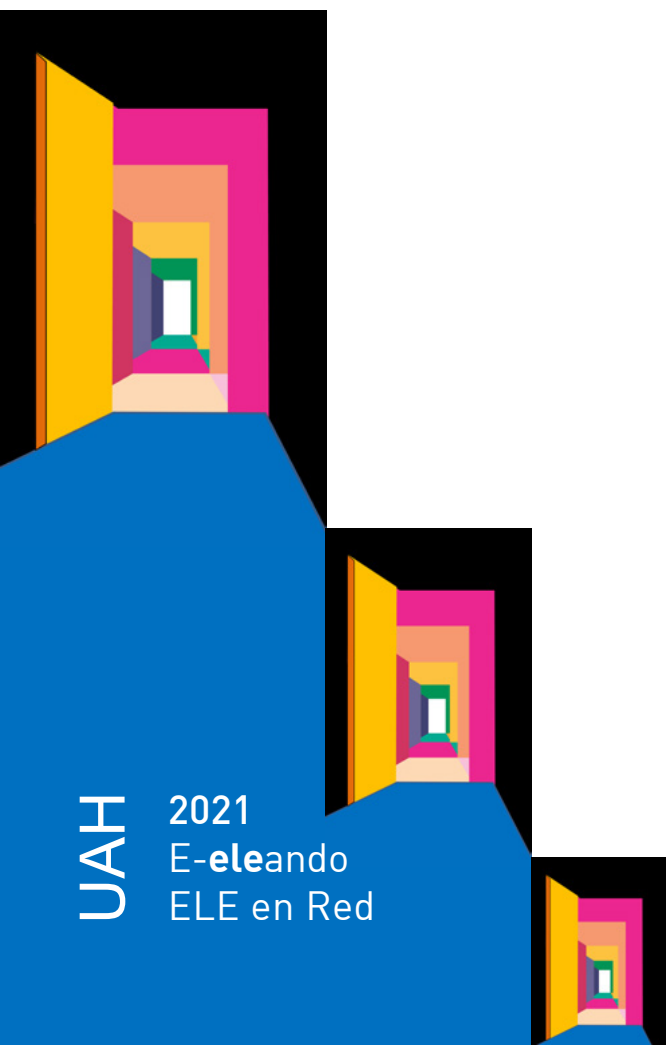


# El malentendido producido por el humor a través del teatro social en el aula de ELE

Sara Barreiro del Cerro



UAH

2021  
E-eleando  
ELE en Red

19

# E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

## Directora

Ana María CESTERO MANCERA (Universidad de Alcalá, España)

## Secretaria

Arantxa GARCÍA DE SOLA RUBIO (Universidad de Alcalá, España)

## Comité de Expertos

Marta ALBELDA MARCO (Universitat de València, España)

Fátima ÁLVAREZ LÓPEZ (Instituto Cervantes de Berlín  
y Universidad Libre de Berlín, Alemania)

Elisa BORSARI (Universidad de Córdoba, España)

Laura CAMARGO FERNÁNDEZ (Universitat de les Illes Balears, España)

Sonia EUSEBIO HERMIRA (International House Madrid, España)

María del Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ (Universidad de Alcalá, España)

María Loreto FLORIÁN REYES (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, España)

Marta GARCÍA GARCÍA (Universität Göttingen, Alemania)

María JOSÉ GELABERT (Editorial EDINUMEN, España)

María Luisa GÓMEZ SACRISTÁN (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)

José Ramón GÓMEZ MOLINA (Universitat de València, España)

María Jesús MADRIGAL LÓPEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)

Manuel MARTÍ SÁNCHEZ (Universidad de Alcalá, España)

María del Mar MARTÍN DE NICOLÁS MORENO (Universidad de Heidelberg, Alemania)

Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Elizabeth MIRAS PÁEZ (UDIMA, España)

Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá, España  
y Universidad de Heildeberg, Alemania)

Zaida NUÑEZ BAYO (Universidad de Alcalá, España)

Florentino PAREDES GARCÍA (Universidad de Alcalá, España)

Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Ana M.<sup>a</sup> RUIZ MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Begoña SANZ SÁNCHEZ (Alcalingua, Universidad de Alcalá, España)

José SIMÓN GRANDA (Universidad de Alcalá, España)

Clara UREÑA TORMO (Universidad de Alcalá y Universidad Nebrija, España)

Reservados todos los derechos. Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos ([www.cedro.org](http://www.cedro.org)) vela por el respeto de los citados derechos.

Esta publicación ha sido financiada por el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá.



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE  
PROFESORES DE ESPAÑOL



MÁSTER EN ENSEÑANZA  
DE ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA

© Sara Barreiro del Cerro

Editan: Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá  
Colegio San José de Caracciolos  
C/ Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)  
Web: <http://www3.uah.es/meleuah/>

Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2021  
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)  
Web: [uah.es](http://uah.es)

Difusión y redes: Arantxa García de Sola Rubio

El Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, no se hacen responsables de las ideas vertidas en este texto, así como tampoco lo son de la originalidad del mismo, ni de que en él se cumplan los cánones establecidos por la ley en reprografía.

e-ISSN: 2530-7606

<http://www3.uah.es/e-eleando>

# El malentendido producido por el humor a través del teatro social en el aula de ELE

Sara Barreiro del Cerro

A Manuel Martí por dirigirme en este trabajo con paciencia, conocimiento y ánimo. Gracias por darme aliento cuando estaba en un mar de dudas y no sabía qué dirección elegir. Pero, sobre todo, gracias por tu disposición, entusiasmo e interés, tanto en mi trabajo como en mi persona.

A Begoña Sanz por guiarme en este trabajo y darme buenos consejos.

A mis amigas Carla y Cristina, que me guían y apoyan allá donde vaya.

A mi amigo Jesús Murillo por darme un ojo crítico y sabio en esta publicación.

A Alejandro por acompañarme tanto en el conocimiento como en lo emocional, además de apoyarme y creer en mí cuando ni yo misma lo hacía.

Y por supuesto a mi familia por estar ahí siempre, apoyarme y ayudarme.

# Índice

1. INTRODUCCIÓN .....	3
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....	6
2.1. Teorías sobre el humor .....	6
2.1.1. Dimensiones del humor .....	10
2.1.2. Tipología .....	12
2.1.3. Complejidad del humor .....	15
2.2. Humor e imagen social .....	17
2.2.1. El humor en el fracaso comunicativo .....	21
2.2.1.1. El fracaso comunicativo .....	22
2.2.1.2. El malentendido .....	23
2.2.1.3. El humor como factor del fracaso comunicativo .....	26
2.2.2. El humor en ELE .....	30
3. EL TEATRO SOCIAL COMO HERRAMIENTA PARA EL HUMOR EN AULA DE ELE .....	33
3.1. Justificación y autores .....	33
3.2. Teatro social .....	37
3.2.2. Teatro imagen .....	41
3.2.3. Teatro de distanciamiento .....	42
4. APLICACIÓN PRÁCTICA .....	44
4.1. Introducción y justificación .....	44
4.2. Metodología teatral desde el malentendido humorístico .....	46
4.3. Propuesta .....	53
5. CONCLUSIÓN .....	58

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	60
7. ANEXOS.....	63

# 1. Introducción

La representación teatral es un buen medio para hacer consciente al aprendiente de ELE de los conflictos interculturales, en el caso de esta publicación, de los provocados por las distintas manifestaciones del humor. Así, a partir de la representación de los malentendidos ligados al humor, se puede potenciar el crecimiento de las competencias comunicativas, de modo especial, la competencia pragmática de los estudiantes de niveles avanzados (C1-C2). Tal maduración debe basarse en una mayor conciencia en el aula de ELE de las diferencias y puntos comunes del uso del humor en función del contexto cultural. Todo ello redundará, además, en una mayor comprensión y conocimiento de la cultura española, logrando así una empatía significativa con los hablantes hispanos. El desarrollo del trabajo se concretará, primero, en un estado de la cuestión, al que se dedicarán los apartados 2 y 3; y después a esta parte de la teoría le seguirá una propuesta didáctica para aprendientes del nivel mencionado acorde con los requisitos del Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC) y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante, MCER).

El presente trabajo está centrado en el alumno, pero, como el aprendizaje se encuentra intrínsecamente ligado a la enseñanza, lo que en él se diga, también se orienta a las competencias profesionales del profesorado de segundas lenguas. Los objetivos principales que regirán este trabajo serán los siguientes:

1. Examinar los malentendidos que se producen con el humor en el aula de ELE a través del teatro social.
2. Aumentar la competencia comunicativa y, por ende, la pragmática de los estudiantes de nivel C1-C2 en relación con el humor en función del contexto cultural por medio de metodologías teatrales.



3. Potenciar el humor como un recurso de comunicación efectiva durante el aprendizaje de ELE y favorecer así las habilidades sociales del estudiante en el uso de la lengua española.
4. Utilizar el teatro social como herramienta para hacer conscientes a los estudiantes de las diferencias y semejanzas humorísticas existentes entre el español y su lengua materna.

La aplicación práctica estará basada en un enfoque comunicativo, poniendo el acento en la importancia de que sea el estudiante el protagonista de su propio aprendizaje. Esta aplicación se hará a través del conflicto lingüístico, del malentendido humorístico y de los ejemplos propuestos, tanto por los estudiantes como por el profesor. Durante el proceso de aprendizaje se crearán y se trabajarán las escenas con tres técnicas de teatro social en las que se incluyen: el Teatro épico de Brecht con su técnica de distanciamiento y el teatro del oprimido de Boal centrándonos en el teatro foro y teatro de imagen

Los fines que planteamos en la realización de este trabajo son explorar la interpretación del enunciado humorístico, el fracaso comunicativo, el humor y fracaso comunicativo y, ya en el campo de la enseñanza de E/LE, nuestro texto se interesa por cómo tratar el humor en el aula para hacer a los usuarios más competentes y conscientes del uso de la lengua española mediante el malentendido humorístico. Lo que queremos llevar a cabo es que, a través de un conflicto determinado, se cree una escena y se trabaje sobre ella. Queremos prever los malentendidos pragmáticos que pueden suscitar las bromas, los chistes, los juegos de palabras y la ironía, además de usar la dramatización como herramienta pedagógica.

Los supuestos que planteamos en la práctica deberán realizarse con especial delicadeza teniendo en cuenta la diversidad cultural que hay en las aulas de ELE.

Como hemos dicho anteriormente, pretendemos tratar el uso y la construcción de los enunciados humorísticos como un aspecto de la competencia comunicativa, directamente relacionado con las competencias pragmática, lingüística y sociolingüística, a las que hacen referencia al MCER y en el PCIC de diferentes maneras.

Esperamos que este trabajo de investigación abra posibilidades dentro de la enseñanza-aprendizaje de ELE. Aunque se dirija a estudiantes de español como

lengua extranjera en un nivel C1-C2 que se encuentran en España, su aplicabilidad puede extenderse, ya que podría usarse el teatro como medio para resolver malentendidos humorísticos en otros entornos (trastornos del lenguaje, aula infantil o inmersión lingüística, entre otros). Por ello, se invita a seguir reflexionando e investigando sobre los distintos ámbitos del teatro social como metodología y de las diferencias humorísticas entre culturas.

## 2. Fundamentos teóricos

### 2.1. Teorías sobre el humor

El humor tiene una base universal con sus diferencias culturales propias. Es caracterizador del ser humano ya que es reconocido a lo largo de la historia como algo distintivo de nuestra condición: “El humor como sentimiento, e independientemente de las particularidades que toma en cada sociedad, es común a todas ellas” (Verdejo, 2002: 346). Sin embargo, existen diferencias en las culturas a la hora de percibir y evaluar el humor. Así sucede necesariamente, porque:

El humor se nos presenta como reflejo de las particularidades de cada pueblo y cultura. [...] El material humorístico es una de las representaciones más cercanas a la realidad cotidiana de una comunidad, a sus inquietudes, pensamientos, carácter y modo de expresarse. (Verdejo, 2002: 347).

El humor ha sido y es objeto de investigación por parte de filósofos, psicólogos y lingüistas que han desarrollado diversas teorías y análisis sobre su complejidad. Las variadas expresiones que se representan en la sociedad implican el empleo de recursos lingüísticos o involucran distintos aspectos de la comunicación e interacción social pertinentes al lenguaje humano, según se manifiesta en distintas comunidades sociales. Un análisis riguroso del humor en cuanto a su elaboración e interpretación muestra que, las personas que lo practican realizan complejas operaciones psicológicas y sociales. Estas operaciones son inherentes tanto a las manifestaciones literarias en las que está presente el humor, como a las distintas expresiones humorísticas de la cotidianidad (Torres, Vivanco y Zenteno, 1997).

Antes de desarrollar ciertas teorías que ayudan a comprender este fenómeno cognitivo y sociolingüístico, resulta interesante reflexionar sobre el siguiente fragmento de Gutiérrez y Mancheño (2014):

Todos los hablantes de una lengua, debido a ese conocimiento intuitivo que tenemos de ella, podemos llevar a cabo metarrepresentaciones de lo que estamos hablando y de lo que el otro tiene en mente (presuposiciones o implicaturas). Sin embargo, no siempre el otro hablante piensa lo mismo que nosotros tenemos en mente, dentro, siempre, de un contexto comunicativo determinado. Es este nuestro ámbito de estudio: la falta de relación existente entre lo que dice un hablante y lo que otro interpreta. Ahí reside el humor.

Teniendo en cuenta estas palabras, debemos detenernos para explicar la importancia del contexto, pues un enunciado no nos permite deducir la información completa, si no se tiene en cuenta aquello que lo rodea. En definitiva, cabe destacar que el contexto es determinante en el tratamiento del humor de forma muy específica.

Del mismo modo, aquí entra en juego la comunicación no verbal y los aspectos específicos que la envuelven. Si estudiamos los signos y las estructuras lingüísticas que hacen posible el humor, en ellas ha de presentarse una incongruencia y una resolución dentro de las distintas fases y tipos de humor, para lo que resulta esencial el contexto en la medida en que el interlocutor concluya en una respuesta acertada, o no, siguiendo su representación mental (Ruiz Gurillo, 2012), tal y como se ha comentado con anterioridad.

Además del contexto en el que los enunciados humorísticos tienen lugar y, por consiguiente, su significado para los hablantes, debemos ampliar nuestro estudio con cuatro teorías sobre el humor en sí mismo. Dichas teorías han sido estudiadas a lo largo de los años hasta la actualidad y, de entre ellas destaca el *Principio de Cooperación* de Grice. El *Principio de Cooperación* de Grice está basado en que los hablantes adoptan una actitud cooperativa en la interacción cotidiana con sus interlocutores pero, además, establece un análisis lógico de los elementos que rigen una conversación a través de la división de este principio en cuatro máximas conversacionales: cantidad (información necesaria que debe darse), calidad (la verdad de la contribución, que la información sea verdadera), de modo (información clara breve y ordenada) y de relevancia (información pertinente en relación con lo que dice el emisor).

Entonces, cuando se incumple alguna de estas máximas, es cuando el receptor del mensaje puede distinguir el humor, debido a que hay una incongruencia entre lo que dice el hablante y lo comunicado. Y esto puede provocar una posible malinterpretación por parte del oyente. Es ahí donde reside que la inferencia se interprete como un enunciado humorístico o serio, y desemboque en malentendido (Yus, 1997), como veremos más adelante. Para entender mejor el principio al que hemos hecho referencia, Grice presentó su noción de *implicatura* de la siguiente manera:



A modo aclaratorio, incluimos a continuación un ejemplo que nos permite ver cómo lo dicho y lo comunicado dependen siempre de alguna inferencia:

- Hijos: ¡Buenos días, papá!
- Padre: [pensando] ¿Qué pasa aquí?  
[En voz alta] ¡Oh! ¡ya lo tengo!, es el día de cobrar la paga semanal.  
Mensaje convencional: Saludar al padre  
Mensaje implicado: desean dinero (Yus, 1997:71).

A través de este esquema y del ejemplo, podemos ver que el sentido final del enunciado difiere de lo que sus palabras significan por sí mismas. Ese sentido divergente del significado literal es lo que se llama implicatura (lo comunicado, lo que resulta), en el proceso de lo dicho a lo comunicado, aparece la *interferencia* (paso necesario entre lo dicho y lo implicado); es decir, llegar a la implicatura y captar de manera correcta la verdadera intención con que se comunica algo. Aunque no siempre es así; a veces el oyente no llega a comprender el mensaje pretendido por el hablante, es decir, su intención, y por ello, como hemos dicho antes se producen malentendidos conversacionales de los que hablaremos en otro apartado (Yus, 1997). En nuestro caso lo que queremos conseguir es que el humor no se convierta en un malentendido, por lo que el *Principio de Cooperación* de Grice estará presente a la hora de trabajar sobre el enunciado humorístico y su resolución. Debemos tener presente que el humor tiene lugar siempre que se incumple una de las máximas conversacionales propuestas por el autor,

así como de la inferencia que se haga del enunciado humorístico, lo cual es el centro de nuestra investigación.

Las ideas de Grice han sido objeto de una importante revisión en la *Teoría de la Relevancia* de Sperber y Wilson. En esta, la tarea (cognitiva) del oyente consiste en identificar aquellas hipótesis que responden mejor a las intenciones que tiene el hablante a la hora de emitir un enunciado, entre otras hipótesis que llevan a error o causan malentendidos o interpretaciones incorrectas. La *Teoría de la Relevancia* se basa en cuatro supuestos fundamentales (Yus, 1997:115):

1. Cada enunciado posee una variedad de posibles interpretaciones.
2. El oyente no recibe todas estas interpretaciones posibles de la misma forma, sino que algunas requieren más esfuerzo de procesamiento.
3. Los oyentes están dotados de un único criterio general para evaluar las interpretaciones.
4. Este criterio es lo suficientemente poderoso para excluir todas las interpretaciones excepto una, que es la que finalmente acepta.

Referido al humor, este “supone un alto coste de procesamiento para los hablantes [...] En suma, el humor se infiere gracias a la búsqueda de óptima relevancia que se persigue en la comunicación” (Ruiz Gurillo, 2012:35). Por esta razón, y otras, resulta tedioso prolongar una conversación humorística. Pero esta teoría no facilita un modelo que permita predecir cómo se va a emplear el humor en determinadas situaciones comunicativas, aunque nos puede servir para justificar lo que puede llegar a costar descodificar un mensaje humorístico debido a la búsqueda óptima. Por lo que los oyentes llegan a la interpretación humorística desde “la interacción que se produce entre la percepción y la manipulación de la incongruencia, por un lado, y la búsqueda de la relevancia, por otro.” (Ruiz Gurillo, 2012:33)

Por otro lado, la *lingüística cognitiva* considera que uno de los usos creativos del lenguaje es el humor. Esta “aborda el humor como un hecho experiencial propio de los seres humanos y no se detiene en los mecanismos que lo facilitan en cada lengua o cultura” (Ruiz Gurillo, 2012:36). Esto explica que se haya desarrollado una *Teoría general del humor verbal*, que abarca el ámbito del humor de forma más específica.

Existen seis recursos de conocimiento dentro de esta teoría, tal y como se explica a continuación. Los aprendientes podrán entender cómo funciona el humor, tanto en la sociedad española como a nivel universal. Con ella, se mostrarán ejemplos de la oposición de guiones (el primero se muestra incongruente con el segundo), los mecanismos lógicos (basados en relaciones sintagmáticas o en razonamientos), la situación (contribuye a la comprensión del humor, el contexto), la meta o el blanco (hacia lo que se dirige la burla), las estrategias narrativas (la fundamentación) y el lenguaje (elementos fónicos morfosintácticos o léxicos que sustentan el humor). Será beneficioso en la comprensión de enunciados humorísticos, tal y como puede verse a continuación de una manera más visual.

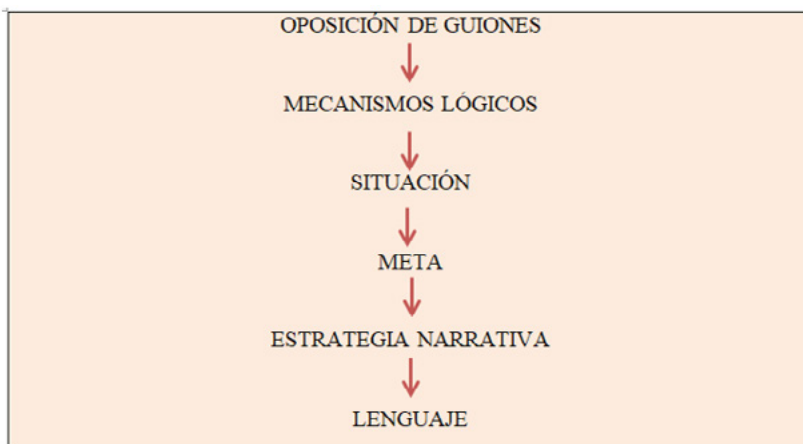


Figura 1. Tomada de Ruiz Gurillo (2012:25).

Con estas teorías hemos querido repasar y reflexionar sobre los estudios más destacados por el momento para poder transportar el humor a las aulas de enseñanza del español como lengua extranjera. Para precisamente, propiciar el buen entendimiento y alejarnos de un posible fracaso comunicativo del que hablaremos en el punto 2.3.

### 2.1.1. Dimensiones del humor

Dentro de las diversas caracterizaciones que hay sobre el humor, partiremos de algunas definiciones, que nos servirán para ordenar algunas de las propiedades características del humor. Según Iglesias (2000), estas definiciones apuntan a cinco dimensiones del humor:

- Como emoción: “el buen humor es una cualidad consistente en descubrir o mostrar lo que hay de cómico o ridículo en las cosas o en las personas, con o sin malevolencia” según la definición en el Diccionario María Moliner (Iglesias, 2000). Por su parte, en el campo de la psicología Garanto (1983) considera que “es un estado, más o menos persistente, que nos capacita para relativizar críticamente las experiencias emocionales” (ídem).
- Como medio de conocimiento y de reflexión: como “capacidad de pensar en más de una dimensión”. “Juego finito y transitorio del mundo serio”. “Como instrumento de reflexión y de conocimiento”. Por último, Berger (1999) señala que “la falta del humor es una desventaja cognoscitiva pues excluye la posibilidad de determinadas percepciones y puede que incluso impida el acceso a todo un ámbito de la realidad”.
- Como instrumento terapéutico: humor como beneficio documentado por la sabiduría popular en refranes y proverbios.
- Como instrumento de crítica: desde el “humor benigno” (provocando placer y distensión) hasta la ironía y la sátira (como arma crítica). Núñez (1984) señala que el mensaje humorístico deja entrever la postura ante la realidad del autor, “su valoración de los grupos humanos, su actitud ante los conflictos y los problemas de la sociedad”.
- Como factor de cohesión social: Borges dice que “la risa es la distancia más corta entre dos personas”. Además, Iglesias (2000) menciona que el humor también “es una especie de espejo -a menudo distorsionado de imágenes- que refleja la sociedad de cada época y de cada zona” y ella misma afirma que:

El fenómeno de la risa está íntimamente ligado a las distintas consideraciones históricas, civilizaciones y razas. Por eso los extranjeros no siempre comparten el sistema de valores ni las connotaciones culturales con el que los españoles marcamos nuestro humor porque, aunque la experiencia de lo cómico es un universal humano, su relatividad cultural es innegable.

Todas estas caracterizaciones se deben tener presentes a la hora de trabajar los distintos tipos de humor que vamos a tratar en el aula de ELE. Durante el presente trabajo nos centraremos en la ironía, la broma, el chiste y los juegos de palabras.



## 2.1.2. Tipología

El humor tiene diversas tipologías/estrategias, pero en esta publicación vamos a tratar exclusivamente las nombradas en el apartado final. Empezaremos con la ironía y sus similitudes y diferencias con el humor en general, pasaremos por una breve descripción del chiste, la broma y para terminar con los juegos de palabras.

Respecto al fenómeno de la ironía, es preciso indicar que muestra una serie de condiciones, que de manera escueta son las siguientes: carácter inapropiado (desajuste o discrepancia con el contexto), carácter atribuido (el contenido se atribuye a otros reconocimientos o intenciones) y carácter crítico. Asimismo, a todo esto, se añade el problema lingüístico para reconocer los enunciados irónicos: el tono o tipo de voz, el léxico utilizado, el uso de ciertas fórmulas fijas, etc. Todo ello ha de guardar siempre una relación con el contexto que debe ser evaluada (Ruiz Gurillo, 2014).

Pasaremos a describir cómo el humor y la ironía han visto entrelazados sus destinos a lo largo de la historia. Ambos se han interpretado como la manifestación de visiones intencionadamente distorsionadas de la realidad con propósitos críticos o, al menos, transgresores (Hidalgo e Iglesias, 2009). En los estudios de estos autores, además, se detallan las diferencias que pueden aparecer entre humor e ironía:

Diferirían en los procesos utilizados para hacerlo: aunque ambos se basaría en el contraste, la ironía jugaría este contraste en la relación significado explícito frente al significado implícito, mientras que el humor lo plasmaría en la fusión de los dos mundos o ámbitos en contraste. [...] La ironía ha sido incluida en los trabajos generales -de índole retórica, estilística o discursiva- sobre el humor, así como en las reflexiones psicológicas, antropológicas y filosóficas sobre este (idem).

A pesar de estas diferencias, el humor y la ironía están vinculados por sus propiedades compartidas como:

- La naturaleza de la comunicación que crea el acto humorístico; es decir, la naturaleza no cooperativa del humor ("rompe el contrato no comunicativo), ya que el procesamiento de un enunciado humorístico requiere mayor esfuerzo de procesamiento que uno serio.
- Una enunciación distanciada que solo es posible si el hablante consigue poner distancia entre sí y el objeto de humor, dentro de un marco lúdico.

- Posición crítica: lo comúnmente aceptado se vuelve extraño en esta perspectiva y susceptible, por tanto, de ser criticado. Por ejemplo, en ataques a grupos más débiles, minorías, que son “políticamente incorrectos”: - ¡Y qué decir de los sindicatos! Potentados burgueses que conducen coches de lujo y viven a cuerpo de rey mientras denuncian a viva voz la explotación del proletariado con el puño en alto-.
- Forma de liberar angustia: permite afrontar a los hablantes de manera más o menos aceptable, enfermedades, tabúes, temas desagradables, etc.
- Choque entre las expectativas y la realidad: la incongruencia o disonancia cognitiva adquieren el mérito de ser el mecanismo básico para la producción del humor, y puede ser aplicada a los distintos niveles del lenguaje.
- Sensible al contexto: por qué ciertas disonancias o incongruencias resultan graciosas y otras no.
- Posible intención anunciada: los hablantes lo anuncian mediante recursos multimodales, que abarcan marcas no verbales, prosódicas, pragmáticas y lingüísticas.
- Lingüísticas (Hidalgo e Iglesias, 2009:427-441).

En definitiva, “the teacher as a foreign language must know how irony is produced in Spanish and in the language of his/her students in order to explain it successfully”<sup>1</sup> (Roca, 2009).

Continuamos con la descripción de los otros tres tipos que nombramos con anterioridad: la broma, el chiste y el juego de palabras.

### *Broma*

La broma se define como uno de los casos más significativos de burla en cuanto a que implica cierto nivel de preparación y engaño, o incluso de trampa o escamoteo.

---

<sup>1</sup> El profesor de segundas lenguas debe conocer cómo se produce la ironía en español y en las lenguas de sus estudiantes para explicarla de manera eficiente (traducción propia).

La broma comprende dos fases o estadios diferenciados, a saber:

- 1) Preparación: muy breve o improvisada; o elaborada previamente.
- 2) Realización: exitosa o no exitosa.

La primera fase o preparación llega a provocar placer humorístico en cuanto a la expectativa del bromista, así como en otros, en el caso de haberlos, que juegan el papel de cómplices.

En su segunda fase o realización, el placer está sujeto al resultado último de la broma en sí misma. Por ello se debe tener en cuenta que puede ser el mismo o diferente a lo previsto en primera instancia. En esta fase puede darse el fracaso por múltiples factores, situaciones o circunstancias, tanto por la parte de quien reacciona ante la broma en sí misma como por otros elementos externos e incontrolables (por ejemplo, un accidente o imprevisto). Si la realización y, por ende, la broma resulta exitosa, el placer humorístico en este estadio es mayor que en el primero o fase preparatoria. El éxito, además, puede o no producirse en el perjudicado por la broma, dependiendo de su sentido del humor personal, su estado de ánimo en el momento de recibirla o las características de ésta.

Podemos catalogar algunas bromas como «inocentes» y otras, como «pesadas», si la reacción que provocan va un paso más allá de lo tolerable o aceptable por la mayor parte de la sociedad. Podríamos decir, por tanto, que existen bromas «de gusto discutible», e incluso, algunas que cuentan con un fondo encubierto de animosidad preestablecida y, que, por tanto, pueden ser no consideradas bromas por algunas personas, cuya percepción del concepto de broma se desmarca de dicho estilo.<sup>2</sup>

### *Chiste*

El chiste presenta dos guiones y esos dos guiones se oponen entre sí. Es decir, el chiste plantea una incongruencia que se ha de resolver por medio de tres fases: fase de establecimiento (*set-up*), fase de incongruencia y fase de resolución (*punch-line*). Este mecanismo es imprevisible y tiene que introducir una incongruencia que debe ser resuelta. Pongamos a continuación un ejemplo:

---

<sup>2</sup> Quintero y Pelayo son los autores de esta definición que aparece en esta página web: <http://humorsapiens.com/teoria-del-humor/que-es-la-broma>.

- ¿Por qué los del Lepe se ponen eufóricos cuando terminan un rompecabezas en dos meses?
- Porque en la caja decía de tres a cinco años.

En este chiste se ven claramente las tres fases, la preparatoria donde se arrastra al receptor a una interpretación, la incongruencia del tiempo en resolverlo y el golpe final donde se ve la incongruencia, con la cual disfrutamos, y que es la clave para que el humor se produzca. Resolver las incongruencias rompe con las expectativas y la percepción de lo inapropiado (Leonetti, 2018).

### *Juegos de palabras*

Se definirían como “dos cadenas de pensamiento diferentes ligadas por un nudo acústico”. Estos juegos de palabras surgen unas veces de manera espontánea por confusión de los hablantes y otros son inventos deliberados; se basan en la manipulación errónea, accidental o deliberada de las palabras bien por confusiones de su expresión sonora (homonimia) o por confusiones de su contenido (polisemia). Un juego de palabras manipula las palabras en sus aspectos sonoros y en sus significados (Luque, 2005). A continuación dos ejemplos:

- Oye, perdona, pero me debes 6000 euros.
- Te perdono, te perdono.
- Por favor, ¿me puede decir cuál es la calle Mayor?
- No lo sé. Nunca las he medido.

### **2.1.3. Complejidad del humor**

La pragmática es una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no pueden hacer referencia un estudio puramente gramatical (emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal...). Por ello, es de importancia hacer que los aprendientes adquieran una mayor competencia pragmática, para que así puedan llegar a un mayor conocimiento del humor y su uso. Como bien expone Ruiz Gurillo (2012):

La pragmática es una perspectiva de análisis para los hechos lingüísticos. Se sitúa en lo propiamente lingüístico, pero atiende a los asuntos de la comunicación humana y se centra en los problemas de interpretación. Al ser el humor cuestión de

interpretación, se explica gracias a la perspectiva pragmática de un modo autónomo. Así pues, la luz de la pragmática como perspectiva nos guía en la descripción lingüística de la ironía y el humor.

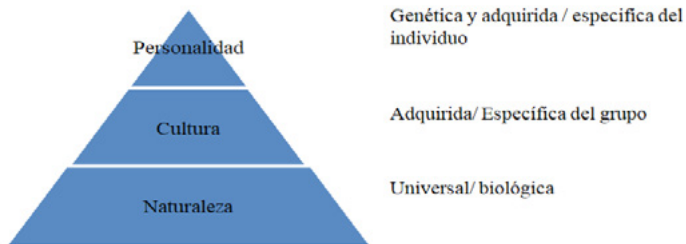


Figura 2. *Elaboración propia.*

En esta figura vemos que la pragmática engloba estos tres ámbitos para poder entender el lenguaje y su uso mediante las preferencias y capacidades personales, el conocimiento estructurado y la cognición social, la atribución de intenciones y el procesamiento y la inferencia. La idea básica es que la manera en cómo nos comunicamos y nuestra capacidad de cognición nos marca nuestros límites y nos condiciona, algo que se eleva a la máxima potencia cuando se trata de situaciones de humor. La cultura condiciona ese procesamiento y el destinatario es el encargado de construir una hipótesis sobre qué es lo que le intentan transmitir. En la comunicación intervienen el lenguaje y factores extralingüísticos adoptando una perspectiva integrada. Si esto lo llevamos al ámbito del humor, este siempre tiene un contenido implícito inferido para llegar a conclusiones (parte interna, cognitiva). El receptor tiene que inferir el contenido explícito según el contexto en el que se diga un mensaje o enunciado humorístico, que es donde interviene la pragmática.

Debemos tener en cuenta diferentes rasgos de la manera específica de comunicación de los españoles para, así, hacer conscientes a los aprendientes de ELE del lenguaje tanto verbal como no verbal de los códigos humorísticos y sus diferentes tipos. De este modo facilitamos a los estudiantes las inferencias de un contenido implícito y tratamos, asimismo, las diferentes estructuras humorísticas, donde aparecen dos supuestos implícitos contradictorios: una incongruencia y una actitud disociativa frente a un contenido atribuido (Ruiz Gurillo, 2012).

Podemos ver que el humor tiene unas características concretas dependiendo de los estímulos que resulten relevantes para uno mismo y de la predisposición que tengamos ante un acto verbal para procesar la información. Si dependemos

de esto, el resultado puede tener un efecto cognitivo positivo; es decir, que el esfuerzo invertido en el procesamiento cognitivo sea razonable con resultados satisfactorios. Siempre la primera interpretación que alcanzamos es la más accesible, la que se supone que el hablante ha previsto; pero si requiere un esfuerzo cognitivo mayor, los resultados esperados si no son positivos dañan la imagen del receptor del mensaje (Leonetti, 2018).

## 2.2. Humor e imagen social

Puesto que se expresa en un enunciado, el humor tiene relación con la imagen del hablante, concepto que en el teatro es esencial para la comunicación escénica. Más adelante presentaremos nuestra propuesta de cómo abordar malentendidos humorísticos precisamente a través del humor, pero, para ello, es importante detenernos en cómo dicha imagen repercute en las interpretaciones que se hacen durante la comunicación humorística.

Erving Goffman (1987) habla de que cada uno de nosotros desempeña un rol en la sociedad y, es en ella, donde nos conocemos a nosotros mismos; es decir, la utilización de una máscara, “que representa el concepto que nos hemos formado de nosotros mismos [...] Esta máscara es nuestro “sí mismo” más verdadero, el yo que quisiéramos ser”, (Goffman, 1987, p.31). Es decir, el *autoconcepto* de cada uno. “Descubrimos que el individuo puede intentar inducir al público a juzgarlo [...] de un modo particular, solicitar ese juicio como un fin en sí mismo y, sin embargo, no creer completamente que merece valoración del yo buscado” (Goffman, 1987:33). Por otro lado, a la imagen pública la denomina *face*, como un modo de actuar del individuo que funciona para definir la situación de éste con respecto a la sociedad, es decir, proyecta su “yo” ideal ante los observadores. “La parte de actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general y prefijado, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación” (Goffman, 1987:34). Relacionando la imagen y su función con el teatro, podemos ver una clara similitud de cómo durante nuestro día a día también representamos y ejercemos un papel que nos sustenta como personas y nos ayuda a relacionarnos y comunicarnos, de ahí que el teatro y la dramatización sean una gran herramienta en la adquisición de una segunda lengua. Como bien afirma Goffman (1987), “cuando un actor adopta un rol social establecido, descubre, que ya se le ha asignado una imagen particular” [...] “Las imágenes suelen ser seleccionadas, no creadas”. (p.39), algo que trataremos de forma más específica en los apartados concernientes al teatro.

Hay que tener muy en cuenta la imagen personal porque si alguna imagen personal se daña por un acto humorístico, el humor afecta al "yo" y hay un malentendido lingüístico, social o cultural, perdiéndose así el efecto positivo que aporta el humor, llevándolo a un segundo plano en el cual el otro puede sentirse ofendido e interpretar dicho enunciado como incorrecto o descortés.

Esta posibilidad de dañar la imagen del otro por un acto humorístico toca de lleno la cortesía y la descortesía, donde se ponen en peligro la imagen pública de uno mismo o del interlocutor. Para poder suavizar una amenaza potencial se usa la cortesía, y el nivel que hay que emplear depende de tres factores: el poder relativo del destinatario con respecto al emisor, la distancia social y el grado de imposición de un acto con respecto a la imagen pública (Goffman, 1987). Las ideas del sociólogo canadiense encontraron su desarrollo en la teoría de Brown y Levinson de la que destaca Carrasco (1999):

La terminología de Brown y Levinson presenta el doble mérito: - de subrayar los estrechos vínculos que existen entre estas dos entidades complementarias. Las dos «faces» de un mismo individuo funcionan, en efecto, frecuentemente, en simbiosis: [...] es decir, que toda ofensa hacia el territorio de otro que no es «reparada» de inmediato es percibida, al mismo tiempo, como una amenaza para su imagen positiva [...] - de permitir la elaboración de la noción genérica de «FTA», y, correlativamente, de engendrar un sistema homogéneo de reglas de cortesía.

Brown y Levinson plantean su teoría bebiendo de la teoría de la imagen de Erving Goffman y de la teoría de Grice del Principio de Cooperación, complementando ambas. Para estos autores, las propiedades básicas que explican el comportamiento comunicativo de los seres humanos son dos: la racionalidad (sigue unos medios comunicativos para llegar a unos fines) y la imagen pública (ligada a la cortesía). Esta imagen puede ser positiva o negativa debido a lo que es aceptado por los otros y el deseo de no sufrir imposiciones. La imagen personal es de gran importancia, ya que es la que mostramos al mundo y la que se intenta hacer respetar. Esta imagen tiene varias caras; la que tiene cada uno de sí mismo, la que proyecta a los demás (puede variar dependiendo de los intereses), la imagen o rol que desempeña (en las relaciones sociales) y la imagen del yo integrado en un grupo (Urbina, 2016).

Estos no contemplan otra función diferente a la de mitigar las amenazas de las que pueda ser objeto la imagen del interlocutor, por lo que tienen una visión negativa de las relaciones sociales, donde las acciones siempre resultan

potencialmente amenazantes para los demás. Esta es una de las críticas que sigue a este modelo, pero Carrasco (1999) dice que es adecuado “establecer una relación directa entre las nociones de acto amenazante para las imágenes de emisor y receptor y los actos de habla, sin tener en cuenta todos los aspectos contextuales presentes en el uso de un [enunciado, ...] porque de no ser así podemos encontrarnos con situaciones contradictorias”.

Según Goffman (1987) la doble cara que tenemos los seres humanos (imagen de nosotros mismos y la socializada) define el humor prevaleciente en cada uno de nosotros: La coherencia expresiva requerida para toda actuación señala una discrepancia fundamental entre nuestros “si mismos” demasiado humanos y nuestros “si mismos” socializados. Como seres humanos somos, presumiblemente, criaturas de impulsos variables, con humores y energías que cambian de un momento a otro. En cuanto a caracteres para ser presentados ante un público, sin embargo, no debemos estar sometidos a altibajos. Como señaló Durkheim, no permitimos que nuestra actividad social más elevada “siga la huella de nuestros estados corporales, como lo hacen nuestras sensaciones y nuestra conciencia corporal general”. Contamos con una cierta burocratización del espíritu que infunde la confianza de que ofrecemos una actuación perfectamente homogénea en cada momento señalado. Como indica Satayana, el proceso de socialización no solo transfigura, sino que también fija.

Tras la lectura del texto, podemos observar los riesgos que supone para los seres humanos actuar en sociedad por el peligro en que se pone siempre esa imagen social que creamos.

Estos riesgos ponen de manifiesto precisamente la importancia del estudio y uso de estas situaciones potencialmente peligrosas para poder llevarlas al aula de ELE. Asimismo, poder tener en cuenta la variación cultural que experimentan los tres factores que determinan la cortesía, que son: el poder del destinatario, la distancia social y el grado de imposición. Con ellos, podemos trabajar con el alumnado con una L1 distinta al español los rasgos culturales y de conducta, tanto universales como culturales, para un mayor entendimiento del idioma y de las relaciones comunicativas que se forman en diversos contextos. En relación con el humor, está muy ligada la cortesía y su manifestación atenuadora para poder describir los comportamientos propios de una cultura. Si se entiende la estructura, se podrá llegar más fácilmente a la buena interpretación de los enunciados humorísticos y evitar malentendidos conversacionales. A través del análisis del discurso, sobre todo oral, se pueden ver las dinámicas



interaccionales, y analizar los elementos que colaboran al éxito conversacional. Briz y Albelda (2010) hablan de dos tipos de cortesía:

- *Cortesía mitigadora*: la que convive con un posible riesgo de amenazas y se dirige a evitarlas o repararlas (incluye todo el concepto de cortesía de Brown y Levinson, tanto la cortesía negativa como la positiva)
- *Cortesía valorizante*: la que surge por motivos positivos y que busca crear o potenciar un efecto agradable en la interacción, sin que medie en ella una potencia de amenaza.

Asimismo, la atenuación es un mecanismo complejo, una estrategia que marca un distanciamiento lingüístico, al mismo tiempo que manifiesta un acercamiento social. Esta puede llegar a evitar tensiones, malentendidos y amenazas de la imagen propia y de la ajena (Briz, 2010).

“La cortesía ocupa en cualquier contexto sociocultural un papel fundamental: es el mecanismo mediante el que mostramos respeto, atención y/o afecto hacia las personas con las que interactuamos” (Pereiró, 2016). Por ello, es necesario introducirla como contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Tenemos que comprender a lo largo de nuestra propuesta, que cada cultura tiene una concepción diferente de la cortesía y la manifiesta de modos distintos. Concerniente al humor, es una estrategia muy útil para un acercamiento social, como decíamos anteriormente; al igual que en la lengua española usamos el humor como estrategia social y de acercamiento. Es importante para mantener una imagen, la propia y la ajena, uniéndolo con los autores citados anteriormente. La cortesía la utilizamos para mitigar cualquier comentario que haya podido ofender o que pensamos que puede llegar a hacerlo y, antes de que eso ocurra utilizamos este mecanismo, aunque no siempre es así, ya que se puede utilizar de manera valorizante. Por ello, es preciso hablar de la cortesía dentro del humor y de la importancia de mostrarla y enseñarla en ELE, ya que es un factor que o facilita la comunicación humorística o por el contrario la perjudica si no se contextualiza de manera adecuada.

Briz (s.f.) afirma:

La cortesía es una actividad universal, se da en todas las lenguas, pero la modalización de la misma varía en las distintas sociedades y culturas. [...] puede decirse que

el español de la península se situaría en una cultura de mayor acercamiento o de solidaridad en la interacción.

Con esto apuntamos que la cultura española es una cultura de acercamiento y que, al ser así, la cortesía aparece constantemente en las conversaciones cotidianas para no dañar nuestra imagen y poder tener la aprobación de los que nos rodean. En las culturas de acercamiento (o afiliación), se suele mostrar una cercanía social, al acortar los espacios interpersonales, al interferir directamente en la esfera privada de los demás, al establecer puentes de relación y confianza entre los interlocutores. En la cultura hispanoeuropea existe un fuerte sentido de la afiliación, reflejada en la confianza (Briz y Albelda, 2010).

A partir de los textos citados y teniendo en cuenta que los enunciados humorísticos pueden ser descorteses, nos surge una pregunta: ¿cómo podemos utilizar la cortesía en los enunciados humorísticos en el aula de ELE? Hay muchos ejemplos en los que el humor mitiga situaciones un tanto incómodas y que, gracias al uso adecuado de este, atenúan el flujo conversacional. Si conseguimos tratar de manera adecuada estos temas en el aula mostrando la eficacia de dichos mecanismos y cómo ambos se dan de la mano, podremos llegar a solucionar o por lo menos reparar el malentendido humorístico a través de algún atenuante dependiendo del contexto y siendo esta una decisión consciente y libre del productor. Desde un punto de vista didáctico, como ya hemos mostrado a lo largo de este trabajo, es importante el aprendizaje estratégico que tiene este mecanismo.

### 2.2.1. El humor en el fracaso comunicativo

Uno de nuestros objetivos es utilizar el humor como herramienta para la comunicación efectiva. Por ello, nos detendremos a estudiar los múltiples fracasos comunicativos que pueden surgir en las relaciones de un nativo español con un extranjero que quiere aprender español como lengua extranjera y que suponga, por tanto, una barrera en la comunicación. Dicho esto, explicaremos más a fondo lo que se entiende por fracaso comunicativo en sí mismo, el malentendido y el humor como factor de este fracaso.

### 2.2.1.1. El fracaso comunicativo

En este apartado, vamos a tratar estudios que hacen referencia a malentendidos y fallos pragmáticos en la comunicación y enseñanza de una segunda lengua, así veremos cómo estos factores afectan y se relacionan con el humor, unidos a lo cultural. Comenzaremos con estas palabras de Cabello (2017):

El fallo pragmático es un concepto básico dentro de la transferencia pragmática ya que el trasvase de ciertos comportamientos sociopragmáticos de una L1 a una L2 ocasiona la aparición de lo que se denomina “fallo pragmático”, término acuñado por Jenny Thomas en 1983. [...] hay veces que ciertos hablantes, al comunicarse en una L2, cometen errores en la comunicación produciéndose malentendidos a pesar del buen dominio gramatical que tengan. Estos errores, [...] tratan de la “incapacidad para comprender lo que se quiere decir mediante lo que se dice” (Thomas, 1983:91). El problema estriba en que mientras que nos puede resultar fácil identificar un error gramatical, nos resulta más complicado percatarnos de un fallo pragmático, lo cual conduce al fracaso en la comunicación cultural.

Lo que podemos deducir de este texto es que resulta mucho más problemático identificar un fallo pragmático que uno gramatical. “En la enseñanza-aprendizaje de una L2 o una LE se ignora con frecuencia la pragmática” (Cabello, 2017), algo que trataremos de evitar en este trabajo, prestando más atención a estos fallos pragmáticos a través de métodos experienciales o vivenciales como es el teatro. Por ello, “el conocimiento [pragmático] cobra aún mayor importancia cuantas más sean las diferencias culturales de los interlocutores” (Roncero, 2011), de ahí que se produzcan, en el plano pragmático-conversacional, de manera abundante malentendidos conversacionales. Hirai (2017) alega que:

La comunicación fracasa cuando no se cumplen los propósitos que mueven a los participantes a cooperar, lo que se traduce en una interrupción-reparable o definitiva- del flujo comunicativo entre ambos. El fracaso más preocupante, cuyo núcleo lo constituye el malentendido, se produce cuando el emisor no es consciente de él. [...] Si el emisor no se da cuenta del malentendido y no lo repara, puede provocar otro y se cae en un círculo vicioso. [...] El fracaso comunicativo es algo negativo, que debe evitarse, más cuando las consecuencias que se derivan de ello son graves.

Dicho esto, pasaremos al siguiente apartado centrándonos más en el malentendido y los conflictos que aparecen en la comunicación intercultural, para así aplicarlos a la enseñanza de segundas lenguas.

### 2.2.1.2. El malentendido

Si seguimos lo expuesto sobre el “fallo pragmático” y su fracaso comunicativo, nos lleva a hablar sobre el malentendido. Presentaremos brevemente este apartado, para clarificar el concepto del malentendido, y poder llegar así a los malentendidos humorísticos y su fracaso comunicativo. Aquí vamos a mostrar a través de un esquema, tomado de la tesis de Hirai (2017), la teoría del malentendido centrado en la comunicación oral de S. Okamoto (2011):

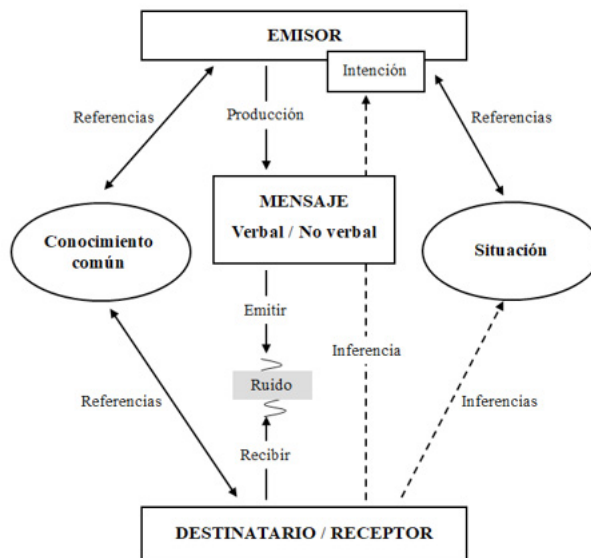


Figura 3. (Hirai 2017: 76).

Como podemos ver depende de varios factores la recepción correcta del mensaje, sobre todo, del conocimiento común compartido por emisor y receptor, de los signos verbales y no verbales del emisor, y de la situación. Aunque en el mensaje también se incluya la presunción y la suposición relacionadas con la situación en que están y con la intención que tiene el hablante, lo cual es más abstracto y obstaculiza la comunicación generando un ruido inevitable en el flujo de la conversación, por lo que el receptor trata de completar la parte incompleta del mensaje e infiere no solo lo que el emisor quiere comunicar sino todo lo dicho anteriormente. Esta es la causa principal de producción de malentendidos, en la que los sentimientos juegan un papel importante, así como la cultura que nos rodea (Hirai, 2017).

En lo que nos concierne, nos afectan más de lleno los factores culturales, ya que es una de las principales causas del fracaso comunicativo. El modo de percibir la realidad y de representarla, ya que se adquiere de manera personal y cultural, es el esquema adquirido de cada participante. Queremos conseguir una comunicación intercultural para que el estudiante se dé cuenta de que su etnocentrismo es el motor del malentendido, distanciándose así del interlocutor y de su modo de pensar y de percibir las cosas. Pero también entran en juego las emociones, las necesidades e intereses. Como bien dice Hirai (2017:86):

El camino hacia el éxito comunicativo intercultural [...] cuesta doble y/o triple trabajo: no solo intentar entender e interpretar los comportamientos de los interlocutores correctamente desde las perspectivas interculturales y adaptar el propio comportamiento para evitar malentendidos, sino también estar atentos durante la comunicación intercultural para no caer en el malentendido.

Tendremos en cuenta las posibles causas culturales del malentendido, a través de la clasificación establecida por Oliveras (2000) y Siebold (2008), que se centra en el fallo pragmático y en el estudio del malentendido en la comunicación intercultural. Vamos a citar esas posibles causas culturales del malentendido en Hirai (2017:87-90):

- Léxico: hay palabras que parecen similares entre distintas lenguas, pero que esconden significados específicos con un contenido semántico fuertemente influido por la cultura, por lo cual hay que tener en cuenta el peso que pueden tener ciertas palabras y sus connotaciones.
- Registro: hay culturas que prestan mucha atención a la edad, al estatus, al sexo, a la cortesía, etc., lo que se revierte en el uso de los diversos tratamientos, cuya utilización resulta difícil de entender para un hablante no nativo y aún más hacer uso de ellos de una manera correcta.
- Temas: la selección de los temas de conversación en situaciones estándares, restricciones o matices específicos difieren entre ciertas culturas. Además, en cada comunidad, sociedad y/o cultura hay tabúes, y si uno de ellos surge sin querer como tema de conversación en la comunicación intercultural, se provocará una situación embarazosa.
- Actos de habla: como el acto de invitar o disculparse suele provocar el malentendido, sea en la comunicación intercultural.

- Estilo comunicativo: Implica la realización directa o indirecta de los actos de habla y el grado de explicitación del discurso.

Estas causas las vamos a tener muy presentes en este trabajo a la hora de llevar a cabo los malentendidos humorísticos en el aula de ELE, ya que es de vital importancia que se conozcan las posibles causas para así llegar a un mayor grado de conocimiento y de consciencia por parte tanto del profesor como del alumno.

El tipo de conflictos comunicativos, malentendidos, que pueden surgir entre personas de diferentes nacionalidades, si queremos lograr una armonía en el aula de ELE con alumnado de características diversas; y su relación con la enseñanza de una L2 no está muy trabajado; por ello, nos gustaría dar unos matices. Todavía queda mucho camino para conseguir un “análisis sistemático de los malentendidos tanto de conversación propia - turnos, solapamientos, secuencias, etc.- como del discurso en la interacción (interpretación semántica de las ideas, creencias e ideologías)” (Merino Jular, 2010). Tras algunos enfoques psicológicos, se ha demostrado que los malentendidos interculturales producen emociones negativas, por lo que es de gran interés centrar la atención en esto; es decir, tratar la competencia intercultural, además de la competencia sociolingüística que establece el MCER donde se describen las destrezas necesarias que un estudiante de una L2 debe desarrollar para alcanzar dicha competencia:

Cada cultura establece una serie de parámetros diferentes para que la comunicación sea adecuada, dependiendo del objetivo (intención del emisor), la distancia social (pautas por las que se rigen las interacciones entre los interlocutores), la situación (grado de institucionalización de un intercambio) y el medio (oral o escrito) (Escandell, en Merino Jular, 2010:73).

Asimismo, “cuando una persona aprende una lengua extranjera, ésta se enfrenta a diferentes interpretaciones de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido en un primer momento como naturales o normales” (Merino, 2010:73). Otros autores apoyan el uso del malentendido como una forma de obtener información sobre las maneras de comunicar y pensar de las culturas implicadas, por lo tanto, entendido como un elemento enriquecedor. La mayoría de los interlocutores en un aula de ELE con características multiculturales cuentan con un bagaje cultural diferente, lo que puede producir fallos comunicativos repercutiendo en la imagen del otro (estereotipos) y se puede dar el choque cultural por esperar que las personas de su nuevo entorno social se comporten de la misma manera que las de la cultura de origen.

Vemos que tratar la enseñanza de una lengua extranjera a través del malentendido es una buena opción, debido a que los malentendidos son fenómenos con una estructura de reparación propia (los interlocutores son conscientes del conflicto e intentan resolverlo). Por tanto, se entiende como un elemento de la interacción que se interpreta y sobre lo que se puede discutir y negociar. Nos es útil esta información para poder llevar a la conciencia del alumnado estos malentendidos y dotar a los aprendientes de herramientas necesarias para resolverlos. Linell (2005), en Merino Jular (2010), establece siete tipos de malentendidos, divididos en tres grupos: manifiestos, encubiertos y latentes. Los que nos interesan se sitúan en el grupo de los malentendidos manifiestos, donde aparece el uso del humor junto a las metáforas y los basados en la pronunciación o significado de las palabras. Este tipo de malentendido es de reconocimiento inmediato, se repara en la oportunidad más cercana posible, por lo que se vuelve al estado anterior al malentendido.

Nos interesa tratar el uso del humor y sus malentendidos, debido a que el primero puede generar un fracaso comunicativo, porque, aunque los interlocutores mencionan explícitamente que algunos mensajes que transmiten son broma, la ausencia de risas o las risas inoportunas en el discurso indican que el otro interlocutor no se lo ha tomado así. Puede que se provoque un paréntesis por la historia humorística, y esta suscite cambios de tema a raíz de lo que se ha dicho en broma. (Hinnenkamp, citado en Merino Jular, 2010). De ahí, el inicio de nuestro interés por querer introducir su aplicación en el aula de enseñanza de L2, trabajando situaciones de conflicto que podamos recrear mediante escenas e incluso podamos tratarlas a través de la discusión y la negociación.

### 2.2.1.3. El humor como factor del fracaso comunicativo

Tal y como hemos comentado en los puntos anteriores y a lo largo del presente escrito el humor es una de las causas de los malentendidos manifiestos, y, por lo tanto, del fracaso comunicativo. Puesto que esto es así, vamos a tratar de desarrollarlo en el apartado presente.

Sobre las diferencias culturales encontramos distintas intenciones con las que se hace uso del humor y los posibles malentendidos que puede producir este afectando al yo afectivo de la persona, pudiendo generar un posible fracaso en la comunicación. Cuando se producen malentendidos humorísticos es por la interpretación incorrecta de estos y de cómo pueda llegar a afectar a la imagen

social de cada individuo. Esto se ve claramente en el modelo de cortesía de Brown y Levinson y en la teoría de la *face* de Erving Goffman que hemos tratado anteriormente.

Conjuntamente, a través de diversos estudios sobre el funcionamiento del lenguaje y la comunicación se puede observar el porqué de los malentendidos: el rango de la comunicación humana en general, la importancia del contexto en la comprensión del lenguaje y la noción de conocimiento mutuo. Si conocemos estos tres apartados, es más sencillo comprender e integrar lo propio de la cultura española involucrando así al humor, por medio del entendimiento y el conocimiento necesario para no caer en los malentendidos comunicativos por la mala interpretación de enunciados humorísticos y llegar al fracaso comunicativo.

Los actos humorísticos (bromear, gastar bromas, burlarse, contar chistes, ironizar...) son potencialmente (o, como en el caso de la burla, directamente) amenazadores de la imagen (casi siempre positiva) del interlocutor, porque este puede entender:

- a) Que no se le toma en serio ni con respeto, como se hace con los niños y los inferiores
- b) Que el humor está utilizándose para criticarlo, reprocharle algo, recordarle alguna obligación

Esto es así:

- a) Por la propia naturaleza ambigua del acto humorístico, dada la presencia que tiene en él lo implícito
- b) Por las diferencias culturales a la hora de utilizar y entender el humor.

Debido a que la expresión e interpretación del humor implican "la configuración de una intrincada red de niveles operacionales", se ha propuesto la noción de "acto humorístico", a través del cual podemos darnos cuenta tanto de lo que se expresa como de cómo se expresa y de los contextos sociales y espacio-temporales pertinentes. "Un análisis acabado de todos estos factores permite describir una gama amplísima de tales actos, lo que justifica su tratamiento en términos de una correspondiente taxonomía" (Vivanco y Zenteno, 1997).



Seguidamente, vamos a mostrar un ejemplo con una viñeta de una gallina hablando con un cerdo (Figura 3) para ilustrar mejor lo que queremos exponer con el acto humorístico y la importancia de este para su entendimiento:



Figura 4. <https://www.implementingscrum.com>

En esta viñeta vemos que la gallina propone un enunciado sin ninguna intención humorística, sin darse cuenta de que las connotaciones que tienen sus palabras: "huevos y jamón", puede ofender al cerdo ya que para ello se necesita su vida, mientras que para ella es una mera acción natural, poner huevos. Ante este enunciado el cerdo puede ofenderse o pasar a un enunciado humorístico, que en este caso utiliza la ironía riéndose de su condición, para hacer entender a la gallina que a él no le conviene. Nosotros no sabemos la consecuencia de esas palabras en la gallina, pero podrían llevar a un fracaso comunicativo, donde la gallina puede no entender la gracia del asunto, o por el contrario entrar en la broma y reírse con él de su propuesta. Para esto es interesante conocer los actos humorísticos y poder entender el significado implícito de cada uno de ellos. Además de una serie de dimensiones que propondremos ahora.

A continuación, vamos a describir brevemente la categorización de los actos humorísticos a través un artículo para poder ver mejor cómo el humor puede afectar directamente al fracaso comunicativo. Lo desglosaremos y analizaremos del siguiente modo.

Las dimensiones que se consideran pertinentes al acto humorístico de la mano de Vivanco y Zenteno (1997) son:

1. Intencionalidad: puede ser realizado deliberadamente o sin ningún propósito de causar efecto humorístico. Por ello lo subdividen en tres categorías; intención de provocar risa o producir humor, ausencia de

intención de esa provocación e intención de generar humor de manera instrumental, con un propósito intelectual central.

2. Fuente o naturaleza: implicación del empleo o no de una lengua determinada, dividiendo esta categoría en hecho situacional (puede ser contado en cualquier idioma) y hecho lingüístico (no es traducible).
3. Tema o campo: dependiendo de lo que se esté hablando, se pueden categorizar según el campo como: chistes de médicos, de Jaimito, de suegras...
4. Participantes: emisor(es) y audiencia (público).
5. Calificación o evaluación: ético-moral por parte de ciertos individuos, grupos o instituciones, aceptando o censurando dichos actos humorísticos.
6. Componentes de la competencia humorística: compuesta por la competencia macrolingüística (competencia microlingüística, sociolingüística, pragmática y retórico textual), conocimiento de hechos específicos presentes o pasados, o conocimiento especializado, conocimiento del mundo, universal o experiencial, y conocimiento del mundo fantástico o ficticio.
7. Estructura interna de la historia: personajes y episodios.
8. *Genre*: características particulares y distintivas de clases de actos humorísticos propios de la vida cotidiana categorizados en: acotaciones, comentarios y reproches; amenazas, maldiciones; adivinanzas; apodos; aseveraciones; avisos económicos y mensajes publicitarios; calambures; canciones; colmos; comparaciones diferenciadores y de semejanzas; cuentos en tres actos; definiciones; descripciones comparativas; diálogos breves; epitafios; grafitos; interrogaciones varias; modificaciones o trastocaciones de proverbios; nombres, títulos, denominaciones; órdenes; relatos y titulares de prensa.
9. Medios: códigos y canales: auditivos, visuales y olfativos, táctiles y gustativos.

Con todo ello, como bien postulan Vivanco y Centeno (1997):

El humor implica, además, la creación de mundos posibles, no convencionales, fantásticos, absurdos o incongruentes, en contraposición a mundos reales, en que sus participantes, ya sean seres humanos u otros personificados, interactúan en situaciones más o menos similares a las de la realidad, incluso radicalmente opuestas a ellas.

Podemos ver el número de manifestaciones humorísticas que puede haber, y cómo de complejas son cada una de ellas, por lo que hay que tener especial cuidado a la hora de introducir el humor en el aula de ELE y su posible fracaso comunicativo. Para que los aprendientes sean conscientes de ello y puedan usar el humor de manera correcta o por lo menos que no afecte tanto al “yo” personal. De este modo, pueden distanciarse de las distintas manifestaciones del humor pudiendo observarlas y entrar en el juego que este supone sin llegar a un fracaso comunicativo.

### 2.2.2. El humor en ELE

Como ya es sabido, el humor tiene características beneficiosas tanto sociales como psicológicas para los estudiantes de segundas lenguas, siempre y cuando se use de manera correcta. Favorece las relaciones entre los compañeros, además del interés por la materia y la retención de los conocimientos. Su inclusión en sesiones didácticas puede servir para evaluar el dominio de la lengua de los estudiantes. Aquí entra la competencia comunicativa que como bien explica Linares (2017):

La competencia humorística está directamente relacionada con la competencia comunicativa, ya que ser competente a nivel humorístico implica un conocimiento de los elementos lingüísticos (competencia lingüística), la capacidad de estructurar y emplear un discurso adecuado al contexto (competencia pragmática) y la adquisición de determinadas destrezas para abordar la dimensión social del uso de la lengua (competencia sociolingüística).

A continuación, incluiremos un esquema (*Figura 4*) que clarifica la relación de la competencia humorística con la competencia comunicativa, el cual difiere de la idea definida por Vega (1990) quien concibe el humor como una quinta competencia al nivel de la estratégica, discursiva, lingüística y sociolingüística.

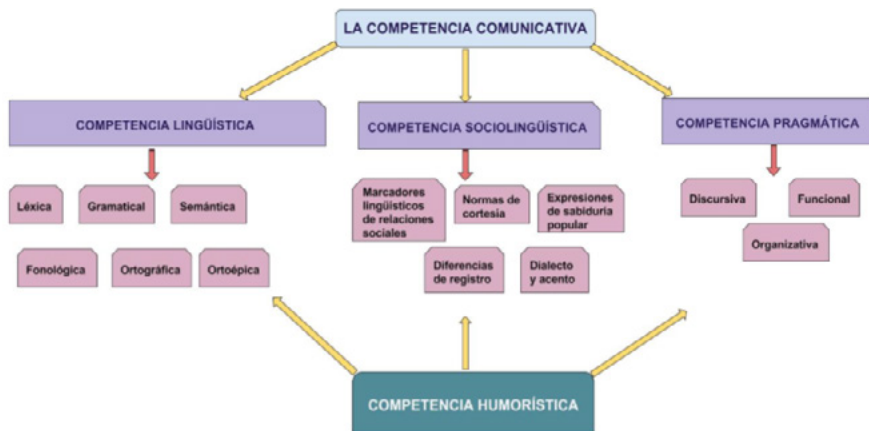


Figura 5. La competencia humorística en relación con la competencia comunicativa (Linares 2017:206).

En esta línea, Bell (2009) defiende que el humor es un instrumento excelente “for students to learn the vocabulary, syntax, semantics, and discourse conventions of the target language, as well as to gain insight into the culture of those who speak that language”<sup>3</sup>. Por lo que, el humor nos permite trabajar en el aula conceptos lingüísticos y así examinar las destrezas comunicativas de los aprendientes.

Diversos estudios demuestran que es posible la introducción del humor dentro de los contenidos programados para el curso de lengua, “eligiendo siempre muestras humorísticas que no hieran las sensibilidades de los aprendientes ni del centro educativo” (Linares, 2017). En el presente trabajo trataremos de fomentar la “competencia humorística” desde la clase de ELE enmarcándolo en un contexto específico a través del teatro y de los espacios reservados dentro del MCER y el PCIC. Creemos que el aula es un espacio idóneo para que los aprendientes no se avergüencen de no entender el humor, y poder experimentar y aprender conocimientos nuevos a través de prueba y error. El MCER dedica un apartado a las competencias pragmáticas de la lengua e inserta el uso del humor como componente que se debe tener en cuenta en la adecuación sociolingüística de nivel avanzado C1. Por otro lado, el PCIC refleja dentro del apartado de *Tácticas y estrategias pragmáticas* una serie de intenciones del hablante, lo cual ayuda a la hora de diseñar actividades con un enfoque comunicativo/humorístico.

<sup>3</sup> Para que los estudiantes aprendan el vocabulario, la sintaxis, la semántica y las convenciones discursivas de la lengua meta; asimismo, para profundizar en el entendimiento de las personas que hablan esa lengua. (Traducción propia).

El humor promueve el pensamiento creativo y una experiencia activa en el aula de ELE. "El humor es una invitación a experimentar activa y creativamente con la palabra y el pensamiento porque es, en esencia, un juego verbal e ideológico que nos ayuda a desarrollar la motivación como motor de las interacciones en el aula" (Iglesias, 2000: 448). Las posibilidades didácticas de los materiales humorísticos en la enseñanza de las lenguas extranjeras son muy amplias, ya que está en manos de los docentes dotarlos de flexibilidad para unos intereses concretos y así desarrollar una buena planificación con los contenidos vinculados a los que se estén trabajando. Por ello, es posible la implicación constante de los aprendientes mediante el trabajo de efectos expresivos y aspectos estéticos de la lengua; es eficaz para el desarrollo de las cuatro destrezas básicas y para poder trabajar dentro de la competencia comunicativa las distintas áreas de habilidad que se articulan en ella:

- Competencia lingüística: nivel fónico, morfosintáctico y léxico-semántico.
- Competencia discursiva: fluidez y cohesión en las manifestaciones orales y escritas y características textuales.
- Competencia estratégica: elementos paralingüísticos (gestos y mímica).
- Competencias sociocultural y sociopragmática: referencias históricas y políticas, sobreentendidos. Recursos situacionales, captar el sentido discursivo determinado por factores para y extralingüísticos; los contextos en los que se usan (o no se usan) los chistes, las actitudes y expectativas de los que los utilizan, y las convenciones que los oyentes tienen que seguir mientras se cuenta un chiste (no interrumpir, no anticipar la frase clave, no despreciar el chiste si no hay mucha confianza) (Iglesias, 2000).

Asimismo, hay análisis sobre la posibilidad de enseñar/aprender la ironía/ humor en la clase de ELE utilizando una perspectiva intracultural e intercultural. Esto ayuda al profesorado de español a sumergirse en un contexto de inmersión, pudiendo así llegar al verdadero proceso de conocimiento intercultural. Esto implica que los estudiantes se distancien de sus estilos familiares y de su manera habitual de mirar a su entorno para poder ver desde otros puntos de vista que no son los suyos, sin por supuesto, renunciar a su propia identidad cultural. También se debe tener conocimiento de las lenguas maternas de los estudiantes o por lo menos tenerlo en cuenta, ya que influye en la metodología del proceso enseñanza/aprendizaje.

## 3. El teatro social como herramienta para el humor en aula de ELE

### 3.1. Justificación y autores

De acuerdo con los objetivos expuestos en la introducción, hemos elegido teatralizar el humor debido a que, como bien promulga Vaqueiro, (2014:36):

El teatro ofrece la posibilidad de enseñar una lengua dentro de un contexto vivo, que se acerca al uso diario de la lengua enseñada, además de contar con el elemento activo que supone la representación. Los objetivos de aprendizaje se obtienen de forma efectiva pero más allá del conocimiento puramente lingüístico, fomenta la motivación intrínseca del alumno.

Consideramos el teatro como una herramienta clave para trabajar en las aulas de español, puesto que es un medio para que el alumno reciba las manifestaciones tanto orales como escritas de la lengua y así pueda poner en práctica sus destrezas lingüísticas (orales, escritas, auditivas y lectoras). La clase de ELE se convierte, pues, en el motor con el que el alumno ve y utiliza de primera mano aquellas situaciones que se acercan al uso diario de la lengua en diferentes contextos, junto al elemento activo de la representación teatral. Asimismo, favorece la improvisación y la interacción oral, ya que, al elegir una táctica concreta de tipo de teatralización, abarca esta parte. Igualmente, en una obra teatral siempre hay un conflicto que resolver para que haya tensión dramática, por lo que es de gran valía para nuestro proyecto, ya que queremos tratar los malentendidos humorísticos y cómo estos se generan, para lograr un mayor entendimiento y uso por parte del alumnado del humor español.

“En definitiva, el teatro se convierte en una herramienta para hacer del aula un contexto real donde todo lo que se produce en él también es real, puesto que está hecho por ellos” (Hidalgo, en Vázquez y Moreno, 2017). La teatralización tiene numerosos puntos positivos en la clase de ELE. Para exponer estos puntos tendremos en cuenta los avances que se han producido y el estado actual del Marco Común de Referencia para las lenguas más la síntesis de García de Santa-Cecilia en el Anuario del Instituto Cervantes en (Vázquez y Moreno, 2017:35-36); los establecemos en comparación con las técnicas teatrales que queremos proponer:

- Con el teatro se pueden trabajar muchos usos sociales y extralingüísticos (gestos mímicos, lenguaje corporal, gestos expresivos, gestos culturales, etc.), puesto que se da cierta libertad creativa a los estudiantes. Por ejemplo, en una escena además de analizar la conversación oral, también podemos observar las reacciones corporales o sociales que tiene el alumno que actúe para luego hacerle consciente de sus movimientos y recursos utilizados en la representación (sudor, sonrojarse, boca abierta, hombros agachados, entre otros), aprovechamos el teatro para naturalizar lo que la sociedad nos impone de una manera lúdica. Además, trabajando la teatralización tenemos la oportunidad de corregir errores de pragmática, como la entonación de la conversación. De este modo, se pueden tratar los malentendidos humorísticos. Gracias al teatro, los aprendientes pueden servirse de la libertad que otorga el profesor para tratar temas tabúes en clase, tópicos sociales, y, en definitiva, aspectos ausentes en los manuales o en lo que se hace menos hincapié, como en nuestro caso el humor y sus malentendidos.
- Al protagonizar una escena, el papel del alumno es el principal, y corresponde a la expansión del concepto de *autonomía*. El teatro no es una actividad totalmente autónoma, ya que el profesor necesita facilitar el proceso, pero el teatro les hace partícipes de su propio proceso de aprendizaje, haciéndoles más conscientes de sus recursos y vivenciándolo de manera protagónica, lo que lleva a una mayor autonomía.
- El profesor es un mediador que crea las condiciones adecuadas para potenciar las capacidades del alumno. Los aprendientes cuentan con la colaboración del profesor para lo puramente pragmático, es un guía en el proceso de aprendizaje y de creación. En las dinámicas que propondremos, se darán textos humorísticos y ejemplos varios para poder llevarlos a escena y, ahí es donde también el profesor tendrá que facilitar esos conflictos humorísticos que se presenten.

- El claro interés por las variables individuales de los aprendientes y por la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas. A la hora de la representación se producen numerosos momentos de contacto y de cooperación entre los aprendientes. Gracias a estas situaciones se producen roces y choques de puntos de vista que se ven resueltos, por lo que muchos aprendientes por primera vez son conscientes de las diferentes personalidades afectivas de sus compañeros, los cuales en la mayoría de los casos acaban aceptándose y entendiéndose.
- Equilibrio entre la dimensión lingüística y la pedagógica. En la dramatización se ponen en práctica aquellos puntos gramaticales que se han ido viendo anteriormente. Así pues, la teatralización les sirve para poner en contexto los contenidos aprendidos.
- Aprender una lengua supone un enriquecimiento, en la medida en que permite adquirir una nueva personalidad social. Con las clases de teatralización se tienen en cuenta tanto las personalidades más reservadas e introvertidas que toman conciencia de una dimensión social mayor porque ven que sus aportaciones son necesarias, como las participativas y abiertas. Basándonos en estas premisas, aplicables a un rango de estudiantes mucho mayor, a continuación, vamos a exponer nuestra defensa particular a favor de la teatralización a través de unas técnicas específicas usadas por diversos autores para el teatro social, pero que nosotros lo trataremos desde el conflicto pragmático-humorístico.

Apoyaremos nuestro empleo de la teatralización para la enseñanza y resolución de conflictos humorísticos en autores como Brecht<sup>4</sup> y Boal<sup>5</sup>. Frente a él trabajan un teatro crítico, social, político y reivindicativo. Queremos ofrecer y crear a partir de los dos puntos de vista de los autores citados anteriormente el nuestro propio, que expondremos en el apartado de la aplicación práctica. Tanto la técnica de distanciamiento de Brecht, como el teatro foro y de imagen de Boal los abordaremos desde conflictos humorísticos, trataremos el humor y sus manifestaciones (chistes, bromas, juegos de palabras e ironía) poniendo siempre al alumno como protagonista de su aprendizaje. De esta manera, ponemos el foco en los aprendientes para que puedan ser conscientes de sus propios conflictos

<sup>4</sup> Eugen Berthold Friedrich Brecht fue un dramaturgo y poeta alemán, uno de los más influyentes del siglo XX, creador del teatro épico, también llamado teatro dialéctico.

<sup>5</sup> Augusto Boal fue un dramaturgo, escritor y director de teatro brasileño, conocido por el desarrollo del Teatro del Oprimido, método y formulación teórica de un teatro pedagógico que hace posible la transformación social. Fue nominado para el Premio Nobel de la Paz 2008.



humorísticos en la cultura española y sean capaces de resolverlos y puedan así entender el uso del humor. Ahora veremos el concepto de B. Brecht del teatro:

El teatro debía «mostrar y explicar ideas de una realidad que consideraba cambiante», y se requería de un distanciamiento emocional con respecto a lo que se mostraba en la obra para que así el público pudiera reflexionar de una manera crítica y objetiva, en lugar de hacer que se identifiquen con los personajes y, en cuanto a la obra concierne, dejaran de «ser ellos mismos». (Brecht, 1970)

Si seguimos con esta línea de pensamiento, el fin será que mediante la muestra de diferentes situaciones reales a través de las escenas (sobre malentendidos humorísticos o que puedan llegar a ser malentendidos) en las cuales no hace falta ni ser actor, ni ser espectador; sino que se trata de hacer partícipes a los estudiantes de posibles contextos y de que todos puedan intervenir de una manera crítica y objetiva, pero sin una identificación con el personaje; es decir, distanciarse para poder entender el humor español.

Al mezclar el teatro social que propone A. Boal, el teatro foro que explicaremos más adelante y el de imagen, proponemos también un punto de vista catártico, pero sin dejar de lado la interacción del actor y espectador, A. Boal los llama *especta-actor*, ya que ambos son agentes igual de importantes para que este tipo de teatro se produzca. Es importante identificarse con el actor (que son los estudiantes), ya que actúa en circunstancias cercanas y el “público” (en este caso los aprendientes) puede intervenir y cambiarse por el “actor” pudiendo modificar la situación.

Por otro lado, nombraremos a E. O’Neill, del que tomaremos algunas de sus palabras para justificar nuestra persistencia del uso de herramientas teatrales para llegar al conocimiento de una cultura y su lengua; por lo que indirectamente se tratan el humor y sus conflictos. El teatro siempre abre puertas al conocimiento de uno mismo, social y del mundo, por lo que nos parece crucial usarlo con estudiantes de ELE. Este autor, asimismo, contribuye a crear unas formas nuevas de hacer teatro, colaborando en la evolución de la mentalidad del público, alejándose del teatro evasivo y acercándose más a un teatro reflexivo. Como los autores citados anteriormente, este también busca en el teatro un instrumento para la denuncia y la crítica (O’Neill, 1996).

Dicho esto, en el apartado siguiente, se expondrán de manera más extensa los usos de las técnicas teatrales que nos gustaría utilizar como posibles mediadoras

de conflictos, en este caso humorísticos. Para ello justificaremos su elección concreta para este uso en el aula de ELE.

### 3.2. Teatro social

Este tipo de teatro lleva consigo la idea de creer en el poder del teatro, más allá de su forma estética, para cambiar las situaciones, problemas o personas. Fernández (2015) subraya en su trabajo de fin de máster lo siguiente:

Son muchos los que opinan que “todo teatro es social *per se*”. Es obvio que es un hecho colectivo en el que espectadores se reúnen alrededor de un espacio teatral para vivir una representación en común. Desde las primeras manifestaciones del teatro, ese carácter ritual ha existido; sin embargo, el papel que ha jugado el espectador a lo largo de la historia es diferente y ahí radica, principalmente, la peculiaridad del Teatro Social.

Basándonos en este escrito y en diversos autores, nombrados anteriormente, que han dado forma a este término, expondremos nuestras ideas de la conexión del teatro social, con los conflictos de la sociedad de cada momento (colectivo, crítico, reflexivo y resolutivo) con el uso de este en el aula de ELE a través de los conflictos humorísticos. Asimismo, queremos rescatar el papel que juegan tanto el espectador como el actor en este tipo de representaciones, ya que queremos adquirir este tipo de técnica teatral para un grupo de estudiantes que puedan ser lo más reflexivos posible en un aula de ELE multicultural. Queremos tratar conflictos relacionados con el humor, que sean reales, para que ellos puedan vivenciarlo e identificarlo. Se pretende distanciar al “público” del “actor” para llevarlos a usar más la razón y no dejarse llevar por lo emocional, ya que el humor es un fenómeno que toca con la imagen personal y eso puede conllevar a un fracaso comunicativo.

En el Teatro social se conjugan reflexión y acción, se tiene la posibilidad de habitar en dos mundos al mismo tiempo: el de la escena (acción) y el de la platea (reflexión) (Boal, 2002). Por eso, es de interés para el aula de ELE, porque los estudiantes pueden habitar entre los dos mundos a la vez, y experimentar sus propios conflictos diarios a la hora de comunicarse.

En el presente trabajo nos centraremos en el teatro foro y de imagen, además de utilizar la técnica de distanciamiento de B. Brecht, debido a la desautomatización

que provoca en el público y en los actores. De esta manera, se logra un diálogo entre ambos muy enriquecedor, que en este caso no se tratarán conflictos sociales, sino lingüísticos, más concretamente humorísticos, para así dar la oportunidad a los aprendientes de español a ser ellos los implicados en una posible resolución del enunciado.

### 3.2.1. Teatro foro

Empezaremos explicando brevemente la utilización de la técnica de teatro foro, para luego comprender su traspaso al ámbito de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. El objetivo básico del teatro foro es establecer un diálogo entre platea y los actores. El mensaje no es unidireccional, sino que se construye. El teatro foro da la posibilidad de que el público pueda decidir qué hacer y cómo hacerlo, mientras comparten sus opiniones, desacuerdos, ilusiones o necesidades. Se producen interacciones entre los espectadores. Es lo más parecido a una asamblea que se pueda ver en un teatro. No se trabaja para un "público", sino que se hace con un "grupo". Por esta idea, hace hincapié en juegos, dinámicas de grupo, teoría de roles, moderación de debates, estilos de comunicación, facilitación de grupos, etc. Como bien hemos dicho anteriormente, el protagonista es el propio espectador, como bien lo llamo Boal el "especta-actor". La catarsis es grupal, no obstante, el aprendizaje es individual. Cada persona extrae de la experiencia lo que es de valor para ella, asimismo, se da la posibilidad de que como grupo nos sintamos con más valor para enfrentar tales situaciones, ya que se ha pasado por ello en equipo.

Esta representación teatral puede durar entre 1 hora y 30 minutos y en ella se encarna un conflicto o problemática, tras la cual, el público puede subir al escenario a sustituir a los personajes para tratar de resolverlo. Boal llama a la obra "anti-modelo" porque lo que se pretende es que la obra tenga un final negativo, para que el público sienta la necesidad de tratar de ayudarlo al identificarse con él, un final donde se siembre la duda y que se someta a discusión; debe hacer una pregunta cuya respuesta se ignore, con la que se invita al público a reflexionar y actuar. Dicho esto, presentamos nuestro propio teatro foro para trabajar todo lo expuesto en los puntos anteriores y que denominamos, *Teatro socio-humorístico a través de la pragmática*.

Una representación de teatro que plasma una pregunta sincera sobre algún tipo de malentendido generado por el humor, o como factor de este, al que es

necesario dar un marco social, y que siempre acaba “mal” (fracaso comunicativo), porque el/la protagonista, aunque lo desea, no sabe cómo enfrentarse a esa situación generada por el malentendido humorístico (ya sea porque le afecta emocionalmente, porque no lo entiende, porque le hiere la imagen pública o por el contrario, que esa persona se sienta mal por generar el conflicto por hacer uso de una estrategia humorística). El público tendrá la oportunidad de reconocer la necesidad de intervenir sobre tal malentendido o fracaso comunicativo, así como sobre las estructuras y estrategias utilizadas que lo mantienen, para lo cual podrá reflexionar en voz alta y probar acciones que vayan en la búsqueda de sus propias soluciones, y que sean reales en cuanto a aplicables a su vida cotidiana.

La creación de un teatro foro seguiría los siguientes pasos, sujetos a algunos cambios de acuerdo con el tipo de conflictos que queremos tratar en el aula de ELE:

- 1) Elegir un tema, y este debe tener las siguientes características: que sea concreto, actual, cercano y real.
- 2) Una dramaturgia que tenga ciertas características: ser fiel al tema que se ha elegido anteriormente, que sea creíble, que haya un final no feliz y un buen género o estilo teatral (sátira, humor, musical, melodrama, etc.).
- 3) Las escenas deben aterrizar en conflictos humorísticos concretos; situaciones que sean representativas de tal malentendido, pero que cada una de ellas tenga su propia identidad como escena.
- 4) Con unos personajes complejos (con una historia, unas necesidades, y sus propios conflictos), con deseos (motores que dirijan sus acciones) y humanos (para poder empatizar con él en la medida de lo posible).

La representación se estructura del siguiente modo, con los cambios pertinentes que conciernen a nuestro trabajo:

- 1) Presentación- un moderador presenta lo que va a ver el público (aprendientes de ELE) y comenta la importancia que tiene el público en la representación.

- 2) Reglas del foro, que el público debe saber: el teatro foro sirve para abrir diálogos y buscar alternativas a estos conflictos comunicativos/humorísticos que presentemos; que primero verán una representación y luego la parte del diálogo; que podrán sustituir a algún personaje para tratar de aportar soluciones al conflicto; y que tendrán que decir por qué personaje quieren cambiarse, en qué escena y en qué momento concreto.
- 3) Calentamiento físico realizando algunos juegos o ejercicios con el público (aprendientes) para que se estimule.
- 4) Presentación de la pieza: se presenta sin interrupciones.
- 5) Diálogo: el moderador volverá a salir y tratará de abrir un debate entre el público sobre qué ha visto y entendido de la obra, terminado a poder ser con una pregunta que pueda enlazar con la parte del Foro, como, por ejemplo: ¿creéis que algún personaje podría haber hecho algo distinto?
- 6) Foro: consiste en invitar a los espectadores a intervenir sobre la obra. Los espectadores salen de uno en uno a proponer soluciones a los conflictos comunicativos/humorísticos e interactuar con los actores (estos actúan de acuerdo con el trabajo previo de los personajes y las escenas), y tras cada una de las intervenciones se pide siempre al público (aprendientes) su opinión sobre lo sucedido.
- 7) Por último, el moderador da por terminada la sesión, invitando al público a llevar las acciones mostradas en el Foro a la vida real.

El papel del facilitador le corresponde al profesor. Las características más importantes que debe reunir esta figura son: la presencia, el dinamismo (actitud viva, contagiándola a la sala para llegar a momentos de reflexión o actuación), la atención (atento a lo que sucede a su alrededor, tanto público como actores), la imparcialidad (no da su opinión en ningún momento, no emite juicios de valor, pero si cuenta su visión) pero sin dejar de lado el papel de profesor que tiene que ejercer para el proceso de aprendizaje-enseñanza de sus aprendientes.

En definitiva, tiene que facilitar el dialogo siempre desde lo que pasa o piensa el personaje, y facilitando la expresión de cuestiones incómodas o vergonzosas. Provocar un diálogo profundo y honesto sobre el tema en cuestión en el que

puedan participar todas las partes implicadas, y se escuchen y surjan acciones colaborativas no centradas únicamente en el enfrentamiento contra el que ha causado el daño en la conversación.

### 3.2.2. Teatro imagen

El teatro imagen lo utilizaremos de manera simultánea y complementaria al teatro foro para una mayor comprensión de las escenas y del individuo.

Según Boal (2002), la percepción del mundo está condicionada por los ojos que miran, por tanto, podemos decir que una imagen (objeto) es una cosa y lo que nosotros (sujeto) interpretemos de ella es otra cosa bien distinta. Se está hablando de la subjetividad, y de la riqueza interpretativa que va pareja a ella. Pero si somos nosotros mismos los creadores de la imagen, entonces la subjetividad se enriquece aún más. Ya no se ofrecería nuestra subjetividad al servicio de una interpretación, sino al de una creación. Es decir, que si se trabaja con la imagen estamos trabajando con la representación de la realidad y la interpretación que hacemos de ella: cómo la vemos, sentimos y pensamos cada uno. Lo cual nos es útil para emplearlo en el uso del humor y su complejidad de manera desglosada. Al mismo tiempo, nos ayuda a comprender mejor los pensamientos y emociones de las personas que están en el conflicto comunicativo provocado por un mal uso del humor o una mala interpretación.

En este tipo de teatro se utiliza el *lenguaje sensible* (imágenes y sonidos), no el *lenguaje simbólico* (palabras). Por lo que, al ver una imagen creada por alguien, no se necesita una interpretación para captar su sentido profundo, solo hay que observar y dejarse impregnar por ella. Por ejemplo, la representación mediante estatuas de una escena concreta de la vida diaria, en la cual no hace falta hablar y se ve qué está ocurriendo. Adjuntamos en anexos una fotografía de una imagen utilizada en este tipo de teatro para un mayor entendimiento y visualización (Boal, 2002) (*anexo II*).

El teatro imagen tiene la característica de ser capaz de ir a la esencia de las cosas, ya que se simplifican al máximo los múltiples aspectos de nuestra percepción de una idea en una sola imagen. Revela cosas que son difíciles de explicar con palabras, ya sea por la complejidad de lo que se quiere expresar, o bien porque hay muchas personas a las que les cuesta poner palabras a lo que piensan, sienten, o les sucede. En nuestro caso, como los aprendientes tienen como segunda

lengua el español, aunque sean de un nivel avanzado, la comprensión de las escenas y su reflexión requieren un gran esfuerzo por su parte, por lo que nos viene muy bien el uso de esta técnica para en caso de no encontrar las palabras, puedan visualizar lo que sucede. Lo que transmite la imagen de por ejemplo, cómo se siente un minero chileno, sería comprensible por un recolector de arroz del sur de China al instante. De ahí que Boal dijese que “una imagen no requiere ser entendida, sino sentida”, y como alguien dijo alguna vez, “una imagen vale más que mil palabras.” ¿Por qué una imagen puede tener más valor que la palabra? Porque las palabras nos suelen ofrecer su denotación y las imágenes su connotación, veamos el siguiente cuadro:

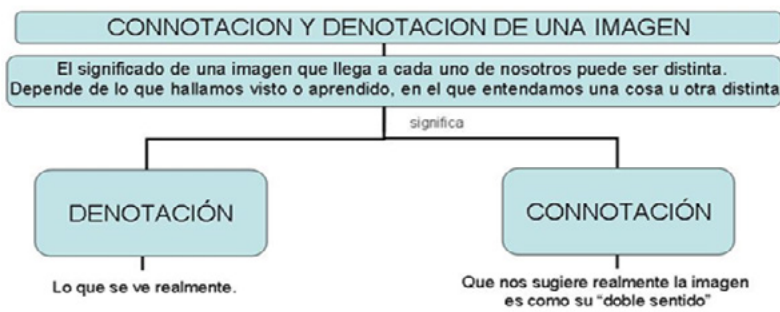


Figura 6. <http://www.apuntesparaestudiar.com/lengua-y-literatura/denotacion-y-connotacion-en-semantica/>

En el “como” muestra la imagen la persona podemos entender sin palabras lo que verdaderamente quiere decir. Por ejemplo, alguien dice “mi marido me quiere” sabemos la denotación que tiene, pero depende de la representación de su imagen diciéndolo, seremos capaces de ver la connotación, que podrían ser: ¿la quiere colmándola de regalos? ¿La quiere y no se despegaba de ella? ¿La quiere con deseo animal? Y un largo etcétera de situaciones e imágenes que pueden ser creadas a partir de esas palabras. Referente al humor en el aula de ELE, esta explicación acerca del uso de la imagen para una mayor comprensión de lo que sucede en escena es beneficiosa para añadir información acerca del contexto y la situación de los personajes en ese malentendido comunicativo/humorístico. Para ampliar los conocimientos sobre como dinamizar una imagen teatral adjuntamos el anexo III.

### 3.2.3. Teatro de distanciamiento

También vamos a emplear el teatro de distanciamiento de manera simultánea y complementaria al teatro foro para una mayor comprensión de los actos humorísticos y el desglose del enunciado humorístico que genera el malentendido y, en consecuencia, el fracaso comunicativo. Para ello, necesitamos distanciamiento emocional de lo que ocurre en escena y del personaje. Queremos que se tenga una mayor perspectiva de lo que se presenta en el diálogo y los aprendientes puedan reconocer los distintos mecanismos y tipos de humor. Por eso esta técnica de Bertolt Brecht nos acompaña perfectamente, tanto al teatro foro como al de imagen.

Siguiendo con unas palabras, “el actor debe cuidar que su idioma se mantenga flexible, adaptable. No debe de dejar de pensar en el verdadero idioma de los hombres”. Predica con que “la sensibilidad social es indispensable para el actor. Cada personaje, cada situación, cada discurso exige un nuevo estudio” (Brecht, 1970).

B. Brecht, postula que todos somos capaces de todos los estados de ánimo, por lo tanto, podemos “dejarnos arrastrar” cuando se producen artificialmente determinados estados de ánimo. Pero el actor debe hacer algo más: mostrar la vida del hombre en sociedad. Lo que pretende es que, aunque el personaje esté condicionado por una época o condición social, se represente de manera que solo con una ligera variación de las circunstancias podría ser cualquiera de nosotros. Y aquí llega el punto de inflexión donde Brecht establece una especial relación del actor con su público. El *V-Effekt*, efecto de distanciamiento, busca procurar la catarsis intentado que el público no se sumergiese en un mundo ilusorio, sino real, una obra centrada en ideas y decisiones. Quería “mostrar y explicar ideas de una realidad que consideraba cambiante” (Brecht, 2004). Por lo que este efecto suponía un distanciamiento emocional para que el público pudiera reflexionar de manera objetiva y crítica.

Es interesante el empleo de esta técnica teatral en el presente trabajo, debido a su característica de mostrar y explicar ideas de una realidad y es con esta técnica con la que se verán y explicarán los enunciados humorísticos con mayor detenimiento.



## 4. Aplicación práctica

### 4.1. Introducción y justificación

A través de los fundamentos teóricos expuestos y los objetivos en los que nos hemos basado, realizamos esta propuesta en la cual tratamos los malentendidos humorísticos y su posible fracaso comunicativo para una mayor conciencia humorística del alumnado. De esta manera, damos la posibilidad a los aprendientes de experimentar estos conflictos en escena, y les hacemos protagonistas de su propio aprendizaje y sus recursos lingüísticos. El humor, al romper con algunas máximas, es difícil de percibir para un aprendiz cuya lengua materna no es el español, pero como bien hemos dicho anteriormente, también es universal, aunque se nos presente como reflejo de las particularidades de cada pueblo y cultura. Aparte de ser una herramienta didáctica que nos sirve para desarrollar la competencia intercultural de nuestros aprendientes. El material humorístico es una de las representaciones más cercanas a la realidad cotidiana de una comunidad, a sus inquietudes, pensamientos, carácter y modo de expresarse. Por ello, nos parece lo más apropiado el uso de técnicas teatrales como las que proponen Brecht (distanciamiento) y Boal (teatro foro y de imagen). En este sentido, las aplicaremos en lugar de a los conflictos sociales y políticos, a conflictos comunicativos a través del humor y sus malentendidos, lo cual engloba la cultura de cada individuo. Utilizando estas técnicas, pretendemos que sea un teatro activo, donde tanto el actor (alumno), como el espectador (alumno también) participen, y el profesor sea un mero facilitador de las escenas.

El contexto de la aplicación práctica de las estrategias, técnicas y mecanismos que vamos a proponer mediante metodologías teatrales es el de una clase con un alumnado heterogéneo de nivel superior (C1-C2 del MCER), de edad adulta; es un grupo multicultural. Vamos a comentar algunos aspectos que nos incumben a la hora de desarrollar sesiones de humor a través de estrategias teatrales.

Creemos que los aprendientes adquirirán mejor la capacidad de detectar y utilizar recursos humorísticos, ofreciendo actividades vinculadas con el teatro y la competencia comunicativa, relacionadas con funciones que previamente se hayan presentado y practicado. Por ello, todas las actividades guardan relación con contenidos funcionales y gramaticales ya tratados en clase.

En la siguiente propuesta se desarrollarán estrategias y mecanismos que tanto profesores como aprendientes deben trabajar en cualquier tipo de curso o programación, ya que las sesiones necesarias para este tipo de aplicación didáctica son tres. Sin embargo, si se quiere realizar una escena de mayor temporalidad o se quieren enseñar todos los tipos de estrategias, las sesiones se podrían alargar a elección del profesor, siempre que se cumplan los contenidos y objetivos. Del mismo modo, expondremos tres sesiones de clase con claros ejemplos de nuestra propuesta donde se pueda ver claramente el tipo de metodología y cómo se puede llevar a cabo en el aula de ELE.

Siguiendo con lo dictado por el MCER, nuestra sesión didáctica tendrá un enfoque orientado a la acción, en la que el estudiante será el foco de atención y el docente actuará como facilitador del conocimiento. De esta manera, los estudiantes aprenderán y recordarán mejor los conocimientos y podrán llegar a un grado de consciencia mayor puesto que lo hacen por ellos mismos. Asimismo, buscamos promover la reflexión sobre los usos y funciones del humor en la lengua española por medio del malentendido. Queremos lograr aumentar la motivación de los estudiantes al poder ver un sentido práctico al aprendizaje.

El MCER es un documento que afecta a todos los niveles de concreción de la enseñanza de segundas lenguas o extranjeras, que nos ayuda a prepararnos nuestras clases, cursos y diseño de materiales y actividades. Uno de los conceptos más importantes en la enseñanza de lenguas es el de la competencia comunicativa<sup>6</sup>, cuya definición aparece determinada por tres componentes: el lingüístico, sociolingüístico y pragmático; que, a su vez, no dejan de estar interrelacionados. El componente que más trabajaremos será el pragmático en sus tres subcompetencias: discursiva, funcional y organizativa, lo que nos lleva a contemplar la relación estrecha que hay con la competencia intercultural. De esta manera, se

---

<sup>6</sup> La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (Fuente: *Diccionario de términos clave de ELE*)

implica al alumno en el objetivo de establecer un diálogo positivo entre culturas, previniendo y evitando malentendidos culturales provocados por el uso de la LE y por conductas y comportamientos culturales que no implican el uso de la lengua (Yanguas, 2006). Incidimos sobre la importancia de estas dos competencias ya que debemos tener en cuenta el conocimiento cultural del grupo-clase, para poder así trabajar la competencia comunicativa a través del teatro, evitando interferencias y malentendidos culturales.

Por otro lado, el PCIC propone una aplicación de contenidos y objetivos concretos. Ofrece un inventario de recursos, tácticas y estrategias que pueden incluirse y desarrollarse en cada uno de los niveles propuestos por el MCER. Solo que el componente pragmático-discursivo, lo divide en funciones, tácticas y estrategias pragmáticas y géneros discursivos. Es el modo como el PCIC adapta las ideas del MCER acerca de las competencias pragmáticas.

En la propuesta que vamos a desarrollar, en el apartado 4.3., mostraremos una plantilla orientativa donde se especificará el despliegue de las sesiones, así como los objetivos, la competencia comunicativa (a la que engloba la competencia intercultural), contenidos, destrezas, materiales, cómo llevarlo a la acción y orientaciones para el profesorado.

## 4.2. Metodología teatral desde el malentendido humorístico

¿Cómo traspasamos este teatro social concebido para tratar conflictos de índole social y política al aula de ELE? Intentaremos que se haga del mismo modo, aunque a través de la realidad de los propios estudiantes, tratando conflictos o malentendidos que tengan que ver con la interpretación y uso del humor, para que así ellos mediante la vivencia, puedan transformar su realidad individual y como grupo en la sociedad, pudiendo así tomar conciencia de sus realidades y actos.

La metodología teatral que vamos a utilizar será a través del enfoque comunicativo y las técnicas teatrales señaladas en el apartado anterior. Las teorías presentadas en el presente trabajo ponen como objeto al humor y la representación de este en distintas situaciones, tanto en la sociedad española como en otros ámbitos, pero siempre reales. Por supuesto, tendremos en cuenta la característica fundamental del humor, que es, su universalidad. Además, se tendrá en cuenta, al utilizar como herramienta el teatro, la caracterización establecida por Iglesias (2000) en cada uno de los cuatro tipos o estrategias explicadas con anterioridad,

y que se llevarán a la representación con las distintas técnicas teatrales. De este modo, prestamos también atención a la pragmática que nos ayuda a comprender los diferentes usos del lenguaje, y por lo tanto, el humor.

Uno de los puntos en los que se basa esta metodología es el poder centrarnos en los malentendidos provocados por el humor, con lo que trataremos de resolver o evitar un fracaso comunicativo por una mala interpretación o entendimiento. Por ello, tendremos muy en cuenta las causas culturales del malentendido y la taxonomía de los actos humorísticos presentados en la fundamentación teórica. Estos dos puntos tienen más importancia para el profesorado a la hora de explicar los actos y los posibles malentendidos que para el alumnado en sí mismo.

Por último, conviene hacer énfasis en la competencia humorística, ya que tiene que estar presente a lo largo de la práctica en el aula. Esta es clave para una comunicación efectiva, por lo tanto, para la competencia comunicativa. Vamos a denominar a este tipo de técnica *Teatro socio-humorístico a través de la pragmática*. Incluye técnicas teatrales con las que se va a trabajar la competencia pragmática a través de los actos humorísticos.

Aquí mostraremos un esquema donde se puede ver hacia dónde queremos ir con esta metodología, además, de un boceto de una buena y posible colocación de la clase más su explicación correspondiente.

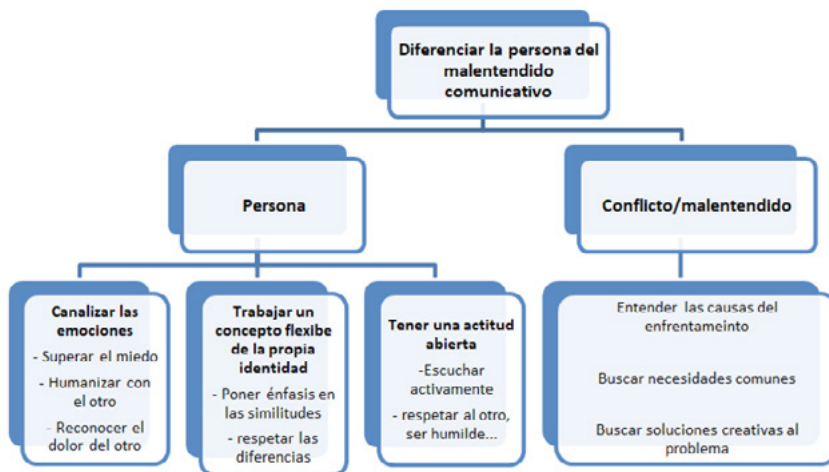
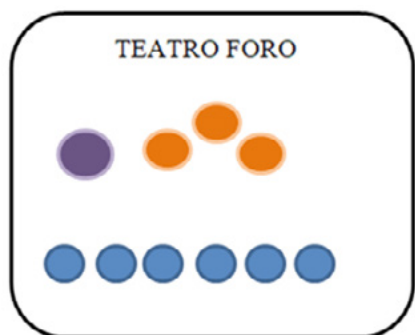


Figura 7. Elaboración propia.

Tras la observación de este esquema, podemos ver que uno de los puntos de interés de esta metodología es el poder diferenciar y separar a la persona del conflicto o malentendido humorístico. De este modo, se podrá trabajar sobre la persona, para generar un mayor entendimiento propio y ajeno, y sobre el enunciado que ha generado un malentendido comunicativo, por lo tanto, un posible fracaso comunicativo. Así, se puede trabajar el humor de manera más concreta y precisa en cada uno de estos aspectos (la persona y el malentendido humorístico). Se pretende una búsqueda más exacta de las causas y consecuencias de estos enunciados para así propiciar una mayor concienciación y entendimiento entre los aprendientes, además de soluciones creativas por parte de estos.

Pasamos a explicar en qué consistiría esta metodología con algunos ejemplos y dibujos/bocetos que facilitan al profesor tener una imagen mental de lo que sería una sesión y cómo se llevaría a cabo en el aula. Como hemos dicho con anterioridad la práctica de dicho *Teatro socio-humorístico a través de la pragmática* consistiría en lo siguiente:

- a) Se empezaría con una primera fase de representación del conflicto humorístico, en este caso con tres actores en escena (círculos naranjas), seis de público (círculos azules) y el profesor (círculo morado). El espacio estaría repartido de la siguiente forma:



Se hace una representación de 5-6 minutos máximo (con un final que tiene que ser reparado, con una instrucción, un nudo y un desenlace que acabe mal, y sean los aprendientes lo que tengan en sus manos el poder de solucionarlo) para que dé tiempo a todos los grupos a representar. Una vez expuesta la escena, se pasa a la segunda fase.

Por ejemplo, una escena de un malentendido humorístico, cuya estrategia es la ironía, entre un cliente español en un restaurante en un crucero por los fiordos de Noruega y una camarera noruega. El conflicto subyace en que se da por hecho que el salmón de Noruega es fresco y recién traído del mar, ya que cuando el turista español eligió este crucero una de las causas de su elección fue esta. Entonces, cuando la camarera les trae el salmón fresco a su mujer y a él, decide usar la ironía para tener un acercamiento hacia la camarera, y este es el enunciado que desencadena el fracaso comunicativo que se desata entre ambos:

—Perdone, -(hace un gesto con la cara olfateando el salmón con un semblante serio) -¿este salmón será fresco, no?

A lo que la camarera, muy ofendida, responde:

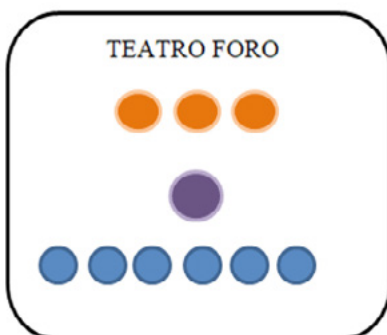
—¡Claro que es fresco! ¡Me está ofendiendo con su duda! Es la marca de calidad de este crucero, pescamos el salmón nosotros mismos y se lo cocinamos recién cogido del mar.

El hombre, avergonzado, quiere rectificar lo antes posible este malentendido diciéndole que es una broma, que él sabía que era fresco, que es muy bromista y quería entablar conversación. A lo que ella muy seria y sin entender por qué había usado esa pregunta ofensiva, le responde:

—Señor, no entiendo su humor, me ha ofendido, y siento si ahora nuestro trato es simplemente servicial, pero no me voy a sentir cómoda con usted durante la estancia, por lo que les serviré y ahí se quedará todo.

Aquí sería un buen momento para acabar la escena, y que los aprendientes puedan intentar resolver este malentendido humorístico, a la vez que cultural, utilizando distintas estrategias o tipos de humor para solucionarlo, o simplemente cambiando los gestos, el modo, los recursos utilizados, etc.

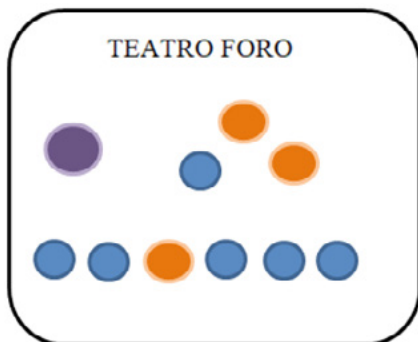
b) Segunda fase, los aprendientes tienen que colocarse de la siguiente forma en el aula:



El facilitador/profesor hará una serie de preguntas que se proporcionarán en el punto 4.3., y tendrá que prepararse un abanico propio de sugerencias para incentivar el debate dependiendo de la escena y del tipo de conflicto humorístico que se presente. Tiene que intentar que los aprendientes puedan interactuar y cambiarse por los actores (para proponer soluciones además de querer comprender el porqué del conflicto que acaban de ver representado por sus compañeros). En esta parte del foro, los aprendientes responden a las preguntas propuestas por el profesor (todas ellas referidas a conceptos humorísticos

y al contexto situacional de las personas). Tras haber creado un ambiente más distendido, se pasa a la siguiente fase.

c) Tercera fase, donde los aprendientes se ofrecerán voluntarios para participar en una segunda actuación cambiándose por los actores del principio, e intentan resolver el conflicto. La disposición de la clase será la siguiente:



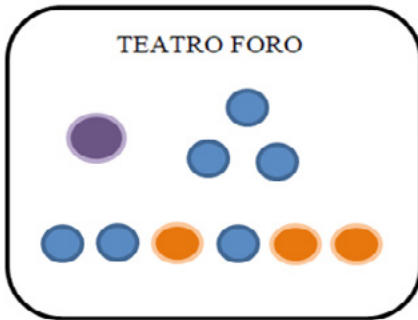
Se repetirá la escena o parte de la escena dependiendo de los deseos de la persona voluntaria. El alumno que salga tendrá que proponer un pequeño cambio y los actores (aprendientes también) tendrán que continuar con la misma escena reaccionando a los cambios, pero siguiendo en el papel del personaje. Una vez representada, se volverá a hacer un inciso por parte del facilitador, como en la fase anterior, donde debatirán y

expondrán lo que ha sucedido, y el público podrá preguntar a los personajes y al voluntario cómo se sienten y qué ha cambiado o qué no.

Por ejemplo, una solución que pueden dar los aprendientes puede ser que se hagan pasar por la mujer e intentar frenar al marido con alguna otra intercepción lingüística o humorística, o cambiarse por el marido y utilizar un chiste que sea en un tono más jovial sin llegar a la ironía, entre otros.

Además, en esta fase, se podrá utilizar la técnica de teatro de imagen para poder ver más fácil el pensamiento y emoción de los personajes, y entender sus acciones de un modo más visual. Como, por ejemplo, comprender el uso que da el español a la hora de usar la ironía ya que es algo cultural que en España causaría una leve carcajada por parte de la camarera, o por otro lado, entender el enfado de la chica noruega, ya que culturalmente apenas hacen uso de la ironía, sino de otros juegos humorísticos.

d) Cuarta y última fase, en la cual los actores se sentarán como espectadores y algunos espectadores como actores, apareciendo así el término que el acuñó Boal "especta-actor", y se transformaría la clase del siguiente modo:



En esta fase final, se dejaría libre interpretación y resolución de la escena y desarrollo de los actores en ella, ya que adquirirían los roles de los personajes representados por sus compañeros y dejaríamos libertad para el uso de recursos lingüísticos, humorísticos, kinésicos, etc. Al terminar, el facilitador una vez más, como en la fase dos, cerraría este foro con una serie de preguntas, dinámicas y

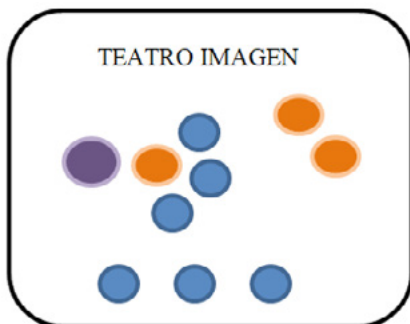
posibles soluciones, con las que evaluará el proceso tanto creativo, participativo como lingüístico de cada uno de sus aprendientes.

Por ejemplo, una posible solución sería que el hombre dijese:

—¡Qué feliz se le ve a este salmón, parece que esté vivo con esos colores!  
No me saltará a la cara ¿no?

Ya que el uso del humor es con refuerzo positivo hacia la frescura del pescado, no dudando de su calidad y cualidad.

A continuación, mostraremos también a través de dibujos y explicaciones cómo usar las técnicas de teatro de imagen y distanciamiento para incluirlas en el teatro foro.



Como se puede observar en esta imagen, el facilitador escoge a uno de los actores, lo separa de la escena y saca a unos voluntarios del público para que representen mediante una imagen la emoción o pensamiento de ese personaje, para así llegar a una mejor comprensión del interior y las circunstancias de esa persona. Esta técnica, en el caso que hemos expuesto del malentendido del salmón fresco, la podemos utilizar para entender que en la cultura española ese uso de la ironía seguramente causaría gracia en la camarera, o al menos cuando el cliente pide disculpas. También, para ver cómo la camarera se siente con los clientes.

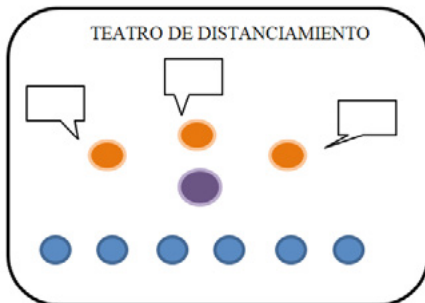
Por ejemplo, el público quiere preguntar al personaje de la camarera cómo se siente, de dónde viene, cuál es su contexto cultural, etc. Y ella dice lo siguiente:

Por ejemplo, el público quiere preguntar al personaje de la camarera cómo se siente, de dónde viene, cuál es su contexto cultural, etc. Y ella dice lo siguiente:



—Me siento incomprendida, ya que yo solo estoy haciendo mi trabajo y me están faltando al respeto al decirme algo así. No puedo dejar de atenderlos porque es mi labor, pero me han atacado a mí, a mi trabajo y a mis compañeros.

Entonces, ante esta respuesta, el facilitador pide ayuda al público para representar mediante una imagen su situación, para que así lo vean tanto los actores que tienen los roles de la pareja como el público. Entonces, uno haría en estatua una persona con actitud poderosa y cara de ataque (para representar su agobio de esa imposición por parte del cliente español), otro sentado con los brazos cogiendo sus rodillas (sintiéndose pequeñito para representar su incompreensión) y luego otra persona riéndose y señalándola (la desconsideración hacia su trabajo y cultura). Estas tres estatuas representarían sus estados emocionales y de pensamiento, para así ver cómo se siente. Luego se podría hacer interactuar a la actriz con sus estatuas para poder enfrentarse a esos miedos y quitarse capas para que no le afectase a esa imagen personal.



Esta técnica la vamos a utilizar para una mejor visión de las estructuras utilizadas a la hora de transmitir un enunciado humorístico. Pretendemos que el espectador se separe de la emoción para que así pueda ser más crítico y reflexivo con el contenido, sin involucrarse. De este modo, puede ver la utilidad del humor y reconocer las estructuras clave, sin necesidad de llevarlo a lo personal. Esta

técnica sería complementaría al teatro foro y al de imagen, pero también puede ser utilizada antes o después de comenzar un teatro foro para explicar mejor los mecanismos y manifestaciones del humor, resaltando los puntos clave.

Como podemos ver en la imagen, está el facilitador en el medio explicando los diálogos establecidos entre los personajes de la escena, para así explicar los enunciados humorísticos que hay en ellos. De esta manera, el público no saldrá a actuar o interactuará con los actores, pero si entrará en una consciencia humorística donde podrá hacer preguntas y donde los actores podrán interpelar al público con otro tipo de preguntas que preparará cada grupo que represente una escena con ayuda del profesor.

### 4.3. Propuesta

Con esta propuesta, como bien hemos dicho en la justificación y la metodología, lo que pretendemos es conocer el origen de algunos malentendidos humorísticos como el estilo comunicativo, la gestión de temas, el lenguaje no verbal o los valores, y las actitudes y acciones frente al contexto, espacio y tiempo. Además de utilizar sobre todo los cuatro tipos nombrados en los fundamentos: juegos de palabras, ironía, chistes y bromas. Todo ello lo queremos tratar mediante una mezcla de diferentes tipos de teatro social pasados a un teatro donde se trate el conflicto humorístico y no tanto lo social, aunque también se tendrá presente. La técnica que englobará este tipo de sesiones será la de teatro foro, ya que seguiremos esa estructura para desarrollar los contenidos. Igualmente se llevarán a cabo técnicas del teatro imagen que serán añadidas para una mayor visualización del lenguaje no verbal y, por último, el de distanciamiento para que los estudiantes se alejen y no les afecte lo que ocurra en escena, delegando sus acciones en el personaje, ni sus pensamientos, pues estos pueden ser distintos o incluso contrarios a los del personaje. De este modo, podrán ver el humor desde otra perspectiva que no sea la suya propia. Aun así, puede llegar a producirse un estado catártico cuando el público se intercambia con los actores y cuando es algo real y cercano a ellos, ya que van a ser los creadores de sus propias escenas a través de experiencias personales vividas. Como bien dice Boal, el espectador piensa y actúa por sí mismo, preparándose así para una acción posterior transformadora.

Cuando se representen dichas escenas, el profesor tendrá la labor de facilitar unas preguntas para analizar los malentendidos humorísticos:

- a) ¿Qué ha fallado en la comunicación?
  - ¿Qué intención tenía el informante? (qué quería decir, qué imagen quería dar...)
  - ¿Cómo se interpretó? (qué dijo en realidad, qué imagen dio)
- b) El malentendido humorístico está relacionado con la diferencia cultural en la expresión y apreciación del espacio, del tiempo y del contexto.
- c) ¿Se podría haber evitado el malentendido humorístico? ¿Cómo? ¿Qué estrategias o habilidades podrían haberse utilizado?
- d) Si se trata de una situación que no podría haberse evitado: ¿cómo reducirla para no dañar o “recomponer” la imagen de la persona? (Merino, 2010).

A continuación, desarrollaremos una plantilla orientativa para comprender el uso y la finalidad de las técnicas teatrales que vamos a llevar a cabo durante las sesiones.

<b>PLANTILLA ORIENTATIVA</b>	
<b>Nivel</b>	C1-C2
<b>Cómo lo vamos a poner en acción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agrupamiento:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Preparación: de manera individual pensando malentendidos humorísticos que hayan podido tener los aprendientes o de manera grupal exponiendo sus experiencias.</li> <li>b) Desarrollo: toda la clase, aunque con diferentes roles.</li> <li>c) Acción: gran grupo.</li> </ul> </li> <li>- Duración: depende de lo que se quiera tratar y de la predisposición del grupo, pero varias sesiones continuadas para la Preparación y el Desarrollo. Una sesión aparte para la Acción.</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- crear un teatro foro y de imagen a través de un malentendido humorístico o que pueda llevar a confusión;</li> <li>- observar y reflexionar con cierto alejamiento los mecanismos humorísticos utilizados en la escena mediante la técnica de teatro de distanciamiento;</li> <li>- activar los conocimientos culturales de los aprendientes sobre los comportamientos propios de los españoles para generar interacción;</li> <li>- comprender y utilizar con adecuación algunas expresiones del habla coloquial;</li> <li>- deducir los valores comunicativos del humor;</li> <li>- despertar la conciencia metapragmática;</li> <li>- poner en práctica herramientas comunicativas; favorecer la imaginación, espontaneidad, y capacidad creativa;</li> <li>- ejercitar la capacidad de hablar en público mediante la interacción con los compañeros;</li> <li>- aprender a escuchar activamente;</li> <li>- trabajar la expresión corporal y la comunicación no verbal.</li> </ul> <p>En definitiva, concienciar al alumnado de los posibles malentendidos humorísticos para así conseguir que los aprendientes puedan mejorar la competencia lingüística y pragmática y, por ende, contribuir al desarrollo de su competencia comunicativa.</p>
<b>Competencia comunicativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lingüística</li> <li>- Sociolingüística</li> <li>- Pragmática</li> </ul>
<b>Competencia intercultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transferir al español los conocimientos y estrategias comunicativas adquiridas en otras lenguas.</li> <li>- Relacionar la cultura de origen con la cultura española y comparar así el humor de su propia cultura con el de los españoles.</li> </ul>

<p><b>Contenidos</b> (extraídos del PCIC y adaptados a las necesidades)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Funcionales:</b> Dialogar y manejar el hilo de la conversación. Proponer alternativas. De modo más genérico: Expresar opiniones, actitudes y conocimientos (pedir/dar opinión, valorar, etc.), expresar planes e intenciones (expresar empatía, preguntar por el estado de ánimo, etc.), influir en el interlocutor (aceptar/rechazar una propuesta, aconsejar, reprochar, pedir ayuda, etc.), relacionarse socialmente (agradecer, saludar, dirigirse a alguien, etc.) y estructurar el discurso (interrumpir, abrir/cerrar una digresión, rechazar un tema o aspecto del tema, conceder la palabra, concluir el relato, proponer un cierre, etc.)</li> <li>- <b>Estrategias de comunicación:</b> implicación de la comunicación verbal no verbal; práctica de la expresión corporal; mímica.</li> <li>- <b>Léxicos:</b> relacionados con el tema que los estudiantes seleccionen como grupo de clase.</li> <li>- <b>Gramaticales:</b> inherentes al nivel.</li> <li>- <b>Tácticas y estrategias pragmáticas:</b> mantenimiento del referente y el hilo discursivo; procedimientos de cita; valores ilocutivos de los enunciados interrogativos; significados interpretados; atenuación o minimización (cortesía verbal atenuadora/ valorizante); los valores modales de la entonación y de otros elementos suprasegmentales.</li> <li>- <b>Culturales:</b> origen, gustos, aficiones, normas, valores y comportamientos propios de la propia cultura y de la de los compañeros, influencia de la propia cultura en la percepción del mundo que nos rodea, etc.</li> <li>- <b>Habilidades y actitudes interculturales:</b> todas las que sean necesarias según las necesidades del grupo y los temas que se vayan a tratar; es decir, lo que conllevan los cuatro puntos del PCIC: configuración de una identidad cultural plural, asimilación de los saberes culturales, interacción y mediación culturales.</li> </ul>
<p><b>Destrezas</b></p>	<p>Expresión escrita. Expresión oral. Comprensión auditiva. Interacción oral.</p>
<p><b>Materiales</b></p>	<p>Depende de lo que se quiera tratar en cada sesión. Se pueden utilizar videos, obras teatrales, series, cómics, dibujos, monólogos, canciones, etc. Pero lo que más enriquecerá este tipo de técnica teatral serán textos propuestos por ellos mismos, ya que con el teatro foro lo que se trata de fomentar es el trato de conflictos concretos, actuales, cercanos y reales a los estudiantes, para así abordarlos en clase mediante la figura de facilitador que ejerce el profesor. Cualquier material es válido si los aprendientes lo traen desde el respeto de las culturas que le rodean, la suya propia y la española. Aunque lo que más se precisa es una clase despejada y sin mucho mobiliario.</p>

<b>Evaluación</b>	Mediante observación del trabajo de los estudiantes, además de desarrollar una reflexión final sobre los posibles malentendidos con intención humorística que sean capaces de resolver, reconocer o reparar una vez trabajados en clase. Si el profesor lo prefiere, podrá utilizar un cuestionario de autoevaluación. Se propondrá un ejemplo de plantilla de evaluación en el <i>anexo IV</i> .
<b>Orientaciones para el profesor</b>	<p>El profesor debe tener claro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- el tema que quiere tratar en clase, el humor, pero tendrá que especificar a los aprendientes de qué tipo estamos hablando para que ellos lo diferencien y puedan buscar ejemplos. Por ejemplo, malentendidos humorísticos a través de la ironía (en donde se hayan sentido excluidos culturalmente, o afectados de manera personal), o de la broma (no entenderla y enfadarse con quien lo ha propiciado), chistes (homófobos, críticos, racistas), etc.</li> <li>- la dramaturgia: es decir, que los conflictos propuestos estén relacionados con el tema elegido, el argumento.</li> <li>- las escenas deben tener un conflicto concreto y mostrar lugares en los que sea posible actuar; Es decir, que intentamos ver el conflicto principal desde diferentes ventanas para que puedan aparecer mayor cantidad de soluciones.</li> <li>- que los personajes que creen sean complejos, ya que las personas somos complejas, con deseos concretos, que haya variedad de roles y que sean humanos para que el alumno que lo interprete pueda interiorizar mejor el papel.</li> <li>- que tiene que ser un mero facilitador entre los aprendientes del “público” y los aprendientes que estén interpretando la escena de conflicto comunicativo a través de humor.</li> <li>- que lo que se muestre en el “foro” sea un anti-modelo; es decir, presentar siempre la duda y no la certeza, algo que se someta a discusión.</li> </ul> <p>Asimismo, las características más importantes que debe reunir esta figura facilitadora del conflicto, además de su conocimiento de la lengua española, son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presencia</li> <li>- Dinamismo</li> <li>- Atención</li> <li>- Imparcialidad</li> <li>- Desapego</li> </ul>
<b>OBSERVACIONES:</b> En esta plantilla aparece una serie de indicaciones orientativas a la hora de llevar a cabo las tácticas presentadas y su metodología. Cada profesor puede variar el modo de presentar los temas y su desarrollo, siempre y cuando el objetivo sea claro.	

Teniendo en cuenta lo expuesto, vamos a desarrollar tres sesiones tipo para su mejor comprensión y visualización. Nos apoyaremos en algún esquema y video para que se vea claramente qué fin tiene esta propuesta.

	FASE INICIAL	FASE DE DESARROLLO	FASE FINAL
<b>SESIÓN 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Breve introducción. (<i>Anexo V</i>)</li> <li>Explicar tipo/estrategias de humor: ironía/juegos de palabras/chistes/bromas</li> <li>Ofrecer ejemplos (<i>Anexo VI</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajar sobre los ejemplos para ver cómo funcionan, entender su comicidad y el uso que se da en España.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicar lo trabajado a anécdotas sobre malentendidos personales. Los aprendientes pensarán y escribirán tantas como se les ocurran. (<i>Anexo VII</i>)</li> </ul>
<p><b>Anotaciones:</b> Al finalizar la sesión, el profesor se encargará de recoger los escritos de los aprendientes para preparar, adornar, complementar, o simplemente saber qué escenas se pueden crear a partir de esos escritos. Como facilitador de la escena de "teatro foro" tendrá que prepararse una serie de preguntas y ver cómo lo puede dirigir. Además, en el <i>anexo VIII</i> se recopila una serie de recursos para el facilitador si se precisas de ellos.</p>			
<b>SESIÓN 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escoger en gran grupo tres ejemplos de los propuestos por el alumnado. Adaptados al nivel de la clase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Agrupar, una vez hecha la elección, a los aprendientes de tres en tres para que puedan preparar la escenificación* de este malentendido humorístico.</li> <li>Explicar en qué consisten las técnicas teatrales que vamos a presentar en la siguiente sesión.</li> </ul> <p>*La duración no tiene que ser mayor de 6 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar y reflexionar los supuestos que se han elegido cada uno con su grupo.</li> </ul>
<p>Si en clase no se ha podido terminar, se propondrá como tarea quedar una hora o dos para la preparación de dicha escena.</p>			
<b>SESIÓN 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar a los aprendientes en los grupos de trabajo establecidos en la sesión anterior</li> <li>Hacer una breve dinámica para calentar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actuar 5-6 minutos cada grupo y el foro de dicha representación teatral será de 20-25 minutos cada una.</li> </ul> <p>*Dentro de este teatro foro se utilizarán por parte del profesor-facilitador las técnicas del teatro de imagen y de distanciamiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexión y evaluación de las sesiones propuestas</li> </ul>
<p>Tras el trabajo final de las sesiones, el profesor evaluará habiendo sido el facilitador de las escenas, a través de las preguntas expuestas con anterioridad sobre el humor y sus posibles malentendidos.</p>			

## 5. Conclusión

En este escrito hemos recopilado una serie de teorías sobre el humor a fin de ver su utilidad para la enseñanza de español como lengua extranjera. Del mismo modo, hemos visto la relación del humor con la imagen de los participantes, de modo que el primero sea causa de malentendidos y el posible fracaso comunicativo. Parece que es trascendente tratar estos temas en el aula de ELE con el objeto de aumentar la competencia comunicativa de los aprendientes con el teatro como instrumento.

Así, hemos fundamentado mediante el teatro social y sus distintas vertientes, una posible metodología para enseñar el humor de manera más práctica con foco en el alumno, dándole el papel protagónico de su proceso de aprendizaje. Con este tipo de teatro fomentamos la comunicación grupal, el debate sobre conflictos lingüísticos que pueden llevar al fracaso comunicativo y a un mayor entendimiento entre culturas.

En relación con la propuesta didáctica, hemos creído conveniente tratar el tema del humor a través de los malentendidos de modo que los aprendientes puedan empatizar y trabajar desde el error para propiciar posibles soluciones y un mayor entendimiento a la hora de comunicarse en un contexto cultural distinto al suyo. Aparte de los distintos manuales y materiales creados a partir de los actos humorísticos y sus mecanismos para su utilización, hemos querido llevar a la práctica las estrategias del humor que se manifiestan en su debido contexto, para facilitar a los estudiantes su posible aplicación.

Además, se proporcionarán ejemplos útiles para esta propuesta didáctica en los anexos. De este modo, los profesores de ELE pueden recurrir a una amplia gama de materiales y recursos sobre el humor y así trabajarlos con los aprendientes de español. Por supuesto, con este banco de recursos, no se debe quitar

protagonismo a los alumnos, dándoles la oportunidad de contar sus propias anécdotas. De este modo podrán utilizar esta metodología teatral que hemos denominado "*teatro socio-humorístico a través de la pragmática*". Igualmente, queremos señalar la importancia de la pragmática en el aula de ELE, ya que no suele recibir la atención necesaria.

En resumen, el humor ha de ser un aliado en la labor docente, pues es una herramienta muy útil y significativa para la comunicación. El profesor debe conocer a sus aprendientes, tanto los intereses como los conocimientos culturales de éstos. Tanto el humor como el teatro son buenos recursos para acercar al estudiante al mundo real y poder introducir en el aula aspectos tan importantes como la pragmática y la interculturalidad.

Esta es nuestra aportación a la enseñanza de ELE, a la espera de nuevos estudios y aportaciones, tanto teóricas como prácticas, que alumbren el camino del desempeño de nuestra labor.



## 6. Referencias bibliográficas

- ALBELDA, M. y A. BRIZ. (2010b): "Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales" [en línea]. En M. Aleza y J.M. Enguita (coords.), *La lengua española en América: normas y usos actuales*, Universitat de València, pp. 237-260.
- BELL, Nancy D. BELL. (2009): "Learning About and Through Humor in the second language classroom", *Language teaching research*, 13 (3), 241-258.
- BERNABÉU, E. L. (2017): "¿Y dónde está la gracia? El humor en el aula de ELE. *Foro de profesores de ELE*, (13), 205-221.
- BOAL, A. (2002): *Juegos para actores y no actores: Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba.
- BRECHT, B. (1999): "La escena moderna: manifiestos y textos sobre teatro de la época de vanguardias", (pp. 263-276). Madrid: Akal.
- BRECHT, B. y DIETERICH, G. (2004): *Escritos sobre teatro*, Barcelona: Alba.
- CALVO, A. O. (2004): "El Marco Común Europeo de Referencia y el Portfolio Europeo de las lenguas: una base común para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas en Europa". En *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo*, (pp. 77-96). Subdirección General de Información y Publicaciones.
- CARRASCO SANTANA, A. (1999): Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levison. *Pragmalingüística*, (7), 1-44.
- CASAL, I. I. (2000): "Sobre la anatomía de lo cómico: recursos lingüísticos y extralingüísticos del humor verbal". *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del XI, 439-450. Zaragoza: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- COTÁN, J. M. C. (2017): "Cómo gestionar la toma de turno conversacional en español: el contexto sinohablante como ejemplo". *Investigación y letras*, 1(1).
- FERNÁNDEZ, C. (2015): *El juego dramático en el aula ELE: aplicaciones del Teatro Social. Herramientas para trabajar la sensibilidad socio-cultural*, trabajo de máster dirigido por B. Sanz Sánchez. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- GAVILANES YANES, P., y ASTUDILLO COBOS, A. (2016): "Teatro del oprimido de Augusto Boal". *PODIUM*, 29, 11-22.

- GÓMEZ, E. A. B. (2010): "La cortesía al hablar español", III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE, 3.
- GUTIÉRREZ, B. y MANCHEÑO, J. M. (2014): "No es humor todo lo que reluce" *SemioBlog*. <http://semioti-caucm.blogspot.com/2014/03/no-es-humor-todo-lo-que-reluce.html>
- HIDALGO, R. e IGLESIAS, S. (2009): "Humor e ironía: una relación compleja". En En Ruiz Gurillo, L. y Padilla García, X. A. (coords.): *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 423-455.
- HIRAI, M. (2017): *El malentendido en la comunicación entre japoneses y españoles*, tesis dirigida por M. Martí Sánchez. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- LEONETTI, M. (2018): "Humor e ironía como fenómenos pragmáticos". En VIII Jornadas de Lengua y Comunicación, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- LUQUE DURAN, J. D. (2007): *Los juegos lingüísticos: fallos comunicacionales, humorismo verbal y reflexión metalingüística*.
- MERINO JULAR, E. (2010): "Culturas y creencias malentendidas dentro y fuera de la clase de L2 para inmigrantes adultos". *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 3(1), 70-87.
- MORENO, E. G. (2009): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, España: Amorrortu.
- NEILL, E. O., WILDER, T. y CELADA, A. R. (1996): *Textos sobre teatro norteamericano II: (texto bilingüe)*. España: Universidad de León.
- PEIRÓ POUS, Í. (2016): "La cortesía valorizadora y mitigadora en el aula de ELE. Propuesta didáctica para trabajar los halagos con estudiantes rumanohablantes.", España: Universidad de Cantabria.
- ROCA, S. (2009): "Ironía e interculturalidad". En En Ruiz Gurillo, L. y Padilla García, X. A. (coords.): *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 457-477.
- RAMOS, F. Y. (1997): *Cooperación y relevancia: Dos aproximaciones pragmáticas a la interpretación*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- ROMERO, M. V. (2015): "Mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas a partir de la motivación: el caso de los talleres de aprendizaje", 8, España: Rocío Santamaría Martínez.
- RUÍZ-GURILLO, L. (2012): *La lingüística del humor en español*. Madrid: Arco Libros.
- RUÍZ-GURILLO, L. (2016): "Fraseología, humor e identidad femenina en los monólogos de Eva Hache". En *Oralidad y análisis del discurso: homenaje a Luis Cortés Rodríguez*, Universidad de Almería, 567-576.
- RUÍZ-GURILLO, L., y PADILLA GARCÍA, X. A. (coords.) (2009): *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: Una aproximación pragmática a la ironía*, España: Peter Lang.

- TORRES, C. V., TORRES, H. V. y BUSTAMANTE, C. Z. (1997): "Una taxonomía de los actos humorísticos", *Universidad de Chile*, 39, 337-375.
- TORRONTERAS, V. A. y DELGADO, M-A. C. J. (2017): "La evaluación en la asignatura de español oral a través de la teatralización con universitarios sinohablantes de la R.P. China", *SinoELE revista de enseñanza de español a sinohablantes*, 11.
- URBINA, A. R. (2016): "Principios teóricos de la cortesía. Brown y Levinson", *Universidad de Burgos*.
- VERDEJO, N. G. (2003): "Humor se escribe con «U» de universal: la risa como medio de acercamiento cultural." En *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE* (pp. 346-357), Murcia.
- VIDAL, M. V. E. (2014): *La comunicación: Lengua, cognición y sociedad*. España: Akal.
- YANGUAS, L. (2006). *La ironía verbal en el aula de ELE: una aplicación práctica a través de textos escritos*, memoria de máster dirigida por L. Ruiz Gurillo. Instituto Cervantes. Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

## 7. Anexos

### ANEXO I

Componentes necesarios en una obra de teatro foro. Una pequeña aclaración de la palabra *curinga* en la foto que quiere decir 'facilitador'.



<https://www.youtube.com/watch?v=PBGybxtsFGE>

(Video explicando y llevando a cabo el teatro foro en el ámbito del teatro social)

## ANEXO II

Ejemplo de una representación de un conflicto mediante la técnica teatral de imagen.



## ANEXO III

### la dinam○



#### FORMAS DE DINAMIZACIÓN DE UNA IMAGEN

Una vez creada la imagen podemos empezar a dinamizarla. Y hay infinitas maneras de hacerlo, tantas como facilitadores hay en el mundo. Tratar de describir todas es imposible, y tratar de acotarlas peligrosísimo, pues las técnicas nacen rompiendo las reglas, improvisando, copiando a otros facilitadores y corrompiendo lo escrito. Ya solo Boal en su libro “El arco iris del deseo” describe una enorme cantidad de formas de dinamizar. No obstante, describamos unas pocas.

**Lo que está diciendo** – Pedimos a los personajes que comiencen a hablar. Es como dar al “play” de la imagen para ver y escuchar que están diciendo. Se refiere al discurso real y evidente de la imagen. Es algo muy sencillo pues la propia imagen ya da un contexto más o menos claro.

**Un sonido** – Pedimos que los componentes o personajes de la imagen emitan un sonido de cómo se sienten en ese momento, o que tenga relación con lo que están haciendo.

**Un movimiento** – Pedimos que esta vez hagan un movimiento o gesto que revele lo que están haciendo en la imagen. El hecho de que todos los personajes hagan su movimiento nos da la impresión de una máquina que hace que las cosas sean de una determinada manera. Nos revela el mecanismo de la opresión.

**El monólogo interior (o soliloquio)** – La imagen cobra voz, pero esta vez lo hace revelando el discurso interior de los personajes. Lo que expresan ahora tiene más que ver con lo que sienten y piensan que con lo que hacen y dicen en la escena. En muchos casos el monólogo interior contradice las acciones del personaje, mostrándonos lo oculto, lo no evidente.

**Preguntas al personaje** – Pedimos al público que haga preguntas directas al personaje creado en la imagen, instando a este a que diga la verdad. La verdad siempre es catártica, porque cuando alguien la dice, los demás nos sentimos invitados a decirla también.

**¿Que estáis viendo?** – La imagen posa, estática, y es el público o el resto del grupo el que dice lo que ve en ella. Está es quizá la más importante técnica de dinamización de una imagen. El grupo dice lo que ve aportando detalles que ni el grupo creador había considerado, proyectando sus miedos, prejuicios y necesidades, estableciendo conexiones entre la multiplicidad de significados de la imagen, identificándose con situaciones y personajes, y muchas cosas más que con una buena atención seremos capaces de captar y tal vez recoger para luego devolver al grupo.

**¿Qué estarían diciendo?** – En este caso el grupo pone voz a lo que estaría diciendo la imagen según la interpretación que han hecho de ella. Es decir, un grupo crea una imagen que se refiere a una situación real, pero otro interpreta otra situación distinta y la pone voz. ¡Tenemos dos escenas funcionando paralelamente con los mismos actores!

**¿Que están sintiendo?** – Lo mismo, pero poniendo sentimientos a los personajes desde fuera.

**Imagen anterior/posterior** – Pedimos a los personajes que creen una nueva imagen que represente un momento anterior cronológicamente a la inicial. Puede ser de un minuto antes, de un año, o de un siglo. Nos da perspectiva, nos dice “de dónde venimos”. Igualmente podemos

## la dinamo



pedir la imagen posterior donde se revela “a dónde vamos”, cómo puede o suele terminar esta situación.

**Sustitución** – Pedimos a las personas del grupo que entren a sustituir a algún personaje para proponer una acción que trate de resolver el conflicto. ¡Cuántas más mejor!

**¿Qué falta en esta imagen?** – Una vez hemos visto la imagen creada pedimos que entren nuevas personas a completar la imagen bajo la premisa de “qué le falta a esta imagen para estar completa”. Por ejemplo, ¿qué falta en este patio de instituto para ser realmente un patio de instituto?: El pelota, el macarra, el profe enrollado, el director autoritario, el que pasa de todo...

**Opresiones internas del personaje** – Exploramos “los policías en la cabeza”, es decir las voces internas que condicionan al personaje. Los miembros del grupo salen y las ponen en evidencia. Por ejemplo: una imagen plasma a una persona que no se atreve a decir lo que piensa en una asamblea. El grupo sale a crear imágenes que representen lo que se está diciendo el personaje en ese momento: “Si hablo se reirán de mí”, “No tengo experiencia para dar mi opinión”, “Debo guardar silencio y escuchar a los que saben, son tan inteligentes”, etc.

**Los deseos del personaje** – Salimos ahora a crear nuevas estatuas con los distintos deseos que tiene el personaje en la situación representada. Vemos así su “el arco iris de sus deseos”. En el ejemplo anterior podrían aparecer imágenes de los siguientes deseos: “salir corriendo para no volver”, “gritar y que todos me oigan”, “hacer callar a ese que habla tanto”, etc.

**Stop** – Damos un “¡Stop!” no para dinamizar una imagen, sino para crearla durante una improvisación o escena. Es el recurso más sencillo de un facilitador para crear una imagen.

## ANEXO IV

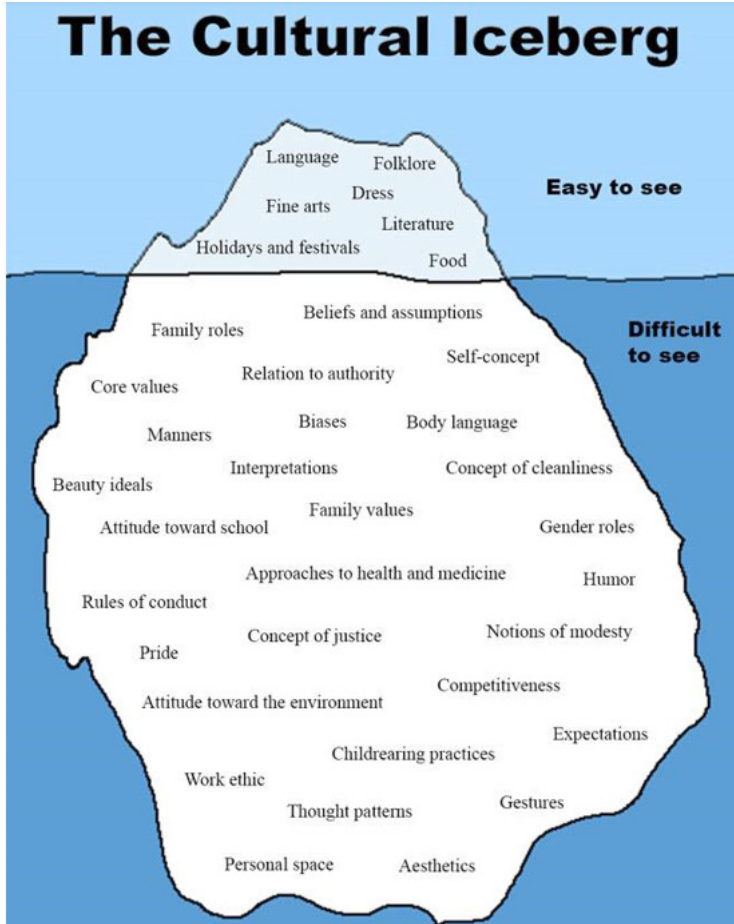
### Ejemplo de plantilla de evaluación

Criterios	Excelente	Bueno	Regular	Insuficiente
Expresión oral y escrita				
Participación en el foro				
Manejo de los recursos humorísticos presentados en clase				
Creación y elaboración por parte de los aprendientes de ejemplos de malentendidos humorístico				
Nivel de adquisición de los contenidos que se hayan trabajado				
<b>Observaciones:</b> En esta tabla se puede escribir todo tipo de anotaciones que el profesor crea pertinentes durante las sesiones. Todo depende de lo que se quiera trabajar en clase.				



## ANEXO V

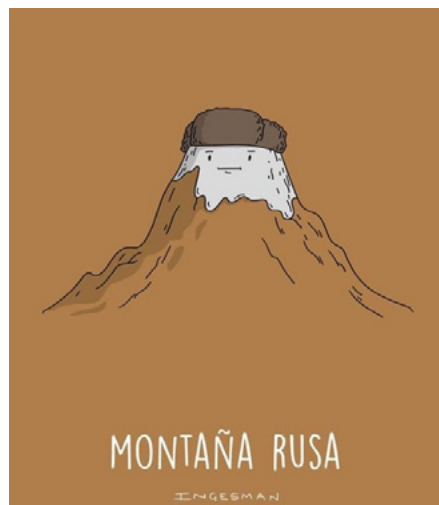
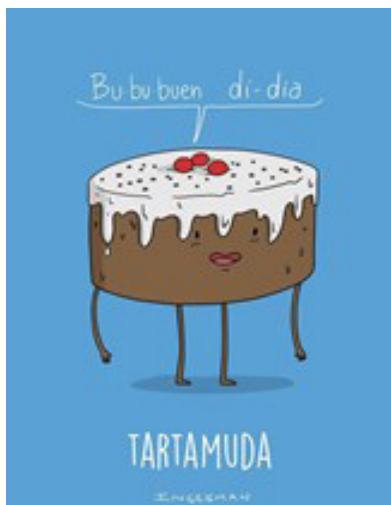
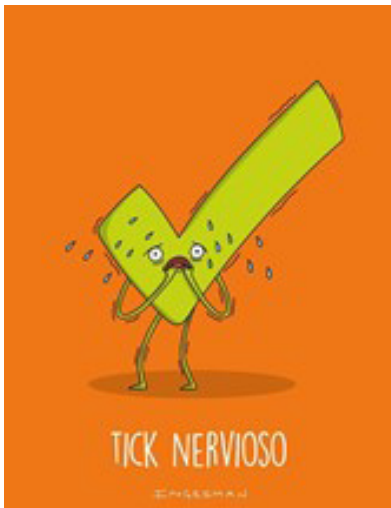
Para introducir el humor en una clase multicultural, explicación contextual.

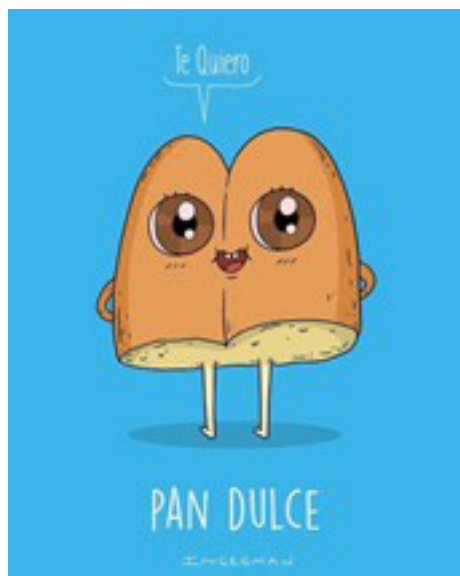


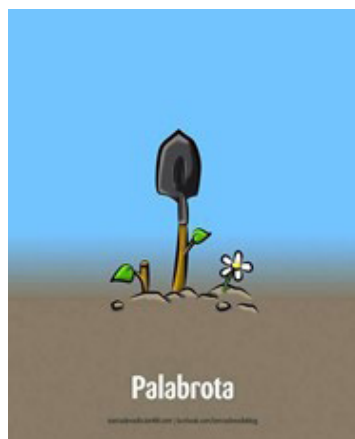
## ANEXO VI

Aquí adjuntamos distintos ejemplos de los cuatro tipos/estrategias de humor (juegos de palabras, chistes, bromas e ironía), además algunos recursos con los que se pueden sacar ejercicios y buenos ejemplos para representar. Todas las imágenes aquí expuestas son de Pinterest y banco de imágenes de Google.

### JUEGOS DE PALABRAS







## CHISTES

¿Nivel de inglés?

- Alto
- Bien. Traduzca «fiesta».
- Party
- Perfecto. Úselo en una frase.
- Ayer me party la cara con la bicicleta.
- Contratado.

\*\*\*

Una maestra nueva, trata de aplicar sus cursos de Psicología. Comienza su clase diciendo:

- Todo aquél que crea que es estúpido, que se ponga de pie.

Tras unos segundos de silencio, Jaimito se pone de pie.

La docente le pregunta:

- Jaimito, ¿crees ser estúpido?
- No, señorita, pero me da pena ver que es usted la única que está de pie...

\*\*\*

Jaimito le dice a su padre:

- ¡Papá, papá, tengo una noticia buena y otra mala!
- ¿Cuál es la buena Jaimito?
- ¡Que las he aprobado todas!
- Muy bien, hijo. ¿Y la mala?
- ¡Que es mentira!

\*\*\*

¿Qué guarda Darth Vader en su nevera?: Helado OSCURO

- ¿Por qué vas dando palmas por la calle?
- Para espantar a los elefantes.
- Pero, ¡sí no hay ninguno!
- ¡Claro! ¡Porque funciona!

\*\*\*

Un señor decide averiguar qué es lo que hace un empleado suyo que sale a la calle sobre las 11 y regresa a la 1 cada día. Contrata a un detective y a la semana éste le dice:

- Cada día a la misma hora coge su coche, va a su casa, hace el amor con su mujer, se fuma uno de sus puros y vuelve al trabajo.
- Ah, menos mal, creía que podía estar haciendo algo malo en ese tiempo.
- Me parece que no me ha entendido, le voy a tutear: coge tu coche, va a tu casa...

\*\*\*

- Oye, ¿qué es peor, la ignorancia o la indiferencia?
- Ni lo sé ni me importa...

\*\*\*

Ayer hacía tanto frío que hasta vi a un político con las manos en SUS propios bolsillos...

\*\*\*

Entra un señor en un bar y el camarero le pregunta:

- ¿Qué quiere?
- ¡Que qué quiero!, una casa más grande, tener más dinero, que mi mujer sea más guapa.
- No, hombre, ¿que qué desea?
- ¡Que qué deseo!, tener una mansión, ser millonario, que mi mujer sea estupenda.
- ¡No hombre! ¿Que qué va a ser?
- ¿Que qué va a ser? Yo prefiero que sea chica, pero si es un niño, no me importa.
- ¡No hombre! ¿Que qué va a tomar?
- ¡Ah, hombre, eso se dice antes! ¿Qué hay?
- Pues nada, por aquí, siempre detrás de la barra...

\*\*\*

Dos señoras hablando de sus cosas:

- A mí lo que me da mucha rabia es que me cuenten un chiste y me dejen a medias.

– Pues yo lo que no soporto es que me dejen a medias, y encima me quieran contar un chiste.

\*\*\*

– ¡Mamá, mamá, ya tengo catorce años! ¿Ya puedo usar sostenes y bragas?  
– No.  
– Pero mamá...  
– ¡Que no, Arturito, que no...!

\*\*\*

Entra un negrito a estudiar Derecho y le preguntan:

– Señor, ¿qué rama va a escoger?

Y el negro responde:

– Ninguna rama, hijoputa... a mí me dan un pupitre como a los blancos.

\*\*\*

¿Qué hacen 2 epilépticos en una cabina de teléfono?

– La fiesta de la espuma

## BROMAS

**Engañar a todos y hacerles pensar que hay una habitación llena de globos**



### Colocar caldo de pollo en la ducha



### Pintar con esmalte la barra de jabón y dejarla en la ducha





### Pelar una cebolla y pintarla como una manzana



### Hacer una tortilla de cartón para tus amigos



## Hacer que tus amigos pasen un susto con un mento explosivo en la bebida



### IRONÍA

–¡Menos mal que seguí tus consejos! (en forma de reproche, cuando algo sale mal)

–¿No estás cansado de estudiar? (una madre a un joven que no estudia nada)

–Valoro mucho tu comentario (cuando alguien dice algo que no viene para nada al caso)

–¡Claro que me encanta estar acá trabajando de 8 a 22! (a un compañero de trabajo)

–Pasé una hermosa tarde, llorando sola en mi habitación (a una amiga, tras una pelea con el novio)

–¿Cuánto tiempo más tardarás? (cuando alguien está tardando mucho en hacer algo sencillo, a modo de reproche)

–¡Qué bella es tu hermana! (la chica no es nada bonita)

–Cierto, tú eres muy inteligente, mientras yo soy un tonto (expresa indignación frente a una subestimación del otro)

–No te esperaba tan temprano (cuando alguien llega mucho más tarde que lo acordado)

–¿Cómo fue tu visita a tu abuela? (cuando alguien olvida de cumplir una promesa, en este caso, ir a visitar a su abuela)

–Gracias por la multa, es justo lo que necesitaba (a un policía que nos multa por mal estacionamiento).

–Esta fiesta sí que fue un éxito (luego de una fiesta a la que no vino casi nadie)

–Matemática era la materia que más me costaba, hoy estudio ingeniería

–Antes se odiaban, ahora son mejores amigas

–Se crio entre algodones y ahora tiene que trabajar, a sus 65 años.

## ANEXO VII

### FICHA ALUMNO

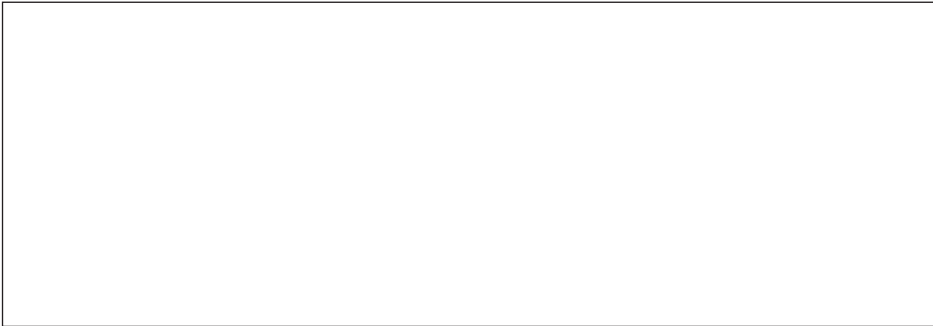
1) Cuenta las anécdotas/malentendidos humorístico que hayas experimentando en alguna situación.

2) ¿Qué tipo/estrategia utilizaste de las que hemos mostrado en clase?

- a. Juegos de palabras
- b. Chiste
- c. Broma
- d. Ironía

3) ¿Se solucionó el malentendido? ¿de qué manera?

4) Y si no lo entendiste, ¿Por qué fue?



5) De lo contado en la pregunta número uno, ¿ves alguna similitud o algún rasgo que se dé en tu país?



6) De haberlo, ¿cómo se tratan esos temas en tu país?



7) ¿Has conocido otra situación en la que se haya dado algo parecido?



## ANEXO VIII

### la dinam



#### METACOMUNICAR

**Meta-comunicar** es enmarcar/expresar lo que estás sintiendo sin sobre identificarte con ello y sin ser víctima de esa emoción. La **meta-habilidad** es cómo comunicas lo que estás sintiendo. No es proyectar en un grupo lo que estás sintiendo: “Me estáis cabreando”. Sino mostrar tu sentimiento pensando que este pueda ser representativo de lo que siente el grupo: “Me estoy sintiendo decepcionado, ¿alguien más lo está sintiendo?”. Dicho esto, esperas el feedback en el grupo. Metacomunicando estás compartiendo tu propia experiencia con la posibilidad de que sea una experiencia compartida o no. Si el feedback es negativo, si el grupo no reconoce lo que has expresado, se trata exclusivamente de tu proceso. Si el feedback es positivo, contribuirá a una mejor comunicación.

#### PARAFRASEAR, REFORMULAR, SINTETIZAR

**Parafrasear** es repetir lo que acabamos de escuchar con las mismas palabras. Lo hacemos con diversos fines:

- Hacer llegar al que habla que hemos recibido y entendido su mensaje.
- Ofrecer tiempo a la otra persona para reflexionar sobre lo que acaba de decir.
- Amplificar su voz para que llegue a todo el grupo.

Si parafrasear es decirlo con las mismas palabras, **reformular** es usar las tuyas propias para hacer más comprensible el mensaje.

**Sintetizar** es resumir y tratar de quedarte con lo esencial (ideal cuando alguien dice algo muy largo).

Si no se **parafrasea**, **reformula** o **sintetiza** correctamente, estamos dando a la otra persona la oportunidad de corregirnos y volver a expresar lo que quería decirnos.

#### PREGUNTAR

Las preguntas sirven para facilitar el diálogo y profundizar en él siendo esta una manera no impositiva de guiar a un grupo. Son muchas las utilidades de las preguntas:

- Para iniciar una conversación: “¿Qué pensáis sobre...?”
- Cambiar de tema: “¿Pasamos a otra cosa?” o “Volviendo a lo de antes...”
  - Profundizar en algún aspecto: “Sí, pero ¿en qué momento crees que es posible?” o “Cuando has dicho X, ¿a qué te referías?”
- Gestionar decisiones: Entonces “¿Estamos de acuerdo todas?” o “¿Alguien se opone?”
- Regular la participación: “¿Qué pensáis vosotros dos?”

Podemos decir también que existen dos tipos fundamentales de preguntas: Abiertas y cerradas.





- Preguntas abiertas son aquellas que no buscan una respuesta adecuada (o una respuesta de “sí o no”) Sirven para abrir la conversación. Preguntamos ¿qué piensas?, ¿cómo te sientes?, ¿qué harías tú?, etc.

- En las preguntas cerradas las respuestas son cortas y las posibilidades están determinadas. Por ejemplo: Estoy de acuerdo o no, me gusta o no me gusta, me ha pasado antes o no me ha pasado, etc.

### **SUSPENDER TU PUNTO DE VISTA**

**Suspender tu punto de vista** es no juzgar, no interpretar lo que estás escuchando o viendo. Consiste en ser capaz de pausar el pensamiento interno, los juicios de valor, los puntos de vista propios respecto a lo que la otra persona está diciendo o lo que en un grupo se está diciendo. No tomar partido por un lado u otro en una discusión o un conflicto. Cuando estás repitiendo lo que las personas del grupo dicen en un debate, por ejemplo, hay que estar atento si solo parafraseas lo que te gusta, o si tiendes a omitir lo que no compartes.

### **ESCUCHA ACTIVA Y COMUNICACIÓN NO VERBAL**

La **escucha activa** significa escuchar y entender la comunicación desde el punto de vista del que habla, apartando tu necesidad de opinar, responder, o intervenir. La **escucha activa** se refiere a la habilidad de escuchar no sólo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo.

Para ello es importante observar la **comunicación no verbal** del que habla, es decir: lo que dice su cuerpo y su voz. Si prestas atención a estos mensajes tendrás una información más completa de lo que la persona quiere comunicar, y también encontrarás contradicciones en su mensaje.

### **APOYO Y CONFRONTACIÓN**

Esta herramienta, que rescatamos de la terapia Gestalt, se refiere a dar un feedback constructivo en el momento adecuado a una intervención de un miembro del grupo.

**Apoyo** es empatizar con el que habla, hacerle ver que le acompañas, que le comprendes en un sentido profundo y que le das tu apoyo frente a lo que dice o expresa. “Entiendo cómo te sientes...” “Comparto tu sentimiento...” “Es normal que te sientas así...” Con el apoyo te pones al lado del otro, le acompañas en su proceso.

**Confrontar** es evidenciar una contradicción del que se expresa para que tome conciencia de ella. “Dices que estás tranquilo y yo te veo nervioso”, “Dices que te da igual, yo no me lo creo” La confrontación es difícil de utilizar porque pone una distancia entre nosotros y la persona o el grupo con el que trabajamos y puede ser que el otro no quiera aceptarla. Para ello es necesario basarnos en lo obvio y atender a la comunicación no verbal, cuerpo, voz, temblor, color de la piel, respiración, etc.

## la dinam



### **MENTE DE PRINCIPIANTE**

Es una actitud de curiosidad, como la de quien empieza a aprender algo. Es dejarse sorprender. No partir de ideas preconcebidas o no dar nada por hecho. Atreverse a preguntar lo que parece obvio. Tratar de evitar ponerte por encima del grupo por tu experiencia, y ver al grupo como una fuente de sabiduría. Además, la **mente de principiante** te puede ayudar reconocer a miembros del grupo con un gran conocimiento en temas relevantes para el proceso. En lugar de percibir la diferencia como amenaza puedes utilizar esos saberes para que el grupo se empodere de una manera autónoma.

### **ENMARCAR**

Enmarcar es poner un marco a lo que estamos viendo para traer conciencia al proceso. Es decir, qué observamos dentro del marco, sin interpretar ni juzgar. **Enmarcar** puede ser hablar de la atmósfera de un grupo como lo haría un parte meteorológico. Ejemplo: “Noto mucho movimiento en el grupo” o “parece que mostramos más interés por este personaje”

### **OTRAS TÉCNICAS ÚTILES PARA MODERAR UN DEBATE, DIÁLOGO O REUNIÓN:**

#### **ESPEJO**

El espejo es un recurso para la comunicación interpersonal que se realiza en conversaciones entre dos personas y en pequeños grupos. Consiste en repetir en forma de pregunta una palabra o varias de las que otra persona ha dicho. El espejo actúa sobre las expresiones imprecisas, ambiguas o de múltiples significados para aclararlas o ampliar información. Un ejemplo: Alguien dice “Habláis de todo sin saber”. El facilitador pregunta: “¿Sin saber?” “Sí, os da igual el tema, os embaláis y decís cosas sin sentido” “¿Sin sentido?” “No habéis estado allí y estáis opinando”.

#### **SINTESIS**

Consiste en preguntar, juntas o resumidas, las ideas y aportaciones relevantes que han surgido a lo largo de un periodo de debate. La síntesis, al recoger las ideas que se han ido exponiendo a lo largo del tiempo de trabajo, impide repetir ideas, obligando al grupo a aportar nuevas, a desarrollarlas, o a terminar. La síntesis sirve para hacer avanzar el diálogo del grupo y para:

- centrarse en lo importante.
- congelar una discusión caliente o contraproducente entre dos personas que se han enredado.
- facilitar el paso a personas que tienen ideas nuevas que aportar.

## la dinamO



### **SILENCIO PROVOCADO**

En ocasiones puede ocurrir que el grupo guarde un largo silencio ante una pregunta o invitación del facilitador. Es necesario que, si estamos seguros de que nuestra pregunta o propuesta no está fuera de lugar, veamos de dónde viene tal silencio, pensando además que este es responsabilidad del grupo y no nuestra. Este puede ocurrir por la falta de ideas, o por vergüenza, o por falta de motivación en la actividad. Todas estas justificaciones tienen orígenes muy diversos y hay que separar unas de otras. En ocasiones el facilitador puede guardar silencio deliberadamente para que el grupo hable, como si se tratase de un combate a ver quien aguanta más la tensión del silencio. El silencio ha de practicarse aguantando tan sólo un poco más de lo que te pide el cuerpo. La mayor parte de las veces será suficiente para que alguna persona del grupo le dé tiempo a pensar una respuesta y alcance la motivación suficiente para hablar.

### **RECORDATORIO**

Consiste en retomar un tema o aspecto que el grupo ha comenzado, pero que no ha podido desarrollar porque estaba centrado en otro. Se usa cuando no interesa interrumpir al que habla, dejándole terminar para luego pedirle una aclaración. Es un espejo retrasado en el tiempo. Ejemplo: "Os habéis referido al problema de los nuevos miembros: ¿qué queréis decir con problema?" Para que funcione bien es preciso ir anotando los flecos que el grupo va produciendo, para poder volver a los más interesantes en el momento adecuado.

### **INVITACION DIRECTA**

Consiste en pedir a una persona del grupo que realice una intervención. A veces hay personas que, a pesar de tener algo que decir, tienen dificultades para intervenir por no encontrar el momento adecuado, por timidez, por inseguridad, porque el turno de palabra está copado, o por haber un mal ambiente en el grupo. Podemos decir: "Me gustaría saber tu opinión", "Por aquí hay un sector muy callado", "Estamos escuchando mucho a las chicas, pero estaría bien conocer la versión de los chicos". Por ello es necesario tener algún dato o elemento que justifique la invitación.

### **SEÑALAR CONVERGENCIAS**

Es una manera de dirigir una discusión hacia un acuerdo. Este recurso, que es especialmente valioso en la toma de decisiones de un grupo, ayuda a calmar polémicas buscando los puntos en común de las partes, reorientando el trabajo y la consecución del mismo en un clima positivo. Los presentadores de Reality Shows y de debates del espectáculo suelen conseguir, a propósito, efecto contrario señalando las divergencias.

# E-**le**ando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

E- de enseñanza y excelencia, esencia de nuestra identidad; ELE de Español como Lengua Extranjera, nuestra razón de ser. *E-**le**ando* es una publicación periódica y digital que, aprovechando las ventajas de la red, pone a disposición de todo aquel que esté interesado en el Español como Lengua Extranjera (ELE), en cualquier punto del planeta, una serie de monografías y materiales didácticos realizados por expertos en las diversas materias que integran este apasionante ámbito de la lingüística aplicada.

*E-**le**ando. ELE en Red* es editada por el [Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera](#), estudio propio de la Universidad de Alcalá, y por el [Máster Universitario en Formación de Profesores de Español](#); con ellos, la Universidad de Alcalá atesora más de 20 años formando especialistas en ELE. Nace en 2017, bajo la dirección de Ana M. Cestero Mancera, catedrática de Lingüística General de la Universidad de Alcalá, y cuenta con un comité de expertos integrado por profesionales de gran prestigio.

## El malentendido producido por el humor a través del teatro social en el aula de ELE

El humor es una realidad básica de naturaleza pragmática en el aprendizaje y enseñanza de lenguas. La falta de conocimiento de su uso puede llevar a malentendidos, dificultando la comunicación y, en última instancia, ocasionando el fracaso comunicativo. Tal problemática puede ser trasladada en el aula de español como lengua extranjera a través del teatro, especialmente, por medio de algunas técnicas del Teatro Social. El interés de este trabajo reside en la aplicación de estas técnicas a los conflictos producidos por los malentendidos humorísticos, con el propósito de ayudar al alumno a tomar conciencia del uso del humor y, con ello, enriquecer su competencia comunicativa.

