

¿POR QUÉ NO SE RÍEN? LOS MONÓLOGOS EN CLASE DE ELE

Demelsa ORTIZ CRUZ

(Universidad de Zaragoza. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Lingüística General e Hispánica. Zaragoza, España)

demelsa@unizar.es

WHY DON'T THEY LAUGH? STAND-UP COMEDIES IN THE SFL

Fecha de recepción: 25-11-2019 / Fecha de aceptación: 16.06.2020

Tonos Digital, 39, 2020 (II)

RESUMEN:

Este artículo trata sobre la problemática que entraña el proceso de enseñanza-aprendizaje del humor dentro del contexto educativo de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Dicho elemento resulta esencial en el desarrollo pleno de la competencia pragmática y es un componente fundamental de la competencia comunicativa que el aprendiente de lengua extranjera (LE) o de segunda lengua (L2) tiene que ser capaz de desarrollar. Por ello, analizaremos cuáles son los problemas que subyacen en las propuestas didácticas que se han llevado a cabo al respecto para poder determinar las claves que permitan llegar a una explotación didáctica satisfactoria del humor. Asimismo, propondremos un modelo de explotación didáctica de un monólogo humorístico así como comentaremos los resultados que dicha propuesta ha obtenido dentro del aula.

Palabras clave: Humor; Monólogo; Español para extranjeros; Competencia pragmática; Competencia sociocultural.

ABSTRACT:

This paper deals with the difficulties of the humour teaching-learning process within the educational context of teaching Spanish as a foreign language (SFL). This aspect is essential in the full progress of the pragmatic competence and it is a fundamental component of the communicative competence that the student of a foreign language

(FL) or a second language (L2) must be able to develop. Therefore, we will analyze what are the problems that underlie the didactic units which have been developed in order to determine the main keys to reach a satisfactory humoristic didactic unit. Moreover, a stand-up comedy didactic unit will be proposed and the results that this didactic unit has obtained in the SFL class will be commented.

Keywords: Humour; Stand-up comedies; Spanish as a foreign language; Pragmatic competence; Sociocultural competence.

1. EL HUMOR

El humor es un componente esencial en las relaciones sociales y forma parte de la comunicación humana. Como un elemento más del acto comunicativo, su comprensión es de vital importancia si lo que se pretende es que el mensaje surta el efecto deseado por el emisor, es decir, la finalidad humorística intrínseca a estos enunciados. Entenderlo no resulta sencillo, cuestión que aún se agrava más cuando quienes escuchan este tipo de mensajes son aprendientes de español como LE o como L2.

Cuando un alumno de ELE adquiere una cierta competencia en español, dicho estudiante tiene que ser capaz de llevar a cabo todo un complejo proceso inferencial y conseguir, en la medida de lo posible, entender la finalidad humorística de este tipo de mensajes. Por lo tanto, dicho elemento es un componente fundamental de la competencia comunicativa que el aprendiente de LE o de L2 ha de desarrollar y resulta primordial en el desarrollo pleno de la competencia pragmática. En este sentido, conviene recordar que por *competencia pragmática* se entiende una subcompetencia que

atañe a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro (DTCELE: s.v.).

Esta subcompetencia, junto a otras, forma parte, pues, de lo que se ha denominado la *competencia comunicativa*, que no es otra cosa que la "capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla" (DTCELE: s.v.). Para conseguirlo, no solo es necesario respetar

un conjunto de reglas gramaticales y de otros niveles de la descripción lingüística (léxicas, fonéticas, semánticas...) sino que es necesario también conocer, entender y manejar una serie de reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Por lo tanto, el humor es una cuestión innata al ser humano, presente, aunque de diversas formas, en todas las culturas. Definir qué se entiende por *humor* supone adentrarse en capacidades cognitivas que, la mayoría de las veces, utilizamos de manera subconsciente. La Real Academia en su 23.1ª edición de su *Diccionario* (s.v. *humor*) define el *humor* como un tipo de 'genio, índole, condición, especialmente cuando se manifiesta exteriormente': efectivamente, el humor es un tipo de genialidad que se demuestra de forma verbal. Asimismo, añade que es una 'jovialidad, agudeza', dado que el hombre revela su agudeza mental a través del humor. Por otra parte, señala dicha Academia que el *humor* no es otra cosa que el *humorismo*, esto es, un 'modo de presentar, enjuiciar o comentar la realidad, resaltando el lado cómico, risueño o ridículo de las cosas' (DLE: s.v. *humorismo*).

Centrándonos en este último tipo, muchos autores se han preocupado por ofrecer su concepción del *humor*. Por su parte, Martin *et al.* (2003: 60-63) proponen cuatro estilos de humor dependiendo del grado de valencia (positiva o negativa) en la intención de uso: así, hablan de dos tipos de humor interpersonal benigno o de valencia positiva (el *humor afiliativo*, vinculado a los chistes y a bromas sanas y bienintencionadas que se dirigen hacia la aceptación y el bienestar común; y el *humor autoafirmativo*, usado para marcar distancia con temas que generan tensión y que se intentan evitar o para tomar una perspectiva para solucionarlos); y también consideran dos tipos de humor interpersonal maligno o de valencia negativa (el *humor agresivo*, relacionado con el sarcasmo y el ridículo, que no tiene presente el daño que pueda ocasionar en los demás; y el *humor autodescalificatorio*, en el que el objeto de humor es uno mismo, empleado como estrategia defensiva para paliar una baja autoestima).

Por lo tanto, es evidente que el humor resulta, a juicio de Manadé (2013: 20), "una herramienta bidireccional" en el sentido de "que se dirige hacia el resto o hacia uno mismo con una intención que puede ser positiva o negativa", pero a la vez es también una "herramienta social cuya función no es otra que facilitar o permitir establecer y modificar el papel de cada uno en distintos grupos". No obstante, junto a

esta función social, autores como Barrio y Fernández (2010: 369-370) han indicado que el humor cumple una serie de beneficios¹ destacables en el contexto educativo, ya que resulta motivador, divertido, distendido, intelectual, creativo, pedagógico, transformador y social, entre otras cuestiones.

De acuerdo con esto, el humor es multifuncional, pero, al mismo tiempo, recoge contenidos muy diversos. Por ello, para entenderlo, no solo llevamos a cabo una mera codificación y decodificación del mensaje humorístico, sino que ponemos en marcha un complejo proceso inferencial a través del cual se pueden desprender los contenidos implícitos comunicados². Este complejo proceso también tiene que realizarlo el estudiante de lenguas extranjeras, ya que, de no hacerlo, no se cumplirá la función humorística. Así lo apunta Manadé (2013: 17):

Entender estos mensajes va más allá de la mera comprensión lingüística, pues este tipo de lenguaje tiene un fuerte factor referencial sin el cual la broma pasa completamente inadvertida, lo que convierte al enunciado en un texto sin sentido.

El factor referencial al que se alude en estas palabras es las más de las veces de tipo sociocultural, puesto que, aunque también entran en juego contenidos de diversa índole, el humor, al ser algo consustancial al ser humano (Martos y Villanueva 2015: 8), surge y se gesta en el seno de una determinada sociedad, lo cual supone un hándicap para nuestros estudiantes de ELE. Por este motivo, es necesario plantearse en este punto qué se entiende por *cultura*.

De acuerdo con el *Diccionario* de la Real Academia Española en su 23.1ª edición (2017: s.v. *cultura*) se define *cultura* como el 'conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico' y también como el 'conjunto de modos de vida y

¹ Por su parte, Alonso (2005: 125) resume todas estos beneficios pedagógicos al comentar que "el humor ayuda a que la actitud ante las tareas y el proceso de aprendizaje sean más motivadores y eficaces, a que los contenidos se asimilen y retengan mejor pues su procesamiento se ha producido dentro de una actividad placentera, que moviliza la creatividad, el pensamiento y las emociones. El humor, por último, crea empatía entre los miembros del grupo".

² De acuerdo con las teorías pragmáticas de Sperber y Wilson (1986), la comunicación humana no consiste solamente en codificar y decodificar información, sino que existen una serie de contenidos implícitos que nuestro interlocutor, tanto nativo como no nativo, tiene que ser capaz de inferir para que se produzca el éxito comunicativo. Para una revisión de la Teoría de la Relevancia de dichos autores, puede consultarse el capítulo correspondiente de Escandell (2006: 111-139).

costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.'; además, se tiene presente un subtipo denominado *cultura popular*, que no es otra cosa que el 'conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo'. Teniendo presentes estas definiciones, podemos comprobar la diversidad de aspectos que se imbrican en ella. De ahí que, a juicio de Miquel y Sans (2004: en línea), sea necesario distinguir tres tipos distintos de cultura: primeramente, la *Cultura con mayúscula*, es decir, la cultura cultivada, legitimada o tradicional (todo el compendio del saber literario, histórico, político, artístico, etc.); en segundo lugar, la *cultura "a secas" o esencial* (la que comparten los miembros de una sociedad y que conforma el componente sociocultural); y, por último, la *cultura* (con *k*) o *cultura epidérmica* (el saber utilizado en determinados contextos). Y es sobre todo la *cultura esencial* la que da mayores problemas de comunicación entre personas de diferentes procedencias.

Por lo tanto, el humor forma parte y toma esa *cultura* (con minúscula) que todos los miembros de una misma sociedad conocemos y compartimos, y que el aprendiente de lenguas tiene que ser capaz de asimilar:

el humor siempre aparecerá como reflejo de las particularidades de cada pueblo y cultura, razón por la que no solo resulta ser una herramienta didáctica de gran valía para desarrollar la competencia intercultural de nuestros alumnos [...], sino que además es una importante materia de estudio, esto es porque [...] se trata un componente universal de la cultura que varía en cómo se manifiesta en cada una, ya sea a través de diferentes objetos, formas, etc. [...] y es absolutamente necesario que al aprender una lengua se aprendan estos elementos culturales que podrían derivar en conflictos. Lo que es común en todas las culturas es el hecho de que el humor rompe con las prácticas habituales, sorprende por ser algo inesperado, se salta de forma controlada las normas sociales aceptadas por cada comunidad y presenta actos o textos incongruentes o inusuales (Manadé 2013: 17).

Asimismo, el uso del humor de manera natural y espontánea, tal y como lo hace un hablante nativo, conlleva para el aprendiente de una lengua extranjera "una profunda reflexión sobre la función del lenguaje en el determinado contexto humorístico" (Linares 2017b: 212); esto es, como indica Linares (2017b: 212), para poder entender el humor los hablantes no nativos necesitan de "la activación de sus habilidades metapragmáticas [...] las cuales, si no han sido correctamente fomentadas, no serán suficientes para lograr inferir el humor del enunciado", de ahí que defienda que es de suma importancia "desarrollar las competencias humorísticas

y metapragmáticas en el aula de español como Segunda Lengua [...] desde niveles iniciales”³.

Para entender esta postura, es necesario recordar las tres concepciones distintas sobre el humor que Attardo (1994 *apud* Baulenas 2011: 9-11 y Manadé 2013: 18-19, entre otros) señaló: en primer lugar, la *teoría tradicional de la superioridad, de la hostilidad o del ridículo* (en el sentido de que la causa del humor - la risa- se justifica por una sensación de superioridad y de hostilidad hacia los demás, de manera que la desventaja o desventura de los otros provoca la risa); en segundo lugar, la *teoría de la descarga o del alivio* (en la que se entiende que el humor es un alivio físico o liberación emocional de un cierto tipo de tensión, que, finalmente, se libera a través de la risa); y, por último, la *teoría de la incongruencia* (en la que se defiende que aquello que provoca la risa es el asombro ante una nueva relación de ideas, esto es, una asociación cognitiva sorprendente y chocante entre ideas previas que genera una incongruencia y que al contrastarse con la realidad induce a la risa).

Así pues, centrándonos en la última de las teorías aquí expuestas, afirma Linares (2017b: 213) que el humor se origina a raíz de una realidad que se presenta como inesperada e incongruente para el destinatario y que “el efecto humorístico se consigue, pues, una vez que oyente o lector activa una serie de inferencias para lograr resolverla, lo cual sería imposible si no estuviésemos dotados de *conciencia metapragmática*”. Este concepto (tomado de Verschueren, 2000 *apud* Linares 2017b: 213) se define como la “capacidad inherente del ser humano para autorregular su propio uso del sistema lingüístico con fines comunicativos, y para reflexionar sobre las funciones del lenguaje” y se va desarrollando de forma progresiva durante el periodo de

³ Tanto en el *Marco común europeo de referencia* (2002) como en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), se reserva un espacio al humor verbal como hecho pragmático, aunque, como indica Linares (2017: 207), “este no es lo suficientemente notorio”. Así, en el *Marco* (2002) se incluye el humor como un componente en la adecuación sociolingüística del nivel avanzado C1; en cuanto al *Plan curricular* (2006), el humor se incorpora en el aula a partir del nivel B2 a través de chistes sin implicaciones socioculturales y se hace alusión a una serie de indicadores lingüísticos de diversa índole (fónicos, morfológicos y léxicos) que facilitan el reconocimiento y la interpretación de enunciados figurados como son el humor y la ironía. Sin embargo, señala Ruiz (2008: 5), en el *Plan curricular* no se consideran los elementos no lingüísticos tan importantes para inferir el humor, como son marcas tipográficas, acústico-melódicas y kinésicas.

maduración cognitiva⁴. Dicho tipo de conciencia resulta esencial puesto que nos permite reflexionar acerca de qué elementos lingüísticos y extralingüísticos debemos emplear en cada contexto “para que nuestro mensaje consiga en el interlocutor el efecto perlocutivo deseado” (Linares 2017b: 213). De especial importancia es la citada conciencia metapragmática para el humor; así lo considera Ruiz (2016a *apud* Linares 2017b: 214), puesto que el efecto humorístico es consecuencia directa de las continuas elecciones lingüísticas (léxicas, morfosintácticas y fónicas) y extralingüísticas (paralingüísticas, kinésicas y tipográficas) que realiza el escritor o hablante en su producción humorística, y que interpreta y aprecia el oyente o lector. Por su parte, Alonso (2006: 124) señala que “a través del humor se hacen más visibles y comprensibles aspectos o realidades tan importantes para el aprendizaje de una lengua como la pragmática, la (inter)cultura, el español coloquial, la entonación y la creatividad”.

Para que un alumno de ELE desarrolle la competencia humorística (y también la correspondiente actuación)⁵, hay que tener presentes las fases cognitivas por las que transcurre gradualmente un mensaje humorístico (reconocimiento, entendimiento, apreciación y acuerdo)⁶:

⁴ Los estudios de Gombert (1992 *apud* Linares 2017: 214) demuestran que la conciencia metapragmática de los hablantes nativos empieza a construirse en la infancia y va madurando a lo largo de cuatro fases graduales y progresivas: la adquisición inicial, la comunicación epipragmática, la competencia metapragmática y la automatización de la competencia metapragmática.

⁵ Relacionado con los textos monologales, Martos (2014: 469) y Martos y Villanueva (2015: 11) afirman que “los monólogos buscan el deleite y todo gira en torno a él; su única función es hacer reír. De ahí la complejidad que adquiere el monólogo para un estudiante extranjero de español, ya que su competencia humorística es mínima”.

⁶ La producción del humor es otra tarea sumamente ardua en la que no nos adentraremos, puesto que supone un paso más allá, posterior al hecho comprensivo del humor. Tal y como indica Linares (2017b: 216): “la producción del humor en E/L2 implica un salto en las habilidades metapragmáticas y cognitivas, puesto que el hablante debe emplear el lenguaje específico para una determinada situación en su propósito de divertir o hacer reír al receptor del mensaje humorístico”, por lo que conlleva no solo “reconocer los mecanismos lingüísticos y paralingüísticos empleados” sino también “tener un dominio adecuado de los diversos recursos fónicos, léxicos y sintácticos que conforman los indicadores del humor, así como usar determinados elementos extralingüísticos y tipográficos para situar al lector en modo humorístico”. Por lo tanto, para que un estudiante sea competente a este nivel, entran en juego tres tipos de competencias: la lingüística (conocimiento de los elementos lingüísticos), la pragmática (capacidad de estructurar y emplear un discurso adecuado al contexto) y la sociolingüística (adquisición de determinadas destrezas para abordar la dimensión social del uso de la lengua; Linares 2017a: 206).

Los fenómenos cognitivos de reconocimiento y entendimiento del humor forman parte de la competencia humorística, mientras que la apreciación sería un fenómeno híbrido entre la competencia humorística y la actuación del humor, puesto que de esta deriva bien el acuerdo con lo enunciado por el hablante, o bien humor fallido si no considera divertido o gracioso lo dicho. Por su parte, la producción del humor se relacionaría con las fases de reconocimiento, comprensión y apreciación cuando se trata de humor conversacional, en el que el oyente, tras manifestar su acuerdo con lo enunciado, efectúa una réplica en modo humorístico (Linares 2017b: 214-215).

Teniéndolos presentes, Linares (2017b: 215) explica cómo los estudiantes deben reconocer primeramente el texto como humorístico, para poder comprender después el contenido no literal del mensaje y, finalmente, decidir si resulta gracioso o no, fase última en la que puede conseguirse o no el propósito de entretener y hacernos reír. Por lo tanto, el *humor fallido*, habitual entre los interlocutores extranjeros, se producirá “porque no hemos ido más allá del lenguaje literal, o porque no tenemos el suficiente conocimiento cultural o apego emocional por el tema sobre el que gira el chiste”. En efecto, la hipótesis de esta autora (Linares 2017b: 216) es que:

la competencia metapragmática de los aprendientes de E/L2, que permite descifrar el mensaje humorístico, estará condicionada por los conocimientos adquiridos previamente en relación con la L2 y de acuerdo con la capacidad de los usuarios para transferir sus conocimientos y habilidades de la L1 a la L2.

Es decir, que para conseguir la finalidad humorística de este tipo de textos es necesario, además de habilidades propias de su lengua materna, que el profesor proporcione de forma previa una serie de conocimientos que ayuden a configurar esa conciencia metapragmática del aprendiente de español.

Por lo tanto, para entender el humor es muy importante que emisor y destinatario(s) compartan el contexto y solo así la gracia surtirá efecto, pero entendiendo el contexto en una triple dimensión (Padilla 2008: 282): “el *contexto lingüístico* (lo dicho anteriormente, el cotexto), el *contexto situacional* (el entorno que rodea a los hablantes y a la comunicación) y el *contexto sociocultural* (el conjunto de creencias y actitudes que pertenecen a un grupo de personas más o menos amplio)”, este último quizá el más complejo de entender para los estudiantes de lenguas extranjeras.

En definitiva, como el humor es poliédrico e implica una variedad de contenidos, supone un reto para el aprendiz de una lengua, por lo que, a continuación, vamos a centrarnos en analizar uno de sus géneros más populares, el monólogo, para después tratar de proponer algunas claves de su explotación didáctica.

2. EL MONÓLOGO

Desde hace ya algunas décadas, el humor resulta más notorio en el ámbito televisivo a través de programas en los que cómicos de carácter nacional exhiben al público sus monólogos. En esta actuación, dos elementos llevan a cabo una simbiosis perfecta: cómico y monólogo.

Por un lado, el monologuista juega un papel muy importante, pues es el guía del texto humorístico: se le identifica fácilmente porque suele vestir de manera sobria y aparece tan solo iluminado por un cañón de luz en el escenario (Baulenas 2011: 23). Además, este personaje se completa con la personalidad y teatralidad que a cada uno de ellos lo caracterizan; de acuerdo con Ruiz (2015: en línea), un buen humorista posee las dotes retóricas de talante, oportunidad, teoría, práctica y, por supuesto, talento natural:

utiliza el ethos, o talante, para desarrollar y mantener la autoridad cómica y hacerla fiable y creíble; emplea el kairos, u oportunidad, para hacer o decir algo en el momento adecuado. Asimismo, construye su discurso cómico apoyándose en elementos de la tradición retórica, entre los que destaca el talento natural, la praxis y la teoría, y usa estas estrategias discursivas para acotar el espacio narrativo con el público al que desea persuadir.

En consecuencia, manejando bien todos estos elementos, el público participará de lo dicho mediante su silencio o sus risas, valorando o rechazando el correspondiente monólogo (Baulenas 2011: 23-24).

Por otro lado, el texto humorístico producido por el propio monologuista cobra un estatus independiente. De hecho, son muchos los autores que han tratado de definir los *monólogos humorísticos* como género; así, Castellón (2008: i) indica que "se trata de textos, generalmente breves, interpretados en un estudio televisivo, o en un escenario, en los que se presenta una visión humorística sobre variados aspectos (sociales, cotidianos,...) dirigidos a una audiencia cercana" y lo aproxima al teatro por

su "cálida inmediatez"⁷. Por su parte, Schwarz (2010: 17) incide en estas cuestiones y recuerda que el monologuista establece un contacto directo con la audiencia, de tal forma que "se planta" ante ella con su micrófono y empieza a contar historias divertidas (de mayor o menor extensión) y anécdotas (llamadas *bits*) con el fin de hacer reír al público. Por último, Baulenas (2011: 15), se refiere "tanto al texto como a la actuación de un monologuista en una situación escénica muy concreta, *desnudo* delante del público, y normalmente, de pie".

Asimismo, es habitual que los monólogos humorísticos posean una estructura discursiva concreta de carácter tripartito (Baulenas 2011: 18-19): comienzan con una introducción con la que se plantea el tema, se establece la credibilidad del narrador y se busca la *captatio benevolentie*; seguidamente, aparece el desarrollo o cuerpo del monólogo en el que se desglosa de forma expositiva la idea principal y subtemas, secuencias o ejemplos derivados de este; y, finalmente, se cierran con una conclusión de carácter breve acompañada o no de una fórmula de despedida.

Como texto, los monólogos son un género mixto (Baulenas 2011: 16), ya que están escritos para ser leídos e interpretados por parte del monologuista, por lo que incorporan marcas del discurso oral. Son monologales (externamente) y al tiempo dialogales (internamente) por la presencia del discurso referido (Martos y Villanueva 2015: 15). Además, son "simulacros" de los diferentes tipos de textos (Castellón 2010: ii), un "compendio de diversidad textual" en el que aparecen los diversos modos del discurso (narración, descripción, exposición, argumentación y diálogo; Martos y Villanueva 2015: 10). Asimismo, por su finalidad humorística, cumplen las siguientes características (Ruiz 2015: en línea):

- *Muestra oposición de dos guiones, donde el primero se muestra incongruente con el segundo.*
- *Se apoya en mecanismos lógicos, como los basados en relaciones sintagmáticas o en razonamientos.*
- *La situación contribuye a comprender el humor.*
- *Hay un blanco hacia el que se dirige la burla.*
- *Se fundamenta en una estrategia narrativa.*
- *Contiene un lenguaje, esto es, unos elementos fónicos, morfosintácticos o léxicos que sustentan el humor.*

⁷ De hecho, Baulenas (2011: 16) le confiere el estatus de subgénero teatral dentro de la comedia.

Junto a esto, los monólogos presentan unos elementos recurrentes (Ruiz 2015: en línea): los *ganchos*, que son “enunciados humorísticos que pueden darse en cualquier lugar del texto y están completamente integrados en la narrativa en la que aparecen” y en los que se intercalan *marcas* (“elementos que ayudan a interpretar el humor, entre los que se encuentran las pausas, la intensidad de la voz o las risas”) e *indicadores* (“elementos de por sí humorísticos, como la polisemia o la fraseología que se usan para generar incongruencia”, a los que hay que añadir la ambigüedad y la multiplicación de referentes, la paronimia y la pseudoabarcación⁸); y el *remate* con el que se concluye el texto humorístico.

Por último, gracias a su formato audiovisual fácilmente reconocible y a su carácter universal como género, el monólogo se presenta en el aula como un “un vehículo inmejorable para el estudio y la reflexión de los aspectos socioculturales e interculturales” (Baulenas 2011: 1), pues en él quedan reflejados “elementos invisibles que pertenecen a la cultura meta”, por lo que con ellos se puede trabajar la inteligencia cultural (Martos y Villanueva 2015: 13). De hecho, Baulenas (2011: 30), en su análisis de los referentes socioculturales presentes en los monólogos, concluye que existen de media unos 15’76 referentes por monólogo, de ahí que sea necesario trabajar este tipo de contenidos para poder entenderlo y conseguir la finalidad humorística propia de estos textos, ya que el monologuista parte de la base de que

cuenta con la complicidad del público, porque sabe que [los monólogos] van a funcionar, bien porque son de rabiosa actualidad, o bien porque, aunque ya no estén en un primer plano, han quedado asentadas en el imaginario común por alguna razón (Baulenas 2011: 35);

añade además que “cuanto menos enciclopédico y menos universal [sea la cultura], más se hace necesaria la ampliación de conceptos” en el aula de ELE (Baulenas 2011: 50).

⁸ Recuérdese que un elemento *pseudoabarcador* es un “indicador de la ironía y/o el humor que consiste en crear una clase semántica formada por diversos elementos integrados en la misma que no lo agotan, pero que se reinterpretan como si lo hicieran” (Ruiz 2015: en línea).

Por ello, aunque puedan señalarse algunos usos recurrentes desde un punto de vista lingüístico y estilístico⁹, cobra especial fuerza la cantidad de elementos culturales y sociopolíticos que apelan forzosamente a la cultura común (de la que hablábamos en el apartado anterior) y que nos planteemos cómo se pueden trabajar los monólogos en clase de ELE para no dejar fuera este tipo de contenidos.

3. LA EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LOS MONÓLOGOS EN CLASE DE ELE

Aunque todos los autores destacan las ventajas del empleo del humor en el aula de ELE, son pocos quienes han tratado de proponer explotaciones didácticas satisfactorias a partir del empleo de los monólogos.

Desde un punto de vista teórico, diversos estudiosos han apuntado algunas de las claves para el empleo de textos humorísticos en clase de lenguas extranjeras. Así, Alonso (2006: 130-131) expone una serie de ideas: apuesta por no desvelar por adelantado que el material es de carácter humorístico para no crear falsas expectativas; además, promueve plantear actividades preliminares de activación y ampliación de conocimientos a través de las cuales trabajar las dificultades de la muestra; y, finalmente, manifiesta la necesidad de llevar a cabo una evaluación previa de la selección de materiales en cuanto a dificultad y potencial polémica de lo tratado. Sin embargo, también alerta de que "el humor posee una característica que lo hace único: cuanto más se explica (y mejor se entiende)... más se corre el riesgo de que su gracia o su *chispa* desaparezca". Por su parte, Baulenas (2011: 53-56) propone seis sugerencias para explotar los monólogos en clase de ELE: trabajar con los referentes culturales, sobre la interculturalidad y los estereotipos, específicamente con el humor, sobre lo lingüístico, sobre lo paralingüístico y sobre la exposición oral. Por último, Martos (2014: 467-468) y Martos y Villanueva (2015: 889-892) apuestan por trabajar los tres planos del discurso (el del enunciado, el de la enunciación y el de la interpretación), ya que "texto, contexto y sociedad van unidos de forma indisoluble" (Martos 2014: 468).

No obstante, la realidad didáctica es bien distinta, puesto que las explotaciones didácticas de los monólogos de humor que se encuentran hasta el momento, las más

⁹ Así lo hace Baulenas (2011: 20-22), quien destaca el empleo del estilo coloquial, la 2.^a persona del singular para uso impersonal, el discurso referido, las expresiones idiomáticas, la polisemia, la homofonía, los símiles, las hipérbolos, la ironía y las personificaciones.

de las veces, no ahondan en terrenos profundos sino que se centran en el plano superficial, en lo literal, para lo cual no es necesario que dichos textos posean una finalidad humorística¹⁰. Siguiendo las orientaciones del *Marco* y del *Plan curricular*, generalmente, se trata de propuestas didácticas enfocadas a alumnos de niveles altos de español como lengua extranjera (como el trabajo de Álvarez 2012, para B2; los de Hernández 2013a, para B2-C1; Hernández 2013b, para C1-C2; Hernández 2014, para C1-C2; y Hernández 2016, para B2, por citar algunos ejemplos)¹¹; pero, como ya se ha indicado, dichas explotaciones se centran exclusivamente en la comprensión auditiva, quedándose tan solo en lo más “exterior” y sin afrontar la dura tarea de conseguir la función cómica que los monólogos persiguen por sí mismos. Por este motivo, resulta interesante destacar que son escasos los trabajos cuyo planteamiento conlleva una reflexión previa y crítica que permita exponer a los estudiantes a actividades de preparación para conseguir la finalidad última de los monólogos: hacer reír (tan solo hemos localizado la propuesta de Linares 2017a: 215-221).

Por ello, el objetivo fundamental de nuestra aportación es plantear que es posible llevar a cabo la realización de propuestas didácticas de explotación del humor que satisfagan las carencias indicadas, esto es, que consigan cumplir la función humorística que poseen los monólogos *per se* en los propios estudiantes; es decir, que nos planteamos la siguiente pregunta de partida: ¿cómo podemos lograr didácticamente hablando que el estudiante de español como lengua extranjera se ría al escuchar un monólogo de humor, de una manera similar o aproximada a como lo hace un hablante nativo de español?

En definitiva, el humor como contenido precisa de un planteamiento significativamente distinto a lo normalmente trazado si lo que se pretende es que los aprendientes de español como lengua extranjera se conviertan en usuarios de la lengua con una competencia comunicativa completa, como a continuación desarrollaremos.

¹⁰ Con esta perspectiva, la interpretación de enunciados puede llevarse a cabo mediante cualquier otro tipo de comprensión auditiva o audiovisual, no necesariamente mediante monólogos.

¹¹ Otras propuestas (como la de Pérez 2015: en línea), sin embargo, se centran en el concepto de *monólogo* y lo explotan a través de la lectura de fragmentos, aportación interesante aunque se desvía de las características básicas del monólogo, pues este género no está concebido para ser leído y en él entran en juego con gran peso el paralenguaje.

4. HACIA UNA PROPUESTA DE EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LOS MONÓLOGOS EN CLASE DE ELE

Los monólogos humorísticos son textos audiovisuales muy ricos para las clases de ELE, si bien, como ya se ha visto, su incorporación y explotación didáctica en el aula no es una cuestión nueva. Sin embargo, el profesor que quiera llevar a la práctica en el aula de ELE un monólogo de humor tiene que plantearse unas preguntas iniciales: 1) ¿Qué monólogo puedo elegir para la clase de ELE?; 2) ¿A qué nivel está destinado el texto monologal seleccionado?; y 3) ¿Qué actividades puedo llevar a cabo con él?

En cuanto a la primera pregunta, estudios y explotaciones didácticas anteriores a las nuestras (como las de Álvarez, 2012; o las de Hernández, 2013a, 2013b, 2014 y 2016, entre otros) demuestran que la temática de los monólogos es totalmente diversa, por lo que la elección de uno u otro es personal. No obstante, conviene indicar que, a nuestro juicio, es recomendable elegir aquellos textos humorísticos que sean de interés para nuestros estudiantes, de manera que las características del alumnado son fundamentales para la elección¹². Por otro lado, es aconsejable también optar por textos humorísticos que presenten temas actuales o por aquellos que sean interesantes desde el punto de vista del componente sociocultural.

En lo que respecta a la segunda de las cuestiones planteadas, es evidente que la adquisición de la competencia humorística es algo elevadamente complejo, por lo que, siguiendo también las indicaciones del *Marco* y del *Plan curricular*, los monólogos pueden trabajarse en niveles altos de competencia lingüística en español (de B2 en adelante). De hecho, la explotación aquí propuesta está enfocada al nivel C1.

Por último, en lo que se refiere a la tipología de actividades, para llevar a cabo una explotación didáctica satisfactoria del monólogo en cuestión, el docente debe

¹² Por ejemplo, un motivo recurrente de nuestro humor es el machismo, aspecto que se aborda de manera crítica en monólogos o chistes; pues bien, este tipo de temas chocaría con la visión de culturas arraigadas en costumbres más tradicionales como la árabe.

De igual forma, en la configuración de chistes españoles es muy frecuente la estructura consecutiva tipo *Había un hombre/una mujer tan + adjetivo que...* En actividades de repetición de dicho patrón hemos observado una tendencia en estudiantes de ámbito anglosajón que pretenden modificar este modelo siguiendo o copiando un esquema semejante al propuesto con *Tu madre es tan + adjetivo que...* (en inglés, *Your momma is so + adjective...*), que para un español resulta totalmente sorprendente e incluso hiriente.

realizar previamente un análisis textual para valorar en qué puntos del texto se produce esa activación del humor y de qué índole (gramatical, sociocultural, pragmática...) son para poder trabajar dichos contenidos en clase. Por ello, resulta interesante transcribir el texto. Además, dicha transcripción no es solo una herramienta para el profesor sino que sirve de apoyo para el alumno, leyéndola de manera individual en casa o también como recurso de trabajo en el aula¹³.

Por otro lado, es asimismo importante tener presente que una buena explicación didáctica de un monólogo humorístico tan solo va a poder incidir en algunos aspectos seleccionados y no en su totalidad. Trabajarlos todos ellos sería una equivocación¹⁴, pues supondría desgranar el propio texto humorístico, por lo que perdería el factor sorpresivo que el propio humor presupone y conlleva. La elección de uno u otro elemento va a verse condicionada por la línea o líneas temática(s) que vertebral(n) dicho monólogo, de forma que gracias a esta(s) se dote de cierta unidad a toda esta explotación.

Igualmente las actividades que podamos llevar a cabo vendrán determinadas por dicha selección, si bien, de manera independiente a lo que hayamos escogido, es indispensable efectuar un trabajo detallado antes del visionado a través del cual configurar el apoyo o andamiaje necesario para aproximarse a este tipo de textos. Como se ha visto al analizar las propuestas anteriores a la nuestra (Álvarez 2012; Hernández 2013a, 2013b, 2014 y 2016), todas ellas carecen de actividades previas a través de las cuales se creen esos referentes (léxicos o culturales, entre otros) que están en el momento álgido de explosión humorística. Junto a estas, podemos completar la propuesta de trabajo con ejercicios durante el visionado, en el que sí hay cabida a preguntas de respuesta informativa (como las planteadas por Álvarez 2012, para el monólogo de Luis Merlo) o de respuesta verdadero/falso (como las de Hernández 2013a, 2013b, 2014 y 2016); pero, insistimos, estas no son el fin en sí mismo sino un medio más para su trabajo en el aula. Finalmente, para completar la

¹³ No obstante, conviene recordar que estos textos no están pensados para ser leídos, sino para ser interpretados, por lo que el apoyo visual (en el que se ven claramente los elementos kinésicos) resulta de especial importancia para la interpretación del monólogo.

¹⁴ Tal equivocación es además un error de profesores principiantes: en efecto, cuando se carece de experiencia en el contexto educativo de ELE se tiende a querer explicar y proporcionar un exceso de *input* lingüístico al estudiante.

secuenciación didáctica, es preciso plantear unas actividades de post-visionado a través de las cuales se pueda insistir o ampliar algunas de los asuntos ya tratados.

En definitiva, desde nuestro punto de vista, el tratamiento didáctico de los monólogos debe trascender de lo superfluo para adentrarse en los entresijos de los enunciados humorísticos presentes en él, por lo que debe llevarse a cabo un trabajo preciso previo, a la vez que durante y después del propio visionado, como vamos a tratar de demostrar en la explotación didáctica de *Las ciudades de España*.

5. LAS CIUDADES DE ESPAÑA: UNA PROPUESTA DE EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE UN MONÓLOGO DE LEO HARLEM

La propuesta didáctica de *Las ciudades de España* surgió a raíz de nuestro quehacer diario como profesora de español¹⁵ y resulta ser un monólogo especialmente atractivo desde una perspectiva sociocultural, ya que en él Leo Harlem ofrece una radiografía de España desde el punto de vista español, centrándose en las regiones más tópicas: los vascos, los aragoneses, los andaluces, los catalanes, los castellanos, los madrileños y los valencianos¹⁶. Está pensada para un nivel C1 (dominio operativo eficaz) y tiene una duración aproximada de 6 horas lectivas.

Como se ha señalado en el apartado anterior, esta propuesta parte de una valoración del monólogo desde un punto de vista textual, de manera que se ha llevado a cabo una selección y reflexión (analizando el vídeo y realizando la correspondiente transcripción, presente junto a la explotación didáctica completa en anexo) sobre aquellos puntos de este texto monologal en el que se sucede una activación del humor, de forma que se puedan ejercitar previamente en el aula.

En lo que respecta a las líneas temáticas que podemos considerar como vertebradoras de este texto humorístico, es evidente que se relacionan con las regiones españolas de las que habla Leo Harlem. No obstante, de manera complementaria a lo anterior, se tienen en consideración también el carácter, las

¹⁵ Fue una alumna italiana de nivel C1 la que trajo a clase el monólogo seleccionado, que puede consultable íntegramente en línea en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=Hdia8WuUfJE>.

¹⁶ En relación con esto último, aunque en el aula se trate de huir de los tópicos, es cierto que es un aspecto recurrente (con frecuencia, presente en los manuales de español) por el que preguntan los estudiantes y además también lo es en el humor español, por lo que casi de manera obligada es necesario afrontarlos como una parte más de la competencia humorística en español que los alumnos han de ser capaces de interpretar, siempre, claro está, con cierta actitud crítica pero aceptándolos como un elemento más de nuestro humor.

fiestas y tradiciones populares, la gastronomía, el turismo, el clima y los aspectos lingüísticos propios de la diversidad de España, todos los cuales permiten cohesionar la unidad didáctica a través de diez actividades de corte léxico y sociocultural.

La unidad didáctica de *Las ciudades de España* se divide en tres partes fundamentales, siguiendo la propuesta esbozada en el apartado anterior: actividades de pre-visionado (ocho ejercicios previos, de apoyo lingüístico y/o cultural); una actividad para el visionado (con catorce cuestiones planteadas) y una actividad de post-visionado (para ampliar y desarrollar los aspectos anteriormente tratados en ambos apartados a través de la elaboración de una encuesta y el comentario de los datos obtenidos gracias a ella).

Los objetivos que se pretenden conseguir en esta unidad (que figura al final de este apartado) son: primeramente, entender el humor español a través del visionado del monólogo *Las ciudades de España* de Leo Harlem; segundo, conocer la visión de los españoles acerca de diferentes tópicos que existen en torno a las regiones españolas; tercero, ampliar los referentes culturales sobre España; cuarto, repasar léxico y expresiones idiomáticas de diferentes ámbitos con un nivel elevado de competencia lingüística; y, finalmente, realizar una encuesta y un informe sobre los tópicos españoles.

Conectados con los objetivos se hallan los contenidos, en este caso, de carácter léxico (referente al carácter, las fiestas y tradiciones populares, la gastronomía, el turismo, el clima y aspectos lingüísticos) y sociocultural (a saber, los tópicos de las diversas regiones españolas y otros referentes culturales de España).

Por otro lado, esta secuenciación didáctica aborda el tratamiento de todas las destrezas, tanto las orales (comprensión, expresión e interacción) como las escritas (comprensión, expresión e interacción). Además, los ejercicios propuestos ponen en marcha dinámicas de clase de diferente naturaleza, como actividades de carácter individual, en pequeños grupos y asamblea.

En cuanto a la propia secuencia de actividades propuesta para el monólogo *Las ciudades de España*, conviene destacar que los ejercicios formulados para antes del visionado (ejercicios 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8) resultan de especial interés ya que posibilitan a los estudiantes de los necesarios referentes léxicos y culturales necesarios para la posterior comprensión humorística del monólogo.

Yendo actividad por actividad, podemos subrayar que el ejercicio 1 está pensado para presentar los lugares de los que hablará Leo Harlem en el monólogo (Bilbao, Zaragoza, Cádiz, Barcelona, Valladolid, Madrid y Valencia; 1b), partiendo de la propia experiencia vital de los estudiantes (1a).

Por su parte, las actividades 2 y 3 están concebidas para que los estudiantes conozcan e identifiquen los tópicos españoles, recurrentes en el humor (2a y 2b), y que amplíen su conocimiento mediante la identificación de las fiestas locales de cada una de las ciudades citadas en 1 (3a y 3b). Interesa sobre todo trabajar y compartir lo que saben sobre Carnaval y las Fallas, ya que son las dos fiestas a las que alude directamente Leo Harlem.

En lo que respecta al ejercicio 4, está ideado para que los estudiantes ahonden en otro elemento cultural arraigado en las tradiciones locales: los bailes tradicionales. Así, se habla de la *jota*, la *sardana*, el *chotis* y la *muñeira*, bailes conectados con las localidades trabajadas en las actividades anteriores. Además, para visualizar esta cuestión se proyectan vídeos de cada uno de los dances, con el fin de que resulte más clarificador.

Además, junto a esto, se proporciona información sobre otras tradiciones, dos vascas (el deporte de *pelota* o *pelota-mano* y la navegación en *trainera*) y una catalana (los *castells* formados por los *castellers*). A estas tres costumbres alude Leo Harlem en su monólogo, por lo que se les facilitará una imagen de todas ellas.

Por lo que se refiere a la actividad 5, se centra en repasar aspectos léxicos y socioculturales relacionados con la gastronomía, nuevamente conectado con las localidades de ejercicios anteriores (5b, 5c y 5d). A este respecto, podemos destacar que los términos de *marmitako*, *porrusalda* (en 5b) y *alioli* (en 5c) aparecen en el monólogo, por lo que tendremos que cerciorarnos de que se han entendido correctamente. Todos los términos pueden verse apoyados por fotografías ilustrativas.

En el ejercicio número 6 se trabaja con imágenes de interés turístico, iconos de España: el Museo Guggenheim de Bilbao, la Sagrada Familia de Barcelona y el Acueducto de Segovia. A los dos primeros alude irónicamente Leo Harlem, por lo que tendremos que realizar un repaso somero por la arquitectura de dichos monumentos.

En lo que respecta a la actividad 7, aborda aspectos climáticos conocidos por cualquier español, presentes también en el monólogo *Las ciudades de España*. Así, continuando con la conexión creada con los ejercicios anteriores, se plantea qué

fenómenos meteorológicos son los representativos de Andalucía, Galicia, Aragón y Canarias. Interesa recalcar el sol y calor de Andalucía y el viento denominado *cierzo* de Aragón, pues con estos juega el monologuista en su texto.

El último ejercicio de previsionado, el 8, se centra en cuestiones lingüísticas, también utilizadas por Leo Harlem en su humor. Por ello, presentamos de manera somera las lenguas oficiales de España (español, catalán, vasco y gallego; 8a), pero también a través de textos (uno gallego, otro vasco y otro catalán; 8b). Además, se focaliza la atención en cuestiones prosódicas de la variedad del español propia del País Vasco y de Madrid (8c), dado que ambas variedades son imitadas por el monologuista, por lo que conviene identificarlas (a través de material complementario audiovisual).

Tras las actividades iniciales, que sirven de apoyo para abordar el monólogo *Las ciudades de España*, se procede su visionado, de manera íntegra. Una vez que se ha visto, los alumnos disponen de unos minutos para responder a las preguntas de la actividad 9. Tras el intercambio o *feed-back* con los estudiantes, puede llevarse a cabo, si es necesario, un segundo visionado para comprobar las explicaciones complementarias que justifican las respuestas de las preguntas planteadas en este ejercicio o revisar la correspondiente transcripción.

Finalmente, el ejercicio 10 es de post-visionado y sirve para crear en los alumnos una actitud crítica hacia los estereotipos de los españoles en el extranjero. A través de la lectura del texto propuesto, los estudiantes pueden corroborar los tópicos españoles (10a), a la vez que la elaboración (10b) y realización de la encuesta (10c) a otros españoles junto a su correspondiente informe de las conclusiones extraídas de ella suponen una reflexión sobre el tema tratado.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Los monólogos, en particular, y el humor, en general, constituyen un reto desde un punto de vista didáctico en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuestra propuesta abre el camino hacia otras formas de afrontar esta difícil tarea, dado que ha sido comprobada en el aula: gracias a unidades como esta, configurada mediante actividades de previsionado, los alumnos disponen de las herramientas necesarias para comprender de una mejor manera el texto monologal que van a ver; además, junto a las más tradicionales actividades de visionado, los

ejercicios posteriores a este conllevan un trabajo más crítico y amplio de las líneas temáticas abordadas en las fases anteriores.

En definitiva, en el presente estudio hemos ofrecido un tratamiento completo de un fenómeno complejo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y esperamos que nuestra contribución suponga el comienzo de futuras propuestas de explotación léxica y sociocultural de nuevos monólogos, para hacer reír a profesores y alumnos.

ANEXO

ACTIVIDADES ANTES DEL VISIONADO

1. a) ¿Qué ciudades españolas has visitado? _____

b) Sitúa las siguientes ciudades en el mapa de España y di a qué Comunidad Autónoma pertenecen:

Bilbao _____
 Zaragoza _____
 Cádiz _____
 Barcelona _____
 Valladolid _____
 Madrid _____
 Valencia _____



2. a) Cada zona de España se define por una serie de características o *tópicos*. ¿Conoces algunos de ellos? _____

b) Relaciona los siguientes gentilicios con el tópico correspondiente:

<i>Vascos</i>	Brutos y exagerados (capaces de hacer competiciones de cortar a hachazos árboles robustos, algunos de ellos centenarios)
<i>Aragoneses o maños</i>	Chulos (porque son de la capital y hablan con cierta altanería)
<i>Andaluces</i>	Fiesteros y holgazanes (nunca trabajan y siempre están de fiesta y en el bar)
<i>Catalanes</i>	Frios y presumen de tener los mejores embutidos de España
<i>Castellanos</i> (de Castilla y León)	Ruidosos (celebran todas sus fiestas con petardos: bodas, bautizos, cumpleaños, etc.)
<i>Madriileños</i>	Tacaños (no gastan nada, porque <i>la pela es la pela</i>) y cumplidores con el trabajo
<i>Valencianos</i>	Testarudos, cabezones (siempre llegan hasta el final del asunto, pase lo que pase)

3. a) ¿Qué fiestas conoces de España? ¿Cuáles son las fiestas nacionales? _____

b) Asocia las siguientes ciudades con sus fiestas más famosas y su fecha:

<i>Bilbao</i>	Las Fallas	Variable (inicio: sábado siguiente al 15 de agosto)
<i>Zaragoza</i>	Día de la Almudena	23 de abril
<i>Cádiz</i>	Semana Grande	9 de noviembre
<i>Barcelona</i>	Día del N.º S.º del Pilar	15-19 de marzo
<i>Madrid</i>	Día de S. Jorge	12 de octubre
<i>Valencia</i>	Carnaval	Variable (inicio de la Cuaresma: Miércoles de Ceniza)

4. a) En lo que se refiere a los bailes, se cree que en España solo se baila flamenco. ¿Conoces algún otro baile folclórico propio de alguna región española? ¿Cuál/es?

b) Ahora relaciona el nombre de estos bailes tradicionales con su región y sus características. Comprueba tus respuestas con los vídeos que veremos a continuación.

Baile	Región	Características
<i>Jota</i>	Madrid	Se baila en pareja cara a cara, al son de un organillo y durante el baile la mujer gira alrededor del hombre, que a su vez va girando sobre su propio eje, de ahí que se haya hecho popular el dicho de que "no se necesita más que una baldosa" para bailar.
<i>Sardana</i>	Galicia	Es una danza realizada en grupo y en círculo; los bailarines se cogen de las manos por parejas, resultando por lo tanto un patrón alterno de hombre-mujer-hombre-mujer en el círculo. Los movimientos suelen ser lentos, de izquierda a derecha y viceversa.
<i>Chotis</i>	Cataluña	Es una danza de ritmo lento, realizada a base de pequeños saltos. Se canta y baila acompañada de la gaita.
<i>Muñeira</i>	Aragón	Se caracteriza por su ritmo rápido y sus movimientos acompañados de grandes saltos. Se canta y se baila de forma suelta, generalmente en pareja, acompañándose de castañuelas, y los intérpretes suelen ir vestidos con trajes regionales.

¿Sabías que... ? En el País Vasco se practica un deporte llamado *pelota* (o *pelota-mano*), que consiste en lanzar una pelota contra una pared de modo que rebote en ella. Se practica entre dos jugadores o equipos que impulsan la pelota con la mano, según la modalidad; el objetivo es que el adversario no pueda devolver la pelota antes de que esta dé más de un bote, y vence quien antes logra un determinado número de puntos. También en el País Vasco es famoso el deporte con *trainera*, un tipo de embarcación impulsada a remo.

Además, en Cataluña son famosos los *castells*: torres humanas de varios pisos de altura en cuya cúspide hay un niño pequeño. Las personas que forman el *castells* son los *castellers*.

5. a) Otro tópico es el de la comida: en España solo se come paella y tapas. ¿Sabes el nombre de algunos otros platos típicos españoles?

b) Relaciona el nombre de estos platos con su región y sus ingredientes:

Plato	Región	Ingredientes
<i>Escalivada</i>	Madrid	Pan duro sofrito con ajos y aceite de oliva, acompañado de huevos fritos, torreznos, longaniza, chorizos, uvas, etc.
<i>Migas</i>	Galicia	Guiso cuyo ingrediente principal son los garbanzos, acompañados de diversas verduras, carnes y tocino de cerdo con algún embutido.
<i>Empanada</i>	Cataluña	Verduras asadas (berenjena, pimiento, cebolla y tomate).
<i>Cocido</i>	Aragón	Masa de harina de trigo, sofrito de cebolla y pimientos, atún o carne picada.



c) El *marmitako* es un guiso de atún con patatas, cebolla, pimiento y tomate, principalmente, que en algunos lugares se sirve en una cazuela de barro; y la *porrusalda* es un plato preparado principalmente a base puerros, patatas y zanahoria, generalmente como primer plato. Ambos se sirven calientes. ¿De dónde son típicos?



d) ¿Cómo se llama la salsa parecida a la mayonesa pero hecha también con ajo y, por lo tanto, un poco picante?

6. En cuanto a lugares famosos y monumentos, ¿sabrías decir a qué ciudades españolas pertenecen las siguientes imágenes?



Museo Guggenheim: _____



Sagrada Familia: _____



Acueducto: _____

7. El clima condiciona mucho el carácter de las personas; así sucede en España, y suele decirse, por ejemplo, que los gallegos suelen ser tristonos, frente a los andaluces, que son más animados y alegres. ¿Qué fenómenos meteorológicos caracterizan las siguientes regiones españolas?

- Andalucía _____
- Galicia _____
- Aragón _____
- Canarias _____

8. a) En España, además del español (o castellano), se hablan otras lenguas cooficiales. ¿Sabrías decir cuáles? _____

b) Ahora identifica en qué lengua está escrito cada texto.

<p><i>En todo estás e ti es todo, pra min y en min mesma moras, nin me dexarás ti nunca, sombra que sempre me asombras.</i> (En todo estás y tú eres todo, para mí y en mí misma habitas, no me abandonarás tú nunca, sombra que siempre me asombras).</p>	<p><i>Echevarria jauna: Goraintziak Nicaraguatik. Hoberena opa zaitut gaur egun eta etorkizunean egiten dizun ahaleginarekin. Huienga familia, arbasoen etxeak ditu Orduñan, Bizkaian. Nire arbaso batek, Don Jose de Huiengak, Europatik Nicaraguara emigratu zuen hamazaipigarren mendearen erdialdean. Euskal Herria askatu! Eskerrik asko zure arretagatik. Agur bero bat.</i></p>	<p><i>Si jo l'estiro fort per aquí i tu l'estires fort per allà, segur que tomba, tomba, tomba i ens podrem alliberar.</i> (Si yo tiro fuerte por aquí y tú tiras fuerte por allí, seguro que cae, cae, cae, y podremos liberarnos.)</p>
--	--	--

c) ¿Cómo es la pronunciación del español de un vasco? ¿Y de un madrileño?

ACTIVIDADES DURANTE VISIONADO



Leonardo González Félix (Matarrosa del Sil, El Bierzo, León, 1962), más conocido como **Leo Harlem**, es un actor, humorista y monologuista español. Afincado desde muy temprana edad en Valladolid, tomó su nombre artístico del bar de la capital vallisoletana donde trabajaba. Allí fue descubierto por un miembro del canal *Paramount Comedy*. Leo Harlem empezó su carrera en *El Club de la Comedia*, del que quedó finalista en el Tercer Certamen de Monólogos (2002). Desde entonces, participa en este programa de televisión y colabora en otros espectáculos televisivos de humor.

9. A continuación vas a ver un monólogo de *El Club de la Comedia* realizado por este humorista titulado *Las ciudades de España* donde se hace referencia a la información que hemos trabajado en los ejercicios anteriores. Escucha con atención y después justifica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

	V	F	Justificación
1. En Bilbao se come poca cantidad de comida.			
2. La pelota del juego tradicional vasco es pequeña, hace mucho ruido y si se le da con mucha fuerza puede hacer bastante daño.			
3. El museo de Bilbao está hecho con latas de espárragos.			
4. Antes Bilbao estaba muy sucio.			
5. Las personas de Zaragoza siempre tienen razón y tienen mucho carácter.			
6. El amigo zaragozano de Leo Harlem hizo el camino de Santiago en una bicicleta normal en 10 días.			
7. En la estación de Delicias de Zaragoza hace siempre muy buena temperatura.			
8. La Sagrada Familia es alta y las cigüeñas ponen los nidos en sus torres.			
9. A Leo Harlem le gustan las tradiciones catalanes, como la sardana y los <i>castells</i> .			
10. Los madrileños hacen más gárgaras que nadie y los pisos son los más baratos.			
11. Leo Harlem fue a una boda en Castellón.			
12. El <i>alioli</i> da un olor de aliento muy fuerte.			
13. En Valencia hay mucha tradición de <i>traineras</i> .			
14. Según Leo Harlem, el Titanic lo hundió un pequeño barco vasco.			

ACTIVIDADES DE POST-VISIONADO

10. a) Lee el siguiente texto periodístico publicado en *El viajero fisgón* sobre los 10 estereotipos de los españoles en el extranjero.

Los 10 estereotipos de los españoles en el extranjero

23 / marzo / 2017 – Redacción

Ni siesta, ni flamenco, ni paella... Los estereotipos de los españoles que se tienen en el extranjero han cambiado en los últimos años. Si uno se pone a repasar la imagen que se tiene en España en Europa o en Estados Unidos puede llegar a reunir una lista de tópicos interminable, pero de ellos en El Viajero Fisgón hemos querido compartir algunos de los que, por unos u otros motivos, no van tan desencaminados.

1. Español es igual a 'toro'

No es que piensen que todos los españoles torear o les gusta ver corridas de toros, simplemente les hace gracia la imagen y al saber que alguien es español parece como que les saliera de dentro eso de "¡Eh!, ¡toro, toro!" (así, como con una erre muy marcada). Les parece peculiar y muchos de ellos ni siquiera se plantean algo relacionado con el maltrato o el sufrimiento del animal.



2. Para el español el fútbol es su vida



Y no van tan desencaminados, sobre todo, si tenemos en cuenta cómo se vivió en España el triunfo en el Mundial de Sudáfrica o el hecho de que algunas ciudades se convierten en *ciudades-fantasma* cuando se retransmite un partido de esos "que hacen historia".

3. Al español le encanta el 'todo gratis'

Eso de que te regalen algo les puede. ¿Que ves una larga cola en alguna tienda de cualquier ciudad de España? Ten por seguro que algo regalan, aunque sea un boli. ¡Qué más da que no necesiten un boli ni lo quieran para nada porque tengan miles guardados en casa! Un boli gratis es un boli gratis.



4. Para un español, la comida es una fiesta



Les encanta reunirse en torno a la mesa, ya sea con amigos, en familia, para comer, para cenar, para tomar un café, para merendar... Disfrutan mostrando sus habilidades culinarias o especialidades y también son curiosos a la hora de preguntar cómo se ha elaborado un plato que les gusta.

5. Los españoles se pasan el día con sol y disfrutando de la playa

En realidad este es uno de los tópicos o estereotipos que se tiene de los españoles en algunos países del mundo, pero nada más lejos de la realidad. ¡Ya les gustaría! Es cierto que el clima es agradable en muchas zonas de España durante una gran parte del año, pero de ahí a estar tomando el sol todo el día va un mundo.



6. Los españoles hablan a voces



Está claro y no lo podemos negar. ¿Quién no ha viajado alguna vez en el metro de Londres o de París y ha identificado en dos segundos al típico grupo de turistas españoles? ¡No hablan, gritan! y si a esto sumamos el famoso 'Pedrooooo' de Penélope Cruz cuando Almodóvar ganó el Óscar ya tenemos una fama transoceánica.

7. Los españoles son tocones

Pero no al estilo italiano, en plan sobón y demás, sino más bien como necesidad de contacto. Les gusta abrazarse, darse empujoncitos, palmaditas, toquecitos con la palma de la mano... Y a la hora de besar, pues también, el besuqueo no está de más. Dos besos al presentarte a alguien, dos besos al saludar, dos besos al despedirte...



8. Los españoles se pasan el día en el bar y adoran la fiesta



Aunque no es cierta la exagerada expresión que asegura que en España hay un bar por cada habitante, sí que es verdad que hay un bar por cada centenar de habitantes más o menos. En cuanto a la fiesta, pues sí, el calendario laboral está lleno de fiestas y las fiestas patronales de los pueblos son casi una religión.

9. Los españoles lo hacen todo tarde y además son impuntuales

La fama de que en España se gestionan los horarios más bien mal no es infundada. Si se compara con hábitos de otros países europeos es verdad que empiezan el día mucho más tarde, se come muy tarde, se cena requetetarde y a la hora de acostarse ya batimos récords. Y a eso no ayuda que el *prime time* televisivo empiece a las diez de la noche. Porque los partidos de liga se programan en todos los horarios, incluidos los lunes a las 22:00 horas.



10. Los españoles son muy religiosos



Es cierto que la devoción a los santos de Pedro Almodóvar o a la Semana Santa de Antonio Banderas ha podido contribuir a que se piense que además de creyentes los españoles son practicantes. Pero lo cierto es que es un país aconfesional con libertad para que cada uno profese la religión que considere y que apenas un 13% de la población asegura ir a misa regularmente.

b) A continuación, elaborad en grupos de tres una encuesta con preguntas sobre estas cuestiones y las presentes en el monólogo que hemos visto antes. Tened en cuenta lo siguiente:

1) *La encuesta tiene preguntas abiertas (información libre) y cerradas (respuesta sí o no).*

2) *Después deberéis recopilar y analizar los datos para sacar conclusiones.*



c) Una vez que tengáis elaborada la encuesta, tendréis que hacérsela a 10 personas españolas que conozcáis. Después, elaborad un informe y exponed las conclusiones de esta de manera oral en clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso García, P. J. (2006). Riendo se entiende la gente: el humor en la clase de ELE. En VV.AA., *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 124-132). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, [en línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0124.pdf
- Álvarez Pérez, S. (2012). El inglés *nivel medio*. El Club de la Comedia. *ELE que te quiero ELE. Recursos para la clase de español como lengua extranjera* [en línea]. Disponible en: <https://elequetequieroale.wordpress.com/2012/10/21/el-ingles-nivel-medio-el-club-de-la-comedia/>
- Barrio Puente, J. L. & Fernández Solís, J. D. (2010). Educación y humor: una experiencia pedagógica en la Educación de Adultos. *Revista complutense de educación*, 21 (2), 365-385 [en línea]. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010220365A/15131>
- Baulenas i Setó, M. (2011). *El monólogo humorístico: fuente de referentes socioculturales en el aula de E/LE*. Trabajo Final de Máster, Universitat de Barcelona, Barcelona, España [en línea]. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20842/1/NOV%202011%20MBaulenas.%20Trabajo%20Fin%20de%20Máster.pdf>
- Castellón Alcalá, H. (2008). Los monólogos. Algunas notas para su análisis. En A. Moreno Sandoval (coord.), *El valor de la diversidad (meta)lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, [en línea]. Disponible en: <http://elvira.illf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG23.pdf>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo ANAYA [en línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- DLE = Real Academia Española (2017). *Diccionario de la lengua española*. 23.1ª edición [en línea]. Disponible en: <http://www.rae.es>

- DTCELE = Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea].
Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Escandell Vidal, M. V. (2006). *Introducción a la pragmática* (2.ª edición). Barcelona: Ariel.
- Hernández, D. (2013a). Eva Hache – Vivir en pareja. *Profe de ELE* [en línea].
Disponible en: <https://www.profedelee.es/actividad/video/eva-hache-vivir-en-pareja/>
- Hernández, D. (2013b). Luis Piedrahita – Los pijamas. *Profe de ELE* [en línea].
Disponible en: <https://www.profedelee.es/actividad/video/piedrahita-pijamas/>
- Hernández, D. (2014). Dani Rovira – Las playas de Málaga. *Profe de ELE* [en línea].
Disponible en: <https://www.profedelee.es/actividad/video/dani-rovira-playas-malaga/>
- Hernández, D. (2016). Luis Piedrahita – Una maleta se llena de *por si acaso*. *Profe de ELE* [en línea].
Disponible en: <https://www.profedelee.es/actividad/video/piedrahita-maleta-porsiacasos/>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes [en línea].
Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Linares Bernabéu, E. (2017a). ¿Y dónde está la gracia? El humor en el aula de ELE. *Foro de Profesores de E/LE*, 13, 205-221 [en línea].
Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/foroee/article/view/10840/10100>
- Linares Bernabéu, E. (2017b). La apreciación y la producción del chiste en E/L2. Un salto cognitivo y metapragmático. *ELUA: Estudios de lingüística*, 31, 211-231 [en línea].
Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/72088/1/ELUA_31_11.pdf
- Manadé Rodríguez, C. (2013). *El humor en las clases de ELE para hablantes japoneses*. Trabajo Final de Máster, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, España [en línea].
Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4d6ad61b-d80d-4720-9285-dfb320db9328/trabajo-de-fin-de-m-ster-pdf.pdf>

- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: development of the humor styles questionnaire. *Journal of research in personality*, 37, 48-75.
- Martos Eliche, F. & Villanueva Roa, J. (2015). Monólogos humorísticos televisivos en la clase de español como lengua extranjera: herramientas de aprendizaje. *Investigaciones sobre lectura*, 3, 7-19 [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243921001>
- Martos Eliche, F. (2014). Hacia la inteligencia cultural: los monólogos humorísticos en la clase de ELE. En N. Miguel Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 453-464). Jaén: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera [en línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_467.pdf
- Miquel, L. & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0 [en línea]. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf>
- Padilla García, X. A. (2008). Claves para abordar la ironía en programas de ELE. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural. *Verba: Anuario galego de filoloxia*, 35, 275-303 [en línea]. Disponible en: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/3496/pg_275-304_verba35.pdf?sequence=1
- Pérez Sinusía, Y. El monólogo de humor en la maleta, por si acaso. *RutaELE* [en línea]. Disponible en: http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2015/06/R11_CULTURA_el-monologo-de-humor-en-la-maleta-por-si-acaso_YPS_B2_C.pdf
- Ruiz Gurillo, L. (2008). El lugar de la ironía en la clase de español como lengua extranjera. Más allá del Marco y del Plan curricular. *RedELE. Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 14, 1-8 [en línea]. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13076/1/Leonor_Ruiz_Lugar_ironia.pdf

Ruiz Gurillo, L. (2015). Sobre humor, identidad y estilos discursivos: los monólogos de Eva Hache. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 28 [en línea]. Disponible en: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/42961/1/Sobre%20humor%2c%20identidad.pdf>

Schwarz, J. (2010). *Linguistic Aspects of Verbal Humor in Stand-up Comedy*. Tesis Doctoral, Sarre, Universidad de Sarre, Sarre, Alemania [en línea]. Disponible en: [https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/bitstream/20.500.11880/23601/1/Linguistic Aspects of Verbal Humor Verlagsversion.pdf](https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/bitstream/20.500.11880/23601/1/Linguistic%20Aspects%20of%20Verbal%20Humor%20Verlagsversion.pdf)