

Índice

1.	INTRODUCCIÓN	2
1.1.	Justificación	2
1.2.	Estructura del trabajo	6
2.	EL COMPONENTE LÚDICO EN LA Hª DE LOS MÉTODOS DE LE: DESDE EL MÉTODO CLÁSICO HASTA EL ENFOQUE POR TAREAS	7
2.1.	Método Tradicional (gramática-traducción)	8
2.2.	Método Directo.....	8
2.3.	Método Audiolingual o Audio-oral.....	9
2.4.	Enfoque Oral o Situacional	10
2.5.	Respuesta Física Total	10
2.6.	Enfoque Natural.....	11
2.7.	Aprendizaje Comunitario o Tutelado	11
2.8.	Método Silencioso.....	12
2.9.	Sugestopedia	12
2.10.	Enfoque Comunicativo	13
2.11.	Enfoque por Tareas	14
3.	EL HUMOR COMO ESTRATEGIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE.....	16
3.1.	Las competencias del MCER	18
3.2.	El desarrollo de las competencias generales a través del humor	21
3.2.1.	El humor y la cultura del idioma	21
3.2.2.	El humor como estrategia ante los tópicos.....	23
3.2.3.	El humor como estrategia en la presentación de malentendidos	24
3.2.4.	Monitorización y humor	27
3.2.5.	Desinhibición y humor.....	28
3.2.6.	El humor como estrategia en la enseñanza “cooperativa”	32
3.3.	El desarrollo de las competencias comunicativas mediante el humor	34
3.4.	Materiales y actividades para el desarrollo de las competencias comunicativas en el aula de ELE a través del humor	35
4.	CONCLUSIONES.....	60
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

El aprendizaje de una lengua debe entenderse como parte del conocimiento de una cultura y de la integración en esta. No basta entonces con el estudio de la gramática, el léxico y la pronunciación –aun siendo importantes para dominar un idioma– sino que debemos procurar que el estudiante se vea obligado a usarlo en situaciones de la vida cotidiana –en clase, simulaciones de la vida– dentro del contexto cultural que a nosotros nos es propio y a él, en muchos casos, ajeno. Así, igual de útil que aprender la palabra “propina” será saber cuánto se deja como tal y en qué lugares y situaciones. Para G. Neuner (1997; *apud* Iglesias Casal, 2003:11), el aprendizaje de una lengua extranjera trasciende la mera reproducción de los modelos de habla e implica un conocimiento más profundo del entorno en que se desarrolla dicha lengua:

Aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera es algo más que "formar hábitos" o reproducir modelos de habla. Comprende una dimensión *cognitiva* del aprendizaje que se realiza mediante procedimientos de comparación, inferencia, interpretación, discusión y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* recoge dentro de las Competencias Generales –concretamente en el Conocimiento Sociocultural– el humor como factor que debe ser tenido en cuenta para el correcto conocimiento de la sociedad y cultura en que se desarrolla la lengua estudiada. El humor constituye, indudablemente, parte de la cultura y cambia, en muchos aspectos, de unos países a otros.

A la hora de plantear las clases de ELE nos enfrentamos a una serie de dificultades que se repiten de curso en curso entre los estudiantes. Una de ellas es la brecha que suponen las diferencias culturales y que afecta especialmente a alumnos de países orientales

como Japón, China o Tailandia, con costumbres, gestos –e incluso pensamientos– muy alejados de los de España. En menor medida, pero también de forma destacada, nos encontramos este choque cultural con los estadounidenses y, más atenuado, en el caso de estudiantes europeos (mayor en los nórdicos y en los del este, mínimo en los latinos).

Además de la barrera que supone el choque cultural, otra de las dificultades comunes a la enseñanza de todas las lenguas, y por tanto dificultad en las clases de ELE, es el temor al ridículo, al error frente al público. No, no hablamos del profesor –aunque también puede darse el caso– sino de los estudiantes. Exceptuando casos poco habituales de estudiantes completamente desinhibidos, carentes de toda timidez, existe entre el alumnado un temor a exponer en público frente al resto de compañeros. Es algo que ya ocurre en asignaturas en nuestra lengua materna y que se acrecienta al manejarse dubitativamente en otra que no se domina. Brown (1980:176-200) destaca la importancia de la inhibición o de la introversión como factores que pueden obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, del mismo modo que la motivación o la empatía ayudan a superar las dificultades.

Esa necesidad de extraer las palabras obliga al profesor a un esfuerzo: el estudiante no colabora y, lejos de liberarse, se limita en sus respuestas y no se desenvuelve fluidamente. ¿Cómo podemos solucionar este problema? Partiendo de la base de que no existen panaceas ni remedios milagrosos, tendremos que conformarnos con ayudas que pueden resultar efectivas en bastantes ocasiones. Y una de estas ayudas es el humor.

No se trata de convertir la clase en un espectáculo circense ni –como a menudo se hace– en un diálogo entre el adulto –el profesor– y los niños –los estudiantes–. Ni que decir tiene que es un error de bulto interpretar el desconocimiento de una lengua como signo de inmadurez e infantilismo. Nuestros alumnos no hablan (bien) español pero son –en su mayoría– adultos. Acercarse a ellos desde el paternalismo, extrapolando su desconocimiento del idioma a un supuesto desconocimiento de la vida, constituiría un error: aunque no sean capaces de expresarse correctamente en español, eso no significa que no dispongan de la capacidad para reflexionar sobre la lengua y las circunstancias en que se usa.

¿Cómo, entonces, podemos utilizar el humor como herramienta para la enseñanza del español? Ya hemos apuntado la dificultad de un buen número de alumnos

para, venciendo su timidez, intervenir en clase. Ese miedo al ridículo, a provocar la carcajada entre sus compañeros, les hace bajar el tono de la voz y casi susurrar aun cuando piensan que tienen la respuesta correcta. ¿Pero qué pasa si la actividad que plantea el profesor no deja otra salida que no sea la risa del auditorio? Efectivamente, si el ejercicio con el que los estudiantes van a trabajar lleva indefectiblemente a una situación humorística, el estudiante no encontrará escapatoria pero, al mismo tiempo, hallará una coartada excelente: “no se ríen de mí sino con el ejercicio”.

Ya tenemos dos motivos para hacer uso del humor en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE: facilitar la integración en la cultura de la nueva lengua y desinhibirse para practicar dicha lengua. Sin embargo, no son los únicos: el humor puede actuar como acicate y motivador para aprender esa lengua –en nuestro caso, el español– y, además, aumenta la autoexigencia y nos permite alcanzar niveles más altos en el dominio de la segunda lengua. Con este trabajo se pretende mostrar la transversalidad del humor a la hora de aprender –y de enseñar– español (o cualquier otra lengua asociada a una cultura).

Metodológicamente, nuestro trabajo se encuadra en la línea de la *investigación-acción*, enfoque cuya finalidad es “identificar situaciones problemáticas o temas que los participantes consideran que merece la pena investigar con el objeto de dar lugar a cambios en la práctica bien fundados y con conocimiento de causa” (Burns, en Cornwell, 1999:5). Consiste en asociar las investigaciones con su aplicación práctica en el ámbito educativo partiendo precisamente de su propia experiencia. De esta manera el docente reflexiona e investiga sobre lo que ocurre en su ámbito educativo. La *investigación-acción* lleva consigo la adopción de un enfoque investigador basado en la reflexión personal, la crítica y la aproximación sistemática a la hora de explorar lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con el psicólogo Kurt Lewin se inicia el desarrollo de la investigación-acción como metodología, y encuentra continuidad en EEUU y Gran Bretaña, en donde destaca la *Schools Council's Humanities Curriculum Project* que enfatizó el currículum experimental y la reconceptualización del desarrollo curricular. Según Zeichner (2001), la investigación-acción rechaza los modelos de investigación teórica que se encierran en el mundo académico, aislándose de la realidad, por lo que carecen de practicidad. Precisamente el principal aporte de la investigación-acción reside en su capacidad para

identificar asuntos de interés para la investigación y otorgarles posteriormente una orientación práctica.

El objeto de la investigación se centra en la exploración de la práctica educativa; se investigan acciones y situaciones problemáticas basadas en las vivencias de los propios docentes y que sean susceptibles de mejorarse en la práctica. Se huye de problemas y disquisiciones teóricas que puedan alejarse de lo que verdaderamente ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus aspectos más prácticos. La adopción de este enfoque conlleva un cambio en el investigador, que necesariamente se transforma en un docente que haya experimentado y conozca desde la práctica el objeto de estudio; completamente opuesto al teórico ignorante de la realidad.

La investigación-acción está estructurada en ciclos de investigación, cada uno de los cuales cuenta con cuatro momentos claves: una fase de *reflexión inicial*, una fase de *planificación*, una fase de *acción* y una fase de *reflexión* que, a su vez, genera un nuevo ciclo de investigación.

Esta idea encaja perfectamente con la del profesor reflexivo, defendida por el socioconstructivismo. Según Williams y Burden (1999:62-65), un componente importante de un enfoque socioconstructivista de la educación exige un profesor consciente de sus creencias y sus ideas del mundo. Por eso debe supeditar su práctica profesional diaria a una reflexión crítica: examinar su labor docente; considerar la enseñanza como un experimento y controlar su actuación.

De acuerdo con estos autores, dentro de los profesionales suele existir una discrepancia entre aquello en lo que dicen creer (sus “teorías asumidas”) y sus formas de actuar (sus “teoría en acción”). Siguiendo la opinión de Schön (1983:49), que establecía la distinción entre “reflexión en acción” y “reflexión sobre la acción”, no se necesita actuar siempre como se espera de un profesor, en base a unos conocimientos o teorías impuestas, sino que en muchas ocasiones tomamos decisiones espontáneas. En estas reside la forma única y personal en cada uno de nosotros trabaja. El profesional reflexivo logra, mediante la reflexión sobre la acción, explicitar esos conocimientos hasta entonces implícitos.

Existe un paralelismo entre esta visión activa del docente y la que realiza el constructivismo en relación con el alumno. Esta teoría psicológica cognitiva interpreta el aprendizaje como el resultado de una permanente construcción de nuevos

conocimientos que conlleva la reestructuración de los previos. Para Piaget (1969), se produce aprendizaje en tanto las estructuras cognitivas preestablecidas se reajusten o modifiquen. En consecuencia –siempre según el psicólogo suizo– la enseñanza no consiste en contenidos lógicos acabados, sino que el alumno necesita alcanzarlos mediante la experimentación: lo que se denomina *aprendizaje por acción*.

1.2. Estructura del trabajo

A la hora de defender la importancia del humor como estrategia transversal en la enseñanza de una lengua extranjera, no se puede ignorar la forma en que este, y en general el componente lúdico en que suele integrarse, se ha empleado como estrategia de aprendizaje en los diferentes métodos de LE a lo largo de la historia. Desde el análisis de las principales características de dichos métodos se intenta reflejar la trascendencia adquirida por el componente lúdico a medida que estos evolucionaban, hasta llegar al Enfoque por Tareas.

Una vez analizado el paulatino incremento de la relevancia del humor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y siguiendo el MCER, que recalca tanto la importancia de las competencias comunicativas como de las generales (aunque estas no se relacionen directamente con la lengua), se justifica el papel del humor para poder desarrollar en el aula ambas competencias. El desglose de cada uno de los grupos de competencias incide en el carácter transversal del humor como estrategia e ilustra su variada utilidad como ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente se refleja con materiales y actividades la aplicación práctica del humor como estrategia transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, procurando una diversidad de soportes que activen el uso de la lengua desde las diferentes destrezas.

2. EL COMPONENTE LÚDICO EN LA Hª DE LOS MÉTODOS DE LE: DESDE EL MÉTODO CLÁSICO HASTA EL ENFOQUE POR TAREAS

Pese a que paulatinamente se ha ido fijando en las didácticas de lenguas extranjeras, el componente lúdico permaneció excluido de estas en sus comienzos. En el recorrido por los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje de LE a lo largo del último siglo, sin embargo, hallaremos algunas conexiones –muy leves en ocasiones– con el juego y, dentro de este, con el humor.

El juego, como inclinación humana innata, resulta casi imposible de desligar de nuestra propia existencia. Más allá de su diversidad a causa de la cultura en que se haya desarrollado, el valor de los juegos trasciende esta y se convierte en universal: su aportación al placer mundano, su refuerzo a las relaciones sociales y su impulso en los procesos de aprendizaje se repiten en civilizaciones diferentes tanto en su situación espacial como cronológica.

El juego no resulta ajeno a la enseñanza: el “prodesse et delectare” de los clásicos ya invitaba a imbuir en una atmósfera atractiva, agradable, lúdica, la práctica educativa. Juego y aprendizaje comparten el afán por superar las dificultades, la práctica con el objetivo de mejorar habilidades, el uso de estrategias en busca del éxito...

En la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera el componente lúdico facilita en la clase un ambiente de relajación que permite una participación más activa. Además, reduce la ansiedad¹, inculca a los alumnos confianza en sí mismos, despierta el

¹ Para Horwitz et al., (1986:125) la aprensión comunicativa, el miedo a una evaluación negativa por parte de otros y por la ansiedad ante los exámenes originan la ansiedad en los estudiantes de LE. Sin embargo, lejos de ver la ansiedad ante el idioma como una simple transferencia de estos elementos al aula, la consideran “un complejo único de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de idioma en la clase y que se desprende de la especificidad inherente a dicho aprendizaje”.

interés y aumenta la motivación y la creatividad. Como miembro de un grupo, proporciona al alumno la oportunidad de desarrollar actitudes sociales como la cooperación o el respeto.

2.1. Método Tradicional (gramática-traducción)

El método gramática-traducción, surgido en Prusia a finales del siglo XVIII, basaba la enseñanza de la LE en aplicar a la traducción –directa e inversa– de textos los conocimientos adquiridos tras el análisis gramatical.

Se centraba exclusivamente en la lengua escrita y la memorización de listas de vocabulario –sistema este que aún goza de estimación en países como Alemania– sin permitir la participación activa del alumno, negando su interacción con el profesor o el grupo; además, se ignoraba la cultura de dicha lengua, restringiéndola a los saberes enciclopédicos, en cierto modo elitistas: la Literatura, las Artes o la Historia.

De todo esto se deduce que en este método no se recurre al componente lúdico y que el humor solo podremos detectarlo de manera puntual y sin ningún tipo de valor *per se*, en alguno de los textos, alejado de cualquier pretensión motivadora, desinhibidora o que promueva la creatividad.

2.2. Método Directo

Frente al Método Tradicional, que carece de una base teórica que lo sustente, comienzan a surgir nuevas visiones en la enseñanza de lenguas. La mejora de las comunicaciones terrestres y marítimas como consecuencia de la revolución industrial había menguado las distancias entre naciones y facilitado las relaciones entre lenguas y culturas diversas: el libro abandonaba su papel preponderante como contacto con la lengua extranjera, del mismo modo que le ocurría a la lengua escrita con la oral. En este contexto no sorprende el impulso experimentado por la fonética y su aplicación al intentar imitar en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera el de adquisición de la propia.

Con la eclosión de las grandes migraciones a finales del siglo XIX, especialmente en EEUU, nos encontramos un panorama contrario al auspiciado por el Método Tradicional: en lugar de una lengua literaria, elevada, culta, ceñida a los textos seleccionados, los inmigrantes necesitan la lengua cotidiana y, además, de manera inmediata, sin apenas tiempo para formarse (muchos de los inmigrantes eran

analfabetos, lo que los excluía de cualquier enseñanza basada en la escritura: por eso este método se apoyaba en lo visual, usando para ello imágenes que se relacionasen con lo hablado).

El Método Directo reunía algunas condiciones para recurrir al componente lúdico: actividades en grupo, actividades de rol, improvisación oral... En este entorno el humor habría tenido cabida pero no será hasta mucho más tarde, con otros métodos que retomaron parte de los principios de este, cuando el componente lúdico y, por ende, el humor, se integren en la enseñanza de LE.

2.3. Método Audiolingual o Audio-oral

Al igual que en otros campos de la ciencia y la investigación, las necesidades marcadas por los intereses militares impulsaron avances en la enseñanza de lenguas. A mediados del siglo XX, en pleno auge del espionaje a causa del mayor conflicto bélico de la Historia y de la génesis de la Guerra Fría, el conocimiento y dominio de la lengua del enemigo se convierte en un objetivo esencial. El Método Tradicional no resultaba útil porque se pretendía ir más allá de la simple traducción: se necesitaba una pronunciación perfecta que no delatara la procedencia del individuo infiltrado. El Método Directo tampoco alcanzaba a cumplir este propósito a corto plazo.

La base lingüística del Método Audiolingual reside en el estructuralismo, que realiza una descripción formal de las lenguas involucradas (la materna y la segunda lengua), las compara para detectar diferencias y semejanzas, y de dicha comparación infiere los errores más probables.

Este método sigue los principios del conductismo y defiende que se aprenda por medio de la adquisición de hábitos a través de conductas repetitivas. Así, se insistía en la repetición de las producciones proporcionadas (grabaciones en la lengua extranjera) y en el refuerzo de las respuestas correctas, lo que supone una atención específica a la detección de errores. El Método Audiolingual logró buenos resultados pero parece que más por la insistencia en el tiempo dedicado que por la eficacia del método en sí.

En cuanto al componente lúdico, no se detecta en un método que no impulsa la creatividad y que tiende al mecanicismo. Lógico cuando el conductismo opta por la imitación y coarta la espontaneidad.

2.4. Enfoque Oral o Situacional

Como reacción al Método Audio-oral estadounidense, en Gran Bretaña encontramos un enfoque que, al igual que aquel, busca la automatización de estructuras que permitan desarrollar las destrezas básicas de la lengua, incorporando, además, la noción de “situación”. Por eso, para cada situación se estudian y practican unas estructuras que van ligadas a ella. En este método el papel del profesor es fundamental ya que ejerce de guía y corrige los errores con inmediatez y escrupulosidad.

En el Enfoque Situacional cobran importancia los materiales de apoyo (dibujos, fotografías...) así como la mímica y los gestos. Para la gramática se opta por una vía inductiva, de modo que la impresión que las palabras dejan en la mente se prioriza frente a las explicaciones o descripciones gramaticales. De nuevo hallamos los defectos del audiolingüismo: se coarta la creatividad del alumno y se le limita a imitar las producciones que le aporta el profesor. Una vez más se ignora el componente lúdico.

2.5. Respuesta Física Total

El psicólogo estadounidense James Asher aplica las ideas de Piaget asociando la enseñanza de la lengua extranjera a la psicomotricidad. Asher considera procesos paralelos la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, por lo que este último debe reflejar la experiencia de la primera. La lengua extranjera se aprende por medio de órdenes en imperativo que conllevan movimientos (“Levántate”, “salta”, “tocaos las orejas”, etc.).

Ese intento de reflejar la adquisición de la lengua materna conduce a anteponer la comprensión auditiva a la expresión oral, que solo se practicará más tarde (tras no menos de diez horas de clase). Uno de los objetivos consiste en que el alumno se divierta al tiempo que aprende. En palabras del propio Ashler, “el instructor es el director de una obra de teatro en la que los estudiantes son los actores”. Se favorece la interacción aunque siempre dirigida por el profesor. Se atiende al factor afectivo, de modo que se aprecian los sentimientos del alumno y se le evitan situaciones de estrés. Ejemplo de esto es la eliminación de los exámenes. En relación con esta intención de desinhibir y propiciar un ambiente relajado, la corrección de errores se centra en aquellos más graves, mientras que se toleran los menos importantes (especialmente al principio).

Por todo esto, el componente lúdico se ajusta perfectamente a la Respuesta Física Total, y muchas actividades se presentaban en forma de juego, como el popular “Simón dice”. Además, el trabajo en grupo en un clima distendido fomenta la desinhibición. El humor puede aparecer mediante la introducción de órdenes sorprendentes e inesperadas, lo que, al tiempo que relaja, mantiene cierta tensión (entendida esta como atención a la actividad) entre los alumnos.

La RFT, con todas sus limitaciones –ya el propio Asher las reconocía y por eso recomendaba combinarla con otros sistemas– constituye una técnica de apoyo para métodos posteriores.

2.6. Enfoque Natural

A finales de los años setenta, Tracy Terrell, profesor de ELE en California, presentó una nueva propuesta para la enseñanza de lenguas extranjeras: el Enfoque Natural. Frente a métodos como el Audiolingual, Terrell, en colaboración con Stephen Krashen, propone rebajar la importancia de la gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE, reduciendo su papel al de soporte para los elementos léxicos. Siguiendo la teoría de adquisición del propio Krashen, se considera más importante el uso comunicativo de la lengua y alcanzar su conocimiento implícito que su estudio y el ulterior conocimiento explícito. La enseñanza se centra en las habilidades comunicativas y para ello se utilizan técnicas de otros métodos (actividades basadas en órdenes, como en la RFT; mímica y gesticulación, del Método Directo...) con la intención de proporcionar un caudal lingüístico en un ambiente motivador y relajado.

Precisamente en la motivación, la preponderancia de la comunicación frente a la corrección (desmonitorización), la reducción de ansiedad y la potenciación de la autoconfianza residen algunos de los principales aportes de este enfoque y en los que mejor puede intervenir el humor.

2.7. Aprendizaje Comunitario o Tutelado

El psiquiatra Charles Curran, profesor de Psicología en la Universidad de Loyola (Chicago), traslada al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras sus estudios psicoterapéuticos para la corrección de defectos en el habla. Para Curran, lo afectivo se sitúa a la misma altura en importancia que lo cognitivo en el proceso de enseñanza-

aprendizaje y, en consecuencia, considera fundamental la atención a los sentimientos del alumno.

Precisamente para reforzar la seguridad (y tranquilidad) del estudiante se fomenta la interacción en un buen ambiente; característica esta que define el Aprendizaje Comunitario: el trabajo en pequeños grupos con una puesta en común, ya que los compañeros colaboran y no compiten entre ellos. Incluso se recurre a la lengua materna para evitar el desconcierto: el profesor susurra al oído del alumno la traducción de lo que este acaba de expresar en su propia lengua.

El componente lúdico y el humor aglutinan y cohesionan grupos, convirtiéndose así en herramientas que también encontrarían cabida en esta propuesta didáctica con el fin de alcanzar este objetivo.

2.8. Método Silencioso

Ideado por el pedagogo Caleb Gattegno, se trata de un método en el que prima la concepción del aprendizaje como una actividad dirigida a la resolución de problemas. El estudiante desarrolla sus propios criterios internos aprovechando su experiencia con su lengua materna; en consecuencia, la labor del profesor queda relegada al papel de guía, de modo que la mayor parte del tiempo permanece en silencio (de ahí el nombre del método).

Para facilitar todo el proceso se recurre a apoyos visuales como cuadros de colores o las conocidas *regletas de Cuisenaire*, muy usadas también en la enseñanza de matemáticas. Se espera del estudiante una atención máxima que le permita explorar la nueva lengua. En este método goza de prioridad la pronunciación (e incluso las estructuras) frente al léxico y, por supuesto, la cultura, completamente excluida.

Esta omisión de los aspectos culturales obstaculiza el uso del humor, cuya presencia únicamente podría asentarse en el trabajo grupal, como aglutinante, y en la búsqueda de una atmósfera distendida pero difícilmente encontraría espacio para desarrollarse en un método que confía al estudiante su propio aprendizaje, sin materiales auténticos.

2.9. Sugestopedia

Basándose en los principios de la Sugestología, ciencia que estudia la influencia de la sugestión en la conducta humana, el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov, padre del

Superaprendizaje, crea un método para la enseñanza de segundas lenguas: la Sugestopedia.

Se propicia un ambiente de relajación para, paradójicamente, favorecer la concentración del estudiante: técnicas del yoga como la variación de estadios de consciencia o la respiración controlada. En la Sugestopedia cobra importancia el entorno en que se aprende: la decoración del aula, la música de fondo, la iluminación...

Las clases evaden de la realidad: se busca un estado intermedio entre el consciente y el inconsciente; además, los estudiantes asumen una nueva personalidad que los desligue de sus propias vivencias y opiniones; igualmente se incide en la “infantilización” del alumno para favorecer su autoconfianza y la espontaneidad. Muchas actividades fomentan la producción coral y el trabajo en grupo.

El componente lúdico –incluido el humor– se ajusta perfectamente a estos objetivos ya que facilita la desinhibición, motiva e incentiva la creatividad, como se expondrá en el tercer capítulo de este trabajo.

2.10. Enfoque Comunicativo

En la década de los setenta el Consejo de Europa impulsa métodos alternativos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Siguiendo los trabajos del lingüista británico D.A. Wilkins, se comienzan a estructurar unidades de acuerdo con las necesidades del hablante y su interrelación. Las formas y estructuras quedan subordinadas a las funciones –los distintos fines que se pueden alcanzar mediante el uso social de la lengua– recordando que una función puede expresarse con distintas formas y que una forma permite acceder a varias funciones.

En el Enfoque Comunicativo las actividades confirman la importancia del uso de la lengua para alcanzar un fin, así como su autenticidad, y de esta forma favorecen el aprendizaje. Los gestos, la comunicación no verbal y otras cuestiones culturales –entre las que se incluye el humor– resultan fundamentales para la comunicación y necesitan tratarse.

Las actividades comunicativas se caracterizan por impeler a la negociación y la interacción; por rechazar la rigidez y permitir escoger entre varias opciones (aunque estas se controlen hasta cierto punto); y por proporcionar retroalimentación. Además,

muchas veces se recurre a la simulación o a la dramatización para explorar diferentes contextos y papeles sociales.

Con este enfoque se avanzó en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras toda vez que permitía situar a la competencia lingüística en su debido nivel: importante en tanto tuviera reflejo en la competencia comunicativa. Precisamente por su incidencia en lo social y cultural el humor engasta en este método propiciando la desenvoltura (desmonitorización), estimulando la participación (desinhibición) e incrementado los conocimientos culturales.

2.11. Enfoque por Tareas

El Enfoque por Tareas supone una evolución del Enfoque Comunicativo. Se distingue entre los contenidos necesarios para la comunicación y los procesos de comunicación: no basta con la codificación y decodificación de mensajes basándose en el conocimiento de los signos, las reglas y las estructuras de la lengua, ya que, además, se precisa una correcta interpretación del sentido de esos mensajes.

Como su propio nombre indica, las tareas conforman la base de este enfoque. Una tarea se fundamenta en el desarrollo en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se efectúan fuera de ella. Las tareas requieren una estructura pedagógicamente adecuada y deben presentarse abiertas a la participación activa y a la aportación personal del alumno tanto en su desarrollo como en sus resultados. La atención al sentido se prioriza (pero no excluye) a la atención a la forma. Las tareas posibilitadoras se conciben como fases previas que capacitan al alumno para ejecutar con éxito la tarea final, actividad de uso que engloba a todas las demás.

En este enfoque resulta de vital importancia la interacción comunicativa y todos sus mecanismos (reacción, cooperación, negociación, elección, coherencia, pertinencia). Dentro del grupo se favorece así no solo la cohesión sino también, respondiendo a un objetivo concreto, la puesta en marcha de procesos de comunicación auténticos: la negociación, la resolución de problemas y el intercambio de reacciones. El componente lúdico –lo que también abarca al humor– explota estos mecanismos y procesos además de insertarlos en la cultura en que se desarrolla la lengua. El uso de materiales auténticos avala esa atención al ámbito sociocultural. Las actividades lúdicas, además, benefician una interacción más espontánea, fomentan un ambiente de distensión y se preocupan por aspectos socioafectivos. Como explica Isabel Iglesias (1998:407-408), la

actividad lúdica trasciende los objetivos lingüísticos, puesto que la negociación generada para alcanzarlos supone por sí misma la consecución de un objetivo comunicativo:

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras las actividades lúdicas poseen un amplísimo espectro de posibilidades didácticas. Además de educar la autoconfianza, la participación, la cooperación, la integración y la independencia, son materiales abiertos, dotados de la flexibilidad suficiente para ser moldeados dependiendo de los intereses concretos de cada momento. No obstante, cuando se utiliza este tipo de materiales el profesor no debe limitarse a la consecución de un objetivo lingüístico concreto; no debe olvidar que también es sustancial el proceso para alcanzar ese objetivo, porque al abordar una determinada actividad el alumno se ve obligado a desarrollar ciertas habilidades comunicativas en pareja o en grupo, que más tarde cristalizarán en la tarea concluida. Y en ese proceso de interacción se negocian los significados que se pretenden comunicar. Alcanzar ese acuerdo es, pues, parte esencial de los objetivos comunicativos que pretendemos conseguir.

3. EL HUMOR COMO ESTRATEGIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

El éxito del aprendizaje radica en una serie de factores (motivación, experiencia...) pero también en la capacidad del estudiante para aprovechar al máximo todos sus recursos: desde procesos mentales a formas de comportamiento. Bajo la denominación de estrategias de aprendizaje se encuentran técnicas, habilidades, procedimientos, destrezas... Autores como Nisbet y Shucksmith (1994) distinguen entre destreza (habilidad poseída, como recordar palabras mediante asociaciones mentales, por ejemplo) y estrategia, selección de las destrezas más convenientes para cada situación y su correcta aplicación). En el ámbito de las segundas lenguas se distingue a su vez entre estrategias directas e indirectas: las estrategias cognitivas y de memoria se relacionan con la segunda lengua (directas); el carácter social y comunicativo del lenguaje trasfiere importancia a las estrategias comunicativas y socioafectivas (indirectas) aunque la segunda lengua no aparezca directamente involucrada.

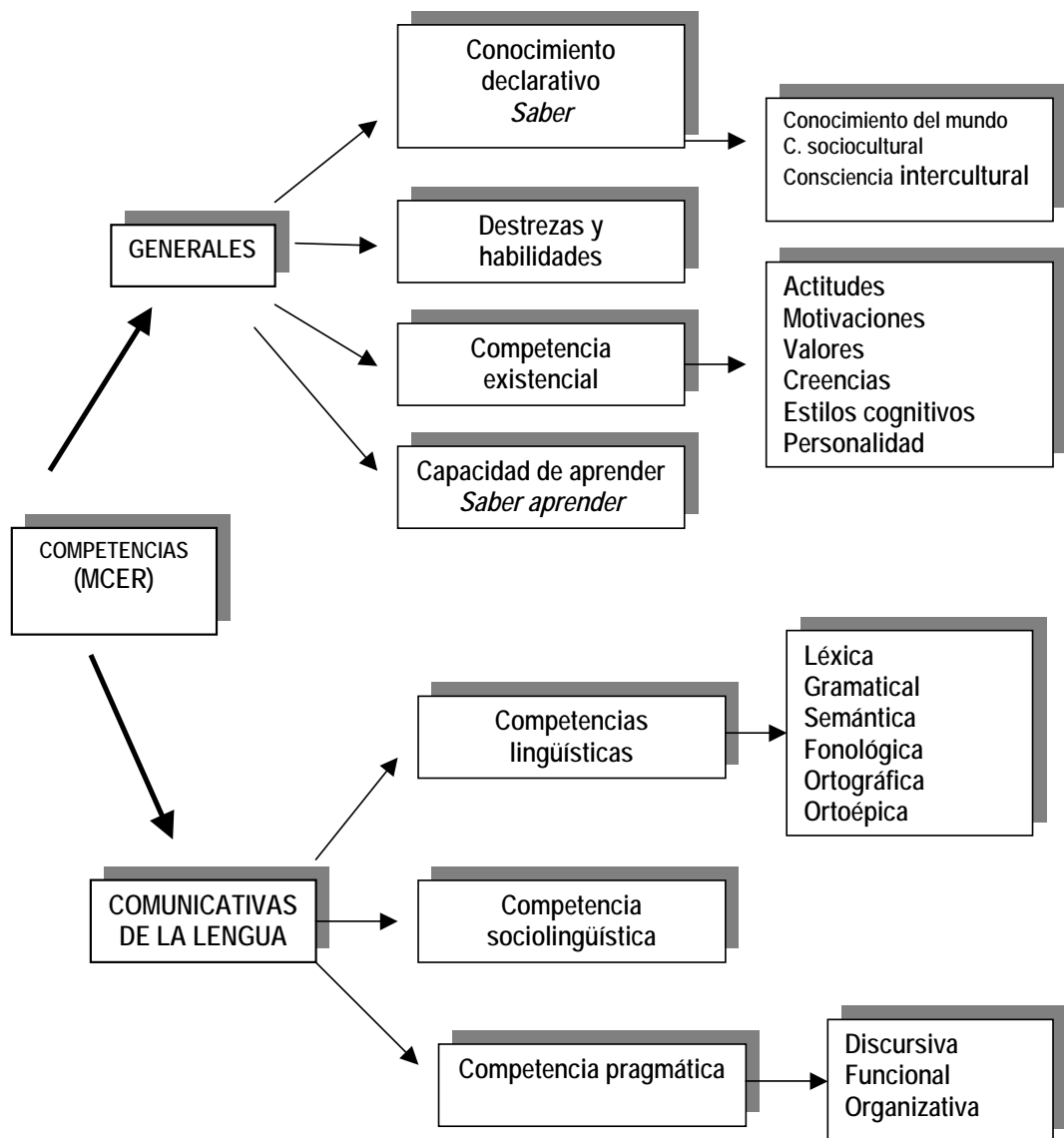
De acuerdo con autores como Menchén Bellón (1998: 164-165), el humor sería una estrategia de enseñanza que, junto a otras como el juego, las analogías, las discrepancias, la escritura y la lectura creativas, las paradojas, la tolerancia, las preguntas provocativas o la visualización, incentiva el pensamiento creativo y puede resultar eficaz en el aula de ELE. Menchén Bellón presenta una serie de estrategias de enseñanza que permiten desarrollar la creatividad:

Humor	Incentiva la alegría y la risa, permite las exageraciones y frases sin sentido sin coartar la expresión y ayuda a superar el miedo al ridículo
Juego	Propicia un buen ambiente al tiempo que se trabaja con las ideas, elementos y conceptos
Relajación	Transmite tranquilidad y serenidad
Trabajo en equipo	Desarrolla actitudes de respeto, comprensión y participación, y enseña a colaborar y cooperar en los trabajos
Analogías	Buscan situaciones de semejanza y permiten comparar
Audición creativa	Faculta para concebir ideas a partir de la escucha y desarrolla un juego mental que reutiliza la información de lo que se ha escuchado
Búsqueda	Invita a crear situaciones experimentales y observar lo que sucede
Discrepancias	Permiten interpretar ideas de formas diferentes, proponer cosas nuevas produciendo un desequilibrio en el conocimiento
Escritura y Lectura creativas	Comunica ideas por medio de la escritura y generar ideas a través de la lectura
Paradojas	Crean ideas extrañas y absurdas
Interdisciplinariedad	Integra los saberes y conocimientos de los diferentes ámbitos y centra la enseñanza de acuerdo con las necesidades de los alumnos
Preguntas provocativas	Fomentan la exploración del conocimiento mediante preguntas sorprendentes e incitantes
Tolerancia	Admite la diferencia de pensamiento, respeta la libertad de los demás y escucha sus opiniones, además de fomentar la empatía poniéndose en el lugar del otro
Visualización	Ayuda a expresar ideas por medio de imágenes, ilustrando pensamientos, sentimientos y vivencias

Estas estrategias, aunque se pueden analizar una por una, suelen presentarse asociadas: así, no resulta extraño que las discrepancias vengán acompañadas de la tolerancia, el juego y el trabajo en equipo se desarrollen a la par y, en el caso que nos ocupa, el humor y la relajación establezcan un fuerte vínculo. En este sentido, el humor se muestra como una herramienta eficaz para relajarse y vencer el temor a hablar en

público. Pero no solo eso, el humor sirve para solucionar conflictos en el aula, para favorecer la cohesión del grupo o para presentar tópicos. Esta diversidad de usos del humor encuentra reflejo en su apoyo al desarrollo de las competencias generales y comunicativas.

3.1. Las competencias del MCER



El *Marco Común Europeo de Referencia*, junto a las competencias comunicativas, incluye las denominadas “competencias generales”; en ellas se concentran los conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Aunque no se relacionan directamente con la lengua se puede recurrir a ellas para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas. Las competencias comunicativas se reservan para aquellas que se sirven específicamente de medios lingüísticos.

De acuerdo con el MCER las competencias generales se dividen en cuatro tipos:

El *saber (conocimiento declarativo)*, entendido como el conocimiento del mundo en un sentido enciclopédico, en el caso de estudiantes de lenguas extranjeras interesa en lo que concierne a los países donde se hablan esas lenguas. También forma parte del conocimiento declarativo el *conocimiento sociocultural*: el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad hablante de esa lengua, y que abarca desde las relaciones personales hasta el lenguaje corporal, pasando por convenciones sociales o cierto tipo de comportamientos rituales. El tercer componente, la *consciencia intercultural*, se centra en la percepción y comprensión de la relación entre el mundo originario del alumno y el mundo en que se desarrolla la lengua extranjera estudiada.

En el *saber hacer* hallamos dos grupos de destrezas y habilidades:

Las *destrezas y habilidades prácticas: destrezas sociales*, que capacitan al alumno para actuar de acuerdo con las convenciones de los hablantes de la lengua extranjera; *destrezas de la vida cotidiana*, que permiten llevar a cabo las acciones rutinarias de la vida diaria; *destrezas profesionales*, que facultan para los deberes del empleo; y *destrezas de ocio*, que confieren la capacidad de realizar acciones necesarias para actividades del tiempo libre como la pintura, la carpintería, el atletismo o la fotografía.

Las *destrezas y habilidades interculturales*, que incluyen la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la extranjera; la sensibilidad cultural y la identificación y uso de estrategias de contacto con personas de otras culturas; la posibilidad de desempeñar el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de salvar los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas; y la superación de relaciones estereotipadas.

En la *competencia existencial (saber ser)* se reúnen las características individuales y rasgos de personalidad relacionadas con la imagen que uno tiene de sí mismo y de los demás, junto con la intención de iniciar una interacción social con otras personas. Entre los factores individuales que determinan dicha interacción se encuentran las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias o el estilo cognitivo.

La *capacidad de aprender (saber aprender)* sirve de catalizadora para las otras tres competencias generales: se identifica con la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente (otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento) e incorporar nuevos conocimientos o modificar los ya adquiridos cuando así se requiera. La conforman la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis).

Además de a las *competencias generales*, los hablantes recurren a *competencias comunicativas* que se relacionan de modo más específico con la lengua. Componen las *competencias comunicativas*:

Las *competencias lingüísticas*. Partiendo de la idea de que no existe una única manera de describir una lengua y que frente al modelo tradicional –basado en la norma– se han desarrollado otros que atienden más al uso, el MCER ofrece, como instrumentos de clasificación, algunos parámetros y categorías útiles para la descripción del contenido lingüístico y su ulterior reflexión.

Competencia léxica (el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, incluye elementos léxicos y elementos gramaticales)

Competencia gramatical (el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos, si bien el MCER –ante la variedad de teorías y modelos– no especifica qué abarca dicho conocimiento)

Competencia semántica (la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno)

Competencia fonológica (el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de sonidos de la lengua)

Competencia ortográfica (el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos)

Competencia ortoépica (la capacidad de articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita)

La *competencia sociolingüística* determina la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, con factores variables como la situación de los participantes o su relación, sus intenciones comunicativas, el tipo de comunicación que se establece entre ellos y las normas y convenciones de interacción que lo regulan. Comprende marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de la sabiduría popular (refranes, modismos...), diferencias de registro, dialectos y acentos.

Las *competencias pragmáticas* conciernen a la capacidad de usar comunicativamente la lengua sin ignorar las relaciones pragmáticas que se establecen entre el sistema de la lengua y los interlocutores y el contexto de comunicación. Las *competencias pragmáticas* se dividen en: *competencia discursiva*, con la que el hablante ordena las oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua; *competencia funcional*, mediante la que se usan para fines funcionales concretos el discurso hablado y los textos escritos; y *competencia organizativa*, que secuencia los mensajes según esquemas de interacción y de transacción.

3.2. El desarrollo de las competencias generales a través del humor

El humor sirve para desarrollar estas competencias generales y comunicativas. En el caso de las comunicativas queda plasmado en la propuesta de materiales y actividades (3.4). Para las generales se presentan diferentes aspectos problemáticos cuya solución puede venir a través del humor. Esa diversidad recalca el papel del humor como estrategia transversal: resulta útil para resolver cuestiones, sociales y personales.

3.2.1. El humor y la cultura del idioma

El conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad de la segunda lengua debería formar parte del *conocimiento del mundo*. Sin embargo, a diferencia de otros aspectos del conocimiento, de tipo enciclopédico, este *conocimiento sociocultural* (dentro del *conocimiento declarativo*) puede carecer de experiencia previa o presentarse distorsionado por los estereotipos, de ahí que resulte lo suficientemente interesante como para que en el MCER se distinga y desgaje del *conocimiento del mundo*.

En toda sociedad existen una serie de convenciones que repercuten en su lengua. Por eso, cuando un estudiante de ELE quiere aprender nuestra lengua, necesita hacerla integrándola dentro de una cultura que le es ajena (en mayor o menor grado). Carlos de Pablos Ortega (2005) se fija en las particulares diferencias entre españoles y estadounidenses a la hora de agradecer. Mientras que los estadounidenses ponen más énfasis en el agradecimiento de lo material –un regalo de cumpleaños, por ejemplo– los españoles se preocupan más por responder cortésmente a un cumplido. Por tanto, para un estadounidense que esté aprendiendo español en nuestro país, si no conoce esta peculiaridad, habrá situaciones en las que se sienta rechazado o despreciado –al no recibir un agradecimiento como al que acostumbran en su tierra– o en las que sean los españoles los que lo consideren poco educado por no dar las gracias cuando nuestra cultura así lo requiere. Sin embargo, al ir conociendo esas diferencias culturales el alumno se convierte poco a poco en mediador intercultural, alejado de visiones prejuiciosas y estereotipadas o, como dice Fernández-Conde (2005:31):

El enfoque intercultural supone ir más allá de los contenidos gramaticales, funcionales y culturales, ya que, a la par de propiciar el desarrollo de tales conocimientos y destrezas, fomenta un conjunto de valores y actitudes destinados a formar hablantes e intermediarios interculturales.

Cuando un estudiante comprende el humor, como parte de la cultura de la lengua que está aprendiendo, avanza en su nivel de conocimiento porque, al igual que ocurre con el lenguaje poético, el humor obliga a un esfuerzo extra para entender más allá de lo que vemos o escuchamos. ¿Por qué el humor está asociado a una cultura? Porque el humor refleja la sociedad en la que se da, por lo que supone una representación muy cercana de la realidad cotidiana de dicha sociedad, con sus inquietudes, pensamientos, carácter, etc.

Y es que el humor nos plantea situaciones que se salen de la rutina; el alumno se encuentra desprovisto de los rieles de la gramática pura y dura, y para salir del paso precisa de la brújula de todo lo que conoce; tendrá mayores probabilidades de éxito si sabe en qué aguas se mueve, si esta su segunda lengua no es una mera herramienta sino parte de una cultura a la que está accediendo y en la que se está integrando. Tal vez en alguna cultura de la Polinesia no tenga sentido el chiste de los dos caníbales que están cenando y uno dice: “¡Qué rica está la sopa de mamá!” Y el otro responde: “¡Sí, pero cómo la vamos a echar de menos a la pobre!”.

3.2.2. El humor como estrategia ante los tópicos

Continuando con el tema de la cultura asociada a una lengua, se encuentra el caso con los tópicos existentes: esas ideas prejuiciosas sobre determinados grupos sociales, étnicos, profesionales, etc.

El MCER, en el desarrollo de las competencias generales, apunta el uso de estereotipos “pintorescos y folclóricos, generalmente arcaicos que se pueden encontrar en los libros ilustrados para niños” como los zuecos y molinos que representan a Holanda, o los toros y el flamenco en el caso de España. Sin embargo, muestra sus reservas sobre la conveniencia de utilizarlos como generalización salvo cuando el propio país (o región o grupo étnico, etc.) se sienta identificado con el suyo propio, y únicamente valora su alto poder motivador y su capacidad para atraer la imaginación. En cualquier caso, los estereotipos facilitan la *consciencia intercultural* (otro de los componentes del *conocimiento declarativo*) dado que se establece una relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la segunda lengua”. De esa consciencia el alumno desarrollará una competencia intercultural apropiada. Atienza *et al.* (2005:39) destaca la relevancia de las representaciones culturales de los alumnos a la hora de elaborar la del “país de destino”:

Las representaciones que los extranjeros tienen de España dependen de sus propias representaciones culturales. Pero no sólo de las de su cultura nacional, sino también de las de su cultura de grupo, de clase, de ideología política o religiosa. O dicho de otro modo, las representaciones culturales del propio país están condicionadas por la pertenencia de grupo, clase, etc., de cada sujeto y ello condiciona, diversificándola, la mirada que sujetos de un mismo país construyen sobre la cultura de otro.

El humor enlaza con esta *consciencia intercultural* a través de las *teorías de la superioridad/denigración* (Carretero 2005:33-36), cuyo origen está en los clásicos Platón y Aristóteles, que consideraban que el humor nace de las “desventajas ajenas”, con lo que la risa expresaría sentimientos de superioridad de una persona sobre otras u otras. El filósofo Hobbes redundaba en esta idea – “La pasión de la risa no es nada más que la gloria repentina que produce la repentina concepción de alguna eminencia en nosotros mismos, por comparación con la flaqueza de los demás o con la nuestra previa” – al igual que autores como Morreall (1983), que considera la risa como un gesto de respuesta a una amenaza: enseñar los dientes igual que los perros. Esa respuesta presupone una adaptación superior a situaciones o contextos determinados. Aunque no todo el humor acepta esta clasificación –los juegos de palabras, por ejemplo,

no necesitan una víctima de la que reírse— sí sirve para caracterizar un tipo de humor que fácilmente asociamos con el humor negro y otros similares en la crueldad.

A través del humor se avanza en el *conocimiento intercultural* y el alumno puede integrarse en la cultura de la segunda lengua con mayor eficacia no solo mediante las *competencias generales* citadas sino también por las *comunicativas*. En efecto, la *competencia sociolingüística* permite reconocer los *marcadores lingüísticos* de la región, la clase social o la profesión en la que se sitúa al hablante. El humor puede intensificar estos rasgos mediante la caricatura, facilitando su reconocimiento en los estereotipos.

3.2.3. El humor como estrategia en la presentación de malentendidos

Los malentendidos constituyen con relativa frecuencia el resultado de diferencias interculturales. En este sentido el aula de ELE sirve de caldo de cultivo excelente para que se den estas confrontaciones que pueden resultar desagradables. La procedencia diversa de los alumnos conlleva el que reaccionen de forma diferente en determinadas situaciones de acuerdo con su cultura. Por ejemplo, cualquier profesor de ELE que haya impartido clase a estudiantes estadounidenses habrá comprobado que las sonrisas carecen de valor informativo sobre su satisfacción con la clase. Por una cuestión puramente cultural consideran que deben mostrarse agradables con el profesor aunque no existan motivos para ello. En el otro extremo tenemos a alumnos alemanes, muy críticos con cualquier aspecto de la clase que no les acabe de agradar o convencer, y que no dudan en exponer sin ambages sin que ello suponga una desaprobación a la labor general del docente.

En el aula de ELE descubrimos comportamientos que nos resultarían extraños en clases para españoles. En la universidad española, en general, no está permitido comer en las aulas; sin embargo, para los estudiantes que vienen de EEUU entra dentro de la normalidad ingerir alimentos mientras su profesor imparte la clase. En España tampoco se suele levantar la mano para responder a todas y cada una de las preguntas que el profesor lanza a la clase —incluso a las retóricas— por lo que, cuando un estudiante tunecino obra así —algo que parece habitual en su país— no solo sorprende al docente sino que provoca malestar entre sus propios compañeros, que lo ven como una intromisión.

Ante esta situación que ya no supone sólo un problema alumno/profesor sino que se extiende hasta la relación entre los propios estudiantes, existen soluciones basadas en una comunicación más precisa, que terminen con esos malentendidos. El humor puede presentarse como uno de los medios de los que nos sirvamos para ello.

A menudo los malentendidos interétnicos surgen como consecuencia de interpretaciones literales –habitualmente en el *conocimiento sociolingüístico*, en las *normas de cortesía*– que llevan a situaciones incómodas e inesperadas. Por ejemplo, cuando en español alguien está almorzando y, educadamente, se le dice “¡Que aproveche!”, se efectúa una respuesta-cliché: “¡Gracias! Si gustas...”. Algún extranjero podría interpretar que el ofrecimiento resulta honesto y no fruto de una convención cultural, y en consecuencia aceptar la invitación gustoso y comer del plato ante la sorpresa de su interlocutor.



<http://interrogativemood.files.wordpress.com/2011/04/calvin-hobbes-in-your-own-words-thumb.jpg>

El humor consigue eliminar tensiones y atenuar estos problemas que surgen de los malentendidos. Partiendo de la base de que ninguno de los estudiantes busca el conflicto sino que se lo encuentra a causa de las diferencias culturales, el humor puede servirnos para suavizarlo y restarle importancia al problema. Si volvemos al asunto de la comida en el aula, el profesor podría explicar que en España solemos comer mucho al mediodía y que nunca faltan platos de cuchara, por esa razón es difícil imaginarse a un alumno español llevándose a clase ese tipo de platos que acarrearían problemas de higiene en el aula. Y también por eso en las clases españolas nadie toma comida y ellos –los estudiantes de EEUU– deben comer en casa o, a lo sumo, en el pasillo pero no en el aula.

Dentro de la *competencia existencial* se detectan factores individuales relacionados con la personalidad. La *actitud* del alumno resulta fundamental a la hora de resolver malentendidos y conflictos culturales; una actitud crítica hacia su propia perspectiva cultural y su sistema de valores le permite desenvolverse como *intermediario cultural* entre su propia cultura y la cultura extranjera. En una actividad en la que los alumnos (en su mayoría europeos) debían hablar sobre estereotipos y prejuicios relacionados con el carácter de las diferentes naciones, aparecía un italiano con tentáculos agarrando a una chica.



Esto un español lo asocia con la fama de seductores y donjuanes que se ha otorgado a los italianos. Sin embargo, una estudiante italiana, antes de que se empezara con el ejercicio, interpretó que aquello era la *Piovra* (la Mafia) y le pareció ofensivo. Cuando se le explicó lo que representaba en realidad, lo aceptó con ciertas reticencias. Sin embargo, al ver cómo se exponía a modo de ejemplo la parte relacionada con los españoles y ver que la clase se reía de los tópicos habituales (“todos los españoles son toreros”, “nuestra música es el flamenco”, “siempre hace sol en España” y otros prejuicios manidos) comprendió que no había ninguna ofensa hacia los italianos ni para ninguna de las otras nacionalidades allí representadas.

3.2.4. Monitorización y humor

Stephen Krashen plantea la hipótesis de la monitorización² para explicar la relación establecida entre los sistemas adquiridos y aprendidos en la segunda lengua durante la actuación. El hablante usa el monitor, un dispositivo de control, para supervisar su producción verbal. Analiza conscientemente la actuación lingüística planificando, revisando y corrigiendo de acuerdo con las leyes aprendidas. Para ello necesita tiempo que le permita realizar la tarea, concentración y conocimiento de las reglas. De esta manera el hablante usará de forma más correcta la lengua extranjera, lo que le permitirá una mejor comunicación con otros hablantes y evitará riesgos de fosilización en los errores. Sin embargo, se puede caer en el exceso y frenar la producción lingüística al intentar pulirla suprimiendo todos los errores conocidos.

El MCER considera *factores de la personalidad*, dentro del *saber ser* (*competencia existencial*) la espontaneidad y el autocontrol, que se asimilan a la relajación y la monitorización, respectivamente. Cuando se dan condiciones de mayor relajación, el monitor también relaja su actividad y permite una producción más fluida. En este sentido podemos considerar el humor como una estrategia claramente “desmonitorizadora” que facilita que el estudiante se despreocupe un tanto de ceñirse a todas las reglas conocidas. Si en el término medio está la virtud, podemos convenir en que resulta preferible que el alumno hable –aunque sea con incorrecciones gramaticales, léxicas o de cualquier otro tipo– a que permanezca callado, estancado en busca de la perfección del discurso.

La realización de actividades con un componente humorístico –no siempre en el enunciado o el planteamiento sino ofrecido como opción abierta– permite que los alumnos sean más creativos, liberados de la dictadura del monitor, favoreciendo así la práctica de la nueva lengua de manera más fluida.

² La hipótesis de automonitorización tiene que ver con la tarea de corrección y aprendizaje a partir de los errores y con los diferentes estilos que tienen los alumnos a la hora de reflexionar sobre el propio proceso de adquisición y de solicitar ayuda al docente que lo facilita. El objetivo es lograr que el alumno llegue a ser capaz de identificar aquellas situaciones en las cuales el resultado es una interpretación incoherente o incorrecta y analizar las razones del error.

3.2.5. Desinhibición y humor

El psiquiatra José Guimón (2004: 24) define la inhibición como un proceso funcional activo, generalmente reversible, que suspende o disminuye la manifestación de otro dispositivo fisiológico que se pone en acción. Muchos fenómenos biológicos como el bloqueo de algunos reflejos peligrosos o las impotencias sexuales psíquicas se explican por la intervención de aquella.

Si se analiza desde un punto de vista "cognitivo", las inhibiciones intervienen en el funcionamiento de la atención voluntaria y las asociaciones de ideas, al eliminar de la conciencia las asociaciones inútiles.

Desde una perspectiva afectiva, la educación también desarrolla inhibiciones que nos permiten acomodar nuestras necesidades instintivas a las limitaciones y prohibiciones sociales establecidas. Según Guimón, existe una inhibición conductual ante lo desconocido frente a situaciones sociales poco frecuentes a las que no estamos habituados. El aprendizaje de una nueva lengua se ajustaría perfectamente a la definición de esas situaciones. El factor afectivo de la *autoestima (competencia existencial)*, manteniendo una imagen positiva de sí mismo, y la falta de inhibición facilitan al alumno insistir hasta la realización con éxito de la tarea. No teme intervenir para que le aclaren dudas, asume riesgos o, ante obstáculos en la comunicación, opta por *estrategias de compensación* (búsqueda de procedimientos alternativos) en lugar por las de *evitación* (renuncia a ciertos temas o abandono dejándolos inconclusos).

La desinhibición, que consiste en la pérdida de la inhibición fisiológica y psicológicamente, se presenta en ocasiones como el resultado de la utilización masiva de mecanismos de negación en contra de la culpa o la vergüenza. Esto supone una liberación de la personalidad e incluso propicia el desarrollo de una paralela al margen de los corsés sociales que nos condicionan a diario. Así ocurre en el aula de ELE y en otros ámbitos, como en el caso muy evidente de internet, donde los usuarios cambian su comportamiento –a menudo de forma radical– debido al efecto desinhibidor, como explica el psicólogo John Suler³, que se fundamenta en el anonimato, la “invisibilidad”,

³ El psicólogo John Suler, investigador de la psicología del ciberespacio, estudia las diferencias entre las relaciones cara a cara y las relaciones sociales vía internet, cuyas reglas sociales se gestan día a día con sus ventajas (desinhibición a la hora de expresar sentimientos e ideas) e inconvenientes (lenguaje más agresivo).

la libertad de no tener que responder en tiempo real, la capacidad de fantasear o la falta de una autoridad clara que nos restrinja a la hora de expresarnos.

Quedándonos con la parte positiva de la desinhibición podemos establecer algunas analogías entre el aula de ELE e internet. Aunque en el aula no existe el anonimato, con cierta frecuencia los estudiantes optan por cambiar su nombre, adaptándolo al castellano o tomando uno nuevo de los que habitualmente utilizamos en los países hispanohablantes (esto resulta muy habitual entre los estudiantes chinos) pero en realidad poco interesa si conservan su nombre, lo transforman o lo cambian por completo. Es más importante lo que pasa con su personalidad: algunos estudiantes aprovechan la oportunidad que les brinda la lengua extranjera para liberarse de miedos y prejuicios y mostrarse como nuevas personas, más abiertas, menos tímidas...

Tampoco podemos aceptar que existan alumnos “invisibles” (más allá de los que sigan cursos *on-line*, en cuyo caso ya no estaríamos hablando de aula de ELE y sí de internet) pero sí sabemos que muchos alumnos querrían serlo. Sin embargo, en el aula de ELE los alumnos deberían mostrarse, hacerse plenamente visibles, cada uno con sus virtudes y defectos. Cuanto más consigan expresar sus pensamientos o sus sentimientos sin cortapisas, más evidente será su personalidad en el aula.

En cuanto a la disponibilidad de tiempo en la respuesta, que en internet nos permitía contestar sinceramente, libres de obligaciones socioculturales aparejadas a la premura, en el aula de ELE, aunque en ocasiones no se necesita responder de manera inmediata –dependiendo de la actividad propuesta– lo que verdaderamente concedemos mediante la desinhibición es la posibilidad de bajar el nivel de monitorización.

La capacidad de fantasear se alimenta con actividades creativas que no supongan un obstáculo a lo que el estudiante quiera expresar. Si en internet se pueden vivir vidas paralelas, visitar lugares en los que nunca hemos puesto el pie o conocer a gente que en la realidad nos resulta completamente ajena, en el aula de ELE se propicia también un ambiente de seguridad en el que los alumnos no tengan miedo de hablar aunque cometan errores.

Por último, incurriríamos en falsedad si defendiéramos la ausencia de autoridad en el aula de ELE –igual de falsa en internet, pero eso es otro asunto– ya que está el profesor y también existen unas normas de obligado cumplimiento; sin embargo, sí

podemos aceptar que esa autoridad se manifiesta mucho menos impositora que las externas, lo que también favorece la desinhibición.

¿Y qué papel desempeña el humor en esa desinhibición? El humor inserto en actividades creativas posee un efecto desinhibidor desde el momento en que permite violar las reglas, alejarse de la realidad impuesta y dejar fluir libremente la fantasía y la creatividad. Además, el propio concepto de humor impide entenderlo como un hecho individual: el humor participa de la comunicación y obliga a una complicidad entre emisor y receptor –o entre interlocutores cuando éstos se alternan– que crea lazos dentro del aula. El humor desinhibe e integra, con lo que se refuerza el trabajo en grupo y se logra una mayor homogeneidad en la clase, igualando los ritmos de aprendizaje y favoreciendo el intercambio de conocimientos entre el alumnado.

Antes hablábamos de la “invisibilidad” de los estudiantes; por medio del humor el alumno pierde el miedo al ridículo o al fracaso y afronta los retos del aprendizaje con mayor confianza porque cuenta con una red de seguridad: sabe que se han franqueado las barreras de la corrección más estricta, que se permite el fallo, que es mejor cometer errores que no decir nada. Todo esto es así porque el humor abre nuevas perspectivas, fuera de las habituales. Además, la risa pierde cualquier componente que pueda considerarse denigrante u ofensivo y queda diluida en una actividad que busca otros objetivos diferentes de la burla.

Decía Bill Shankly, un histórico entrenador, que el fútbol no era cuestión de vida o muerte sino algo mucho más serio. Con el humor podríamos decir más o menos lo mismo: que es algo muy serio. Tan serio que, si no somos capaces de usarlo correctamente, puede acabar provocando una desinhibición tóxica que abra la caja de Pandora del alumno sin reportar ningún beneficio. Por eso la autoridad, por mucho que la hayamos minimizado, tiene que continuar operando en el aula, recordándole que no todo vale (aunque sí que valen muchas más cosas de las habituales y cotidianas).

A mediados de los años 80 del pasado siglo el futbolista argentino Jorge Valdano (1986) popularizó la expresión “miedo escénico” para referirse al temor que paralizaba a los rivales que tenían la desgracia de enfrentarse al Real Madrid en el Santiago Bernabéu. Las remontadas históricas logradas por los populares “merengues” –levantando resultados muy adversos del partido de ida– ayudaron a que el “miedo escénico” triunfara en el lenguaje periodístico deportivo. Pero ¿existe un miedo

escénico en el aula de ELE? Según el MCER, en la competencia “existencial” (saber ser), uno de los factores de la personalidad que puede afectar a la actividad comunicativa del alumno es el miedo (o la vergüenza). Los alumnos enfocan el aprendizaje de una nueva lengua con cierta presión que les resta naturalidad –igual que les ocurría a aquellos futbolistas amedrentados por pisar el césped de un estadio histórico– y puede llegar a paralizarlos.

Según el escritor y orientador de la conducta Renny Yagosesky (2001), el miedo escénico se define como una “respuesta psicofísica del organismo, generalmente intensa, que surge como consecuencia de pensamientos anticipatorios catastróficos sobre la situación real o imaginaria de actuar en público”. Desde un nivel fisiológico se produce una alteración del ritmo cardiaco, sudoración, reducción de la secreción salivar, rubor fácil... En el nivel cognitivo sufrimos una congestión y confusión mental acompañada de una expectativa de fracaso, fallos de concentración y percepción exagerada de estos, autoexigencia, temor al fracaso y al ridículo... Todo ello nos lleva a una serie de actuaciones en el nivel conductual que no cuesta reconocer en los estudiantes de una lengua extranjera: se evita la acción (en este caso, hablar), se procura escapar de la situación, se incurre en el farfuleo o el tartamudeo, se baja el volumen de la voz, se establecen comportamientos automáticos, se producen largos silencios...

Yagosesky distingue entre miedo y temor: el miedo responde a una amenaza real, mientras que el temor supone una anticipación mental o cognitiva de sucesos que aún no han acontecido. En consecuencia, cuando se habla de “miedo escénico”, más que miedo, es un temor, ya que las respuestas (de los estudiantes, en el caso del aprendizaje de una lengua), se anticipan a cualquier actitud del público (en este caso, el resto de la clase y el profesor). Todo esto viene dado por una valoración no realista de lo que se espera de uno, la sobreestimación de la opinión de los demás, la subestimación de las propias capacidades, la sobreestimación de la idea de rechazo y unas expectativas no realistas en cuanto a las respuestas de otros ante nuestra ansiedad.

Sin embargo, mediante el humor logramos crear en el aula una atmósfera agradable y liberamos a los alumnos del miedo al ridículo –otro tipo de “miedo escénico”– evitando bloqueos que dificulten el uso de la lengua extranjera. Según Freud (1928; *apud* Carretero, 2005:40), el humor es un mecanismo de defensa que permite afrontar las situaciones difíciles sin necesidad de experimentar emociones

desagradables. Sus *teorías del alivio/descarga frente a reserva/control* manifiestan un conflicto entre las demandas de la vida social y las necesidades e impulsos.

El MCER incluye entre las motivaciones asociadas a la *competencia existencial* el *impulso comunicativo* y la *necesidad humana de comunicarse*. Cuando utilizamos el humor en el aula de ELE, funciona como detonante para liberar ese impulso comunicativo sin necesidad de afrontar la incomodidad del escaso dominio de la nueva lengua. Por eso los alumnos dejan de temer que sus compañeros se rían de ellos por sus errores: ahora lo que provoca risas es la propia actividad, planteada en términos humorísticos. De este modo ganan en fluidez y no se imponen una autocorrección continua que les impida comunicarse con éxito.

3.2.6. El humor como estrategia en la enseñanza “cooperativa”

Según Raymond Moody (2002), el humor ofrece beneficios en el ámbito terapéutico, laboral y académico ya que descomprime y puede resultar útil para solucionar desacuerdos, relajar el ambiente y reforzar las relaciones con los otros. No es casualidad que algunas de las empresas más poderosas del mundo (IBM, Xerox, General Motors, Google) hayan incorporado el humor a su filosofía corporativa, su estrategia de recursos humanos o sus programas de formación con el objetivo de favorecer la innovación y la motivación e incrementar la productividad⁴.

En el aula de ELE ocurre algo parecido: el trabajo grupal resultará más productivo si existe un elemento humorístico cohesivo. Recordemos que el humor es una experiencia que sólo puede darse en sociedad, por lo que el grupo sería su “hábitat natural”. Sin interlocutores o sin público no hay humor.

¿Qué aporta el humor a la enseñanza cooperativa? Casi todo lo que ya hemos explicado: desinhibición, libertad al expresarse, creatividad, diversión... Antes hablábamos de las diferencias culturales que existían entre estudiantes de procedencias diversas. Bremmer y Roodenburg (1999) recogen las características del humor en distintas culturas y épocas, rechazando la existencia de un humor transcultural y descontextualizado históricamente; al contrario, para estos autores el humor es un fenómeno culturalmente determinado y que a lo largo de la historia ha evolucionado no sólo en sus manifestaciones sino también en su valoración social. El trabajo en grupo

⁴ Morreall (1997) se ha especializado en el humor con vistas al mundo empresarial como factor para mejorar la productividad.

fomenta la complicidad y sirve para tender puentes entre esas culturas a través de la propia existencia del humor, aunque este cambie de unas culturas a otras.

Cuando los estudiantes trabajan en grupo y aprenden en grupo, existe una tendencia a acompañar los ritmos, lo que redundaría en un mejor aprovechamiento de la clase evitando frustraciones innecesarias (bien por considerar que no se aprende nada nuevo, bien por no ser capaz de afrontar la exigencia del nivel). El trabajo en grupo refuerza los éxitos del estudiante –especialmente de aquellos que, individualmente, no obtienen muchos– y eleva su moral y motivación. Si dentro del grupo se activa el humor, es más fácil que el alumno participe libre de temores y sea capaz de aportar ideas, evitando así que se reproduzca el mismo problema de bloqueo y miedo al ridículo. Una vez más volvemos a la “invisibilidad” del alumno, en este caso al “camuflarse” dentro del grupo.

Jesús Damián Fernández Solís (2010) ubica el humor entre los factores que contribuyen a fomentar una atmósfera positiva.

ATMÓSFERA POSITIVA	ATMÓSFERA NEGATIVA
Ambiente cálido, cercano	Ambiente apático, distante
Actitud permisiva	Actitud agresiva
Estilo democrático	Estilo autoritario
Mayor compañerismo, cooperación	Sentimientos de reproches
Mayor motivación	Mayor inhibición
Mayor satisfacción	Menor satisfacción
Sentimientos del “nosotros”	Sentimiento del “yo”
Grupos más productivos	Grupos menos productivos
Sentido del humor	Carece de sentido del humor

¿Disponen todos los alumnos de la misma capacidad para interpretar el humor y sacarle provecho? La experiencia confirma que –independientemente de su potencial– se hallan alumnos más habituados al humor, más adaptados a actividades creativas, y otros a los que les falta costumbre. Los primeros pueden resultar muy beneficiosos para los segundos al trabajar cooperativamente, y el profesor habrá de desarrollar la habilidad de formar grupos equilibrados que permitan la integración de estudiantes más tímidos, menos creativos o de culturas más alejadas de la española.

Cuando se plantean en clase algunas actividades muy abiertas, enfocadas humorísticamente, para que los alumnos las realicen en grupos, ese equilibrio del que hablamos se vuelve fundamental para alcanzar el éxito deseado. Además, no olvidemos que el humor puede constituir parte del objetivo de la actividad y motivar la competición: es necesario realizar con éxito el ejercicio que se plantea y hay que intentar desplegar el mejor humor.

3.3. El desarrollo de las competencias comunicativas mediante el humor

La *competencia comunicativa* en una lengua extranjera permite desenvolverse adecuadamente en la comunidad de dicha lengua. Para lograr este objetivo, el alumno debe cumplir con una serie de normas gramaticales (y también del resto de *competencias lingüísticas*) y otras, de uso, relacionadas con el contexto histórico-social en que se producen. Por consiguiente, deben aunarse la corrección formal y la adecuación social. Como ya hemos visto, dentro de la competencia comunicativa se distinguen tres grupos de competencias: las *lingüísticas*, asociadas a la gramática (pero también al léxico, la fonología, la semántica o la ortografía) durante muchos años constituyeron la base única de la enseñanza de lenguas extranjeras; las *sociolingüísticas*, cuya conexión con la sociedad en que se habla esa lengua refleja variedades diatópicas (geográficas), diastráticas (de clase social) o diafásicas (de registro: más formal, menos formal) pero también normas de cortesía, formas de saludar o despedirse, modismos, refranes y frases populares (de anuncios televisivos, por ejemplo); y las *pragmáticas*, que aportan un orden lógico para las oraciones, una organización de la información en el texto o se ajustan a unos fines funcionales.

Precisamente el orden lógico y organizado de las competencias pragmáticas se quebranta con frecuencia mediante el humor. Morreall (1983; *apud* Carretero, 2005:36) adjudica a Aristóteles la génesis de las *teorías de las incongruencias*, según las cuales el humor consiste en la asociación inesperada de dos ideas que, por lógica, no deberían aparecer unidas. Esa incongruencia, al no esperarse, deviene en sorpresa. Sin embargo, la mera incongruencia no basta: primero se percibe y luego se soluciona. La manera de resolverlo se activa mediante una serie de estrategias que se dirigen a determinadas competencias comunicativas. En el siguiente chiste, tomado de Carretero (2005:38), se ilustra este proceso:

Una joven pareja de chinos está de luna de miel recorriendo en tren toda América. Un pasajero situado junto a ellos entabla una conversación con el hombre. En

un determinado momento, este pasajero le pregunta: “Sé que tenéis muy pocas libertades en vuestro país. Por ejemplo ¿cuándo fueron tus últimas elecciones?” A lo que el chino contestó: “Justo antes de la merienda”.

La respuesta del joven chino resulta incongruente en un primer momento: no existe una conexión entre la fecha de unos comicios y la hora en que se merienda. Si un estudiante de ELE escucha –o lee– el chiste, necesitará comprender que se produce una confusión entre los fonemas /l/ y /r/. Solo entonces el chiste cobra sentido y se consigue restituir a la lógica a lo que parecía absurdo. Con este pequeño texto humorístico de apenas cinco líneas, se incita al estudiante a analizarlo pragmáticamente, a revisar el léxico, a discriminar entre sonidos vibrantes y laterales, a reconocer las características del grupo étnico chino desde la perspectiva de la cultura española... El humor, desde su vertiente incongruente, favorece el desarrollo de diversas competencias lingüísticas y, además, añade una motivación extra por lo que supone de reto.

3.4. Materiales y actividades para el desarrollo de las competencias comunicativas en el aula de ELE a través del humor

Los materiales y actividades que se presentan a continuación se completan con una ficha informativa en la que se describen el nivel para el que resulta más apropiadas, los contenidos relacionados, los objetivos, las destrezas activadas, el papel del humor y una alternativa de explotación de esos mismos materiales.

Aunque algunas actividades se centran en una competencia comunicativa en particular, la mayoría atiende a varias de estas competencias, que quedan reflejadas en los contenidos. Así, por ejemplo, si la actividad se dirige a las competencias gramatical y léxica, se presentarán los contenidos gramaticales y léxicos.

Los iconos de destrezas indican cuáles se activan, quedando más tenues las que no vayan a trabajarse.

Nivel

A2-B1

ACTIVIDAD: LA FIESTA

Contenidos funcionales: Pedir y dar información personal; describir el carácter y el físico.

Contenidos léxicos: Adjetivos y sustantivos para la descripción física; adjetivos y modismos relacionados con la personalidad.

Objetivos: Se practican los contenidos estudiados en las primeras sesiones, relacionados con la descripción personal. Además, mediante la interacción, se facilita la integración del estudiante en el grupo.

Destrezas: La primera parte, por escrito, ayuda a reforzar la confianza del estudiante. Cuando comienzan las preguntas del resto de compañeros, se ponen en práctica la comprensión auditiva y la expresión e interacción orales.



Humor: En esta actividad se dispone de humor gráfico. La imagen cuenta con diversas escenas más o menos cómicas y que predisponen a los alumnos a resultar divertidos y creativos (un borracho, un camarero atacado por un perro...).

Alternativas de explotación: Como casi todas las actividades que se apoyan en ilustraciones, existen muchas otras opciones para su explotación. Por ejemplo, se puede plantear como competición para ver quién encuentra más palabras reflejadas en el dibujo para: 1. muebles; 2. rasgos físicos; 3. prendas de vestir...

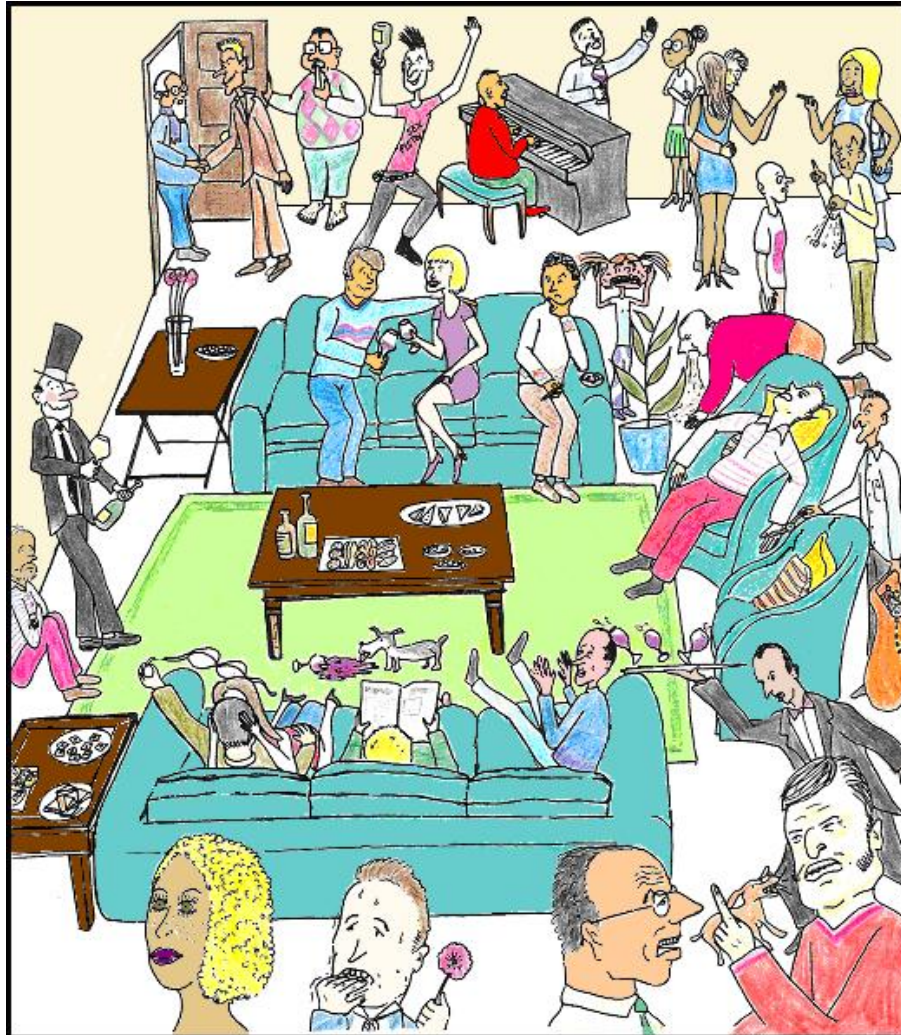
Otra posibilidad consiste en un desafío: conseguir señalar acciones que comiencen con cada una (las que se pueda) de las letras del alfabeto.

Ej. A → Abrir la puerta; B → Besarse...

La fiesta

¡Qué suerte! Una de vuestras primeras noches en Oviedo y ya os han invitado a una fiesta.

Observad con detalle todo lo que ocurre en esta imagen.



Ahora tienes que:

- 1. Elegir a una persona del dibujo y escribir lo que imaginas qué está pensando.** (El resto de la clase tratará de saber quién es)
- 2. Preparar por escrito la descripción física de esa persona (lo que sea posible ver).**
- 3. Asignarle una identidad y un carácter.** (El profesor y el resto de compañeros preguntarán datos sobre la persona: profesión, edad, etc.)

(Después de escuchar a todos los compañeros, el profesor preguntará uno por uno qué personaje es el que más les ha gustado. Los estudiantes tendrán que crear un nuevo personaje que sea todo lo contrario del que le hayan respondido al profesor: alto/bajo, simpático/antipático, etc.)

Nivel

B1

ACTIVIDAD: CUÉNTASELO A CRISTINA

Contenidos funcionales: Aconsejar y sugerir.

Contenidos gramaticales: Imperativo afirmativo e imperativo negativo; pronombres enclíticos.

Objetivos: Se pretende inculcar o reforzar la idea de que el imperativo no se limita a expresar órdenes y que puede usarse para aconsejar, recomendar o hacer sugerencias. Se intenta distinguir entre las formas afirmativas (con pronombres enclíticos) y las negativas.

Destrezas: La primera actividad se centra en la comprensión lectora y la expresión escrita mientras que la segunda activa la comprensión auditiva y la expresión e interacción orales. De esta manera primero se ofrece la oportunidad de seleccionar por escrito las formas adecuadas para evitar algunos errores y posteriormente se permite una mayor fluidez en la interacción.



Humor: El humor se plantea en el texto de lectura, con algunos comentarios irónicos. Las situaciones que se plantean, en algunos casos, tienden a lo ridículo (“un granjero enamorado de su vaca”) y favorecen la inhibición y desmonitorización.

Alternativas de explotación: Existe la posibilidad de practicar los tiempos de pasado a la hora de contar los problemas de los radioyentes. Del mismo modo, las oraciones condicionales (“Si haces esto, ocurrirá esto” o “Si no hubieras hecho aquello, no habría pasado lo otro”) o las finales, apoyando al imperativo (“Haz esto para que...”) resultarían también adecuadas.

(Tres estudiantes serán los encargados de leer la parte correspondiente a cada uno de los personajes).

Cuéntaselo a Cristina



Hola, queridos radioyentes, os habla Cristina Laviña y esto es “Cuéntaselo a Cristina”, un programa para que vosotros nos contéis vuestros problemas y otras personas os den soluciones.

Atendemos ya nuestra primera llamada. ¿Hola?

Hola, Cristina. Soy Ramón, de Barcelona.

Cuéntame, Ramón.

Mira, esto es un poco duro. Creo que mi mujer me engaña.

¿Y por qué lo crees?

Hace ya unos meses que veo que se arregla mucho, va a la peluquería más de lo habitual, se ha cambiado de perfume... ¡y a mí no me hace ni caso! Me paso mucho tiempo fuera de casa por mi trabajo y, cuando vuelvo por las noches, ella se va a la cama... a dormir. ¡Y lo peor es que está sonriente, como si fuera feliz! ¿Qué puedo hacer?

A ver, otro oyente quiere entrar en antena y ayudarte, Ramón. ¿Sí, quién eres?

Hola, Cristina; hola, Ramón. Me llamo Alfonso y he pasado por una situación parecida. Vivía obsesionado por mi trabajo y, cuando quise darme cuenta, había perdido a mi esposa. No dejes que te pase lo mismo, Ramón. Sal del trabajo más temprano. Llámalala para que coma contigo en algún restaurante cercano a tu oficina. Haz todo lo que puedas para pasar más tiempo los dos juntos.

¡Pero es que necesito trabajar muy duro para que ella pueda ir a la peluquería todos los días!

¿Has hablado con ella? Dialogad. Sed sinceros el uno con el otro. No os calléis vuestros problemas o crecerán hasta ser incontrolables.

Intentaré seguir tu consejo. Muchas gracias a los dos.

Ahora vais a preparar por parejas una nueva llamada y su respuesta; todo por escrito.

Un niño que no tiene amigos.

Un granjero enamorado de su vaca.

Un cartero enamorado de una clienta.

Un empleado acosado por su jefe.

Una anciana que ha perdido a su perrito.

Un estudiante que se pone muy nervioso en los exámenes.

Un hombre que tiene miedo al avión.

Un militar enamorado de otro.

Una persona muy fea que no encuentra amor.

Un músico sin inspiración.

Un niño al que pegan en la escuela.

Un criminal arrepentido.

Un amante que está escondido en un armario.

Un hombre que ya no quiere a su esposa.

Una persona muy tímida.

Una adolescente que quiere escaparse de casa con su vecino.

Un jugador de baloncesto que juega pocos minutos en su equipo.

Una mujer que no se habla con su hermana por celos.



(Tras terminar la actividad, el profesor pedirá a los alumnos que improvisen una llamada con algunas de las situaciones que no se hayan trabajado todavía. El resto de alumnos tendrá que ofrecer soluciones pero quienes sufran el problema NO podrán aceptar la primera sugerencia y deberán explicar por qué.)

Nivel

B2

ACTIVIDAD: SITUACIONES EXTRAÑAS

Contenidos funcionales: Expresar dudas y suposiciones.

Contenidos gramaticales: Oraciones sustantivas con verbos de pensamiento; los futuros de probabilidad; oraciones independientes de subjuntivo (*quizás* + subj.; *ni que* + imperfecto de subj.).

Objetivos: Con estas primeras actividades se busca revisar diferentes formas y estructuras gramaticales que sirven para expresar duda o suposición.

Destrezas: Al presentarse como una actividad de práctica libre, se abarcan todas las destrezas. En la primera parte se ponen en práctica la comprensión lectora y la expresión escrita, estimulando la reflexión y también la corrección gramatical, al disponer de más tiempo para realizar la actividad. La segunda se centra más en la oralidad, de modo que el alumno escuchará a su compañero (comprensión auditiva) plantear una situación extraña y necesitará ofrecer una respuesta (expresión oral) que promoverá el debate (interacción oral).



Humor: El humor aparece en la historia introductoria, a modo de ejemplo. Con esto se pretende propiciar un ambiente distendido. Además, las situaciones propuestas invitan a la creatividad y a continuar por la vía del humor: el uso de algunas imágenes incide en esta idea.

Alternativas de explotación: Otra forma de explotar estos materiales puede centrarse en la práctica de los tiempos de pasado para contar lo que ha (o había) ocurrido en cada una de las situaciones. Igualmente, profundizando en esta idea, cabe la utilización de oraciones causales o consecutivas.

(En primer lugar los alumnos leerán el texto. Posteriormente, siguiendo las instrucciones, realizarán las actividades 1 y 2)

Situaciones extrañas

En el vagón de un tren viajan un estudiante, un cura, una joven guapísima y su madre, una señora con cara de perro. Después de unos minutos de viaje, el tren entra en un túnel. En la oscuridad se escucha un beso e inmediatamente después una bofetada. Cuando el tren sale del túnel se ve al cura con una parte de la cara roja.

La chica piensa: Quizá el cura haya querido besarme, se haya equivocado y haya besado a mi madre y mi madre le haya dado una bofetada.

La madre piensa: El cura habrá besado a mi hija y mi hija lo habrá abofeteado.

El cura piensa: Creo que el estudiante ha besado a la chica y ésta ha pensado que era yo y por eso me ha dado la bofetada.

El estudiante piensa: En el próximo túnel vuelvo a besarme la mano y le pego otra bofetada al cura.

1. Escribe lo que supones que puede estar sucediendo (o haber sucedido) en estas otras situaciones:

- Un hombre camina por la calle con un zapato rojo y otro verde.
- Una mujer lleva una paloma en la cabeza.
- Una señora muy gorda llevaba a su perro pegado a la falda.
- Una mujer va con un paraguas abierto un día de mucho sol y sin lluvia.
- Una anciana llora frente a un árbol.
- Un señor mueve los brazos desde su ventana.
- Dos azafatas ayudaban al piloto a subir al avión.
- Un hombre estaba dentro del armario de su dormitorio.
- Un hombre golpeó su ordenador con un martillo.
- Un hombre tiene barba sólo en la mitad de su cara.



2. Ahora prepara en una ficha una nueva situación extraña. Debes explicarnos qué es lo que vemos. Tus compañeros realizarán suposiciones e intercambiarán opiniones. Finalmente puedes desvelar el misterio y decir qué es lo que ha pasado (o está pasando).

NIVEL

B2

ACTIVIDAD: UNA CASA DE LOCOS

Contenidos funcionales: negociar, reclamar, argumentar.

Contenidos fonológicos: Entonación.

Contenidos gramaticales: oraciones subordinadas sustantivas (verbos de influencia y de pensamiento).

Objetivos: Se pretende practicar la habilidad de los estudiantes para, mediante un juego de rol, ceñirse a un personaje y defender sus intereses en una reunión de vecinos. Esta actividad, por abierta, obliga al estudiante a adecuarse a la situación que se va generando durante el desarrollo de la misma.

Destrezas: Se atiende a las destrezas orales (comprensión auditiva, expresión e interacción orales). la comprensión lectora se activa mínimamente a la hora de examinar la ficha con las características del personaje.



Humor: La actividad se vale del humor para propiciar situaciones inesperadas y que, al mismo tiempo, desinhiban al estudiante para facilitar la interacción oral con sus compañeros. Por ejemplo, el cotilla que puede conocer la ficha de otro estudiante, o vecinos que se sienten atraídos por otros, lo que condiciona su forma de actuar.

Alternativas de explotación: En lugar de dirigir la actividad a la práctica de estructuras subordinadas sustantivas, sirve para reforzar los conocimientos sobre imperativos y otras formas de mandato u obligación.

(El profesor reparte una ficha a cada uno de los alumnos. El profesor dirige la sesión de la reunión de vecinos. Cada alumno debe plantear sus problemas y tomar partido en los de otros.)

<p>Primero A (Chico) Amigo del 5º A Eres trompetista Te gusta la chica del ático Te molesta el perro del hombre del 3ºA</p>	<p>Primero B (Chica) Te molesta mucho el del 1ºA y su trompeta Odias a la mujer del 2ºB Eres amiga del del 2ºA Odias a la cotilla del 1ºD</p>	<p>Primero C (Mujer) Adoras los animales Adoras la música Te gusta molestar a la mujer del 2ºC Eres amiga del 2ºA</p>	<p>Primero D (Mujer) Eres muy cotilla Te inventas rumores (Puedes mirar los papeles de dos compañeros)</p>
<p>Segundo A (Chico) Te encanta cocinar Invitas muchas veces a la del 1ºB Las plantas del 2ºB invaden tu ventana Eres alérgico a los perros</p>	<p>Segundo B (anciana) El chico del 5ºA es tu amor imposible Te gustan las plantas Tienes un pájaro Te molesta la música</p>	<p>Segundo C (Anciana) No puedes enfadarte con nadie Preparas comida deliciosa Tocas el piano Eres alérgica a los animales</p>	<p>Segundo D (Chica) Siempre pides cosas a los vecinos Amiga de la chica del 3ºB No te lavas Odias la música</p>
<p>Tercero A (Hombre) Tienes un perro La vecina del ático es tu amiga No soportas a la mujer del 4ºB El chico del 2ºA cocina comida que huele muy mal</p>	<p>Tercero B (Chica) Amiga de la del 2ºD Pero no te gusta estar con ella porque huele mal Odias las plantas No quieres TV por satélite</p>	<p>Tercero C (Mujer) No soportas a la chica del 2ºD porque huele mal y siempre pide cosas Quieres TV satélite en la comunidad Eres amiga del 3ºD Odias la mujer del 1ºD por cotilla</p>	<p>Tercero D (Chica) Eres amiga de la mujer del 3ºC Odias a la chica del 3ºB Te encantan los animales Odias las plantas</p>
<p>Cuarto A (Mujer) Te molesta la música Menos la de tu hijo, que toca el violín No te hablas con tus vecinos de planta No soportas el olor de la pintura del 4ºB</p>	<p>Cuarto B (Chica) Odias el sonido del violín del 4ºA La chica del 4ºC te parece antipática La chica del 4ºD es tu amiga Te gusta pintar</p>	<p>Cuarto C (Chica) Quieres ser amiga de la chica del 4ºB Eres amiga del 4ºD Adoras la música, especialmente el violín Quieres TV satélite</p>	<p>Cuarto D (Chica) Amiga del 4ºB y del 4ºC Te gusta escuchar música Te molestan los perros Amas las plantas</p>
<p>Quinto A (Chico) Tocas la batería La chica del ático te parece antipática La señora del 2ºB te acosa Eres amigo del hombre del 1ºA</p>	<p>Quinto B (Mujer) Piensa que la chica del ático es amante de tu marido La has visto pasar por la noche por la ventana Odias la música Eres amiga de la del 2ºB</p>	<p>Quinto C (Mujer) Odias al del 5ºA La chica del ático parece simpática La mujer del 5ºB es una paranoica pero su marido es muy atractivo</p>	<p>Ático (Chica) Eres sonámbula Te encantan los perros El chico del 5ºA te resulta muy atractivo No conoces a los vecinos de los pisos inferiores</p>

Nivel

C1

ACTIVIDAD: EL CURIOSO CASO DE BENJAMÍN UVATON

Contenidos funcionales: Narrar en pasado.

Contenidos gramaticales: Pretérito Indefinido, Pretérito Imperfecto y Pretérito Pluscuamperfecto.

Contenidos léxicos: Modismos con alimentos.

Objetivos: Los estudiantes necesitan narrar una historia en pasado. Además, si resulta posible, deben incluir algunos de los modismos relacionados con alimentos (previamente estudiados en clase). Se prestará especial atención al contraste “indefinido-imperfecto” y su ajuste a la narración.

Destrezas: En esta actividad se trabajan las destrezas escritas: primero, la comprensión lectora; después, la expresión escrita. En esta ocasión no se atiende a las destrezas orales (comprensión auditiva, expresión e interacción orales).



Humor: El humor aparece en dos vertientes: por un lado, la visual, con imágenes divertidas que protagonizan algunos alimentos; por otro, la narración que sirve de modelo para llevar a cabo la actividad. Tanto este como aquellas motivan al estudiante y favorecen la creatividad.

Alternativas de explotación: Algunas imágenes podrían reutilizarse como ilustración para crear diálogos, afectando así a las destrezas inactivas en la propuesta original. Otra alternativa: narrar una historia “a ciegas”. El alumno extrae una imagen del taco y comienza a contar su historia; inmediatamente después, otra nueva que debe integrar en la narración. De esta forma se practica la expresión oral y se ejercita la fluidez.

(Primero se lee el cuento en voz alta, aclarando las dudas que surjan)

El curioso caso de Benjamín Uvaton

El grito de la comadrona espeluznó a todos los presentes, poniéndoles la carne de gallina. El pequeño *uvebé* Benjamín no era como los otros: donde aquellos mostraban una piel tersa y brillante, él la tenía arrugada y oscura. Estaba hecho una pasa.

Los primeros días su madre sufrió mucho: el *uvebé* tenía problemas similares a los de cualquiera de su edad... pero con matices: él también se orinaba, sí, pero por problemas de próstata; él tampoco podía hablar, cierto: pero por un alzheimer galopante.

Cuando empezó a ir al colegio, Benjamín se sintió inmediatamente rechazado por el resto de uvas. Nadie lo quería en su equipo de fútbol porque apenas podía caminar ayudado por un bastón. Además, como su alzheimer había involucionado a demencia senil, el mal humor de la pequeña y arrugada uva le impedía hacer amigos.

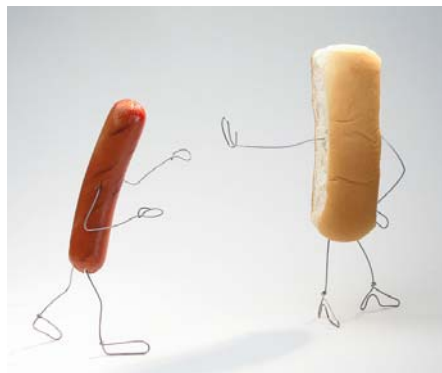
Pasó el tiempo y Benjamín fue creciendo: su piel empezaba a tener un color más luminoso y a eliminar las arrugas, aunque aún no era suficiente, por lo que jamás consiguió superar una selección para trabajar en las mejores bodegas. Vio cómo muchos de sus compañeros de generación alcanzaban el favor de reyes, príncipes y multimillonarios, compartiendo mantel con la crema y nata de la sociedad.

Al alcanzar la madurez ya era una uva realmente atractiva por su redondez y gordura: verdaderamente estaba como un queso. Fue entonces cuando conoció a su gran amor: una preciosa cereza, dulce como la miel, llamada Daisy. Por desgracia Daisy tenía pareja y parecían estar muy unidos. A Benjamín eso le importaba un pepino: la amaba y sabía que era su media naranja. Se acercó a ella y le dijo unas palabras tan románticas que ella se puso como un tomate.






Benjamín y Daisy vivieron felices hasta el día en que él comenzó a tener dificultades de movilidad. Consultó a varios doctores pero ninguno tenía una respuesta a su problema: se comían el coco buscando un diagnóstico y finalmente se pasaban la patata caliente los unos a los otros. Benjamín empeoró: ya no podía comer más alimento que papillas y purés; además, siempre acompañaba su ingesta con un sonoro eructo. Por si fuera poco, su cuerpo menguaba a ojos vista hasta que un día la apenada Daisy encontró sobre su lecho una diminuta semilla. La enterró en su jardín con una lápida que decía: “Siempre fue un cacho de pan; nunca tuvo mala uva”.

(A continuación el profesor reparte unas fotografías similares a la del ejemplo. Los alumnos deben crear una historia basada en esa imagen; la historia incluirá modismos con alimentos, que se habrán estudiado en clase previamente)



Imágenes del artista Terry Border <http://bentobjects.blogspot.com.es/>

Nivel	C1		
ACTIVIDAD: LENGUAJE TÉCNICO			
<p>Contenidos funcionales: Solicitar formalmente información técnica/ofrecer información técnica.</p>			
<p>Contenidos sociolingüísticos: Diferencias de registro</p> <p>Contenidos léxicos: Léxico informático.</p>			
<p>Objetivos: Mediante un modelo humorístico se plantea la redacción de una carta a un servicio técnico y su ulterior respuesta. El estudiante debe adecuar su léxico y su registro a la situación.</p>			
<p>Destrezas: En esta actividad se trabajan las destrezas escritas: primero, la comprensión lectora; después, la expresión escrita. En esta ocasión no se atiende a las destrezas orales (comprensión auditiva, expresión e interacción orales).</p>			
			
<p>Humor: El humor que se presenta en esta actividad se basa en la incongruencia de utilizar un lenguaje técnico y formal para situaciones que no lo requieren.</p>			
<p>Alternativas de explotación: Apelando a la variedad de registros, se propone cambiar este al de un delincuente (argot)/ una persona romántica y sensible/ un banquero o un hombre de negocios...</p>			

(El profesor reparte el siguiente texto. Los alumnos leerán por turnos y, de forma grupal, se aclararán las dudas de vocabulario que pudiera haber.)

Lenguaje técnico

Estimados Señores del Servicio Técnico:

El año pasado cambié de la versión Novia 7.0 a Esposa 1.0, y he observado que el programa inició un proceso inesperado de Hijo 0.23 Beta, que me ocupa mucho espacio y recursos importantes. En el folleto explicativo del programa se hacía una mención muy somera de este fenómeno.

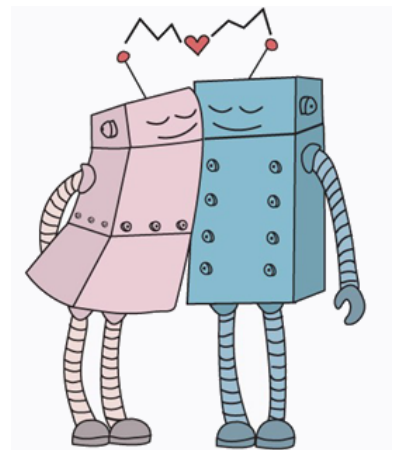
Además, Esposa 1.0 se autoinstala en todos los demás programas y se lanza durante el inicio de cualquier otra aplicación, monitoreando todas las actividades del sistema. Aplicaciones: como Caza 10.3, Viajes de aventura 4.0, Noche de tragos 2.5, y Fútbol Domingero 5.0 ya no funcionan, y el sistema se cuelga cada vez que intento cargarlos.

De vez en cuando se lanza un programa oculto (¿virus?) denominado Suegra 1.0, que parece residente en memoria y que consigue colgar el sistema o que Esposa 1.0 se comporte de manera totalmente impredecible, por ejemplo dejando de atender a cualquier comando que introduzco. No he logrado desinstalar este residente.

Aparentemente, no puedo lograr mantener a Esposa 1.0 en minimizado al correr alguna de mis aplicaciones favoritas. Estoy pensando en poder volver al programa anterior Novia 7.0, pero no me Funciona el Desinstalar. ¿Me podrían ayudar?

Gracias,

UN USUARIO AGOBIADO



(El profesor repartirá el texto con la respuesta del servicio técnico. Se hará lo mismo que con el primer texto.)

RESPUESTA DEL SERVICIO TÉCNICO:

Estimado USUARIO:

El suyo es un motivo de queja muy común entre los usuarios de Esposa 1.0. Pero se debe en la mayoría de los casos a un error básico de concepto. Mucha gente pasa de Novia 7.0 a Esposa 1.0 con la idea de que Esposa 1.0 es sólo un programa de "Entretenimiento y Utilidades". Sin embargo, Esposa 1.0 (al contrario de Novia 7.0) es un SISTEMA OPERATIVO completo y su creador lo diseñó para controlar todo el sistema.

Es muy poco probable que pueda Ud. purgar a Esposa 1.0 y reconvertirlo a Novia 7.0. Hay archivos operativos ocultos en su sistema que harían que Novia 7.0 emulara a Esposa 1.0, así que no se gana nada.

Es imposible desinstalar, eliminar, o purgar los archivos de programa una vez instalados. No puede volver a Novia 7.0 porque Esposa 1.0 no está programado para eso. Lo mismo pasa con Suegra 1.0, que es una aplicación oculta que se autoinstala en el sistema mientras Esposa 1.0 funciona.

Hay quienes han intentado el formateo total del sistema para luego instalar los programas Novia 8.0 o Esposa 2.0, pero terminan con más problemas que antes. Vea el Manual, apartado "Precauciones", capítulos "Pago de alimentos y pensiones, Mantenimiento de hijos".

Por otro lado, si cambia a Novia 8.0 no intente luego pasar a Esposa 2.0, porque los problemas que provoca este nuevo sistema operativo son idénticos, si no peores, que los de Esposa 1.0. Aunque existe una versión Esposa 3.0, e incluso 4.0, son programas reservados a especialistas y no son aconsejables para el usuario normal. Si todos fallan, es preferible optar por sistemas basados en plataformas completamente diferentes, como Celibato 1.0.

Yo le recomiendo que mantenga a Esposa 1.0 y maneje la situación lo mejor posible. Personalmente, tengo también instalado a Esposa 1.0, y le sugiero que estudie toda la sección del manual sobre "Fallos Generales de Sociedad" (FGS's).

Esposa 1.0 es un programa muy sensible a los comandos y funciona en modo "a prueba de fallos". Esto significa que Ud. deberá asumir la responsabilidad por cualquier problema que se produzca independientemente de su causa, porque el programa siempre considerará que cualquier fallo en el sistema es debido a un mal uso por parte del usuario. Uno de los mejores recursos es la aplicación del comando: \PEDIR-PERDÓN en cuanto se produzca un problema o el sistema se cuelgue. No reinicie el sistema porque seguirá sin funcionar. Evite el uso excesivo de la tecla "ESC" o "SUPR", porque luego deberá aplicar el comando PEDIR-PERDÓN para que el programa vuelva a funcionar normalmente. El sistema funcionará bien mientras usted cargue con todas las culpas por los FGS'S.

Esposa 1.0 es un programa muy interesante, pero con un alto coste de mantenimiento. Considere la posibilidad de instalar algún software adicional para mejorar el rendimiento de Esposa 1.0. Le recomiendo Bombones 2.1 o Flores 5.0. También puede usar Síquerida 8.0 o Loquetúdigas 14.7, programas "shareware" muy extendidos que funcionan muy bien como residentes. Los puede obtener casi en cualquier sitio.

JAMÁS INSTALE SECRETARIACONMINIFALDA 3.3. ó AMIGOTES 4.0. Estos programas no funcionan bajo Esposa 1.0 y probablemente causen daños irreversibles al Sistema Operativo. Mucha suerte.

Fdo: Servicio Técnico.

(Los estudiantes escribirán otra carta imitando el estilo para otras situaciones: *ej. Carta del director del colegio a los padres de un adolescente conflictivo; carta del cartero al dueño de un perro agresivo...*)

Nivel

C1

ACTIVIDAD: ¡TODO EL DÍA AL TELÉFONO!

Contenidos funcionales: Reconocer y reconstruir conversaciones incompletas.

Contenidos sociolingüísticos: Diferencias de registro; marcadores del discurso.

Contenidos fonológicos: La entonación.

Objetivos: Se intenta que los alumnos sean capaces de entender y reconstruir una conversación de la que solo escuchan parte. Luego, necesitan crear un diálogo similar, que resulte ambiguo para sus compañeros.

Destrezas: Aunque el ejercicio se dirige a las destrezas orales, los estudiantes también deberán preparar por escrito una conversación. Dentro de la parte oral, la interacción queda inactiva.



Humor: Los juegos con el doble sentido aportan la nota humorística a la actividad, que puede prolongarse si los estudiantes se muestran atraídos por el reconocimiento, en forma de risa, del auditorio. Así aparece un nuevo objetivo que puede motivar a los alumnos: obtener la satisfacción de ver reconocido su esfuerzo humorístico.

Alternativas de explotación: Al tratarse de una actividad muy específica, resulta complicado encontrar otras maneras de explotar este material. Una opción se basa en dirigirlo a la escritura: los estudiantes completarán el diálogo por escrito.

(El profesor explica a los alumnos que van a escuchar una conversación telefónica pero incompleta: solo a uno de los participantes. Tras oírlo varias veces, les pide que le digan con quién creen que habla, qué piensan que pasa y cómo completarían el diálogo. La parte en negrita se oye sola las primeras veces; al final de la actividad se ofrece el diálogo completo.)

¡Todo el día al teléfono!

La vecina: ¿Diga?

El fontanero: ¿Luis está?

La vecina: No, mi marido no está.

El fontanero: ¿Carmen? Soy Ramón, el fontanero.

Me habéis llamado para arreglar una avería ¿no?

La vecina: Sí, sí. Mi marido trabajará toda la tarde.

Ven rápido para aquí que no creo que pueda resistir más.

El fontanero: ¿Tan mal está la cosa?

La vecina: Necesito tomar una ducha ¡YA!

El fontanero: No te preocupes, que en quince minutos estoy ahí y no me llevará más de media hora repararlo.

La vecina: Media hora. Bueno, me vale. Pero, por favor, ten cuidado, que la última vez no lo hiciste bien por querer ir muy rápido. ¿Cuánto me costará?

El fontanero: Unos 30 euros.

La vecina: Aquí te espero. No tardes.

El fontanero: Hasta ahora.



(El profesor reparte una sugerencia por pareja para preparar un diálogo del que sus compañeros escucharán –de nuevo– únicamente a una de las personas. Deben intentar jugar con los dobles sentidos, como en el ejemplo).

Ahora preparad un ejercicio similar. Estas son algunas sugerencias.

- La vecina conversa con una amiga sobre cómo se prepara el pollo al horno. Se habla de cortarle la cabeza, de meterlo dentro (del horno), etc.
- El vecino habla con un amigo del partido de fútbol. Le dice que ha sido un robo, que el árbitro es un ladrón, etc.
- La hija de los vecinos charla con una amiga. Van a ir a un concierto sin que lo sepan sus padres y necesitan buscar un hotel para pasar la noche.
- El hijo de los vecinos habla con su amigo. Éste se ha encontrado una gatita y quiere quedársela pero sus padres no le dejan.

Nivel

C1

ACTIVIDAD: LA PELÍCULA COMUNITARIA

Contenidos funcionales: Narrar; adaptarse a un estilo narrativo.

Contenidos léxicos: Léxico relacionado con el amor, el terror, la ciencia-ficción y otros géneros cinematográficos.

Contenidos semánticos: Características de diferentes géneros cinematográficos.

Objetivos: Con esta práctica de creación escrita se incrementa el léxico y se profundiza en las características estilísticas de cada género.

Destrezas: La comprensión lectora permite a los estudiantes continuar la historia mediante la expresión escrita. Las destrezas orales pueden activarse solo si se trabaja por grupos, en cuyo caso deberán consensuar lo que escriben y, para ello, necesitarán negociar en la lengua vehicular de la clase: el español.



Humor: El diálogo que introduce la actividad resulta cómico y predispone a los alumnos a continuar esa senda. Además, la mecánica de la actividad propicia la incongruencia al conectarse géneros dispares.

Alternativas de explotación: Dependiendo de los objetivos, pueden modificarse las condiciones de la historia; en lugar de cambiar de género, cambiar de tiempos verbales o estructuras oracionales. Otra alternativa es con películas ya existentes y que se transformarían para adaptarlas a nuevos géneros: *Terminator* convertido en comedia romántica; *Torrente*, en drama social...

(El profesor entrega a cada alumno una copia del siguiente texto y pide voluntarios para leerlo.)

La película comunitaria

(Profesor) Hoy vamos a experimentar con una nueva forma llamada "historia en tándem". El proceso es simple. Cada persona se emparejará con la persona que se sienta a su lado. Uno de ellos escribirá entonces el primer párrafo de una historia corta. Su compañero leerá ese primer párrafo y añadirá un segundo párrafo a la historia. Después, la primera persona añadirá el tercer párrafo y así sucesivamente. Recordad releer lo que se ha escrito cada vez, para mantener la coherencia de la historia. Está absolutamente prohibido hablar; la única comunicación entre ambos miembros de la pareja la constituye lo que hay escrito en el papel. La historia termina cuando ambos estén de acuerdo en que lo ha hecho.

Esto que sigue lo presentaron dos de mis alumnos de lengua: Rebecca y Gary (no voy a poner sus apellidos)

(Primer párrafo, por Rebecca) Al principio, Laurie no podía decidir qué tipo de té quería. La camomila, que solía ser su favorita para las perezosas tardes en casa, ahora le recordaba demasiado a Carl, quien una vez, en tiempos mejores, dijo que le gustaba la camomila. Pero necesitaba mantener a Carl fuera de su mente a toda costa. Su posesividad era sofocante y, si pensaba demasiado en él, volvía a tener ataques de asma. Así que la camomila quedaba descartada.

(Segundo párrafo, por Gary) Mientras tanto, el sargento Carl Harris, jefe del escuadrón de ataque en órbita sobre Skylon 4, tenía cosas más importantes en que pensar que las neuras de una cabeza hueca asmática con la que había pasado una sudorosa noche hacía más de un año. "Sargento Harris a Geoestación 17", dijo en su comunicador transgaláctico. "Órbita polar establecida. Por el momento, sin signos de resistencia..." Pero antes de que pudiera cortar, un rayo de partículas azulado surgió de la nada, haciendo un agujero en la bodega de su nave. La sacudida causada por el impacto le proyectó a través de la cabina.

(Rebecca) Se golpeó en la cabeza y murió casi instantáneamente, no sin antes sentir un último remordimiento por haber tratado tan mal a la única mujer que había sentido algo por él. Poco más tarde, la Tierra cesó sus fútiles hostilidades contra los pacíficos granjeros de Skylon 4. "El Congreso ha aprobado una ley para abolir permanentemente la guerra y los viajes espaciales", leyó Laurie una mañana en el periódico. La noticia la estimuló y aburrió a un tiempo. Miró por la ventana, soñando con su juventud, cuando los días pasaban lentos y despreocupados, sin periódicos que leer, ni televisión que la distrajera de esa sensación de asombro inocente ante todas las maravillas que descubría a su alrededor. "¿Por qué hemos de perder nuestra inocencia para convertirnos en mujeres?", se preguntó melancólicamente.

(Gary) No sospechaba que le quedaban menos de 10 segundos de vida. A miles de kilómetros sobre la ciudad, la nave nodriza Anu'udriana lanzó el primero de sus misiles de fusión de litio. Los estúpidos pacifistas que hicieron que el Congreso aprobara el Tratado Unilateral de Desarme Aeroespacial habían convertido la Tierra en un blanco indefenso para los imperios hostiles alienígenas que habían determinado destruir la raza humana. Dos horas después de la aprobación del tratado, las naves Anu'udrianas se dirigían a la Tierra con suficiente armamento para pulverizar el planeta entero. Sin nadie que las detuviera, iniciaron de inmediato su diabólico plan. El misil de fusión de litio entró en la atmósfera sin oposición. El Presidente, en su cuartel general secreto submarino junto a la costa de Guam, sintió la tremenda explosión que desintegró a la pobre tonta de Laurie, junto con otros 85 millones de americanos. El Presidente dio un puñetazo en la mesa de conferencias. "¡No podemos consentir esto! ¡Voy a vetar el tratado! ¡Vamos a borrarlos de nuestro cielo!"

(Rebecca) Esto es absurdo. Me niego a continuar este simulacro de literatura. Mi compañero de escritura es un adolescente semianalfabeto, violento y chovinista.

(Gary) ¿Ah, sí? Pues tú eres una neurótica aburrida y ególatra, cuyos intentos de escritura son el equivalente literario del Válium. "¡Oh! ¿Me tomaré un té de camomila? ¿O debería tomarme algún otro PUTO TÉ? Oh, no, sólo soy una descerebrada que ha leído demasiadas novelas de Danielle Steele."



(Rebecca) Gilipollas.

(Gary) Anda y tómate un té, chiflada.

(Profesor) Tenéis un 10. Me ha encantado.

(El profesor asigna a cada alumno o grupo de alumnos un género cinematográfico. Estos escribirán tres o cuatro líneas de una historia y pasarán la hoja al siguiente, que la continuará, adaptándola a su respectivo género. Al final cada "película" tiene que ser una mezcla de los diferentes géneros cinematográficos con los tópicos de cada uno de ellos. Cada historia se compone de un inicio, un problema/conflicto, una acción y un final.)

Nivel

C2

ACTIVIDAD: LA HISTORIA DE MI FAMILIA

Contenidos funcionales: Resumir un texto.

Contenidos sociolingüísticos: Diferencias de registro; marcadores del discurso.

Contenidos fonológicos: La entonación.

Contenidos gramaticales: Tiempos de pasado.

Objetivos: Se requiere del estudiante la máxima atención para comprender la historia y resumirla. Además, debe captar los chistes y gracias del narrador, así como percibir los rasgos coloquiales.

Destrezas: Se activan todas las destrezas salvo la comprensión lectora.



Humor: Todo el texto contiene humor, y nos resulta muy útil por su base de incongruencia y absurdo, lo que obliga al alumno a escuchar más que a intuir. Al carecer de lógica en su mayor parte, no existe la posibilidad de que el alumno acierte por casualidad.

Alternativas de explotación: Se puede presentar como texto escrito para activar la comprensión lectora a costa de la comprensión auditiva.

(Se escucha el siguiente monólogo. Si resulta muy difícil, se puede detener el audio y explicar alguna parte más complicada. Los alumnos deben tomar notas.)

La historia de mi familia (Miguel Gila)

Les voy a contar a ustedes la historia de mi vida, que es de mucha pena. Así que si algún enfermo del corazón que se tape los oídos,

Yo tenía que haber nacido en diciembre, pero no me habían “terminao” el abrigo y me estuve esperando pa' nacer en agosto, con todo el calor.

Y nací, no estaba mi mamá en casa, había salido a pedir perejil a una vecina, y yo nací solo. Y bajé a decírselo a la portera. Dije:

-Señora Julia, que... que soy niño, que he nacido y no está mi mamá en casa, ¡a ver quién me da la merienda!

Y me dio de merendar la portera. Muy poquito, porque de joven había sido nodriza y había “criao” once niños y el cajero de un banco, que luego ni se casó con ella ni nada.

*Y subí a mi casa y, cuando vino mi mamá, salí a abrir la puerta y le dije:
-¡Mamá, he nacido!*

Dijo mi mamá:

-¡Que sea la última vez que naces solo!

Y me preguntó que si me había puesto polvos de talco; dije que sí, que los había “agarrao” de la cocina y dijo:

-¡Idiota...! Te has puesto el pan “rallao”.

Y entonces escribimos una carta a mi papá, que trabajaba de buzo en París, y vino corriendo, dijo “ahora sí que hay que trabajar”, porque ya éramos muchos en mi casa.

Éramos nueve hermanos, mi papá, mi mamá y un señor de marrón, que no le conocíamos, que estaba siempre en el pasillo y dormía allí la siesta.

Y mi papá se puso muy contento porque hacía ya mucho tiempo que no nos veía.

Y como éramos muy pobres y teníamos poco dinero, pues en lugar de gastárnoslo en champán y en “tasis” y eso, lo echamos en una tómbola y nos tocó una vaca.

Bueno, nos dieron a elegir: la vaca o dos pastillas de jabón. Dijo mi mamá:

-La vaca, que es más gorda.

Y dijo mi papá:

-¡Tú con tal de no lavarte, lo que sea!

Y llevamos la vaca a casa y “la” pusimos de nombre Matilde, igual que una tía mía que se había muerto de una tontería.

Mi tía se murió porque tenía un padastro en un dedo, de esos pellejitos, empezó a tirar, a tirar, a tirar y se peló toda.

Y la vaca la pusimos en el comedor, pero todas las visitas se untaban de vaca, y luego ni olían a visitas ni nada. Y dijo mi mamá:

-¡Pa' tener visitas y no poder olerlas....!

Y dijo mi hermana:

-¡Eso! -que a mi hermana le gustaba decir cosas-.

Y entonces dijo mi mamá:

-Ahora eliges entre la vaca o yo.

Y dijo mi papá: -Son amores distintos... -y nos quedamos con la vaca-.

Y la pusimos en el balcón, pa' que tuviera fresca la leche. Se conoce que tenía un cuerno flojo, se le cayó a la calle y le dio a señor de luto. Y subió muy "enfadao" y cuando salió mi papá a abrir dijo:

-¿Es de usted?

Y dijo mi papá:

-Yo qué sé, yo que sé -porque mi papá era muy "despreocupao"-.

Y el tío del cuernazo se murió y a mi papá lo metieron preso y se escapó un domingo por la tarde, que no había "tasis", y dijo "estoy libre" y se le subió a un señor encima y dijo: "¡Hale, a los toros!" Y lo tuvo que llevar.

Y allí le volvieron a detener y entonces, como seguíamos siendo pobres, mi mamá me abandonó en la puerta de unos marqueses, que eran ricos y tenían corbatas, y sopa, de todo.

Y por la mañana salió el marqués, me preguntó cómo me llamaba y dije: -Como soy pobre, Pedrito.

Dijo el marqués:

-Desde hoy te llamarás Luis Enrique Carlos Jorge Alfredo.

Y luego me llamaba "Chuchi", y quería que estudiara, para saber dónde están los ríos y eso, pero yo me escapé y me coloqué de ladrón en una banda. Pero lo tuve que dejar enseguida porque me puse enfermo, y todo lo que robaba lo devolvía. Y fui a ver al médico y me dijo que solo podía robar caldo y "pescao" blanco, y para andar así, pues mejor no.

Entonces me coloqué con un fotógrafo, ¡que era muy bueno! ¡muy bueno! te sacaba muy favorecido. A lo mejor retrataba a un pordiosero todo canijo, sucio, ahí, todo roto, pequeñajo, y en la foto le salía un ingeniero con los ojos verdes ¡que daba gloria!

Y un día me equivoqué, puse dinamita en lugar del magnesio, y maté una boda. ¡Vamos, quedó un "invitao"...! pero muy torcido... ni parecía invitado ni nada.

Y además, como no sabía multiplicar, pues no podía hacer fotos de 6 x 9.

Así que me echaron, y ahora ya no hago nada. Solo andar despacito, y sentarme ... algunas veces.

Y esta es mi vida. Buenas tardes, o, lo que sea.

(Después de la audición el profesor pregunta a los estudiantes –individualmente o como grupo– sobre algunos fragmentos del texto: *ej. ¿Cómo murió su tía? ¿A qué se dedicaba el padre?* Posteriormente cada alumno resumirá la historia por escrito. Para concluir, el profesor preguntará –y explicará si nadie lo sabe– en dónde reside la gracia de algunos de los chistes del monólogo



The image is a screenshot of a YouTube video player. At the top, the YouTube logo is visible on the left, and a search bar with the word "Explorar" is on the right. Below the logo, the video title "MIGUEL GILA - Mi Familia" is displayed. Under the title, there are buttons for "MrFubarito" (with a plus sign), "Suscribirse", and "234 videos". To the right of these buttons is a "Download This Video" button. The main video player area shows a cartoon illustration. The cartoon depicts a man with a large nose and a blue hat playing a violin, standing next to a small child. The background shows a cityscape. The cartoon is signed "GILA" in the top left and "GAMA GG-87-101" in the top right. Below the cartoon, the text "DIA VIOLINISTA" and "Miguel Gila" are visible. The video player interface includes a play button, a progress bar showing "0:01 / 4:13", and various control icons. Below the video player, there are buttons for "Me gusta", "Añadir a", and "Compartir". To the right of these buttons, the number "3300" is displayed. Below the buttons, the text "Subido por MrFubarito el 16/01/2011" is visible. To the right of this text, a green progress bar is shown with the text "Me gusta: 8, No me gusta: 1". At the bottom of the video player, the text "Mostrar más" is visible.

<http://www.youtube.com/watch?v=dF-XEnM2Ask>

4. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo fin de máster consistía en comprobar la importancia del humor como estrategia transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. En primer lugar se buscaba una descripción de los diferentes métodos y enfoques de LE a lo largo de la historia, atendiendo a su predisposición hacia el componente lúdico como herramienta de enseñanza. Se observaba una evolución en el protagonismo del componente lúdico y el humor a medida que aparecían nuevos métodos, siendo los últimos los que más claramente propugnaban su uso.

De aquí se concluye que el humor ha ido ganando en consideración dentro de los diferentes métodos en tanto estos evolucionaban; en consecuencia, el humor se ha integrado en los métodos más modernos e incluso el MCER lo incluye dentro del conocimiento sociocultural.

El propio MCER nos presenta una serie de competencias generales y comunicativas en cuyo desarrollo puede intervenir el humor. Se han analizado algunos problemas para los que el humor puede resultar efectivo; como parte de la cultura asociada a una lengua, el humor incrementa el conocimiento sociocultural y dota al alumno de más recursos para solventar adecuadamente los conflictos que puedan surgirle: el tratamiento de los estereotipos, los malentendidos...

Además, el humor también libera en dos niveles: por un lado fomenta la fluidez al rebajar la monitorización; por otro, desinhibe para evitar el miedo al ridículo. Igualmente facilita el trabajo en grupo ya que permite aportar ideas a alumnos menos habituados a la creatividad por la influencia de otros más avezados.

Por último, se han seleccionado actividades y materiales que se han llevado al aula para comprobar su adecuación y eficacia. Esto forma parte de la metodología

propuesta: la investigación-acción, que no entendía la reflexión sobre la enseñanza de una lengua sin conectarla con la aplicación práctica y su ensayo en el aula.

Hemos confirmado que el humor puede apoyar el desarrollo de actividades de tipología muy diversa: para reforzar los contenidos gramaticales; para ampliar el léxico; para mejorar la expresión oral o para conocer mejor el entorno en que se utiliza la lengua extranjera que está estudiando. Quiere esto decir que, mediante el humor, tanto las competencias comunicativas como las destrezas de la lengua pueden verse activadas satisfactoriamente. Esta variedad de utilidades y usos del humor como estrategia confirman su carácter transversal y le otorgan una importancia que en los primeros tiempos de la didáctica de lenguas extranjeras se ignoró.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATIENZA, José Luis et al., 2005, *¿Cómo se ven? ¿Cómo nos ven? Atrapados en los estereotipos*, Oviedo, Ediuno.
- BREMMER, Jan y Herman ROODENBURG (coords.),1999, *Una historia cultural de humor*, Madrid, Sequitur.
- BROWN, Douglas, 1980, *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood CLIFFS, Nueva Jersey, Prentice-Hall, Inc.
- BYRAM, Michael, Geneviève ZARATE y Gerhard NEUNER, 1997, *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- CARRETERO, Hugo, 2005, *Sentido del Humor: construcción de una escala de Apreciación del Sentido del Humor*, EAHU. Tesis doctoral Universidad de Granada.
- CONSEJO DE EUROPA, 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD y Anaya
- CORTÉS MORENO, Maximiano, 2000, *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*, Barcelona, Octaedro.
- DE LA PUENTE SAMANIEGO, Pilar, 1994, “El humor, clave para la enseñanza de la expresión oral en los últimos niveles de la educación primaria”, *Aula*, Vol. VI,181-188.
- DE PABLOS ORTEGA, Carlos, 2005, “La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE”, *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo, 515-519.

- FERNÁNDEZ SOLÍS, Jesús Damián y Juan GARCÍA CERRADA, 2010, *El valor pedagógico del humor en la educación social*, Bilbao, Desclee de Brouwer.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (coord.), 2001, *Tareas y proyectos en clase*, Madrid, Edinumen.
- FERNÁNDEZ-CONDE RODRÍGUEZ, Manuel, 2005, *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*, Madrid, Arco Libros.
- FREUD, Sigmund, 2000, *El chiste y su relación con lo inconsciente*, Madrid, Alianza.
- GUIMÓN, José, 2004, "Aspectos psicopatológicos de la desinhibición", *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría* [online], núm. 91, pp. 23-36.
- HORWITZ, Elaine *et al.*, 1986, "Foreign Language Classroom Anxiety" en *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- IGLESIAS CASAL, Isabel, 1998, "Recreando el mundo en el aula: reflexiones sobre la naturaleza, objetivos y eficacia de las actividades lúdicas en el enfoque comunicativo", *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, 403-410.
- IGLESIAS CASAL, Isabel, 2003, "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas", en *Carabela*, núm. 54, pp. 5-28.
- KRASHEN, Stephen, 1985, *The input hypothesis: issues and implications*, Nueva York, Longman.
- MELERO ABADÍA, Pilar, 2000, *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- MENCHÉN BELLÓN, Francisco, 1998, *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*, Madrid, Pirámide.
- MOODY, Raymond, 2002, *El poder curativo de la risa*, Madrid, Edaf.
- MORREALL, John, 1983, *Taking Laughter Seriously*, Albany, State University of New York.
- MORREALL, John, 1997, *Humor Works*, Amherst, HRD Press, Inc.
- NISBET, Janet y John SHUCKSMITH, 1994, *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana.

- NUNAN, David, 1997, *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge, Cambridge University Press.
- OLIVERAS, Àngels, 2000, *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid, Edinumen.
- PÉREZ-REVERTE, Arturo, 1998, “Cuestión de cojones”, *El Semanal*, núm. 548, 8.
- PIAGET, Jean, 1969, *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, Aguilar.
- RICHARDS, Jack y Theodore RODGERS, 1998, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino, 1997, *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid, SGEL.
- SCHÖN, Donald, 1983, *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, Nueva York, Basic Books.
- SULER, John, 2004, “The online disinhibition effect”, *CyberPsychology and Behavior*, núm. 3, 321-326.
- TORRABADELLA, Paz y José CORRALES, 2002, *Cómo desarrollar el sentido del humor*, Barcelona, Océano.
- VALDANO, Jorge, 1986, “El miedo escénico”, *Revista de Occidente*, núm.62-63, 103-109.
- WILLIAMS, Marion y Robert BURDEN, 1999, *Psicología para profesores de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press.
- YAGOSSESKY, Renny, 2001, *El Poder de la Oratoria*, Caracas, Júpiter Editores.
- ZANÓN, Javier, 1999, *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.
- ZEICHNER, Kenneth, 2001, *Educational action research*, Londres, SAGE.