupos.

Por otro lado, también es importante tener en cuenta que, para el diseño de las pruebas (pretest-postest) y la propuesta didáctica, se tuvo en cuenta solo expresiones humorísticas con la misma estructura sintáctica (“más xxx que”), en el campo de las expresiones hiperbólicas del español de Colombia. Así que, para futuras investigaciones se podría trabajar otro tipo de expresiones humorísticas, pues en el español de Colombia existe una amplia variedad de expresiones con matices humorísticos. Además, cabe resaltar que el presente estudio solo tuvo en cuenta algunas expresiones humorísticas usadas por los hablantes de la ciudad de Bogotá, pero es posible que estas mismas expresiones sean usadas en otros departamentos de Colombia.

El presente estudio ha demostrado que la investigación sobre el humor en la enseñanza de ELE es un campo abierto y con muchas posibilidades de desarrollo. Así, por ejemplo, sería relevante desarrollar investigaciones en donde se enmarque la distinción del humor en diferentes culturas, estratos sociales y edades. También resultaría muy relevante realizar estudios en donde se pueda dar cuenta de la diferencia del uso del humor dentro del mundo hispano. Y que, como

fruto de esta investigación, se provean más herramientas didácticas que faciliten y promuevan la enseñanza y aprendizaje del humor en ELE.

En definitiva, esta investigación ha revelado que, a pesar que el humor tiene un papel relevante a nivel social, aún no ha recibido la suficiente importancia en el aula de ELE. Por tanto, es primordial su abordaje para beneficio del desarrollo de la competencia intercultural, de la competencia pragmática, de la comprensión y expresión de este elemento pragmático tan complejo y diverso. Igualmente, este estudio contribuye positivamente al campo de la enseñanza del humor en el aula de ELE en Bogotá, proporciona a los docentes una propuesta didáctica para su explotación en clase y agrega un estudio exploratorio a los estudios/reflexiones ya realizadas en el campo de ELE.

11. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, M. Moreno, P. (2013). El humor en el aula de ele: una propuesta didáctica. *ELE e interculturalidad. Instituto cervantes de Orán*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Centro Virtual Cervantes, 145-152.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/21_alonso-moreno.pdf
- AA. VV. (s.f). «pre-test». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pretest.htm
- Bacham, L. (1990) Habilidad lingüística comunicativa. En grupo Didascalía (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza (105-127)*. Edelsa.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5612822/mod_resource/content/1/BACHMAN.pdf
- Bell, N. (2009). «Learning about and through humor in the second language classroom». *Language Teaching Research*, 13(3), 241-258.
https://www.researchgate.net/publication/258169511_Learning_about_and_through_humor_in_the_second_language_classroom
- Bell, N. Skalicky, S & Salsbury, T. (2013) «Multicompetence in L2 Language Play: A Longitudinal Case Study» *Language Learning*, 64(1), 72-102.
https://www.researchgate.net/publication/259553794_Multicompetence_in_L2_Language_Play_A_Longitudinal_Case_Study

- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- https://books.google.com.co/books?id=0vfq8JJWhTsC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Chen, H. (2006). A Theory-driven Evaluation Perspective on Mixed Methods Research. *Research in the schools*, 13(1), 75-83.
- http://www.unm.edu/~marivera/522%20Chen%20posted%20readings/Chen_Theory%20Driven%20Perspective%20Mixed%20Methods%20Research.pdf
- Chen, X. y Dewaele, J. (2018) The relationship between English proficiency and humour appreciation among English L1 users and Chinese L2 users of English. *Linguistics Review*. Núm.10 Pág. 1- 19.
- https://www.researchgate.net/publication/324522849_The_relationship_between_English_proficiency_and_humour_appreciation_among_English_L1_users_and_Chinese_L2_users_of_English
- Creswell, J. W, Plano Clark, V.L. (2007) *designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J.W, Plano Clark, V.L. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, California: Sage publications Ltd
- https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=51UXBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&ots=6aGsJ4PqPw&sig=dQfIH3ZT-8oNRqUKyI1L3t-E7zg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Díaz, S. (2014). Los métodos mixtos de investigación: presupuestos generales y aportes a la evaluación educativa. *Revista portuguesa de pedagogía*, 7-23 <https://digitalis->

dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/36342/1/Los%20Metodos%20Mixtos%20de%20Investigacion.pdf?ln=pt-pt

Driessen, H. (1999). *Humor, risa y trabajo de campo: apuntes desde la antropología. Una historia cultural del humor*. Madrid: Sequitur.

Escandel, V. (1996) *Introducción a la pragmática*. Ariel

https://www.escrituradigital.net/wiki/images/Escandell_Vidal_-_Introduccion_a_la_pragmatica_-_1996_-_Libro_completo.pdf

Gallego, J. (2017) *El humor en el aula de español a través de los memes. Un enfoque didáctico*. [Tesis de maestría, universidad de Cantabria]. Archivo digital.

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/16023/TFM.JGD.pdf?sequence=1>

Grande, V. (2005). A la lengua con humor: un ejemplo práctico a través de los cómics.

En A. Álvarez et al. (Eds), *La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE.

Centro Virtual Cervantes (pp. 343-352). Oviedo: Universidad de Oviedo.

<file:///E:/Documents/Maestr%C3%ADa%203r%20semestre/PROYECTO%20DE%20INVESTIGACI%C3%93N%20I/Documentos%20de%20lectura/Marco%20T%C3%B3rico/Dialnet-ALaLenguaConHumor-2154297.pdf>

Granados, L. & Manrique, L. (2014) *Uso de la risa y el humor como técnica de*

enseñanza por parte de algunos docentes de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. [Tesis de pregrado, Pontificia

Universidad Javeriana]. Bibliotecas Javeriana.

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/51997/Tesis%20-%20Leidy%20Manrique%20Holgu%c3%adn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gómez, C (2002) Mecanismos del lenguaje humorístico (con especial atención a nivel pragmático). *Oralia* Núm. 5 Pág. 75-101.

González-Plasencia, Y. (2019). *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Peter Lang.

Hernández. R., Fernández C., & Baptista, L. (1997) *Metodología de la investigación 1ª*. México: McGraw Hill.

https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf

Hernández. R., Fernández C., & Baptista, L. (2014) *Metodología de la investigación 6ª*.

México: McGraw Hill. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Hill, L. Fitzgerald, B. (2002) Humor reconsidered with prospects for interethnic relations. *Intercultural Communication Studies, XI: 4,93-108*.

https://www.academia.edu/10055582/HUMOR_RECONSIDERED_WITH_PROSPECTS_FOR_INTERETHNIC_RELATIONS

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz05.htm

- Kim, Sol & Park, Seon-Ho. (2017). Humor in the language classroom: A review of the literature. *Primary English Education*, 23 (4), 241-262.
https://www.academia.edu/37742181/Humor_in_the_Language_Classroom_A_Review_of_the_Literature
- Koestler, Arthur. *The Act of Creation: A Study of Conscious and Unconscious Processes of Humor, Scientific Discovery and Art*. Londres: Macmillan Company, 1964.
<https://commons.hostos.cuny.edu/mtrj/wp-content/uploads/sites/30/2018/12/aha-Arthur-Koestler-The-Act-of-Creation-Part-1.pdf>
- Liddicoat, A.J. y Scarino, A. (2013): *Intercultural Language Teaching and Learning*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Linares, E (2017) ¿Y dónde está la gracia? El humor en el aula de ELE. Foro de profesores de E/LE Núm. 13 Pág. 205- 2021.
<https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/10840/10100>
- Maldonado, G. (2011) *El uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en el humor y el desempeño escolar*. [Tesis de pregrado, Escuela de Graduados en Educación – Tecnológico de Monterrey]. RITEC.
https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571027/DocsTec_11999.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Manadé, C. *La enseñanza del humor y la ironía como elementos culturales en el aula de ELE para estudiantes japoneses: estudio y propuesta didáctica*. [Tesis de doctorado, universidad de las palmas de gran canaria]. Archivo digital.
https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/55372/2/0018016_00000_0000.pdf

Mckernan, J. (1996) *Investigación- acción y curriculum*. Morata.

https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=llzVMRMIA28C&oi=fnd&pg=PA160&dq=rapoport+investigaci%C3%B3n+acci%C3%B3n&ots=-Zt1AsucHk&sig=-fUknvpPDXo_IRElZSZ3mWFPXZg#v=onepage&q=Rapoport&f=false

Martin, R. Chen, G. (2007). A comparison of humor styles, coping humor, and mental health between Chinese and Canadian university students». *Humor: International Journal of Humor Research* 20 (3): 215- 234

https://www.researchgate.net/publication/240750872_A_comparison_of_humor_styles_coping_humor_and_mental_health_between_Chinese_and_Canadian_university_students

Martin, R. Lefcourt, H. (1984) Situational Humor Response Questionnaire: Quantitive Measure of Sense of Humor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (1): 145-15.

https://www.researchgate.net/publication/232603288_Situational_Humor_Response_Questionnaire_Quantitative_measure_of_sense_of_humor

Martos, F. Villanueva, J (2015) Monólogos humorísticos televisivos en la clase de español como lengua extranjera: Herramientas de aprendizaje. Investigación sobre lectura Núm. 3 Pág. 7- 19.

<https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10934/30-161-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Montañés, S (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 Núm. 33(1). Pág.129- 142.

<https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1568/pdf>

Morreall, John. *The Philosophy of Laughter and Humor*. Albany: SUNY Press, 1987.

Ojeda, D. Cruz, O. (2004) “yo me parto”: oralidad, humor, gramática y pragmática, un coctel lúdico para el aula de E/LE. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Centro Virtual Cervantes, 234-240.

[file:///E:/Documents/Maestr%C3%ADa%203r%20semestre/PROYECTO%20DE%20INVESTIGACI%C3%93N%20I/Dialnet-YoMeParto-1421183%20\(3\).pdf](file:///E:/Documents/Maestr%C3%ADa%203r%20semestre/PROYECTO%20DE%20INVESTIGACI%C3%93N%20I/Dialnet-YoMeParto-1421183%20(3).pdf)

Nunan, D. (1989) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1991) *Methods in Second Language Classroom Oriented Research*. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 249 – 274.

Oliveira, U. Ikeda, S. & Saparras, M. (2019) *Effective Ways of Teaching Pragmatics: Humor in the Classroom*. *Pragmatizes*, 9 (17).

https://www.researchgate.net/publication/338687531_EFFECTIVE_WAYS_OF_TEACHING_PRAGMATICS_HUMOR_IN_THE_CLASSROOM

Ortiz, D. (2020) ¿por qué no se ríen? los monólogos en clase de ELE. *Tonos Digital*, 39, 2020 (II) Pág. 1- 31.

https://www.researchgate.net/publication/344103200_Por_que_no_se_rien_Los_monologos_en_clase_de_ELE

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.).

<https://dle.rae.es/coloquial> <https://dle.rae.es/expresi%C3%B3n>

Rodríguez, S. (2012) *El humor en clase: contribuciones para la enseñanza del español*. Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal. 4. Évora.

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/98827/El%20humor%20en%20clase.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Román Betancourt, M. (2013) El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en las clases de inglés. "III Conferencia Nacional de Educación para la Diversidad en el siglo XXI" [CD-ROM]. Camagüey: Educación Cubana del MINED; 2013.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202015000100005#:~:text=El%20t%C3%A9rmino%20competencia%20comunicativa%20intercultural,en%20funcionamiento%20la%20competencia%20socio cultural
- Sánchez, C. (1997). El aprendizaje de lenguas a través de humor. Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas, 9, 141-148
<https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/912/El%20Aprendizaje%20de%20Lenguas%20a%20trav%C3%A9s%20del%20Humor.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Scandroglio, B. & López M. (2007) Reseña de "The Sage Handbook of Qualitative Research" de Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (ed.) AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, vol. 2, núm. (pp. 382-387). Asociación de Antropólogos Iberoamérica. <https://www.redalyc.org/pdf/623/62320212.pdf>
- Valverde, L. (1993) "Diario de campo" *Revista de trabajo social CCSS*, 18 (39),308-319.
<https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Walker, E. (2021) Humor in the Foreign Language Classroom. *Linguistics Senior Research Projects*. 24.
https://digitalcommons.cedarville.edu/linguistics_senior_projects/24/

12. ANEXOS

Anexo 12.1. Cuestionario (preliminar al juicio de expertos)

INSTITUTO CARO Y CUERVO MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA CUESTIONARIO	
Título del proyecto	Propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión e interpretación de las expresiones humorísticas usadas en Bogotá en aprendientes de ELE de niveles intermedio y avanzado.
Investigador principal	Mónica Paola Hernández Quezada
Contacto	monica.hernandez.mle20@caroycuervo.gov.co
Objetivo general	Diseñar, implementar y validar una propuesta didáctica para facilitar la comprensión e interpretación de expresiones humorísticas usadas en Bogotá en aprendientes de ELE de niveles intermedio y avanzado.
Importancia de estudio	Uno de los elementos pragmáticos con el que se puede encontrar el estudiante de ELE en la interacción con hablantes nativos, es el humor, pues es una manifestación sociocultural y un rasgo identitario de cada comunidad lingüística. Es decir que, el humor varía de acuerdo al país y región donde nos encontremos. Por tanto, es indispensable que el estudiante que esté aprendiendo español o haya vivido en la ciudad de Bogotá desarrolle su comprensión y aprecie el humor del español de nuestra ciudad, y sea capaz de detectar e interpretar adecuadamente las relaciones culturales y pragmáticas que acompañan el discurso de los hablantes nativos.
Riesgos	No hay ninguno. Habrá estricta confidencialidad con los datos personales de los participantes. Las respuestas recogidas se usarán únicamente con fines académicos.
Beneficios	La información recopilada se empleará con fines académicos e investigativos y no tendrá fines comerciales. Adicionalmente, servirá para el desarrollo de propuestas educativas que mejoren los procesos de enseñanza- aprendizaje de la población extranjera.
Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Mónica Paola Hernández Quezada. He sido informado (a) sobre el objetivo del estudio. Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una encuesta, lo cual tomará aproximadamente 15 minutos.	
Terminos de participación	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
BLOQUE I: CARACTERIZACIÓN DEL APRENDIENTE	
Señale la opción que corresponda.	
1. Nacionalidad:	
2. ¿Cuál es su nivel de español?	A1-A2 <input type="checkbox"/> B1-B2 <input type="checkbox"/> C1-C2 <input type="checkbox"/>
3. ¿Ha estado en Colombia?	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
4. ¿Cuánto tiempo ha estado en Colombia?	
5. ¿Tiene contacto regular con colombianos?	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
BLOQUE II: SIMILITUDES ENTRE EL HUMOR DE COLOMBIA Y SU PAÍS	
Marque la opción que corresponda de acuerdo a su percepción sobre cada una de las preguntas. Seleccione SÍ/NO y justifique su respuesta.	
6. ¿El humor de Colombia es diferente al de su país?	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿por qué?
7. ¿En su lengua existen expresiones humorísticas similares a las que se usan usualmente en Colombia?	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿cuáles?
BLOQUE III: COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE EXPRESIONES HUMORÍSTICAS	
Marque la opción que corresponda de acuerdo a su percepción sobre cada uno de las preguntas. Seleccione SÍ/NO y justifique su respuesta.	
8. Cuando hablantes nativos dicen expresiones humorísticas ¿creo comprenderlas bien?	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿por qué?
9. Cuando hablantes nativos dicen expresiones humorísticas ¿me siento incómodo u ofendido a causa de su contenido inapropiado?	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿por qué?
10. ¿En qué contexto le me gustaría comprender las expresiones humorísticas usadas en Colombia?	a. En contextos familiares b. En contextos laborales c. Con amigos d. En todos los contextos

Anexo 12.2. Prueba pretest (preliminar al juicio de expertos)

INSTITUTO CARO Y CUERVO
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA

PRUEBA PREVIA

Título del proyecto	Propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión e interpretación de las expresiones humorísticas usadas en Bogotá en aprendientes de ELE de niveles intermedio y avanzado.
Investigador principal	Mónica Paola Hernández Quezada
Contacto	monica.hernandez.mle20@caroycuervo.gov.co
Objetivo general	Diseñar, implementar y validar una propuesta didáctica para facilitar la comprensión e interpretación de expresiones humorísticas usadas en Bogotá en aprendientes de ELE de niveles intermedio y avanzado.

BLOQUE I

Elija las opciones que considere correctas. Para usted ¿Qué quieren decir las siguientes expresiones?

1. Tener más dientes que una pelea de perros.	<input type="checkbox"/> Tener dientes feos <input type="checkbox"/> Tener demasiados dientes <input type="checkbox"/> Tener una dentadura prominente y visible
2. Estar más prendido que arbolito de navidad.	<input type="checkbox"/> Estar feliz <input type="checkbox"/> Vestir una ropa llamativa <input type="checkbox"/> Haber ingerido bebidas alcohólicas
3. Ser más de malas que una piraña mueca.	<input type="checkbox"/> Tener mala suerte <input type="checkbox"/> Estar de mal humor <input type="checkbox"/> No tener dientes
4. Chillar más que un marrano alzado.	<input type="checkbox"/> Llorar todo el tiempo <input type="checkbox"/> Quejarse por todo <input type="checkbox"/> Llorar muy fuerte
5. Estar más pelado que sobaco de rana	<input type="checkbox"/> Estar desnudo <input type="checkbox"/> Tener la piel suave <input type="checkbox"/> Estar mal económicamente

BLOQUE II

¿Comprende las siguientes expresiones? Sí es así, escriba su significado.


6. Estar más tragado que calzoncillo de ciclista.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> _____
7. Tener más ojos que una piña.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> _____
8. Estar más preparado que un kumis/yogurt.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> _____
9. Ser más picado que muela de gamín.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> _____
10. Ser más amarrado que un tamal.	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> _____
11. ¿Cuál de las anteriores expresiones fue la que más se le facilitó comprender?	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
12. ¿Cuál de las anteriores expresiones fue la que más se le dificultó comprender?	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

Anexo 12.3. Propuesta didáctica

Tres talleres (clic aquí para ir al enlace de Genially).



Anexo 12.4 Diario de campo

	INSTITUTO CARO Y CUERVO MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA DIARIO DE OCAMPO		
Título del proyecto: Propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión e interpretación de las expresiones humorísticas usadas en Bogotá en aprendientes de ELE.			
Investigador principal: Mónica Paola Hernández Quezada			
Contacto: monica.hernandez.mle20@caroycuervo.gov.co			
Objetivo general: Diseñar, implementar y corroborar una propuesta didáctica para facilitar la comprensión e interpretación de expresiones humorísticas usadas en Bogotá en aprendientes de ELE de niveles avanzado e intermedio.			
FECHA		HORA DE INICIO	
N. DE ESTUDIANTES		HORA DE FINALIZACIÓN	
EXPRESIONES TRABAJADAS EN CLASE		METODOLOGÍA DE CLASE	
ACTIVIDAD Y DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO			
MOTIVACIÓN			
CONOCIMIENTO DE NUEVAS EXPRESIONES			
COMPRESIÓN DE EXPRESIONES YA TRABAJADAS			
GRADO DE COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN			
RELACIONES INTRE CULTURALES			
REACCIONES ANTE LAS EXPRESIONES			
USO EN CONTEXTO DE LAS EXPRESIONES			
AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CLASE			

Anexo 12.5 Apuntes de Diario de campo

	DESCRIPCION DE LO OBSERVADO
CONOCIMIENTO DE NUEVAS EXPRESIONES SESION 1	Al inicio de la clase, los estudiantes mencionaron no haber escuchado las expresiones humorísticas que se habían socializado en la clase anterior (prueba previa), por tanto, todo fue nuevo para ellos. Ellos mencionaron que: <i>“quizás en la novelas colombianas la usen, pero no han prestado bastante atención”</i> . Además, no tenían conocimiento de su estructura sintáctica ni de su nombre y, se les dificultó un poco deducir su significado. Sin embargo, después de haber trabajado dos expresiones que ya se habían visto en la prueba previa (<i>“Nadie sabe para quién trabaja”</i> y <i>“De malas como una piraña muca”</i>) y de explicar las nuevas expresiones (<i>“Más casón que novio feo”</i> , <i>“más bueno que el pan”</i> y <i>“más contento que marrano estrenando lazo”</i>) a través del input que se usó (fragmento de novela <i>“Yo soy Betty, la fea”</i> , video de <i>“Tik Tok”</i> e imagen), los participantes se fueron familiarizando con la estructura de las expresiones, fueron analizando poco a poco su comparación con el contexto que se les presentó. Para ellos fue un poco más fácil, porque en la presentación de la prueba previa se sintieron un poco perdidos.
CONOCIMIENTO DE NUEVAS EXPRESIONES SESION 2	En esta sesión, para introducir las nuevas expresiones (<i>“Hablar más que un perdido recién encontrado”</i> , <i>“Tiene más presencia un moco en una corbata”</i> y <i>“Más rara que un perro a cuadros”</i>) el input que se utilizó fueron algunos videos de Tik Tok y algunos fragmentos de programas de televisión colombiana, ya que se tomó la decisión de trabajar más video que imágenes por sugerencia de los estudiantes, pues ellos indicaron en la primera sesión que es más fácil comprender a través de contextos. Y, efectivamente se evidenció que, para ellos fue más fácil comprender e interpretar las expresiones a través de los contextos de los videos. Igualmente, varios de ellos comentaron que, al conocer la estructura de la expresión, saben que en la segunda parte es donde está el humor, y así pueden deducir su significado. Adicional a ello, uno de los estudiantes comentó que, al saber de la existencia de estas expresiones, ha prestado atención a su uso y ha escuchado algunas como <i>“Tiene más ojos que una piña”</i> y <i>“De malas como la piraña muca”</i> en la telenovela <i>“Los Reyes”</i> y a uno de sus conocidos aquí en Colombia. Así que, en esta sesión se evidenció que los participantes ya estaban más familiarizados con las expresiones y esto facilitó su comprensión. Además, el aprendizaje de estas expresiones es positivo para ellos, porque afirman que: <i>“es sorprendente conocer que el español tener tanto léxico que nosotros no haber escuchado”</i> .
CONOCIMIENTO DE NUEVAS EXPRESIONES SESION 3	En este último taller, igual que en las sesiones anteriores, ellos no habían escuchado estas expresiones <i>“Más feo que chuparle los dedos a un mecánico”</i> , <i>“Tiene más presencia un moco en una corbata”</i> y <i>“Más colgado que salchichón de tienda”</i> . Sin embargo, se observó un avance significativo, porque de acuerdo a los contextos y a partir de la explicación brindada por la docente, ellos comenzaron a deducir, comprender e interpretar más fácil estas expresiones. También, comenzaron a relacionar algunas expresiones humorísticas con otras expresiones usadas en el español colombiano. Por ejemplo, relacionaron la expresión <i>“Más colgado que salchichón de tienda”</i> con la expresión <i>“paila”</i> . Dos de los estudiantes indonesios dijeron: <i>“esta expresión la podríamos relacionar con la expresión “paila” porque cuando estuvimos en Bogotá una profesora nos explicó como decir de manera coloquial “no tenemos dinero o no tenemos tiempo para hacer algo. Además, nos dijo que, esta expresión tiene varios significados de acuerdo al contexto en que se utilice, pero creo que en este momento se relaciona más a la expresión “más colgado que salchichón de tienda”, porque Patricia Fernández no tiene plata para tomar un taxi” (apuntes del diario se campo número 3). Otra estudiante que vive en Bucaramanga dijo: “cuando le digo a mi amigo colombiano que si tiene dinero, él me dice ¡uy no, paila! Y, eso me da mucha riza..., porque la he escuchado bastante, pero ahora entiendo mejor su significado”</i> . A los participantes, les agrado el conocimiento de las expresiones que se trabajaron en las sesiones, porque mencionaron que: <i>“es una tema divertida, la clases se dan de manera diferente y no usar tanto la gramática como en la demás clases... también cuando la retomar esos expresiones de la otra clase, yo recordar y comprender”</i> . Sin embargo, indican que: <i>“es importante conocer bastantes muchas más la palabras que tener la expresión, porque el desconocimiento de palabras no poder comprender”</i> Como <i>“salchichón” “chupar” “culito”</i> .

Anexo 12.6 Prueba posterior (postest)



PRUEBA DIAGNÓSTICA SOBRE LA COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE EXPRESIONES HUMORÍSTICAS

Título del proyecto: Propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión e interpretación de las expresiones humorísticas usadas en Bogotá en aprendientes de ELE de niveles intermedio y avanzado.

Investigador principal: Mónica Paola Hernández Quezada

Contacto: monica.hernandez.mle20@caroycuervo.gov.co

Objetivo general: Diseñar, implementar y validar una propuesta didáctica para facilitar la comprensión e interpretación de expresiones humorísticas usadas en Bogotá en aprendientes de ELE de niveles intermedio y avanzado.

* Obligatorio

Elija la opción que considere correcta

Para usted ¿Qué significan las siguientes expresiones?

1

Estar más pelado que sobaco de rana *

- Estar desnudo
- Tener la piel suave
- Estar mal económicamente

2

Chillar mas que marrano alzado *

- Llorar todo el tiempo
- Quejarse por algo todo el tiempo
- Tenerle miedo a las alturas

3

Estar más tragado que calzoncillo de ciclista

- Estar enamorado
- Tener ropa ajustada
- Estar cansado

4

Estar más colgado que salchichón de tienda *

- Estar en una situación en apuros
- Estar en una situación muy aburrida
- Estar en una situación agradable

5

Ser/estar más bueno que el pan *

- Hacer buen pan
- Ser un buen panadero
- Ser una persona atractiva/ bondadoso

6

Tiene más presencia un moco en una corbata *

- No ser atractivo físicamente
- Tener un moco en la corbata
- Tener la corbata sucia

Elija la opción que considere correcta y conteste con pocas palabras.

¿Comprende las siguientes expresiones? Si es así, seleccione SÍ y escriba su significado en la opción OTRAS. De lo contrario, solo seleccione NO.

7

Hablar más que un perdido cuando aparece /recién encontrado. *

- Sí
- No
- Otras

8

Ser más ordinario que un entierro en volqueta. *

- Sí
- No
- Otras

9

Gasta más Superman en buses. *

 Sí

 No

 Otras

10

Estar más mamado que chupo de guardería. *

 Sí

 No

 Otras

Sección 3

Observe el video, elija la opción que considere correcta y conteste con pocas palabras.

¿Comprende las siguientes expresiones? Sí es así, seleccione SÍ y escriba su significado en la opción OTRAS. De lo contrario, solo seleccione NO.

11

Acosar más que un purgante. *


 Sí

 No

 Otras

12

Estar más encartado que gallina criando patos *


 Sí

 No

 Otras

Bailar más que un trompo *


 Sí

 No

 Otras

14

¿Cuál de las anteriores expresiones fue la que más se le facilitó comprender?

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

15

Continuación de la las opciones de la pregunta **14** (11, 12 y 13).

- 11
 12
 13

16

¿Cuál de las anteriores expresiones fue la que más se le dificultó comprender?

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

17


Continuación de la las opciones de la pregunta **16** (11, 12 y 13).

- 11
 12
 13

Anexo 12.7 Rubrica de evaluación del juicio de expertos

EVALUACION DE INSTRUMENTO						
Teniendo en cuenta los criterios que se muestran a continuación, califique los ítems del instrumento de acuerdo a su consideración como experto.						
CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN	ESCALA			DESCRIPTORES	
SUFICIENCIA	Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.			
		2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la categoría			
		3. moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.			
		4. Alto nivel	Los ítems son suficientes			
CLARIDAD	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.			
		2. Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.			
		3. moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.			
		4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.			
COHERENCIA	El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.			
		2. Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.			
		3. moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que esta midiendo.			
		4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.			
RELEVANCIA	El ítem es esencial o importante es decir debe ser incluido	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.			
		2. Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este.			
		3. moderado nivel	El ítem es relativamente importante.			
		4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.			
INSTRUCCIONES: A continuación, encontrará para cada ítem los espacios diseñados para que califique las categorías, teniendo en cuenta las escalas (1-4) presentadas en su respectiva descripción.						
DIMENSIÓN	ÍTEM	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
BLOQUE I: CARACTERIZACIÓN DEL APRENDIENTE	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
BLOQUE II: SIMILITUDES ENTRE EL HUMOR DE COLOMBIA Y SU PAÍS	6					
	7					
BLOQUE III: COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE EXPRESIONES HUMORÍSTICAS	8					
	9					
	10					

Anexo 12.8 Cuestionario (posterior al juicio de expertos)



CUESTIONARIO SOBRE LA COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LAS EXPRESIONES HUMORÍSTICAS

Título del proyecto: Propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión e interpretación de las expresiones humorísticas usadas en Bogotá en aprendientes de ELE de niveles intermedio y avanzado.

Investigador principal: Mónica Paola Hernández Quezada

Contacto: monica.hernandez.mle20@caroycuervo.gov.co

Objetivo general: Diseñar, implementar y validar una propuesta didáctica para facilitar la comprensión e interpretación de expresiones humorísticas usadas en Bogotá en aprendientes de ELE de niveles avanzado e intermedio.

Importancia del estudio: Uno de los elementos pragmáticos con el que se puede encontrar el estudiante de ELE en la interacción con hablantes nativos, es el humor, pues es una manifestación sociocultural y un rasgo identitario de cada comunidad lingüística. Es decir que, el humor varía de acuerdo al país y región donde nos encontremos. Por tanto, es indispensable que el estudiante que esté aprendiendo español o haya vivido en la ciudad de Bogotá desarrolle su comprensión y aprecie el humor del español de nuestra ciudad, y sea capaz de detectar e interpretar adecuadamente las relaciones culturales y pragmáticas que acompañan el discurso de los hablantes nativos.

Riesgos Asociados: No hay ninguno. Habrá estricta confidencialidad con los datos personales de los participantes. Las respuestas recogidas se usarán únicamente con fines académicos.

Beneficios: La información recopilada se empleará con fines académicos e investigativos y no tendrá fines comerciales. Adicionalmente, servirá para el desarrollo de propuestas educativas que mejoren los procesos de enseñanza- aprendizaje de la población extranjera.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Mónica Paola Hernández Quezada. He sido **informado** (a) sobre el objetivo del estudio. Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una **encuesta**, lo cual tomará aproximadamente 15 minutos.

* Obligatorio

1. Términos de participación *

- Sí
- No

Caracterización del aprendiente.

Por favor, señale la opción que corresponda.

2. Nacionalidad *

Escriba su respuesta

3. ¿Cuál es tu nivel de español? *

- Básico
- Intermedio
- Avanzado

4. ¿Ha estado en Colombia? *

- Sí
- No

5. ¿Cuánto tiempo ha estado en Colombia? *

Escriba su respuesta

6. ¿Tiene contacto frecuente con colombianos? *

- Sí
- No

Similitudes entre el humor de Colombia y su país.

Por favor, marque la opción que corresponda de acuerdo a su percepción sobre cada uno de las preguntas. Seleccione **SÍNO** y escriba ¿por qué? ¿cuáles? en la opción **OTRAS**.

7. ¿El humor de Colombia es diferente al de su país? ¿por qué? *

- Sí
- No
- Otras

8. ¿En su lengua existen expresiones humorísticas similares a las que se usan usualmente en Colombia? ¿Cuáles? *

- Sí
- No
- Otras

Comprensión e interpretación de expresiones humorísticas.

Por favor, marque la opción que corresponda de acuerdo a su percepción sobre cada uno de las preguntas. Seleccione **SÍNO** y escriba ¿por qué? en la opción **OTRAS**.

9. Cuando hablantes nativos dicen expresiones humorísticas, ¿creo comprenderlas bien? ¿por qué? *

- Sí
- No
- Otras

10. Cuando hablantes nativos dicen expresiones humorísticas, ¿me siento incómodo u ofendido a causa de su contenido inapropiado? ¿por qué? *

- Sí
- No
- Otras


11. ¿Alguna vez ha trabajado expresiones humorísticas o el humor en sus clases/cursos de ELE? *

- Sí
- No
- Otras

12. ¿En qué contexto me gustaría comprender las expresiones humorísticas usadas en Colombia? *

- En contextos familiares
- En contextos laborales
- Con amigos
- En todos los contextos

Anexo 12.9 Prueba previa (pretest) (posterior al juicio de expertos)



PRUEBA DIAGNÓSTICA SOBRE LA COMPREENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE EXPRESIONES HUMORÍSTICAS

Título del proyecto: Propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión e interpretación de las expresiones humorísticas usadas en Bogotá en aprendientes de ELE de niveles B y C.

Investigador principal: Mónica Paola Hernández Quezada

Contacto: monica.hernandez.me20@cau.edu.co

Objetivo general: Diseñar, implementar y validar una propuesta didáctica para facilitar la comprensión e interpretación de expresiones humorísticas usadas en Bogotá en aprendientes de ELE de niveles avanzado e intermedio.

Elija las opciones que considere correctas.

Para usted ¿Qué significan las siguientes expresiones?

1. Tener más dientes que una pelea de perros.

- Tener dientes feos
- Tener demasiados dientes
- Tener una dentadura prominente y visible

2. Estar más prendido que arbolito de navidad.

- Estar feliz
- Vestir una ropa llamativa
- Haber ingerido bebidas alcohólicas

3. Ser más de malas que una piraña muca.

- Tener mala suerte
- Estar de mal humor
- No tener dientes

4. Chillar más que un marrano alzado.

- Llorar todo el tiempo
- Quejarse por todo
- Llorar muy fuerte

5. Estar más pelado que sobaco de rana.

- Estar desnudo
- Tener la piel suave
- Estar mal económicamente

