

LOS MONÓLOGOS HUMORÍSTICOS EN LA CLASE DE E/LE: ANÁLISIS LINGÜÍSTICO Y DIDÁCTICO

ANTONIO RE
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

1. Introducción

El asentamiento definitivo del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras ha dejado claro que aprender un idioma no solo significa conocer las reglas en las que se basa, sino que también implica apropiarse de una serie de conocimientos pragmáticos y sociolingüísticos que sirven al hablante no nativo de hoja de ruta para la comunicación en la lengua extranjera. Aunque es posible trabajar con dichos conocimientos ya a partir de niveles iniciales, es sobre todo en los niveles intermedio y avanzado, es decir, en el caso de estudiantes que ya son capaces de desenvolverse en un número significativo de situaciones en la lengua extranjera, cuando se necesita algo más que la corrección formal. De hecho, las necesidades comunicativas de estudiantes de estos niveles medio-altos requieren un entrenamiento específico con las competencias sociolingüísticas y pragmáticas. La diferencia entre el nivel inicial y los niveles intermedio y avanzado está en el abanico de registros lingüísticos, que es mucho más amplio en el caso de niveles altos de dominio de la lengua. Uno de registros de mayor interés en este sentido es el registro humorístico que, por sus características intrínsecas, implica no solo el dominio formal de la lengua extranjera, sino también el conocimiento de patrones y comportamientos culturales determinados. Para ello, en los últimos decenios, los esfuerzos de los docentes y de los creadores de material didáctico se han centrado en incorporar muestras reales de textos escritos y orales del tipo humorístico en la praxis didáctica.

Sin embargo, cualquier profesor de español como lengua extranjera (E/LE) habrá experimentado cierto grado de frustración al llevar a clase el humor español sin alcanzar los resultados esperados. Las razones que se esconden tras este aparente fracaso pueden depender de distintos factores, pero sobre todo obedecen a la variedad de contextos de aprendizaje y a los distintos tipos de alumnado. El manejo de materiales audiovisuales que incluyan prácticas de humor presenta evidentes ventajas, pero también numerosas dificultades.

El objetivo de este artículo es, por un lado, llevar a cabo un acercamiento hacia la recopilación de técnicas y recursos empleados en los monólogos humorísticos en español y, por otro, destacar los aspectos positivos y las dificultades relacionados con la presentación didáctica de textos audiovisuales del registro cómico y humorístico en las clases de español como lengua extranjera. Las reflexiones teóricas y las muestras prácticas que tomaremos como ejemplo se basan en el análisis de tres monólogos del programa de televisión “El club de la comedia”, emitido por la cadena privada española La Sexta. Los tres monólogos son:

- Dani Mateo [DM] – “Los grandes proyectos de la humanidad”.
- Leo Harlem [LH] – “¿Cómo han cambiado los restaurantes!”.
- Dani Rovira [DR] – “Tengo un sueño”.

A través del análisis de las bromas y de los usos lingüísticos originales presentes en dichos monólogos, se destacarán las ventajas de la introducción de este género textual en la clase de E/LE señalando algunas posibles orientaciones didácticas y también algunos problemas derivados de su explotación en la clase de español. Nos detendremos sobre todo en la cuestión de los referentes socioculturales – que en muchas ocasiones representan la base para la comprensión de chistes, bromas e intervenciones cómicas por parte de los alumnos extranjeros de español – y en la corrección política, sin descuidar cuestiones más propiamente lingüísticas que tienen que ver con la fraseología, la fonética y los usos retóricos del lenguaje.

2. Sentido del humor, lengua y cultura

El sentido del humor es algo tan arraigado en todas las culturas del mundo que quizás represente una de las características intrínsecas del ser humano. Sin embargo, hay muchas diferencias entre una lengua y otra en la forma de transmitir lingüísticamente el humor, por lo que algo tan universal se convierte en una seña de identidad de un idioma con respecto a otro. Esta variedad de recursos lingüístico-comunicativos para expresar el humor se debe a los múltiples efectos que queremos suscitar en nuestros interlocutores, de ahí que el humor verbal presente una complejidad y riqueza de sentidos que despiertan gran interés desde muchos puntos de vista.

Hay muchas formas de expresar el sentido del humor: chistes, chistes verdes, frases irónicas o sarcásticas, frases ingeniosas, parodias de personajes, objetos, estereotipos, imitaciones, etc. Además, el humor no se vehicula solo a través del lenguaje, sino también de las imágenes como en el caso de los cómics y viñetas humorísticas de revistas y periódicos que, a veces, aparecen sin textos.

Sin entrar aquí en detalles sociológicos o antropológicos, nos limitaremos a poner de manifiesto como el sentido del humor y la manera de transmitirlo varían de una lengua a otra porque varían los esquemas mentales en los que se basan las distintas culturas y sociedades. Tanto es así que incluso en una misma comunidad lingüística, por ejemplo, en el caso de los hispanohablantes, puede haber diferencias que tienen que ver con la forma de ver el mundo entre una sociedad y otra. Esta ‘visión del mundo’ se basa en el conocimiento previo compartido, en las experiencias de una comunidad que sirven para interpretar nuevas experiencias a través de patrones o ‘esquemas’ compartidos. Con palabras de Yule:

Our ability to arrive automatically at interpretations of the unwritten and the unsaid must be based on pre-existing knowledge structures. These structures function like familiar patterns from previous experience that we use to interpret new experiences. The most general term for a pattern of this type is a schema. (Yule 1996, p. 85).

Si nos trasladamos al plano de la enseñanza de segundas lenguas y pensamos en la posibilidad de incorporar elementos de comicidad y de humor típicos de la lengua que estamos enseñando, las dificultades se hacen mucho más marcadas. En primer lugar, porque, como se ha dicho antes, no todas las culturas comparten el mismo sentido del humor. Un chiste o un contexto gracioso para un hablante de español puede resultar ‘soso’ o incluso, a veces, ofensivo para hablantes de otros idiomas. En segundo lugar, porque en niveles bajos de competencia lingüística es muy complicado entender los matices de significado, los dobles sentidos o los usos deliberadamente no normativos de la lengua (las estrategias de transgresión del discurso humorístico). El ‘modo’, por decirlo en términos

de Halliday (1985), del registro humorístico, es decir, la serie de instrumentos lingüísticos como el vocabulario, el estilo, la forma y el medio de expresión no siempre se corresponden con el uso regular de la lengua. Por este motivo, la interpretación del discurso depende en muchas ocasiones del sustrato cultural y de los conocimientos previos de cada individuo.

Como advierte Shakespeare en la comedia *Love's Labour's Lost* (acto V - escena 2): “El éxito de un chiste depende de quien lo oye, no de quien lo dice”.¹ La comprensión de una broma o, por ejemplo, de un chiste, por parte de un hablante no nativo no solo requiere unos conocimientos de carácter eminentemente lingüístico sino también de carácter sociocultural y pragmático. Véanse estos dos ejemplos:

- (1) – Doctor, vengo a que me reconozca.
> Pues, ahora mismo no caigo.
- (2) – ¿Para qué los de Lepe ponen tres antenas en la televisión?
> Para ver Antena 3.

En el ejemplo (1) hay que buscar la clave para la comprensión del chiste en lo lingüístico: las dos acepciones del verbo ‘reconocer’. En el ejemplo (2), en cambio, desconocer tanto la realidad de los chistes de Lepe en la cultura española (y las características que se les suele asociar prototípicamente a sus habitantes en dichos chistes) como la existencia de una cadena de televisión que se llama Antena 3, impide la comprensión total del doble sentido del chiste. Lo mismo pasa con el humor gráfico. Así, por ejemplo, una viñeta en la que aparece un antílope con el libro *El perro del hortelano* de Lope de Vega en las manos, un bocadillo con la frase “¡Pésimo! Prefiero Góngora...” y un rótulo “AntiLOPE de Vega”, causará difícilmente la risa por parte de estudiantes que no conozcan la palabra “antílope” pero, sobre todo, que no sepan de la célebre rivalidad entre los dos poetas.

Otra característica del humor español es el sentido de la ironía que, en muchas ocasiones, es muy complicado de percibir por parte de los hablantes extranjeros, tanto por la continua transgresión de principios pragmáticos que no coinciden con el uso formal de la lengua, como, y sobre todo, por el trasfondo cultural íntimamente vinculado a la cultura en el que se basa. De hecho, el *Marco Común Europeo de Referencia* recoge elementos como la ironía y la parodia en las competencias pragmáticas que tienen que alcanzar estudiantes de los niveles intermedio y avanzado. En los monólogos que hemos analizados encontramos algunas muestras. Por ejemplo:

- (3) Bueno, entonces, como Portugal, nada, se vino a España y aquí sí, aquí se lo financiamos, sin mirar el mapa [...] Pilló un buen ciclo económico como el de hace unos años. ¿Os acordáis? Cuando ibas a un banco a pedir dinero y te daban el banco. Ahora, pa’ que te den el dinero, en vez de un aval tienes que llevar pasamontañas y una pistola. Pero no, aquí vino en época de vacas gordas y le dijeron: ‘¿Dónde queréis ir? ¿A las Indias? ¡Claro que sí! Una carabela no, tres. Y tres baterías de cocina, una por carabela’. [DM].

- (4) Luego está también la figura de los cocineros famosos que salen en los suplementos dominicales. No voy a decir el nombre por si se enfadan: Ferrán Adriá, Arzak, este tipo de gente. ¿Esta gente vive en el mundo real? ¿Quién les hace la compra, los cascos azules? Dicen: ‘Para una visita inesperada el viernes necesitas: alcaparras de Madagascar, [...] sémola de Etiopía, [...] una ampollita de nitrógeno líquido’. ¿En qué frigorífico español, entre el limón

¹ “A jest’s prosperity lies in the ear / Of him that it, never in the tongue / Of him that makes it”. (*Love’s Labour’s Lost*, acto V, escena 2, 2804-2806).

pocho y el yogur caducado, no hay una ampollita de nitrógeno líquido para emulsionar las salsas? [LH].

En algunos casos, también con toques de humor surrealista:

(5) Mi familia somos papá, mamá, los cuatro hermanos, mi perro y mi pez. [...] Desde hace cuatro años tenemos un hermano de cinco años. No os salen las cuentas, ¿verdad? A nosotros tampoco, por eso lo tenemos en una esquina de la cocina y le digo: 'Hasta que esto no se aclare no te dirigimos la palabra ninguno'. [DR].

Estos son solo algunos de los ejemplos de una posible larga lista. Lo que sí nos interesa a nosotros desde el punto de vista didáctico, es tener claras las tendencias del español en las formas de vehicular contenidos humorísticos. En español, existe históricamente, tanto en el panorama literario como en la cultura popular, una propensión al empleo de usos lingüísticos originales y atípicos para fines humorísticos. Algunas características del humor en español (al menos, en su variante peninsular) son: juegos de palabra léxicos y fonéticos, construcciones fraseológicas peculiares como las comparaciones estereotipadas y metafóricas, la tendencia al 'costumbrismo', esto es, a las referencias a los tópicos regionales y, por último, la creación de situaciones surrealistas. En todos estos casos, el papel de la lengua es fundamental. Evidentemente, algunas de estas características no son exclusivas de la lengua española, sino que, en mayor o menor medida, son compartidas por todas las culturas. Sin embargo, desde nuestra experiencia docente, consideramos que son las que llaman mayormente la atención de los estudiantes extranjeros y que, por lo tanto, merecen un estudio específico.

En los apartados que siguen nos centraremos en estas tendencias dentro de un tipo de texto humorístico que, por sus características, tiene un alto valor didáctico: el monólogo televisado. A través de este instrumento audiovisual, cuyas características principales ilustraremos, daremos una breve pero significativa panorámica sobre algunas posibles orientaciones didácticas en la clase de E/LE.

3. Estructura y características del monólogo humorístico

El monólogo humorístico es un género textual peculiar desde muchos puntos de vista. En su variante audiovisual (el monólogo humorístico televisado, en inglés *stand-up comedy*) es un género híbrido que conlleva elementos de la lengua oral y de la escrita. Como diría Cassany (2004, p. 919) es un texto escrito para ser dicho y escuchado como si no hubiera sido escrito. El monólogo audiovisual nace como texto escrito, creado por unos guionistas y, después, se transforma en texto oral a través de la puesta en escena por parte del humorista. La puesta en escena es susceptible de cambios sobre la marcha que dependen de la recepción de las intervenciones cómicas por parte del público asistente.

También es un texto atípico por la relación-interacción entre emisor y receptor. Aparentemente, el monólogo es un texto en el que el receptor no participa o, mejor dicho, es un espectador pasivo de la interacción. Sin embargo, el monólogo humorístico (y en general el monólogo teatral) contiene numerosas marcas lingüísticas y paralingüísticas con las que el humorista busca la participación del público. Por ejemplo:

(6) Pero hay más ejemplos de emprendedores que tuvieron éxito [...] como Moisés. Moisés estaba allí, sabéis, ¿no? como fue la cosa [...]. [DM].

(7) ¡Cómo están cambiando los restaurantes en España de un tiempo a esta parte!, ¿verdad? [LH].

No obstante, el monólogo tiene una estructura y una organización textual fijas que podemos resumir en tres partes principales:

- Inicio

Es la parte dedicada a la introducción del tema del monólogo. Suele ser muy breve y concisa para llamar la atención de los oyentes. Normalmente, después de saludar, el humorista se dirige al público o a través de una constatación, como en (7), o de una pregunta haciendo hincapié en los conocimientos compartidos:

(8) Bueno, yo vengo a hablaros [...] de emprendedores. ¿Habéis oído que el futuro es de los emprendedores? [DM].

o también simulando un inicio *in medias res*:

(9) Hola. Pues eso, lo que os estaba contando... [DR]

- Cuerpo o desarrollo

Es el verdadero núcleo del monólogo, en el que se plantean de manera rápida y en ocasiones caótica (es frecuente el uso de paréntesis y divagaciones con efectos cómicos) temas de la vida cotidiana cercanos a las experiencias del público. En esta parte central es donde se concentra el mayor número de recursos cómicos (y lingüísticos) y, como veremos en los próximos apartados, es la parte más interesante desde el punto de vista didáctico.

- Final

En esta parte el humorista retoma algunas bromas o situaciones citadas a lo largo del monólogo con el objetivo de suscitar la risa del público. La referencias intratextuales del monólogo son quizás, junto a las repeticiones, uno de los rasgos textuales más significativos de este género. A modo de ejemplo, en el monólogo de Dani Mateo encontramos:

(10) Yo tenía un amigo que se fue a Tailandia y al volver estaba muy animado, quería montar un restaurante de insectos fritos en Madrid. Le dijimos: “Hombre...”, “Es que no hay ninguno”, le dijimos: “Ya, es que...”, “Es que no hay ninguno”, “Ya; pero, verás...”, “Es que no hay ninguno”. Pues ya lo montó ... y ahora ya sabe por qué no hay ninguno. Sí, tuvo que cerrar, pero bueno, de hambre no se va a morir, tiene saltamontes fritos para comer años, si quiere. [DM].

Y, al final del monólogo, se hace un guiño al restaurante de insectos fritos:

(11) Yo quiero animaros a que si tenéis un proyecto aunque sea loco, lo emprendáis, a veces los éxitos se esconden detrás de ideas idiotas y si no se os ocurre ninguna pues siempre podéis montar un restaurante de insectos fritos que ahora no hay ninguno. Buenas noches y gracias. [DM].

El monólogo concluye con la despedida y los agradecimientos al público.

Dentro de esta estructura fija cabe destacar que, a pesar de la aparente monologicidad del texto, el monólogo tiene una continua tendencia dialógica en la medida en que el monologuista recurre frecuentemente al estilo directo representando, por si solo,

un diálogo. Es un mecanismo de preguntas y respuestas pronunciadas por la misma persona que, en ocasiones, elude las formas verbales (digo – dije, dice – dijo) y en otras no. En el primer caso, se percibe el cambio de personaje a través del cambio de entonación. El diálogo dentro del monólogo es un recurso muy frecuente, como podemos comprobar en los tres monólogos analizados:

(12) [...] mandó a dos ángeles a la puerta de la tierra prometida; así, vestidos de negro con gafas de sol y pinganillo; fue pasando todo el pueblo de Israel, pero cuando le llegó el turno a Moisés le dijeron: ‘Thss, caballero, ¿dónde va?’. Ahí Moisés ya se vino abajo: ‘Yo es que he queda(d)o, traía unos *flyers* pero se me han caído en la arena’. [...] Ya le miraron de arriba abajo y le dijeron: ‘Pff, con sandalias; pa’ mí que no’, y no entró. [DM].

(13) Yo lo he visto y le he dicho al camarero: ‘¿Esto es la tortilla?’. ‘Sí, señor’. ‘Pues que no la vea mi abuela’. Digo: ‘Esta tortilla está mala’. ‘No, es un nuevo concepto, que está deconstruída’. ‘No te calientes, no te calientes, que sé lo que te ha pasado. Se te ha caído al darle la vuelta en el aire y has dicho, se la meto al gafas’. [LH].

(14) Me dice: ‘Cada grupo de seis, un niño gratis’ y nos pone un niño allí en la taquilla. Digo: ‘¿Y este niño?’. Dice: ‘Gratis’. Digo: ‘Pero, ¿cómo gratis? ¿Que nos lo llevamos ahora y lo devolvemos a las ocho de la tarde?’. ‘No, este niño es ya pa’ vosotros’. [DR].

Por último, un recurso muy frecuente es la tendencia a la divagación por parte del monologuista. Dicho de otra manera, la tendencia a abrir incisos dentro del monólogo para aportar reflexiones o ejemplos que sirven para acentuar el efecto cómico:

(15) Hay que emprender, hay que atreverse a hacer cosas que nunca hubieras hecho antes, Punset anuncia pan, no os digo más. Hay que emprender... ‘con el doble horneado’... Bueno, hay que... Pero él se arrepiente al final, ¿eh? Lo habéis visto que al final hace: ‘Ay, ay, ¿qué hago yo anunciando pan?’. [DM].

En estos incisos no es poco frecuente que el monologuista recurra a referentes culturales compartidos con el público, como en (15), en el que Dani Mateo hace referencia a un reciente anuncio de una marca de pan de molde cuyo protagonista es el famoso divulgador científico español Eduard Punset. Los referentes y otros aspectos recopilados en las muestras de los monólogos analizados serán la base de las orientaciones didácticas para la explotación del discurso humorístico en la clase de E/LE.

4. El monólogo humorístico en la clase de E/LE

Recurrir al discurso humorístico, puede ser de gran utilidad en las clases de E/LE, puesto que es un hecho reconocido internacionalmente que la lengua española, a pesar de las diferencias diatópicas, tiene una fuerte carga expresiva que se basa, entre otras cosas, en el humor verbal. Sin embargo, a menudo, ocurre que esta potencialidad intrínseca a la lengua española no se explota adecuadamente en las clases debido a que el profesor no sabe si merece la pena aproximar a sus alumnos al registro cómico y humorístico y, sobre todo, no sabe cómo hacerlo y a partir de qué nivel. Como destaca Tamblyn:

La mayoría de los maestros y formadores, basándose en la investigación científica o en su propio instinto, cree que el humor ayuda a la gente a aprender mejor. Son relativamente pocos, sin embargo, los que dedican tiempo y esfuerzo a cultivar una competencia que es muy fácil desarrollar. (Tamblyn 2006, p.20).

La presentación de textos del registro humorístico, además de ser en sí misma un fin para que los estudiantes se acerquen a recursos que demuestren un dominio completo de la lengua extranjera, es también un medio para el fomento de la motivación en el aula. Muchos estudios demuestran que la motivación de los estudiantes depende, entre otras cosas, del material con el que se aprende la lengua y, para conseguir una dinámica de clase verdaderamente comunicativa, el humor puede crear un clima favorable de implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Como se ha dicho, las competencias comunicativas de los estudiantes de español pueden verse afectadas positivamente por la exposición a este tipo de registro lingüístico. Aquí separaremos en dos grandes bloques el tipo de trabajo en el aula de E/LE: por un lado, el que tiene que ver con los comportamientos y saberes socioculturales y, por otro, aquello que se refiere a las competencias lingüísticas.

El concepto de referentes, comportamientos y saberes socioculturales que aquí manejamos es mucho más amplio que el que introduce el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, al considerar ‘referencias culturales’ cualquier tipo de alusiones a personajes y entidades españolas y universales que pertenecen – queriendo retomar la terminología que introducen Lourdes Miquel y Neus Sans (1992) – tanto la cultura ‘con mayúscula’ como ‘con minúscula’. Los referentes culturales y los comportamientos socioculturales en una lengua extranjera influyen positivamente no solo en el conocimiento de aspectos propiamente culturales, sino también en el fomento y la mejora de la competencia sociolingüística de los estudiantes. Puesto que la tarea del monologuista es la de planterar situaciones prototípicas de la vida cotidiana relacionadas con las creencias, las costumbres y los conocimientos compartidos, gran parte de las referencias que hace son la base para la comprensión de sus bromas. Por este motivo, es indispensable que el profesor haga una labor de sensibilización previa de sus estudiantes porque puede que algunas referencias menos universales sean menos transparentes para sus alumnos. También puede dejar que los alumnos practiquen su competencia heurística autónomamente para que ‘descubran’ aspectos de la cultura popular y de la actualidad española. He aquí algunos ejemplos:

(16) [Colón] se fue a buscar financiación; fue a Portugal, y no le fue bien. Normal; es lo que pasa cuando eres de un país y le vas a vender un proyecto a otro, que no das confianza. Entonces el rey de Portugal le vio y dijo: ‘Sí, sí, si lo entiendo: sales por aquí y entras por aquí; lo que no entiendo es... ¿por qué?’ Los Mourinho siempre han tenido mucho poder, no es de ahora. [DM].

(17) Ahora no, ahora no. Ahora vas a comer, te viene un metre empaquetado de Armani, un profesional. ¡Cómo conoce el producto! Digo: ‘Quería un pescadito para cenar’. ‘Le recomiendo la lubina, un pez teleostio marino que desova a cuarenta metros de profundidad con una puesta media de cuarenta mil huevos’. Jo, parece que se lo he pedido a Jacques Cousteau. [LH].

(18) Me topo enfrente mía con un castillo [...] con un montón de murciélagos y digo: ‘Esto tiene que ser o la casa de Drácula o la fábrica de Ron Bacardi. No me queda otra’. [DR].

En algunas ocasiones puede que las referencias no sean correctas, como en el ejemplo siguiente en el que el humorista confunde el autor de la célebre frase de Martin Luther King “I have a dream”, atribuida erróneamente a Malcom X:

(19) Yo siempre me voy a la cama con el discurso de Malcom X: ‘I have a dream, digo tengo un sueño(oo)’. [DR].

Un problema que puede surgir en clase es que algunos referentes sean anticuados y que, entonces, ya no funcionen ni como recurso cómico, ni como pinceladas culturales. En este sentido, la labor de revisión previa del material por parte del docente es fundamental.

Otro aspecto muy importante de la esfera cultural es el empleo de referencias a estereotipos nacionales o regionales de España o de otros países del mundo:

(20) El futuro es de los emprendedores [...] yo soy muy emprendedor, lo que no soy es continuador. [...] Yo ha habido mañanas que he dicho: las 10, hora de levantarse y me he levantado, o sea, emprendo a niveles de ser casi anti-español. [DM].

(21) Y luego las presentaciones de los platos. Por favor... Esa creatividad mal encauzada. Hace poco en un sitio he pedido yo tortilla de patata [...] Pues me han sacado una copa de cóctel, con un huevo batido dentro y una Matutano flotando. Yo lo he visto y le he dicho al camarero: '¿Esto es la tortilla?'. 'Sí, señor'. 'Pues, que no la vea mi abuela'. [LH].

(22) Nos están volviendo locos. ¿Quién tiene la culpa? El suplemento dominical [...] Todo lo que viene ahí nos lo creemos. Pone: 'Influencia japonesa en la cocina española'. [...] Pero, ¿qué cocinan los japoneses? ¡si está to(d)o crudo! [LH].

(23) Una chica (detrás del cristal) con una gorra [...] y un micro, pero el micro dentro porque si es fuera, yo soy de Málaga y no se sabe. [DR].

Mucho más variado es el panorama que nos ofrecen las características verbales, no verbales y paraverbales, que resumimos en el siguiente esquema:

ÁMBITO NO VERBAL Y PARAVERBAL	Entonación
	Acentos regionales
	Pronunciación
	Gestos
ÁMBITO VERBAL	Fraseología
	Juegos de palabra
	Palabras malsonantes y registro coloquial

Tabla 1
Elementos verbales, no verbales y paraverbales
en los monólogos humorísticos.

Por lo que concierne al ámbito paraverbal, elementos como la entonación y los acentos regionales son muy importantes para su presentación en la clase de E/LE. En efecto, actividades didácticas basadas en el análisis de estas dos características del habla pueden mejorar notablemente las competencias receptivas (en el caso de los acentos regionales) y las competencias productivas de ámbito prosódico, que, a menudo, no se tienen en cuenta en la praxis didáctica y que, sin duda, contribuyen a proporcionar mayor expresividad al español de los estudiantes. En el caso de los monólogos analizados, por ejemplo, se pueden apreciar tres variedades regionales con sus respectivos rasgos fonético-prosódicos: la catalana de Dani Mateo, la andaluza de Dani Rovira y la leonesa de Leo Harlem.

Estrechamente vinculado al trabajo con los acentos está el estudio de la pronunciación y de los fenómenos fonéticos. En nuestro pequeño corpus son principalmente dos los fenómenos fonéticos más relevantes: la debilitación del fonema /d/ en posición intervocálica en los participios pasados, por ejemplo: 'quedao' por 'quedado', 'fumao' por 'fumado', 'pensao' por 'pensado', 'too' por 'todo', etc. y el apócope de la preposición 'para', es decir, 'pa'. En el caso del monólogo de Dani Rovira encontramos incluso un elemento cómico relacionado con un fenómeno fonético:

(24) Yo sé, yo sé... ¿Y yo, hambre? No; yo, 'sé'. [DR].

Por su acento andaluz, la primera persona del verbo saber, 'sé', es fácilmente asimilable a la palabra 'sed' pronunciada con acento andaluz, lo que da pie al chiste. De hecho, en el acento andaluz el fonema /d/ en posición final de palabra tiende a debilitarse hasta perderse totalmente.

Estas características fonéticas, que son frecuentes principalmente en el discurso oral de tipo coloquial, son aspectos que aprendices en contexto de inmersión lingüística observan autónomamente en sus interacciones cotidianas con hablantes nativos. Actividades de reflexiones fonéticas sobre estos fenómenos pueden contribuir a un conocimiento más profundo del español coloquial. Como destaca Briz, el español coloquial debe formar parte de la enseñanza de una lengua extranjera puesto que "un hablante es culto o presenta un nivel de lengua alto cuando domina esos varios registros y es capaz de utilizarlos adecuadamente según el contexto de comunicación" (Briz 2002, p. 18-19). Además, el mismo Briz reconoce que aunque en el español coloquial puedan aparecer errores de sintaxis no debe ser confundido con un español incorrecto o pobre (Briz 2002, p. 20) y que, por lo tanto, tiene que tener el mismo papel que otros registros sobre todo si se trata de clases de español de nivel intermedio y superior.

Por último, por su naturaleza de texto audiovisual, se puede sacar mucho provecho de los vídeos para la presentación de cuestiones que tienen que ver con la quinésica y la proxémica, algo que tiene muchas repercusiones socioculturales sobre todo por las diferencias de significados que algunos gestos tienen en las distintas culturas.

Siguiendo en el ámbito lingüístico, un capítulo importante lo ocupa la fraseología y las figuras retóricas. Son numerosas las muestras de figuras retóricas, usos lingüísticos originales, modismos y frases hechas. Veamos algunos ejemplos:

(25) Aquí vino en época de vacas gordas. [DM].

(26) ¡Qué tiempos antes cuando ibas a comer y te sacaban unas raciones que te miraban a los ojos como los toros a los toreros! [LH].

(27) '¿Cómo ha encontrado el caballero la lubina?'. Digo: 'Pues te voy a agradecer esta pregunta, hombre. Te voy a decir cómo la he encontrado... de milagro. De milagro, debajo de una alcaparra'. [LH].

(28) No es 'huele que alimenta', no, no, ahora es aromas que se comen. [LH].

(29) Había una cola más larga que el columpio de la Heidi. [DR].

(30) Había una niebla espesa espesa, había grumos en la niebla. Era un puré de patatas en el aire. [DR].

(31) (32) Detrás de la puerta aparece una vieja más doblada que un chino agradecido, la vieja tenía más arrugas que los dedos de David Meca. [DR].

(33) (34) Os voy a dar el consejo de la noche: si alguna vez os topáis de frente con el Conde Drácula [...] nunca le tengáis miedo, hacedle lo que queráis porque no se va a enfadar. Se lo decís: 'Eh, tú, conde Drácula, el que se pica...'. Y no creo que a este tío le siente muy bien el ajo. A parte que si le sienta como a mí que a mí el ajo se me repite, el ajo se me repite, el ajo se me repite. [DR].

Hay comparaciones estereotipadas originales (29), (31) y (32), una metáfora (30), un símil (26), un refrán (33), una repetición (34), modismos (25) y (28) y una locución (27).

Los enunciados que pertenecen a la esfera fraseológica de la lengua representan una de las claves para una competencia comunicativa plenamente eficaz. Los textos del registro cómico y humorístico tienen una alta densidad fraseológica y, por lo tanto, dan mucho juego a la hora de proponer actividades enfocadas a su aprendizaje. Con estudiantes universitarios de un nivel superior de dominio del español, por ejemplo, se pueden proponer actividades de traducción audiovisual del monólogo con especial atención a la traducción de los enunciados fraseológicos.

Para alumnos con un nivel muy avanzado de español se puede también llamar la atención sobre la repetición, en la muestra (34); o sobre juegos de palabra, como en (24), o en los ejemplos siguientes:

(35) Estábamos allí en el Port Aventura, un montón de gente, veo un stand que ponía ‘información’. Se llaman stand porque están. [DR].

(36) Había una cristalera y una muchacha detrás y digo: ‘Oye, ¿y este cristal?’. Dice: ‘Una mampara’. Digo: ‘¿Y por qué?’. ‘Porque m’ampara’. ¡Cómo son en Cataluña! ¡Cómo hilan! [DR].

Finalmente, un último aspecto que nos gustaría tratar aquí es el del registro coloquial y las palabras malsonantes. Se ha dicho anteriormente que el registro coloquial tiene que tener un espacio dentro de la enseñanza de E/LE. El problema que se nos presenta a la hora de introducir material auténtico, como es el caso de los monólogos humorísticos, es la tendencia al lenguaje políticamente incorrecto que, en muchas ocasiones, es un vehículo de humor. Dejando de lado las muestras políticamente incorrectas, que requerirían un estudio más profundo del tema, aquí señalaremos algunos ejemplos de palabras malsonantes y construcciones lingüísticas más propias del registro coloquial y de la lengua hablada:

(37) Colón estaba un día en casa, cogió el mapamundi y dijo: ‘Jo, ¿qué dices? ¿Qué me estás contando, macho? Para ir a la India hay que dar un voltio del copón. Pero, hostia, si tiro recto... salgo por aquí, entro por aquí, salgo por aquí, entro por aquí, salgo por aquí y entro por aquí’. [DM].

(38) Lo más gracioso de todo es que, a Moisés, Dios no le dejó entrar: ‘cágate, lorito’. [DM].

(39) Le dije ‘Tú eres de Greenpeace, ¿verdad? ¿No te gusta hacer daño a los animales? Pásalas [las gambas] por la plancha, joder. Pásalas por la plancha, que les cambia el sabor una barbaridad, que el animal ya está muerto, que no va a sufrir’. [LH].

(40) Digo: ‘Esta tortilla está mala’. ‘No, es un nuevo concepto, que está deconstruida’. ‘No te calientes, no te calientes que sé lo que te ha pasado. Se te ha caído al darle la vuelta en el aire y has dicho, se la meto al gafas que tiene cara de gilipollas’. [LH].

(41) Yo sé que muchos de vosotros estaréis pensando: ‘Oh, Dani Rovira, este tío es un crack’. No, no. Yo no os quiero mentir, yo soy un gilipollas, ¿vale? Os divertiréis, yo no lo niego, pero yo no doy pa’ más, yo soy muy cortito. [DR].

(42) Una chica con una gorra muy guapa, la gorra porque la chica era fea de cojones. [DR].

En este caso, el papel del profesor en su tarea de selección del material es fundamental puesto que, en ningún momento, el material presentado tiene que herir la sensibilidad de nuestros estudiantes. Lo mismo pasa con los tópicos y estereotipos que, aunque se presenten en el registro humorístico, que permite más libertad de expresión, pueden vehicular una idea distorsionada de la cultura española. No obstante, tampoco podemos

ocultar algo que existe en la realidad cotidiana y que posiblemente los alumnos puedan encontrar en sus experiencias lingüísticas interactuando con españoles. El trabajo del profesor, por lo tanto, tiene que ser previo a la clase para la adaptación del material a las exigencias, las sensibilidades y las competencias de sus alumnos y posterior en los casos en los que sean oportunas explicaciones adicionales sobre el texto presentado.

5. Conclusiones

El humor en la clase de E/LE tiene una doble ventaja: por un lado, distiende el ambiente de aprendizaje, por lo que se incide positivamente en la motivación intrínseca de los estudiantes, por otro, es vehículo de transmisión de elementos culturales y lingüísticos a los que difícilmente los aprendices podrán acceder, de manera interactiva, fuera del aula en el caso, por ejemplo, de aprender español fuera de un contexto de inmersión lingüística. De la misma manera, el trabajo con los monólogos humorísticos, puede fomentar las competencias interculturales. Según González (2002, p. 9): “el humor se nos presenta como reflejo de las particularidades de cada pueblo y cultura, lo que lo convierte en una herramienta didáctica de gran valía para desarrollar la competencia intercultural de nuestros alumnos”. A este desarrollo contribuye tanto el saber enciclopédico como los comportamientos socioculturales que se desprenden del registro humorístico en su forma de monólogo.

En lo específico, como hemos intentado señalar, el trabajo con los monólogos humorísticos en la clase de español como lengua extranjera tiene un extraordinario potencial didáctico. Los recursos lingüístico-retóricos tan peculiares que aparecen en este género textual atraen tanto a los hablantes nativos de español, como a los estudiantes de E/LE, que de manera amena pueden adentrarse en un registro lingüístico muy útil. Al mismo tiempo los estudiantes pueden afianzar, a través de material cercano a sus intereses, sus competencias lingüístico-comunicativas e interculturales. El humor, pues, puede tener efectos positivos sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y, de esta manera, servir de herramienta para el fomento de competencias normalmente poco trabajadas en las clases de E/LE.

Desde el punto de vista del profesor, hemos venido diciendo que es oportuna una adecuada formación docente. La selección del material (en este caso de los monólogos humorísticos) y su adaptación tienen que tener en cuenta el nivel de los aprendices. Creemos que, en líneas generales, a partir de un nivel B1 y dependiendo también de la cercanía lingüística de la L1 de los aprendices con el español, se podrían introducir elementos del registro humorístico tanto en forma escrita (viñetas, cómics, etc.), como en forma oral (material audiovisual auténtico, etc.). Aquí hemos optado por el monólogo humorístico en formato audiovisual por su flexibilidad y su carácter multimodal, que permite la reflexión incluso sobre cuestiones paralingüísticas (como los gestos, la pronunciación y la prosodia). Asimismo, creemos que es un factor importante el contexto de aprendizaje pues no es lo mismo presentar, por ejemplo, aspectos del español coloquial a alumnos en contexto de inmersión lingüística que a estudiantes que se encuentren en sus países aprendiendo español.

Aparte del trabajo sobre la interculturalidad, los referentes culturales y los estereotipos, se pueden explotar los monólogos para mejorar la competencia discursivo-textual de los estudiantes. De hecho, al tener el monólogo una estructura fija se puede invitar a los alumnos a estructurar un texto según la adecuación al contexto, el tipo de organización interna y el uso de las formas tomando como modelo los monólogos

humorísticos. De la misma manera, con estudiantes de nivel intermedio y avanzado se pueden mejorar las competencias pragmáticas y, con alumnos de traducción, es posible crear corpus paralelos útiles para trabajos de traducción audiovisual.

Esperemos que, en el futuro, las investigaciones en pragmática y lingüística aplicada puedan profundizar aspectos del humor español y su aplicación en el aula de español como lengua extranjera puesto que, en el ámbito hispánico, todavía no hay muchos estudios completos y estructurados sobre las características lingüísticas y discursivas de este género textual que permitan una fácil aplicación a la enseñanza del español.

Bibliografía

- Briz A. 2002, *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*, SGEL, Madrid.
- Cassany D. 2004, *La expresión escrita*, en VV.AA., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid.
- Consejo de Europa 2002, *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, Madrid.
- González Berdejo N. 2002, *Humor se escribe con “u” de universal. La risa como medio de acercamiento cultural*, en Pérez Gutiérrez M., Coloma Maestre J. (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Universidad de Murcia. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 236-357.
- Halliday M. A. K., Hasan R. 1985, *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*, OUP/Deakin University Press, Oxford/Geelong.
- Instituto Cervantes 2006, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Instituto Cervantes - Biblioteca nueva, Madrid.
- Miquel L., Sans N. 1992, *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*, en “Cable”, vol. 9, pp. 15-21. http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9 (consultado en marzo de 2012).
- Shakespeare W. 2005, *Love’s Labour’s Lost*, en Wells S. y otros (eds.), *The Oxford Shakespeare. The complete works*, Oxford University Press, Oxford.
- Tamblyn D. 2006, *Reír y aprender: 95 técnicas para emplear el humor en la formación*, Editorial Desclée de Brouwer, Bilbao.
- Yule G. 1996, *Pragmatics*, Oxford University Press, Oxford.

