

UNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO



UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

Campus Guanajuato

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Maestría en Investigación Educativa

El Pódcast “La Hora Feliz” en la Clase de Español como Segunda Lengua

T E S I S

que para obtener el grado de

Maestra en Investigación Educativa

presenta

Elsa Marisol Olmos Tinoco

Dr. Gabriel Medrano de Luna

Director de tesis

Guanajuato, Gto., agosto de 2024

Contenido	
Introducción	VI
Planteamiento del Problema	VI
Antecedentes	VII
Preguntas de Investigación	XVI
Objetivos	XVI
Justificación	XVII
CAPÍTULO I: Contexto Sociohistórico	1
El Fenómeno del <i>Stand-Up</i>	1
<i>Surgimiento y Desarrollo del Stand-Up en Estados Unidos</i>	3
<i>Los Late Night Shows</i>	6
La Cultura Del Humor En México	9
Stand-Up En México	15
<i>Los Pódcast de Comedia</i>	23
<i>La Hora Feliz: el Primer Pódcast de Comedia en México</i>	25
CAPÍTULO II: Marco Teórico	29
Diferencia entre Enseñanza de Lengua Extranjera y Segunda Lengua	29
<i>Primera Lengua</i>	29
<i>Lengua Meta, Segunda Lengua y Lengua Extranjera</i>	30
El Papel de la Cultura en el Aula de Lenguas	32
<i>El Concepto de Cultura y la Comunicación Intercultural</i>	32
<i>La Competencia Intercultural</i>	33
<i>El Componente Cultural en el Aula de Español como Segunda Lengua</i>	36
<i>Los Contenidos Culturales en el Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	40
Material Auténtico	45
<i>El Concepto de Autenticidad</i>	45
<i>Evolución en el Uso del Material Auténtico en las Clases de Lenguas</i>	48
<i>Características del Material Auténtico</i>	51
El <i>Stand-Up Comedy</i>	54
<i>Definición y Caracterización del Stand-Up Comedy</i>	55
<i>El Stand-Up como Material Auténtico</i>	58
CAPÍTULO III: Metodología	61

La Perspectiva Etnometodológica	62
Estudio de Caso	66
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	68
<i>Observación</i>	68
<i>Entrevistas</i>	70
Contexto del Sitio de Investigación	71
<i>Perfil de los Participantes</i>	72
Consideraciones Éticas	74
Levantamiento de Datos	75
<i>Primera Entrevista con los Estudiantes</i>	76
<i>Segunda Entrevista con los Estudiantes</i>	78
CAPÍTULO IV: Descripción y Diseño de las Secuencias Didácticas	80
Contextualización de los Contenidos Abordados en el PCIC	80
Etapas para el Diseño de Actividades	82
<i>Selección del Corpus</i>	83
Actividades Diseñadas	87
<i>Las Groserías</i>	88
El Transporte Público	90
Las Supersticiones	93
Monstruos	94
La Tiendita de la Esquina	96
Top de Garnachas	98
<i>Día de Muertos</i>	99
<i>Las Fiestas de Fin de Año</i>	101
CAPÍTULO V: Análisis de Datos	103
Descripción y Análisis de Categorías	105
Análisis de las Actividades	106
<i>Las Groserías</i>	106
<i>El Transporte Público</i>	110
<i>Las Supersticiones</i>	114
<i>Monstruos</i>	116
<i>La Tiendita de la Esquina</i>	118

<i>Top de Garnachas</i>	120
<i>El Día de Muertos y Las Posadas</i>	122
Evaluación Global	124
<i>Perspectiva de la Profesora</i>	124
<i>Perspectiva de los Estudiantes</i>	132
Conclusiones	136
Limitaciones y Dificultades	137
Consideraciones de Mejora	140
Propuesta de Futuras Líneas de Investigación	143
Referencias	145
Índice de Tablas y Figuras	152
Índice de Imágenes	152
Apéndice A: Glosario de Términos de <i>Stand-Up</i>	153
Apéndice B: Ejemplo de Lectura Elaborada con Fragmentos de LHF	155
Apéndice C: Formato para la Bitácora de Observación	157
Apéndice D: Guía de la Primera Entrevista con los Estudiantes Participantes	158
Consentimiento Informado Para Los Estudiantes Participantes	159

Comedy is all angles and proves. That's stand-up.

You say something ridiculous and then you prove it to be true.

Jerry Seinfeld

Introducción

Planteamiento del Problema

Durante el desarrollo de las civilizaciones humanas, la correspondencia entre las realidades lingüística y extralingüística como base de la comunicación siempre ha sido un elemento fundamental. Conforme las configuraciones sociales van cambiando y adecuándose a las nuevas realidades, las expresiones creativas y comunicativas también lo hacen, siempre buscando satisfacer las necesidades de los miembros del grupo. El estudio de dichas manifestaciones es fundamental, pues son una evidencia clara de los elementos constitutivos de la historia y desarrollo de un pueblo.

El estudio de una segunda lengua no se limita al desarrollo de la competencia lingüística, también son necesarios la comprensión y el conocimiento cultural de la comunidad a la que el estudiante quiere acceder, al igual que desarrollar la sensibilidad para poder adecuar su mensaje según la situación y sus interlocutores. Lo anterior implica replantear la identidad en cada clase, que se abra la perspectiva a otras maneras de entender la realidad y cómo comportarse en las situaciones de la vida cotidiana. Al aprender una segunda lengua el alumno tiene la oportunidad de hacer un reconocimiento propio en el otro: es un proceso educativo que transforma a todas las personas involucradas, pues a pesar de pertenecer a distintas culturas tienen mucho en común.

En la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas existen diversos enfoques que abordan la problemática anterior, los cuales van desde propuestas metodológicas hasta conceptualizaciones epistemológicas. Para el desarrollo de este proyecto, se trabajará con las nociones del componente cultural, el material auténtico y el *stand-up*, los cuales se revisan con detenimiento en el apartado teórico.

En cuanto al componente cultural que comprende la competencia sociocultural, resalta el hecho de que es un aspecto de la lengua que no se puede enseñar de la misma manera que se enseña, por ejemplo, la gramática. Por ello es necesario acercar a los alumnos a este componente, para que se familiaricen con él y después puedan comunicarse en la vida cotidiana con mayor seguridad y de manera más efectiva.

En este sentido, el material auténtico, a través de herramientas como el pódcast¹ (como medio de comunicación masiva) y el *stand-up* (como producto cultural), ofrecería numerosos alcances pedagógicos, dando mayor relevancia al tema que se trabaja en clase porque los estudiantes pueden relacionarlo con su vida diaria, lo que les permite adentrarse en la comunidad lingüística meta en un ambiente seguro y controlado dentro del aula.

Utilizar como mediador pedagógico el pódcast “La Hora Feliz”, que retoma expresiones de la cotidianidad, puede acercar la información necesaria para llevar dicho enfoque a las aulas. Las anécdotas que se narran en los episodios del pódcast evidencian similitudes y diferencias con la cosmovisión de los estudiantes; idealmente, trabajar con un discurso de esta naturaleza ayudaría a fomentar la sensibilidad y la comprensión cultural, indispensables para un buen desempeño lingüístico. De esta manera se enriquecería el aprendizaje al propiciar el análisis y reflexión crítica de la cultura esencial mexicana, por parte de los aprendientes.

Antecedentes

De acuerdo con los datos ofrecidos por el Instituto Cervantes en su informe “El español: una lengua viva” (2021), casi medio billón de personas habla español como lengua

¹ La palabra *podcast* aún está en proceso de integración a la lengua española. En el Observatorio de palabras de la Real Academia Española sugieren su adaptación en español como *pódcast*, forma que se utilizará en el presente trabajo.

materna. Actualmente, es la tercera lengua con mayor cómputo global de hablantes en el mundo, lo que equivale al 7.5% de la población mundial, aproximadamente; y, hasta el año pasado, se cuenta con registro de más de 24 millones de estudiantes de español. El cómputo global de hablantes comprende tres grupos o categorías: los hablantes nativos, los hablantes con competencia limitada y los estudiantes de español como segunda lengua o lengua extranjera.

Los territorios en donde se habla español comprenden un espacio geográfico extenso en el que se distinguen, como mínimo, dos variedades: la latinoamericana y la peninsular. El Instituto Cervantes ofrece datos muy precisos sobre los países en los que esta lengua tiene presencia como lengua oficial, nacional o general, así como de aquellos en los que se considera una lengua minoritaria. De acuerdo con el Instituto, el país con mayor número de hispanohablantes nativos es México, con casi 129 millones, mientras que Estados Unidos ocupa el primer lugar de los países en donde no es lengua oficial, con casi 42 millones de hablantes.

Lo anterior deja de manifiesto la proyección de la lengua española como una de comunicación internacional, pues, como se reflexiona en el informe antes mencionado, el tamaño de la comunidad lingüística impacta directamente en la importancia y prestigio con los que se percibe una lengua. “El potencial del español en el contexto global se ha traducido en un acercamiento entre los diferentes países hispanohablantes a fin de aunar fuerzas y adquirir visibilidad en un contexto que augura un crecimiento demográfico importante para el idioma” (Muñoz Basols, 2019, p.1). La cifra de estudiantes de español que brinda el es de más de 24 millones. Esta es una cantidad que el mismo Instituto calcula a partir de los datos que les ofrecen 111 países, e incluyen todos los contextos de

enseñanza-aprendizaje, incluyendo la no regulada (Instituto Cervantes 2021), por ejemplo, clases particulares fuera de una institución.

Esta posición del español como lengua de comunicación internacional no es una circunstancia completamente nueva. Alatorre (2013) narró cómo después del matrimonio de Isabel I y Fernando II, se dio un proceso de unificación de los reinos de Castilla, León y Aragón, que no solo se limitó a los ámbitos político y económico, sino también al lingüístico. Como mencionó Antonio de Nebrija en el prólogo de su “Gramática Castellana”, publicada en 1492, “siempre la lengua fue compañera del Imperio” (p. 3). Idea que la Reina Isabel y el Rey Carlos llevaron como estandarte de los procesos de reconquista de la Península Ibérica y colonización del Nuevo Mundo.

De acuerdo con lo narrado por Alatorre (2013) y Lapesa (1981), la Gramática de Antonio de Nebrija es un precedente fundamental al hablar de la enseñanza del español como lengua extranjera, y, además, fue una de las primeras gramáticas auténticas de una lengua vulgar. En este contexto histórico, cuando se hace referencia a una lengua vulgar quiere decir que era una lengua moderna hablada por el pueblo en general, y no una de las lenguas clásicas (latín y griego). Ambos autores resaltan el carácter progresista en cuanto a los métodos de enseñanza que practicaba Nebrija, y, de hecho, en el prólogo comenta que fue a Italia a estudiar no para “ganar rentas de iglesia, traer fórmulas de derecho, trocar mercaderías, sino a impregnarse de cultura y traer a España los estudios humanísticos” (Nebrija, 1492, como se citó en Alatorre, 2013, p. 230).

Nebrija pretendió que su texto funcionara como un manual de enseñanza, lo cual no ocurrió. Sin embargo, “La labor iniciada por Nebrija tuvo muchos proseguidores. Abundan

[...] las obras destinadas a extranjeros para el aprendizaje del español, y también los diccionarios bilingües” (Lapesa, 1981, pp. 414 y 415).

Tras la muerte de los Reyes Católicos y bajo el reinado de su nieto Carlos I de España y V del Sacro Imperio Romano Germánico, España alcanzó la posición de primera potencia de Europa.

En tiempos de Carlos V fue cuando se llevaron a cabo las grandes conquistas americanas, sobre todo la de México y el Perú, de donde se sacaron los metales preciosos con que se financiaron las guerras de Carlos contra sus numerosos enemigos. [...] el imperio de Carlos V fue el más vasto que hasta entonces habían contemplado los siglos (p. 185).

Este apogeo económico y militar fue acompañado de un florecimiento cultural que se conoce como el Siglo de Oro de la Literatura Española, que Alatorre (2013) sitúa entre 1580 y 1640, aproximadamente, y que “[...] en esos años son los territorios de habla española los que, dentro de la cultura occidental, llevan la voz cantante” (p. 188). El autor enfatiza que la importancia de la literatura del Siglo de Oro está directamente relacionada con la expansión geográfica del español: no solo fue el contexto de producción de algunas de las obras más representativas de la literatura hispana, también fue el marco de la proliferación de textos y estudios gramaticales.

Durante el siglo XVI llegó la imprenta a América, lo que facilitó la publicación de gramáticas del español y diccionarios que eran usados por los evangelizadores para enseñar tanto la doctrina como la lengua. Este proceso de hispanización, junto con el mestizaje que lo acompañó, fue el factor más decisivo para la difusión y expansión de la lengua y la

cultura de España. La confianza en la lengua vulgar dio lugar a una especie de lucha internacional por determinar una superioridad lingüística, lo que llevó a intelectuales y monarcas a hacer afirmaciones como las de Carlos I quien dijo que “con mi caballo hablo en alemán, a las mujeres en italiano, a los hombres en francés, y a Dios en español” (Alatorre, 2013, p.292).

La independización de las colonias americanas favoreció la consolidación de las actuales variantes del español. En 1713 se fundó la Real Academia Española (RAE), bajo la iniciativa del marqués Juan Manuel Fernández Pacheco y Zúñiga. Según sus estatutos, su misión es “[...] velar porque los cambios que experimente la lengua española en su constante adaptación a las necesidades de sus hablantes no quiebren la esencial unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico” (RAE, 2021, p.7). Desde su fundación, la RAE ha realizado una valiosa labor de registro y análisis de la lengua española, tanto desde la perspectiva sincrónica como desde la diacrónica.

En 1991 se creó el Instituto Cervantes, con el objetivo de dar promoción a la enseñanza y aprendizaje del español. Según la información disponible en la propia página del Instituto, entre sus objetivos y funciones están “apoyar la labor de los hispanistas y participar en programas de difusión de la lengua española y de la cultura en español” (2023). En 2013, se publicó “Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras” que es producto de una investigación realizada por el mismo Instituto, en la cual se buscaba conocer las “creencias que el profesorado, el alumnado, el personal de la institución y distintos expertos externos tenían respecto a lo que es un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes” (p. 9). De manera más reciente, son numerosos los hispanistas que han estudiado los retos que conlleva la enseñanza de una lengua con tan

amplia diversidad lingüística como la del español. Por ejemplo, Muñoz Basols (2019) comenta que

Son tres los ámbitos fundamentales que todavía permanecen sin definir y que, en su conjunto, resultan determinantes en la transmisión de conocimientos: el diseño curricular como integrador de la diversidad lingüística, la formación de profesores con acciones destinadas a familiarizar a los docentes con las distintas maneras de expresión en el mundo hispanohablante y la elaboración de materiales didácticos que potencien una sensibilidad hacia la diversidad del español (p. 3).

Este tipo de reflexiones permite entender por qué es importante que haya una mayor representatividad de la lengua real en las aulas, así como la importancia de fomentar la sensibilización de los alumnos hacia la diversidad lingüística, procurando con ello disminuir los prejuicios que existen hacia las variantes no peninsulares del español.

Actualmente, las investigaciones en lingüística aplicada a la enseñanza del español abarcan desde aspectos teóricos, asuntos cognitivos, sociolingüísticos y, por supuesto, reflexiones sobre la labor docente en el aula de lenguas. A pesar de este vasto espectro investigativo, la literatura referente al *stand-up* en México y su empleo en clase es escasa. Sin embargo, fue posible localizar algunos trabajos de tesis que abordan el tema, así como otras investigaciones que relacionan la enseñanza del español con este género cómico.

A nivel nacional se encontraron dos tesis de licenciatura que estudian el surgimiento y desarrollo del *stand-up* en México, y de las cuales se presenta una breve reseña a continuación. Palomino (2019) investigó la comedia y el *stand-up*, y su lugar en la práctica del análisis y la crítica social. El autor examina la relación entre el monólogo teatral y las

rutinas cómicas, los temas que los comediantes contemporáneos tratan en esas rutinas y cómo a partir de ellas se genera análisis y debate del contexto social en el que surgen.

Germán Lima et al. (2019) se centran en la escena del *stand-up* en la Ciudad de México con el objetivo de reconstruir el desarrollo de la industria cómica. A diferencia de la otra tesis que se enfocaba en el análisis del discurso cómico, esta analiza cómo trabajan los comediantes, cuáles son sus ingresos, cómo funcionan los bares de comedia y, en general, cuál es la infraestructura que existe en torno a este género de comedia. Son muy interesantes las diferentes perspectivas que presentan ambas investigaciones, pero ninguna se relaciona con la enseñanza de lenguas.

A nivel internacional sí se localizaron trabajos sobre *stand-up* y enseñanza del español: una tesis de maestría, dos artículos académicos y un capítulo de libro. Todos estos trabajos fueron escritos en España; tres son en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera y solo uno contempla la enseñanza del español como segunda lengua.

Baulenas (2011) analiza los componentes culturales del *stand-up* como discurso y hace una propuesta de posibles aplicaciones en el aula según las fases de estudio de la dimensión cultural del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Algo que hay que resaltar de esta investigación es que no incluye trabajo en el aula, sino que se centra en analizar cómo y por qué es posible incluir fragmentos de rutinas cómicas en clase de español como lengua extranjera desde una fundamentación curricular. El autor revisa fragmentos de rutinas de comediantes españoles y señala los referentes culturales que aparecen en cada uno, para explicar en qué fase de estudio podría utilizarse.

Martos (2014) analiza las rutinas de *stand-up* como una superposición de tres planos discursivos, lo que le brinda una rica complejidad textual que se puede aprovechar en clase.

Sin embargo, él explica que con ayuda de este tipo de material los estudiantes pueden desarrollar inteligencia cultural, pero después afirma que la única función del discurso humorístico es hacer reír, es decir, deja completamente de lado el contenido social del discurso humorístico.

Ortiz (2020) se concentra en las dificultades que se presentan al tratar de enseñar el humor a los estudiantes de español como lengua extranjera o segunda. Es importante señalar que a pesar de que en el título únicamente mencionan el contexto del español como lengua extranjera, en el trabajo sí se contempla, aunque de manera superficial, el contexto de segunda lengua. La autora enfatiza la necesidad de que los estudiantes comprendan el discurso humorístico como parte del desarrollo pleno de las competencias pragmática y comunicativa. En este trabajo se hace también una revisión de la propuesta de Baulenas (2011), así como la revisión de unidades didácticas diseñadas por profesores de español como lengua extranjera. Finalmente, se presenta una unidad didáctica con una rutina del comediante español Leo Harlem. Esta propuesta está dirigida a estudiantes de nivel avanzado, incluye todas las destrezas y se enfoca en la comprensión del discurso cómico. Sin embargo, no se incluye ninguna actividad en la que se fomente una reflexión crítica sobre la cultura en las diferentes regiones de España, pues el énfasis se centra en que los alumnos comprendan el humor en la rutina elegida.

Por último, Linares (2017) se centra en el estudio de lo que llama competencia humorística, que se relaciona con la capacidad de entender y producir chistes por parte de los extranjeros que aprenden español en contexto de inmersión en España. Esto último es importante pues es un contexto de enseñanza del español como segunda lengua, que es el mismo contexto en el que se desarrolla la presente investigación, y de todos los trabajos encontrados hasta el momento es el único que comparte esta característica. Sin embargo,

los objetivos distan mucho pues la autora busca comprender cuáles son los factores que repercuten en el desarrollo de la competencia humorística, y también relaciona al humor con las habilidades metapragmáticas.

Si bien en todas las investigaciones mencionadas se trabajan conceptos como el humor, la cultura y en algunos la relación de estos con el aprendizaje de una lengua segunda o extranjera, en ninguna se presentan planteamientos similares a los propuestos en este trabajo. Al momento no se ha encontrado ningún estudio que relacione *el stand-up* con la enseñanza del español en contexto de inmersión en México, lo cual es uno de los vacíos investigativos que se pretende cubrir.

Por otra parte, en los estudios realizados en España, el enfoque está en la comprensión del humor y no en la posibilidad de utilizar el discurso cómico como un mediador pedagógico que fomente la reflexión crítica tanto de la cultura nativa como de la meta. Así, la presente investigación aporta un enfoque distinto y novedoso en el tratamiento del *stand-up* como material auténtico en clase de español como segunda lengua. Además, no se ha localizado ninguna investigación que proponga trabajar con un pódcast en lugar de utilizar rutinas de *stand-up*.

Preguntas de Investigación

1. Pregunta principal

¿Cómo favorece la comprensión del componente cultural el uso como material auténtico del pódcast de *stand-up* “La Hora Feliz” en la clase de español como segunda lengua?

2. Preguntas secundarias

- ¿Por qué la cultura del humor en México, en general, y el discurso de “La Hora Feliz”, en particular, pueden ser una herramienta educativa y de análisis social?
- ¿Qué dificultades o retos presenta el uso de “La Hora Feliz” como material auténtico en clase de español como segunda lengua?
- ¿Cómo el uso de “La Hora Feliz” puede fomentar la reflexión crítica de la cultura en clase de español como segunda lengua?

Objetivos

1. Objetivo general

Describir e interpretar el uso como material auténtico del pódcast de *stand-up* “La Hora Feliz”, para favorecer la comprensión del componente cultural en la clase de español como segunda lengua.

2. Objetivos específicos

- Caracterizar el discurso cómico de “La Hora Feliz” para contextualizarlo como herramienta educativa y de análisis social.
- Registrar aciertos y dificultades que se identifiquen desde la labor docente, derivados del uso de “La Hora Feliz” como material auténtico en la clase de español como segunda lengua.
- Analizar la contribución de “La Hora Feliz” para la comprensión de la cultura mexicana en los estudiantes de español como segunda lengua en contexto de inmersión.

Justificación

Dentro del contexto de la enseñanza de lenguas, contar con material auténtico que muestre la lengua meta de manera más contextualizada permitirá una mejor comprensión del contexto y, por tanto, un desarrollo adecuado de la competencia intercultural, necesaria para comunicarse de manera eficiente en la sociedad actual.

El uso de materiales como el pódcast “La Hora Feliz”, puede acercar a los alumnos a la cultura mexicana mediante el análisis de su contenido y ser un buen ejemplo de intercambios comunicativos en un contexto natural, a diferencia de otro tipo de material didáctico y actividades donde todo es guiado y controlado, o bien que fue creado específicamente para practicar cierta habilidad lingüística. Por otra parte, debido a la importancia del contexto para interpretar los chistes y anécdotas narrados en el pódcast, este estudio presenta una perspectiva temporal única, situada en un escenario específico del México contemporáneo.

La importancia de esta clase de investigaciones radica en que dejan testimonio de los cambios en la cultura, lo que cobra gran relevancia cuando se estudian lenguas segundas y extranjeras, pues la representatividad del uso real es indispensable para un mejor aprendizaje. Explorar el uso de material y estrategias que incorporan elementos de la cultura popular permite actualizar y renovar las perspectivas didácticas, a la vez que aporta al análisis sociocultural y sociolingüístico de un pueblo.

El propósito de presentar a los estudiantes la norma lingüística de la lengua española muchas veces tiene como consecuencia a la falta de representatividad de hablas locales en los materiales usados en clase. Por ello, resulta relevante que desde el aula se generen propuestas que permitan visibilizar las particularidades y usos regionales de la lengua, así como caracterizar aspectos más específicos de la cultura. Todo ello beneficiará tanto a los

estudiantes como a la comunidad de profesores, pues contarán con más herramientas para integrar a su práctica.

La aportación de este trabajo a la lingüística aplicada a la enseñanza del español se relaciona con una recomendación que hace el Instituto Cervantes respecto a la dificultad de abarcar en su plan curricular la gran diversidad cultural de la comunidad hispanohablante. Debido a que en el inventario de temas de la dimensión cultural no se incluyen los países latinoamericanos, el Instituto resalta la importancia de realizar proyectos de investigación que aporten al conocimiento de aspectos culturales de relevancia en grupos lingüísticos particulares (por ejemplo, por zonas dialectales dentro de un país). Para lograrlo es necesario seleccionar, diseñar y utilizar materiales y contenidos específicos a una zona geográfica, en particular con los que los profesores estén familiarizados, tal como se propone en la presente investigación.

Por lo anteriormente mencionado, resulta relevante hacer un estudio sobre este discurso cómico e incorporarlo al aula de español como segunda lengua porque referencia de manera natural la realidad, lo que facilita la comprensión del contexto sociocultural y, por tanto, el aprendizaje de la lengua. Además, servirá como registro de una expresión de la cultura que, a su vez, evidencia un estado de lengua actual, lo que contribuye al estudio de la lengua española desde un punto de vista diacrónico. También es pertinente resaltar que para el desarrollo de esta investigación, se trabajará considerando tanto la perspectiva del docente como la de los estudiantes, de manera que las secuencias didácticas diseñadas resulten en una mediación pedagógica.

CAPÍTULO I: Contexto Sociohistórico

En este capítulo se define y caracteriza la cultura del humor en México, la función social de la comedia y el desarrollo de la escena del *stand-up* en el país. Debido a la falta de fuentes que aborden el tema, fue necesario realizar una entrevista con los conductores de “La Hora Feliz” (LHF), Hugo Pérez “El Cojo Feliz” y Roberto Andrade “Tío Rober”, a quienes se contactó vía correo electrónico y posteriormente de manera telefónica para explicar el motivo de la solicitud de la entrevista. Después se envió una solicitud formal por escrito, y una vez que se obtuvo una respuesta afirmativa por parte de los comediantes se procedió a la redacción del consentimiento informado, mismo que se envió por correo electrónico.

La entrevista se llevó a cabo durante una gira de trabajo de Pérez y Andrade, el 18 de febrero de 2023 en la ciudad de Irapuato, Guanajuato, en la sala de juntas del hotel en el que se hospedaron y tuvo una duración de 55 minutos, aproximadamente. Los datos recabados comprenden, entre otros temas, la caracterización del *stand-up*, la función social de la comedia y la labor crítica del comediante. La información compartida por parte de los comediantes, al ser inédita, se publica por primera vez en este trabajo con permiso expreso de ellos y se cita como comunicación personal.

Debido a la gran cantidad de neologismos y léxico especializado utilizados en este capítulo se elaboró un glosario de términos de *stand-up*, mismo que se encuentra en el Apéndice A de este documento.

El Fenómeno del *Stand-Up*

La comedia, al igual que cualquier otra manifestación artística, es un medio de expresión que brinda la posibilidad de conceptualizar la realidad desde otro plano. El artista

aprende a ver la realidad de una manera diferente a la cotidiana, pero también el espectador expande sus horizontes al experimentar la obra. Es un fenómeno que transforma y alimenta a todos los involucrados, de la misma manera que el proceso educativo. Desde esta perspectiva, resulta natural el cuestionamiento sobre la posibilidad de llevar el discurso cómico al aula de lenguas, como un recurso más para ayudar a los estudiantes a aprehender la nueva realidad sociocultural que conlleva el proceso de aprender una lengua segunda o extranjera.

Como género discursivo dentro de la comedia, el *stand-up* comprende una amplia gama dentro de la cual Mintz (2005, como se citó en Pérez Dios, 2019) menciona las siguientes variedades: “en solitario, en pequeños grupos, verbales, musicales o de *clowns* más físicos, con una narrativa basada en chistes directos o en comentarios sociales” (p.99). Por su parte, Double (2014, como se citó en Pérez Dios, 2019) establece que el *stand-up* debe cumplir con tres características: personalidad, comunicación directa y ocurrir en presente. La primera se refiere a la exposición que el comediante tiene frente al público; la segunda, al intercambio comunicativo que se da entre el standupero y su audiencia; la tercera alude al aquí y al ahora, al momento en el que se reconoce el espacio compartido entre todos los interlocutores de la rutina de comedia.

El último punto no se refiere a un espacio físico necesariamente, sino al momento en el que se crea una conexión entre emisor y receptor, de tal manera que la experiencia individual de la rutina se convierta en colectiva. Es decir, la figura del comediante utiliza la risa para explorar y comprender la realidad.

Stand-up comedy is a peculiar performance art form. In a room filled with people, the comedian is the only one facing the wrong way. He's also the only one who isn't laughing. For normal people that's a nightmare, not a career aspiration [El *stand-up*

es una forma de arte peculiar. En un espacio lleno de personas, el comediante es el único que está viendo hacia el lado incorrecto. También es el único que no se está riendo. Para la gente normal eso es una pesadilla, no una aspiración profesional] (Carr y Greeves, 2006, p. 103).

El comediante expone, mediante sus propias experiencias y observaciones, su propia concepción del mundo en el que vive, mismo que comparte con su público. A partir de esta realidad compartida se genera una relación de complicidad que nos permite identificarnos en el otro.

Surgimiento y Desarrollo del Stand-Up en Estados Unidos

Para contextualizar adecuadamente esta forma de comedia, es necesario retomarla desde sus orígenes en Estados Unidos para posteriormente entender su llegada a México. De acuerdo con Brodie (2008) el *stand-up* como es conocido actualmente, inició en la década de 1960 en Estados Unidos. Sin embargo, el verdadero inicio se sitúa mucho antes, entre 1890 y 1930, con el vodevil. Germán Lima et. al. (2019) explican que este es un género de teatro de variedades, que inició en Francia, pero tuvo su principal desarrollo en la ciudad de Nueva York durante el periodo antes mencionado. En el vodevil se presentaban diversos números que eran introducidos por un maestro de ceremonias (MC), quien entre una aparición y otra hacía breves intervenciones cómicas. Dengler Gassin (1995) sostiene que “lo esencial de este tipo de obras lo constituye la combinación de una parte dialogada con una parte cantada. Su evolución lo llevará a reducir y postergar el elemento musical [...], convirtiéndose muy pronto el vodevil en una verdadera comedia [...]” (p. 133). Por su parte, McGraw y Warner (2014) describen cómo los MC fueron refinando sus rutinas para que fueran rápidas, fluidas y atractivas, construyendo sus chistes con la estructura de *setups* y *punch lines* (premisas y remates), que actualmente es una fórmula básica del *stand-up*.

El vodevil eventualmente se vio desplazado por la llegada del cine, pero el estilo cómico que en él surgió continuó vigente. De acuerdo con Germán Lima et. al. (2019) algunos MC comenzaron a trabajar en la radio y al inicio de sus shows presentaban monólogos breves, antecedentes directos de las rutinas que actualmente hacen los presentadores de los *late night shows*, de los cuales se hablará en un apartado posterior. Además, Pérez Dios (2019) señala que cuando el esquema del vodevil se trasladó también a la televisión hubo tres principales programas representativos de este estilo: “*The Amos 'n' Andy Show*” (1951 – 1953) de Freeman Gosden y Charles Correll, “*You Bet Your Life*” (1960 – 1961) de Groucho Marx, y “*Your Show of Shows*” (1950 – 1954) de Sid Caesar. El último era justamente un programa de variedades que además integró *sketches* de comedia de situación (lo que posteriormente se convertiría en las series conocidas como *sitcoms*), entrevistas e interacción con el público por parte de los conductores. En 1948 se estrenó “*Toast of the Town*”, que posteriormente se convertiría en “*The Ed Sullivan Show*”, desde 1955 y hasta su transmisión final en 1971. La relevancia de este programa fue que cada semana tenía la participación de entre 1 y 3 comediantes presentando monólogos, y, dado que era transmitido en el horario estelar o *prime time*, muchísima gente lo veía.

De esta manera, entre las décadas de 1950 y 1960 los MC del vodevil hicieron la transición a la radio y después a la televisión, para posteriormente presentarse en *comedy clubs* o clubes de comedia. Comediantes como Lenny Bruce, Dick Gregory y Mort Sahl presentaron las primeras rutinas consideradas y nombradas como *stand-up*; a partir de 1970 los *comedy clubs* vieron nacer las carreras de cómicos hoy consolidados. Pérez Dios (2019) destaca la importancia de Lenny Bruce para la consolidación del *stand-up* norteamericano, afirmando que una nueva forma de comedia surgió a raíz de una presentación que tuvo en el Carnegie Hall.

Ya no se trataba de una comedia necesariamente orientada a la broma (chistes dirigidos hacia un *punch-line*, con una estructura bastante rígida) sino de una reflexión basada en una serie de observaciones cáusticas sobre la sociedad americana de la época y su hipocresía moral. Escuchar a Lenny Bruce transportaba la carcajada hacia una sonrisa amarga, y de ahí, finalmente, al silencio de la reflexión crítica. (p. 114)

La relevancia de las rutinas de Bruce recae en que él usaba la comedia como un medio para expresarse y evaluar, junto con su audiencia, la realidad de la sociedad en la que vivía. Sus chistes provocaban incomodidad porque no solo buscaban entretener, sino fomentar una reflexión crítica de su entorno. Con figuras como él queda de manifiesto el trasfondo epistemológico del *stand-up* como parte de las artes performativas, pues funciona como una herramienta de aprehensión de la realidad, tanto para el comediante como para quien lo escucha.

El fenómeno del *stand-up* logró tal alcance que pronto obtuvo un espacio televisivo en canales especializados como HBO y Comedy Central, y también con la producción *sitcoms* protagonizadas por standuperos, de entre las cuales destaca “Seinfeld”, protagonizada por Jerry Seinfeld y en la que el personaje principal es un comediante de *stand-up* que vive en Nueva York. Otro medio de difusión fue la grabación de especiales de comedia, mismos que en un inicio podían verse en televisión o adquirirse en videocinta. Actualmente, han migrado a las plataformas de *streaming* como Netflix, Amazon Prime Video o HBO Max. Desde 2015, aproximadamente, la importancia del contenido digital para la difusión de los comediantes ha ido en ascenso.

De manera general, se podría decir que el *stand-up comedy* en Estados Unidos comprende 5 etapas, las cuales se presentan en la siguiente figura.

Figura 1
Etapas de desarrollo del stand-up en Estados Unidos



Nota: Elaboración propia.

Por último, es de resaltar que ha sido tal el éxito de los especiales de comedia que desde 1959 hasta 1993, y luego desde 2004 hasta la actualidad, se otorga un premio Grammy al mejor álbum de comedia. Dicho reconocimiento ha sido otorgado a personajes claves de este género cómico, desde pioneros tales como Bill Cosby, George Carlin y Steve Martin; comediantes claves en la consolidación del *stand-up* como Eddie Murphy, Whoopi Goldberg, Chris Rock y Robin Williams; grandes estrellas contemporáneas como Jimmy Fallon, Louis C.K. y Dave Chapelle (Academia Nacional de Artes y Ciencias de la Grabación [NARAS], 2023). Además, desde 1998 cada año el centro John F. Kennedy otorga un premio llamado *Mark Twain Prize for American Humor* en una ceremonia de gala que es transmitida en cadena nacional por la CNN. Los ganadores de este reconocimiento han sido, entre otros, Dave Chapelle, Ellen DeGeneres, Will Ferrell, David Letterman y Julia Louis-Dreyfus (The Kennedy Center, 2023).

Los Late Night Shows

No es posible hacer un recuento de la historia del *stand-up* en los Estados Unidos sin hablar de los *late night shows*, que desde sus inicios han sido a la par entretenimiento y medio informativo sobre los problemas que afectan a la sociedad norteamericana. De

acuerdo con la miniserie documental de CNN “La historia del Late Night” (2020), este fenómeno televisivo se inició en 1950 en la cadena NBC. En ese momento, la programación regular terminaba a las 11:00 pm, por lo que el ejecutivo Sylvester Laflin “Pat” Weaver propuso realizar un programa nocturno que replicara la fórmula de los *talk shows* matutinos, como una manera de llenar el tiempo muerto y además vender espacios publicitarios.

El 28 de septiembre de 1950 se estrenó “*The Tonight Show*” (TTS) transmitiendo en vivo desde Nueva York en los estudios de la NBC y conducido por Steve Allen, un conocido comediante y locutor de radio. El programa incluía entrevistas, *sketches* y música en vivo, y no contaba con un libreto, ya que Allen improvisaba de la misma manera que estaba acostumbrado a hacerlo en la radio. El estilo fresco y liviano de Allen sentó un precedente que los conductores de los futuros *late night shows* replicaron. TTS fue un verdadero parteaguas en la televisión estadounidense.

Fue tal el éxito y la aceptación de la audiencia hacia Allen, que los ejecutivos de la NBC decidieron otorgarle un espacio en horario estelar, para que fuera la competencia de Ed Sullivan. Ernie Kovacs tomó entonces la conducción de TTS y unos meses después fue seguido por Jack Paar. En 1962 Paar se retiró y fue sustituido por Johnny Carson, quien se convirtió en el presentador más popular de un programa de televisión nocturna. Ante el éxito de Carson, otras cadenas decidieron lanzar sus propios programas nocturnos: “*The Joey Bishop Show*” (NBC, 1957), “*The Merv Griffin Show*” (CBS, 1969) y “*Soul*” con Ellis Haizlip (PBS, 1971), que fue el primer *late night show* conducido por un presentador afroamericano.

Para 1970 TTS tuvo un papel decisivo para el desarrollo del *stand-up*, pues en cada emisión invitaban a los mejores standuperos a presentar un fragmento de su rutina en el

programa. El equipo de Carson iba a los clubes de comedia en Nueva York y en Los Ángeles para escuchar a los comediantes y contratar a quienes consideraran sobresalientes. La proyección que daba a los comediantes aparecer en el programa de Carson propició que muchos de ellos consiguieran contratos para presentarse en teatros, hacer giras e incluso protagonizar sus propias *sitcoms*. Durante la década siguiente David Letterman fue asignado como conductor de un programa que se transmitía a las 12:30, después del de Carson: “*The late show with David Letterman*”. Con un estilo irreverente e incluso un tanto hostil, Letterman logró ser bien aceptado por el público.

En 1992 Carson se retiró, después de 30 años de conducir TTS. El 25 de mayo de ese mismo año Jay Leno se convirtió en el sucesor de Carson hasta el 2014, cuando Jimmy Fallon tomó la conducción del programa. En un inicio, la respuesta por parte del público hacia Leno no fue la esperada, además de que la decisión generó molestia pues se esperaba que se le dieran esa posición a Letterman. Fue entonces cuando la CBS le ofreció el espacio de las 11:30 pm con un nuevo programa, que se estrenó el 30 de agosto: “*Late Show with David Letterman*”. Este hecho fue clave para que creciera aún más la oferta de programas nocturnos, y que por primera vez TTS no fuera el más exitoso. Conductores como Conan O’Brien, Jimmy Kimmel, Jimmy Fallon, Seth Meyers, Stephen Colbert, Trevor Noah y James Corden han sido los sucesores y herederos de una tradición televisiva caracterizada por presentarse como una fuerte crítica a los medios informativos tradicionales.

En este sentido, cabe resaltar la producción del canal de cable Comedy Central “*The Daily Show*”, conducido originalmente por Craig Kilborn. Un tiempo después fue sustituido por Jon Stewart, quien introdujo el comentario político en este medio, y pronto se convirtió en una fuente confiable de información para el público, al grado de que preferían verlo a él y no a los noticieros. Stewart confrontaba cara a cara a políticos y empresarios, su comedia

se convirtió en una forma de resistencia de la que la gente puede participar desde sus hogares.

A partir de 2005 el público se diversificó enormemente, pues además de ver los *late night shows* en televisión abierta y por cable, también era posible ver clips en las redes sociales. Esta fragmentación tuvo un impacto tanto en el tamaño de la audiencia como en los programas, pues se volvió más difícil hacer estrellas masivas como Carson y Letterman.

Desde un inicio y hasta la actualidad, los conductores de los *late nights shows* intentan ganarse la confianza de la audiencia, al mismo tiempo que divertirla y hacerla reír. Al incorporar a este esquema la labor informativa además son un medio que ayuda a lidiar con situaciones y problemas sociales que son incómodos. Ya no solo se trata de hacer reír con rutinas simplonas, sino que se satiriza sobre los problemas del momento.

La Cultura Del Humor En México

El humor de la sociedad mexicana ha sido un tema de estudio ampliamente mencionado, pero no muy estudiado en los ámbitos académicos. Portilla (1966) reflexiona al respecto y afirma que, a pesar de que encargarse de este tipo de temas pudiera parecer frívolo, en realidad cualquier manifestación cultural merece ser estudiada, pues permite tener un mejor entendimiento de la complejidad en la vida de un pueblo. “[...] una forma de conciencia tan incidental y pasajera como la burla o la risa puede servir de clave para comprender rasgos esenciales de la condición humana o para penetrar en la estructura espiritual [...]” (p. 23).

Barajas (2009) realizó un análisis sobre la cultura del humor en México y explica que en este país es posible encontrar distintos tipos de humor, tal como se muestra en la siguiente figura:

Figura 2
La cultura del humor en México



Nota: Elaboración propia, con información de Barajas (2009).

El humor negro es una herramienta social que nos ayuda a comprender y asimilar las experiencias dolorosas de la cotidianidad, para lo que se requiere ser objetivo y distanciarse de la afectividad. Un buen ejemplo de este tipo de humor es el periodismo de nota roja como el “Alarma!”.

El humor funerario es una manifestación de la peculiar relación que existe en México con la muerte (cultura funeraria). Su manifestación más representativa serían las calaveras literarias.

El humor machista es una expresión que busca teatralizar estereotipos y prejuicios relacionados con el machismo, tales como la necesidad de controlar todo por parte de los machos. Un buen ejemplo de este tipo de humor serían los personajes “Hombre-man” de Patricio Ortiz, o “El Santos y La Tetona Mendoza” de Trino.

El relajo más que un tipo de humor, se refiere a la actitud de no tomarse nada en serio y comportarse con poca seriedad. Para ejemplificar el relajo, es posible mencionar los artículos de opinión de Jorge Ibarguengoitia y las caricaturas de Abel Quezada.

Finalmente, la picaresca es un estilo humorístico que deriva de la cultura del relajo y de la picaresca española. Se caracteriza por tener un tono satírico, y tiene sus principales manifestaciones en las publicaciones de sátira política, tales como revistas y periódicos en los que se utiliza la caricatura política, o segmentos televisivos como “Las mangas del chaleco”.

Además, el autor señala cómo se ha construido un universo humorístico al que cualquier mexicano puede referenciar y acudir como recurso para comprender los elementos de la realidad que les asustan o les agobian. Dentro de esta clasificación del humor en México que dicho autor propone, se podría caracterizar la comedia de “La Hora Feliz” (LHF) como una combinación del humor negro y el relajo, los cuales se explicarán con más profundidad a continuación.

Con respecto al humor negro, Barajas (2009) lo define como aquel que aparece cuando las personas enfrentan situaciones difíciles y dolorosas, como un recurso para asimilar lo terrible: “Si el humor negro es una reacción ante instintos como el pánico y el terror, debe tomar distancia de toda forma de afecto y sentimentalismo y para ello tiene que atropellar los sentimientos e impulsos más civilizados [...]” (p. 31). El humor negro en México en muchas ocasiones ha sido caracterizado como cruel e incluso escandaliza a algunas personas, pero la realidad es que existe una larga tradición que puede rastrearse hasta la época colonial y ha ido evolucionando junto con la sociedad, lo que le da un distintivo. “Éste es el humor mexicano, un humor negro que no está huérfano de cierta

ternura y que lleva en sí, de manera incuestionable, una actitud crítica, elemento que caracteriza [...] al gran humor” (Donoso Pareja, 1973, como se citó en Barajas, 2009, p. 68).

En referencia al concepto del relajo, este término se retoma del ensayo filosófico de Portilla (1966) “Fenomenología del relajo”, quien apunta que el relajo implica una breve interrupción, un relajamiento de la norma social. “Esta suspensión siempre se da en grupo, no hay relajo en soledad [...]. Para que se dé el relajo, es indispensable, también que el grupo participe en una circunstancia orientada a cierto valor” (p.10). Al respecto, Barajas (2009) subraya que en el léxico mexicano existen palabras como mitote, despapaye y desmadre, mismos que se usan para referirse a esta actitud laxa ante las convenciones y la rigidez social. Como se mencionó anteriormente, el relajo es una conducta más que un estilo humorístico. Juntos, el humor negro y el relajo, dan como resultado una comedia fuerte, en ocasiones despiadada, y que no se disculpa por lo que dice.

Hugo Pérez “El Cojo Feliz” y Roberto Andrade “Tío Rober”, conductores de LHF, mencionan su compromiso como comediantes para ayudar a la sociedad a comprender el mundo en que vivimos: “si tomamos los temas con la seriedad, muchas veces son casi ininteligibles” (Pérez, comunicación personal, 18 de febrero de 2023). Portilla (1966) sugiere que afrontar la realidad sin el apoyo del relajo esclaviza a las personas a mantener las apariencias, pues no se permiten cuestionar las contradicciones humanas. Si bien el autor consideraba que el relajo podía llegar a destruir los valores sociales, Barajas, Pérez y Andrade tienen una postura contraria: ante lo abrumador de la realidad, el chiste del comediante es como una caricia que ayuda a sanar las heridas de una sociedad lastimada.

Barajas (2009) enfatiza la necesidad de desarrollar la habilidad de distanciarse de la situación, de separarse del drama para poder bromear sobre las situaciones de la vida cotidiana. Con ello, continúa el autor, se consigue realizar una confrontación del sujeto con su realidad que dejan al descubierto “[...] las contradicciones, las paradojas, los errores de lógica y los absurdos implícitos en su condición; esto le permite al sujeto encontrarle el lado cómico a las cosas más terribles y lo libera de sus penas, así sea por un instante” (p. 10).

Por supuesto, los recursos para elaborar esos chistes son distintos de una cultura a otra. Pérez y Andrade destacan esta característica de la comedia mexicana: puede haber un chiste de lo que sea, lo cual se justifica dentro de la cultura del relajo. No reírse sobre una situación o un grupo de personas, implicaría, desde la perspectiva que estos comediantes comparten, un acto de discriminación.

Podría entenderse esto como una característica de la cultura en México: una estrategia que se tiene para hacer asequible lo que ocurre en el entorno, por doloroso o complicado que sea. A tal grado que cada vez que ocurre un suceso de importancia, se busca la manifestación cómica, ya sea profesional o amateur, en los escenarios o en un meme, porque el humor es un mecanismo esencial de comunicación que enriquece las relaciones sociales y deja de manifiesto aspectos culturalmente relevantes. Sobre esta importante función social del comediante mexicano, Andrade dice:

El comediante sirve como una especie de plataforma de expresión del público, del espectador. O sea, el espectador con su risa termina avalando lo que le gustaría decir pero no le es permitido. [...] Y al yo decirlo, libero esa presión social que tú tienes y te pongo a cuestionarte sobre eso que yo dije. [...] El comediante no tiene la

obligación ninguna de dar respuestas, pero sí es obligación siempre estar haciendo preguntas. (Comunicación personal, 18 de febrero de 2023).

En este sentido, se entiende al discurso cómico como un hecho social que no solo ayuda a sanar, sino también a visibilizar temas tabúes de los que, en el día a día, no se hablan. Barajas (2009) señala que el humor no solo alivia el dolor, sino que también es una herramienta para buscar soluciones antes los problemas que enfrenta una sociedad. Al respecto, DeGeneres (2018) menciona: “I just think when something is talked about and you see representatives of whatever the subject is, it demystifies it. People aren’t afraid of it anymore” [Creo que cuando se habla de algo y ves representantes de eso, lo desmitifica. La gente ya no le teme] (8m0s). Aunque sea un tema difícil o doloroso, se tiene que hablar porque, como ya se mencionó, una de las labores del comediante es, precisamente, la de cuestionar las situaciones ocurridas en el entorno que vive. Por ello, es posible concluir que el relajo en México ayuda a romper de manera saludable el vínculo entre las personas y las normas sociales que los contienen.

Según lo descrito por Portilla (1966), la ruptura entre las normas sociales y el comportamiento del colectivo conlleva un acto de negación del vínculo que une a las personas de un grupo con un valor o conjunto de valores. No se niega la existencia del valor como tal, sino el lugar o la importancia que este posee: es un cuestionamiento constante de la norma social. El relajo no es una idea, sino el acto de invocar, reevaluar y reconstruir la realidad.

Por lo anteriormente expuesto, es posible sostener que la comedia tiene un lugar privilegiado en la cultura de un pueblo, una manifestación con valor social. De acuerdo con Barajas (2020) “Diariamente los mexicanos ejercen actitudes, temas y formas de humor específicos y locales. [...] Y yo creo que la cultura mexicana del humor es rica, es compleja

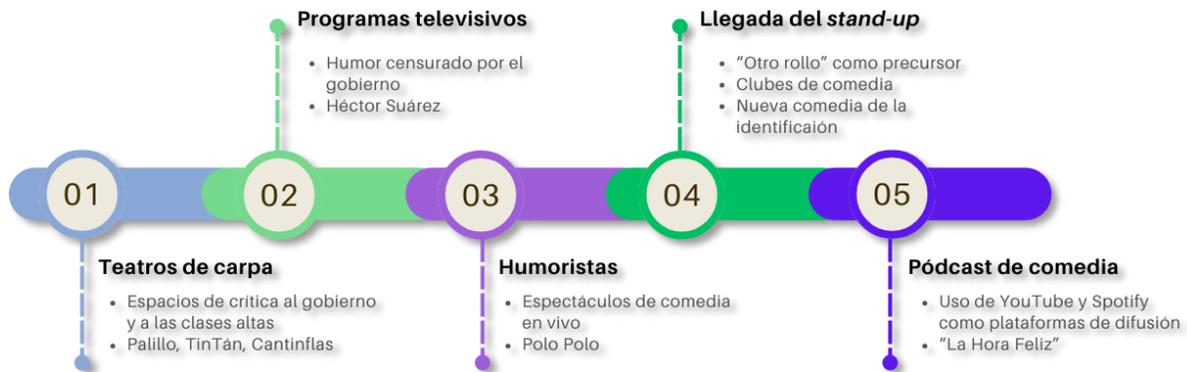
y tiene, además, una muy fuerte personalidad” (12m08s). El humor en la cultura mexicana es un tema que se ha estudiado por diversos autores, como Octavio Paz, Carlos Monsiváis, Jorge Portilla, Antonio Alatorre y el mismo Rafael Barajas “El Fisgón”.

La cultura del humor en México se ha manifestado en numerosas expresiones y producciones de la más diversa índole, todas ellas representación del relajo. Tan solo por mencionar algunas, encontramos los textos de Jorge Ibarguengoitia y de Eduardo del Río “Rius”; la música de Chava Flores o del grupo Los Tres Tristes Tigres; revistas de humor político como “El chahuistle” (1994–1997) y “El chamuco” (1997–2000 y 2007–2014); caricaturistas, viñetistas e ilustradores, llamados popularmente moneros, como José Trinidad Camacho “Trino” y José Ignacio Solórzano “Jis”; los cómics “Simón Simonazo” (1978–1988) y “El mil chistes” (1985–1992); y otras expresiones más contemporáneas como las cuentas de memes en redes sociales Lo que callamos los Godínez, El Guarromántico y Memelas de Orizaba, y los perfiles de TikTok de Paco de Miguel y *Talk to the mano*. Como resaltaba Portilla (1966), en la esencia del relajo está la característica de poder aparecer en algo tan sutil como un gesto, una frase, o incluso en formas expresivas más complejas con el género cómico del *stand-up*.

Stand-Up *En México*

El surgimiento, desarrollo y auge del *stand-up* en México puede establecerse en etapas, las cuales se representan en la siguiente figura:

Figura 3
Etapas de desarrollo del stand-up en México



Nota: Elaboración propia

La primera etapa inicia con un fenómeno similar al vodevil que ocurrió en México a principios del siglo XX con los teatros de carpa, espacios desmontables y ambulantes en donde se presentaban espectáculos que incluían músicos, actores, bailarines, acróbatas y también rutinas cómicas que, de acuerdo con Germán Lima et al. (2019), eran el número principal. Las figuras representativas de esa época van desde Jesús Martínez Rentería "Palillo" (considerado por algunos comediantes como el primer standupero mexicano), Fanny Kauffman "Vitola" y Estanislao Schillinsky Bachanska "Shillinsky", hasta grandes íconos de la época de oro del cine mexicano como Mario Moreno "Cantinflas" y Germán Valdés "Tin Tán". Algo importante a destacar es que las carpas además de ser un lugar de entretenimiento popular también tenían con una labor social: eran espacios en donde se hacía crítica al gobierno, a las clases altas y a las desigualdades e injusticias que vivían las personas. Como menciona Sotres (2018), la carpa era un espacio que cumplía con diversas funciones: no solo era un lugar de entretenimiento para la población de clase baja, también era un medio de comunicación. Muchos de los números presentados en las carpas trataban sobre los sucesos que estaban pasando en otras ciudades, motivo por el cual los

espectáculos continuaron incluso durante los años de la Revolución. La autora también explica que durante las décadas de 1930 y 1940 sucedió la decadencia de los teatros de carpa, en gran medida debido a la censura que existía por parte del gobierno.

Posteriormente, durante la década de 1970, comenzó una etapa en la cual se produjeron programas televisivos de comedia en donde se hacían *sketches* y parodias de temas variados, y que a veces también tenían participaciones musicales de cantantes populares del momento. Este género televisivo era muy similar a los *shows* de variedades de Estados Unidos mencionados con anterioridad. En el caso de las producciones mexicanas, es sustancial mencionar emisiones como “Los Polivoces” (1971–1976), “La carabina de Ambrosio” (1978–1987), “¡Anabel!” (1988–1996) y la serie infantil “Chiquilladas” (1982–1989).

Es fundamental resaltar la relevancia del actor Héctor Suárez, quien tuvo dos programas “¿Qué nos pasa?” (1986–1987) y “La cosa” (1991–1992), en los que además de *sketches* presentaba monólogos cortos de denuncia y crítica social con personajes como “El no hay”. Debido a que en esa época existía una fuerte censura en los medios de comunicación, sus programas fueron cancelados y él, vetado durante algunos años. Igualmente es necesario mencionar a Gustavo “Gus” Rodríguez, escritor y guionista en programas de la barra cómica de Televisa, de entre los que destacan su colaboración con Eugenio Derbez. Por último, mención aparte merecen Andrés García de Bustamante Caballero “El Güiri Güiri” y Víctor Trujillo “Brozo”, ambos son referente en el desarrollo de la comedia contemporánea en México y su trabajo ha sido una influencia importante hasta la actualidad.

Bustamante es considerado uno de los mejores comediantes de México dentro de un estilo conocido como *prop comedy*, el cual se caracteriza por el uso de utilería como parte de las rutinas y en la caracterización del actor. Otra aportación relevante es su participación en los segmentos cómicos de “Los protagonistas” durante los Juegos Olímpicos y la Copa Mundial de Fútbol, ya que él fue el primero en realizar estas apariciones durante los programas deportivos. La sátira de Bustamante comenzó en el Mundial de México 86 con su personaje El *Hooligan*, como una manera de señalar el excesivo fanatismo por parte de los aficionados que realizaron destrozos en los estadios y las ciudades anfitrionas durante el evento deportivo. Actualmente, Bustamante tiene un pódcast llamado “La última trinchera” (2023–a la fecha) que conduce junto con Trino, y en el cual se tocan diversos temas y anécdotas cómicas.

Por su parte, Trujillo se ha dedicado a hacer con sus personajes una crítica a diferentes aspectos de la sociedad mexicana, de los cuales el más conocido es el payaso Brozo, que dio a conocer en el programa de variedades “La Caravana” (1988–1992). Brozo se dedicaba a contar versiones alternativas de clásicos cuentos infantiles, en los que exponía con crudeza y humor situaciones delicadas de la vida en México. Otro de sus personajes representativos es La Beba Galván, que era una entrevistadora con un discurso fuerte y analítico, lo que contrastaba con la hipersexualización del segmento, ya que La Beba tenía un sirviente que aparecía en ropa interior.

La siguiente etapa comienza a partir de la década de 1990, cuando los comediantes conocidos como humoristas o cuentachistes hacían giras y daban funciones en teatros y ferias populares en todo el país. Entre los más famosos podemos mencionar a Teófilo González Muñoz “Teo González”, Jorge Falcón “JoJoJorge Falcón”, Javier Carranza “El

Costeño” y Leopoldo Roberto García Peláez Benítez “Polo Polo”. Este último puede ser considerado como una conexión o transición entre la comedia de los humoristas y los standuperos, ya que, si bien sus rutinas consistían en contar chistes sencillos, él lo hacía de forma muy minuciosa, casi como una anécdota personal, lo que se asemeja mucho a la técnica narrativa que se emplea en el *stand-up*. Además, algo por lo que Polo Polo se distinguía era su interacción con el público, que dentro de los espectáculos de *stand-up* se conoce como *crowding* o cabareteo. Germán Lima et al (2019) afirman que el estilo cómico de Polo Polo está caracterizado como una variedad de *stand-up* única en Latinoamérica.

Dentro de este tipo de comedia también es necesario hablar de los programas televisivos como “Humor es... Los comediantes” (1999–2001), que era una transmisión donde humoristas contaban chistes con un público en vivo, y “Guerra de chistes” (2008–2017), cuyo formato consistía en un duelo de chistes entre los conductores, el invitado del episodio e incluso el público. Un punto a resaltar de la relación entre los cuentachistes y los standuperos es que ambos estilos son comedia hecha con público en vivo, y en espacios muy específicos, como un bar o un teatro.

En la etapa del *stand-up* en México como se conoce actualmente, habría que mencionar primeramente a Adal Ramones, conductor del único *late night show* realmente exitoso en el país: “Otro rollo” (1995–2007). Al inicio de cada episodio Ramones hacía una rutina de *stand-up*, que se acompañaba de breves improvisaciones, así como de un poco de *crowding*. Sin embargo, es de resaltar que las rutinas de Ramones no eran escritas por él y tampoco contaban con el componente social que Pérez y Andrade consideran indispensable. Los temas de los monólogos presentados en el programa eran banales y carecían de crítica

o cuestionamientos de la realidad. Lo anterior es comprensible si se toma en cuenta que el programa era transmitido en televisión abierta, por lo que se debía evitar la censura.

A partir de 2010, el *stand-up* comenzó a ganar notoriedad dentro de la escena cómica mexicana. Este hecho coincide con el declive en la popularidad de los programas de comedia, en especial “Guerra de chistes”, que en ese momento era el más conocido. Pérez señala cómo “había un limbo”, en el sentido de que los programas de comedia no tenían un espacio en la televisión abierta. Por su parte, Andrade enfatizó el hecho de que las grandes figuras de la comedia mexicana de ese momento, tales como Polo Polo, Andrés Bustamante y Adal Ramones, ya no estaban con presencia activa dentro de las producciones televisivas.

Pérez estableció el término **la nueva comedia de la identificación**, para referirse al *stand-up* como la respuesta natural por parte de una sociedad que buscaba identificarse con el contenido cómico que consumía, lo cual no era posible con la oferta existente en el momento, que se basaba en representaciones estereotipadas: “[...] caducaron por la desconexión con el público, los cuentachistes ya no han prevalecido porque no hay identificación de parte de la gente. [...] Había muchos programas que desconectaban, que eran la caricatura de las personas, no había personas reales” (Pérez y Andrade, comunicación personal, 18 de febrero de 2023).

Esta identificación que conlleva el *stand-up* se relaciona directamente con los tres momentos que Portilla (1966) reconoce para el relajo: el desplazamiento de la atención, el posicionamiento del individuo ante la situación que analiza y la acción de manifestar dicho posicionamiento por medio de herramientas cómicas, para que otros participen también de él. En este sentido, el *stand-up* no solo es una forma de las artes escénicas ni un medio de

entretenimiento, sino también una estrategia social que permite aprehender y transformar la realidad, es una herramienta de protesta.

Entre los pioneros del *stand-up* contemporáneo resaltan los nombres de Héctor Suárez Gomís, Gustavo Proal, Gloria Rodríguez, Héctor García, Gonzalo “Gon” Curiel y Adriana Chávez. La popularidad y proyección del *stand-up* han dado como resultado la creación de clubes de comedia como espacios especializados con importancia a nivel nacional, tales como El Beer Hall y El 139 en la Ciudad de México, La Caja Popular en Querétaro o El Unicornio Azul en Monterrey. En estos lugares se realizan los *open mic*, que son eventos en los que cualquier persona puede subir al escenario y decir una rutina breve, normalmente de entre 5 y 10 minutos. Los *open mic* son muy importantes ya que permite a los comediantes novatos darse a conocer y a los experimentados, probar el material nuevo que vayan escribiendo. Es igualmente necesario mencionar la existencia de canales especializados en producción de *stand-up*, tales como Comedy Central Latinoamérica, y los extintos Casa Comedy TV y Distrito Comedia. Sin embargo, habría que aclarar que estos no cuentan con tanta proyección mediática, a diferencia de los canales de comedia de Estados Unidos e Inglaterra, o programas como los ya mencionados *late night shows*.

En 2011 se llevó a cabo el 1er Festival Stand Up Comedy, en cuyo marco se presentaron funciones de *stand-up* todos los martes de febrero en la Ciudad de México. La iniciativa originalmente se creó para presentarse en el Café 22, que fue uno de los primeros clubes de comedia en la Ciudad de México. Posteriormente, con apoyo del Departamento de Cultura de la CDMX se consiguió pasar el festival al Teatro de la Ciudad, específicamente al foro “A Poco No”. Además, en ese tiempo se formaron dos colectivos de standuperos en la Ciudad de México: Risas Inc., y Todo mal.

Entre 2013 y 2016 se transmitió el programa “STANDparados”, conducido por Adal Ramones, cuya relevancia radica en que sirvió como escaparate para muchos standuperos que actualmente son muy exitosos. Algunos de los invitados a este programa fueron Hugo Pérez “El Cojo Feliz”, Alexis de Anda, Diego Zanassi, Juan Carlos Escalante, Ricardo O’Farril y Fran Hevia. Por su parte, en 2014 el canal Comedy Central Latinoamérica produjo una primera temporada de *stand-up*, la cual comprende rutinas cortas de los que en ese momento eran ya comediantes reconocidos, y en la que participaron, entre otros, Pérez y Andrade. Dentro de este contexto, en el que el *stand-up* iba tomando fuerza en el país, surgieron los primeros comediantes con proyección internacional, tales como Carlos Ballarta, Sofía Niño de Rivera y Franco Escamilla, quien formó un colectivo de standuperos denominado “La Diablo Squad”.

Actualmente es posible ver especiales de comedia en distintos servicios de *streaming* como Youtube y Netflix; algunos de los cuales fueron producidos por los mismos comediantes como parte de sus giras, o bien por casas productoras de gran presupuesto como parte de un proyecto mayor. Dentro de la primera categoría se encuentran, por mencionar algunos, “La chingadera del pantano” (2020) de Coco Celis, “Stand up con certificado de humildad” (2022) de Lalo Elizarrarás y “En el acto” (2019) de Fran Hevia, todos ellos disponibles de manera gratuita en YouTube. En el segundo grupo estarían las producciones de Netflix, con títulos como “El especial de Alex Fernández, el especial” (2017) de Alex Fernández, “Abrazo genial” (2016) de Ricardo O’Farrill, “Falso profeta” (2021) de Carlos Ballarta, o la serie “Comediantes del mundo” (2019) en la cual participaron Franco Escamilla, Hugo Pérez “El Cojo Feliz” y Gaby Llanas en representación de la escena cómica mexicana.

Finalmente, la última etapa correspondería a la aparición de los *pódcast* de comedia, misma que se desarrolla en el siguiente apartado.

Los Pódcast de Comedia

Como se mencionó anteriormente, la oferta cómica que se ofreció durante años en televisión abierta estaba fuertemente regulada por la censura, lo que hizo mella en la posibilidad de reflexionar de manera crítica sobre la sociedad mexicana. Lo anterior puede ser una de las razones por las que los *late night shows* no prosperaron en la televisión mexicana, a pesar de múltiples intentos por parte de las diferentes cadenas televisoras. En relación con esto, un fenómeno interesante dentro del *stand-up* mexicano es el de los numerosos *pódcast* de comedia que son producidos en el país, tal vez como una alternativa ante la ausencia de *late night shows*. Sin duda alguna, uno de los más importantes es LHF, conducido por dos de los comediantes más reconocidos de México: Hugo Pérez “El Cojo Feliz” y Roberto Andrade “Tío Rober”, quienes comenzaron a trabajar juntos en 2013. Este *pódcast* fue transmitido durante 5 años ininterrumpidos, de 2017 a 2022, y posteriormente reinició en agosto de 2023 hasta mayo de 2024. Según menciona Fernández (2019) en el episodio 12 de “El *podcast* de Alex Fernández”,

[La hora feliz es] uno de los *pódcast* de comedia que llevan ya como un año y medio. Puede ser que me equivoque, pero antes de “La Hora Feliz” pues no había nada, no había otro contenido hecho por comediantes, contenido original que no fuera algo traído de radio, porque normalmente muchas de las cosas que tenemos ahorita nosotros en las plataformas de *pódcast* son programas de radio reciclados. [...] Entonces, El Cojo y El Tío Rober estuvieron [...] abriendo camino a que ahora haya más *pódcast* de comediantes. (4m35s)

Por supuesto, esto no es exclusivo de México, en muchos otros países hay pódcast de comedia. Sin embargo, sí hay un aspecto interesante a resaltar: como ya se mencionó, la comedia transmitida por televisión se reducía a personajes, lo cual no permitía que existiera una conexión real con su público, y además no cumplía con su labor social de cuestionar la realidad. Las plataformas de *streaming* YouTube y Spotify ofrecieron un espacio de expresión para los standuperos mexicanos. Desde el inicio de LHF en 2017 y hasta la actualidad, se producen numerosos pódcast de comedia en el país. Entre los que han tenido más audiencia, además de LHF, cabría mencionar “El podcast de Alex Fernández” (2019–2021), “La Cotorrisa” (2019–a la fecha), “Leyendas Legendarias” (2019–a la fecha), “Shishis pa’la Banda” (2019–2024), “El Súper Show Está Genial” (2019–2021) y “Hermanos de leche” (2021–a la fecha).

Pérez en entrevista con Celis (2020), reflexiona sobre la diferencia entre la relación del comediante con el público, según estén produciendo un espectáculo de comedia en vivo o un pódcast: “En esto del pódcast, es uno de los contenidos que más *engagement*, que más conexión, que más estrecha un lazo, un vínculo con tu público” (9m35s). Ambos comediantes enfatizan que en este tipo de formatos es indispensable ser honesto, como persona y con la comedia que se hace, lo cual genera cariño y familiaridad con la audiencia. Por ello, quienes escuchan el pódcast se sienten parte de la conversación pues sus opiniones o puntos de vista tienen eco en lo que se dicen los comediantes. También mencionan que el pódcast funciona como un escaparate para que los fans los conozcan mejor, porque la transparencia es característica de las anécdotas y las experiencias de vida que comparten.

Por otra parte, la rutina que se presenta en una función de *stand-up* no cuenta del todo con esa transparencia, pues al momento de escribirla se selecciona cuidadosamente el

discurso a utilizar. En otras palabras, hay más control en la manera de expresarse, además de que siempre esas rutinas se prueban en el *open mic*, lo que permite ir perfeccionando el mensaje para que el público lo reciba de la manera en la que estaba intencionado.

La Hora Feliz: el Primer Pódcast de Comedia en México

Sobre los orígenes de LHF, Pérez y Andrade mencionan que inició por encargo de Franco Escamilla para La Radio Squad, que fue un proyecto de radio independiente que se lanzó como parte de las actividades de La Diablo Squad. La Radio Squad transmitía vía internet y contaba con una programación muy variada, producida por lo comediantes integrantes del colectivo.

Originalmente, se planeó hacer LHF bajo el formato de un programa con interacción del público mediante un número telefónico, e incluso con espacios musicales. El primer capítulo se transmitió el 25 de abril de 2017 con Pérez y Andrade como conductores, y Alex “El Chaparro” Salazar y Lalo Villar como invitados. Breve tiempo después de comenzar con el programa se subieron los episodios en Spotify, en un momento donde esta plataforma aún no era de uso tan generalizado en México. Debido al éxito que cobró el pódcast comenzaron a grabar LHF en vivo como parte de sus espectáculos tanto en la Ciudad de México como en sus giras por el país, las cuales comenzaron a publicar en YouTube con el nombre de “Mini Hora Feliz”.

Desde sus inicios, rápidamente el formato de LHF se modificó. De ser un programa de radio convencional, pasó a convertirse en un pódcast con estilo propio, que consistía desarrollar un tema de manera cómica sin guion previo, pues siempre se ha transmitido en vivo. Con respecto a este punto, Pérez reflexiona sobre un factor fundamental para el gran éxito de LHF: “en formatos como el pódcast [...] conocemos a nuestro público, la conexión es tal porque se rompe esa barrera por completo y se genera una complicidad con el público

que no lograrías de otro modo, más que siendo auténtico” (Comunicación personal, 18 de febrero de 2023).

Este punto resulta primordial, pues nuevamente se retoma el concepto de la nueva comedia de la identificación, pero desde plataformas de fácil acceso como Spotify y YouTube, con un programa transmitido de manera semanal, lo que permitió que se convirtiera en parte de la cotidianidad de los horafelicianos. LHF generó un espacio para que los fans compartieran con Pérez y Andrade sus experiencias, sus perspectivas, incluso para tener un acompañamiento en momentos difíciles de su vida, creando así una realidad compartida con su audiencia.

Durante 2020 LHF cobró mucha más notoriedad por la creación de más contenido digital que Pérez y Andrade realizaron para suplir las presentaciones en teatros y bares, que se cancelaron debido a la contingencia sanitaria por el COVID-19. Un poco después de comenzada la cuarentena, vendieron como contenido exclusivo de YouTube el “*Roast a La Hora Feliz*”, que fue producido a inicios de ese mismo año y en el cual participaron los principales pódcast de comedia en México en ese momento. Meses después, comenzaron a hacer *shows* para los que el público compraba un acceso que le permitía ver la transmisión en vivo mediante distintas plataformas como Facebook o directamente en la página de las boleterías.

La oferta cómica por parte de la dupla no se limita a LHF. El 17 de abril del 2020 publicaron el primer episodio de “*Patrocínanos*” (2020—a la fecha), que consiste en la reacción espontánea a videos cortos de TikTok, a partir de los cuales hacen bromas. Si bien este contenido también ha tenido buena aceptación, su producción más ambiciosa es “*Pur de Patos*” (2022—a la fecha), el cual es un programa de comedia en vivo en el cual Pérez y Andrade hacen *crowding* con el público asistente. Resaltan dos secciones de este programa:

la primera es “La Logia Pururú Parará” que consiste en que mientras un standupero presenta una breve rutina, otros comediantes escriben en el momento chistes sobre él para después leerlos en su presencia. Este formato es un tipo de comedia que se conoce como *roast*, del cual Pérez y Andrade son de los principales representantes en México.

Por su parte, para “El Salón de la Fama de los Discapacitados” se pregunta si ese día asistió alguna persona con discapacidad, a quien invitan a pasar al escenario para entrevistarla y hacer chistes con él. Con esta sección se busca dar visibilidad a cómo es la vida de una persona que padece ya sea una discapacidad temporal o permanente, o alguna enfermedad crónico degenerativa. Al respecto, Andrade comenta

No sabes lo que es tener a alguien que es ciego, que no tiene una extremidad, y ver cómo se ríen de ellos mismos y de su situación. Con su actitud te están diciendo que no los discrimines, que también podemos hacer chistes sobre ellos porque son uno más, son como tú y como yo. Y aprendes un chingo estando con ellos... al inicio no sabes cómo hablarles y hasta piensas “no lo voltees a ver a la mano que le falta”, pero ya después entiendes que no necesitan condescendencia, no necesitan que los veas con lástima, al contrario. Y ese es el poder de la comedia. (Comunicación personal, 18 de febrero de 2023)

Es justo esta autenticidad en el discurso cómico de Pérez y Andrade así como su trasfondo crítico y reflexivo lo que justifica su incorporación en clase, pues permite compartir puntos de vista y opiniones de una manera espontánea. Barajas (2020) sostiene que el humor transforma a las personas pues les ayuda a desarrollar una visión crítica, que es justamente una de las finalidades de la propuesta didáctica que se presenta en esta investigación. La caracterización de la comedia de LHF como una mezcla entre el humor negro y el relajó permite comprender mejor por qué es factible utilizarlo como material

auténtico en clase: el relajo propicia que haya una identificación con lo que se enuncia en el discurso, y el humor negro propicia el análisis y la reflexión crítica. Por supuesto, habría que recordar que la finalidad no es que los estudiantes vean a Pérez y Andrade como la única manifestación posible de la comedia en este país, sino como un ejemplo, una de las muchas diferentes maneras que hay de vivir la cotidianidad mexicana y, a partir de ella, reflexionar sobre similitudes y diferencias con sus propias culturas y realidades.

Como se desarrolló a lo largo de este apartado, el discurso cómico posee un contenido de análisis de la realidad que puede utilizarse como una herramienta educativa para la enseñanza de lenguas. Las teorías que sustentan esta propuesta se abordarán en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II: Marco Teórico

En este capítulo se presentan los conceptos teóricos claves que dan soporte a la investigación. Se referencian autores reconocidos en el ámbito de la enseñanza de lenguas, de los enfoques comunicativo y sociocultural, y del material auténtico, y se enmarca en relación con el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Finalmente, en el último apartado se explica y caracteriza el *stand-up comedy* desde un punto de vista discursivo.

Diferencia entre Enseñanza de Lengua Extranjera y Segunda Lengua

Dentro de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas se manejan diferentes términos que sirven para especificar las características y las condiciones en las que se realiza el aprendizaje. En esta sección se revisarán algunos de estos conceptos, fundamentales para contextualizar la presente investigación: primera lengua, lengua meta, segunda lengua y lengua extranjera.

Primera Lengua

El término primera lengua (L1) se utiliza a la par de otros como lengua materna, lengua nativa o lengua natal; son numerosas las fuentes que se pueden consultar para obtener más información sobre este concepto. De manera muy simple, puede definirse como aquella que el individuo utiliza de manera espontánea, con poco o ningún esfuerzo. El Instituto Cervantes (2024) establece que es “la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación. Con el mismo sentido también se emplea lengua nativa y, con menor frecuencia, lengua natal” (2023, párr. 1). Sin embargo, de acuerdo con Pato y Fantechi (2012), los últimos dos han quedado ya en desuso dentro de los círculos académicos.

Estos autores también mencionan que la L1 no es necesariamente la primera que aprendió una persona, sino que “puede hacer referencia a la lengua de la madre, a la lengua

de uso habitual en la familia (transmitida normalmente de generación en generación) o a la lengua que uno siente como propia (como signo de identidad individual y comunitaria)” (párr. 1). La misma perspectiva se presenta en el “Diccionario de términos clave ELE” (Instituto Cervantes, 2024), lo que resulta muy interesante al considerar que en la actualidad la vida se desarrolla en contextos plurilingües en su mayoría, por lo que la L1 no se identifica únicamente a la lengua oficial de un país. Por ello, todas las personas que conforman una comunidad lingüística al compartir la misma L1 se consideran hablantes nativos, y la lengua que un individuo percibe como su lengua materna puede cambiar a lo largo de la vida.

En el contexto de la didáctica de lenguas, dependerá mucho del enfoque utilizado si la L1 se utiliza en clase o no. Cabe resaltar que, durante los últimos años, y en especial a partir de la actualización de 2018 del “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” (MCER), han cobrado relevancia los acercamientos translingüísticos en los que se motiva al estudiante a utilizar todo su repertorio lingüístico en clase, tal como lo señalan Pino Rodríguez et al. (2019).

Lengua Meta, Segunda Lengua y Lengua Extranjera

El término lengua meta (LM) refiere a la que se desea aprender, ya sea mediante instrucción académica o bien de manera no formal. Pato y Fantechi (2012) establecen que el concepto de LM engloba, a su vez, los de segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE), y la principal diferencia entre ambos es el contexto o las circunstancias en que se aprende la LM. Si esta se estudia en un contexto de inmersión, es decir, en un país donde se hable como lengua oficial u originaria, hablamos de segunda lengua; por el contrario, si se aprende donde la lengua no es oficial u originaria, se considera lengua extranjera.

Sin embargo, estos autores señalan que las definiciones antes presentadas pueden ser un poco reduccionistas, en el sentido de que la división

se basa en criterios puramente geopolíticos, sin tener en cuenta el matiz psicológico y afectivo del aprendiente y usuario de la lengua meta. [...] De este modo, la L2 sería la lengua más próxima a la L1, concebida como sustituta cercana de la lengua materna, y estrechamente relacionada con los ámbitos de trabajo y estudio, sobre todo. Por el contrario, la LE no deja de ser ‘extranjera’ (i.e. que no es propia), si el aprendiente no siente un acercamiento cultural verdadero ni una identificación con los hablantes de la lengua que está estudiando, o que ya ha aprendido. (Pato y Fantechi, 2012, párr. 5)

Una visión similar es la que presenta Manga (2008), quien además del componente psicolingüístico, considera también factores sociolingüísticos al mencionar que la L2 tiene funciones sociales e institucionales dentro de la comunidad lingüística en la que se inserta el estudiante, mientras que la LE se aprende en un contexto donde tales funciones no existen.

Por otra parte, Lambert (1990) expone la importancia de considerar las diferencias no solo en el aprendizaje sino también en el proceso de enseñanza, pues se persiguen metas distintas. Entre las que el autor enlista, resulta de especial importancia para la presente investigación lo que refiere al interés en incrementar y mejorar lo más posible la producción de los alumnos en la L2 que están aprendiendo. Esto es comprensible si se tiene en cuenta que, como ya se mencionó anteriormente, el contexto en el que se estudia una segunda lengua es de inmersión, por lo que es indispensable apoyar a los alumnos para que resuelvan sus necesidades comunicativas de manera autónoma y eficaz.

El Papel de la Cultura en el Aula de Lenguas

El Concepto de Cultura y la Comunicación Intercultural

La noción de cultura es sumamente compleja, puede ser estudiada desde diferentes perspectivas y, por tanto, definida de muchas maneras. González di Pierro (2012) dice que la cultura tiene que ver con las “[...] características que tienen en común los miembros de una determinada comunidad y que los une en las visiones del mundo sobre diferentes temas, comportamientos y actitudes y los caracteriza frente a otras comunidades culturales.” (p. 84). Por su parte, Giménez (2005) la define como “una dimensión analítica de la vida social, aunque relativamente autónoma y regida por una lógica (semiótica) propia” (p.70). Ambas acepciones tocan un aspecto importante, que es la toma de conciencia por parte del individuo sobre sus concepciones de la realidad. Incorporar este aspecto en clase de L2 o LE cobra relevancia porque, de esta manera, se evidencia la cultura como un sistema compartido de ideas que es posible analizar, y que permite identificar patrones de conducta regidos por dicha estructura en las prácticas culturales.

Kobiela-Kwasniewska (2009) explica que el concepto de cultura se ha visto cada vez más asociado al de lengua, lo que ha hecho patente la necesidad de considerarlos de manera integral en las clases de L2 y LE. “El giro en su tratamiento se debe al desarrollo de disciplinas relacionadas con el lenguaje humano, [...] ciencias donde el contexto socio-cultural y situacional determina la producción lingüística de los hablantes de una lengua dada” (Kobiela-Kwasniewska, 2009, p.211).

Debido a ello, es posible afirmar que cuando se estudian lenguas segundas y extranjeras se crea una situación intercultural, en la que el concepto de cultura es un parámetro de trabajo indispensable. En lo sucesivo se tomará la definición que González di Pierro (2012) da sobre comunicación intercultural, por ser la que mejor se ajusta a las

necesidades del presente trabajo: “la comunicación se vuelve intercultural cuando el aprendiz está inserto en una cultura y un contexto lingüístico que es diferente al suyo o cuando está en contacto con hablantes u otros aprendices que proceden de otras culturas” (p. 101). Por supuesto, al hablar de comunicación intercultural surge la necesidad de profundizar sobre el papel de la competencia intercultural en el aula de lenguas, lo cual se desarrolla en el siguiente apartado.

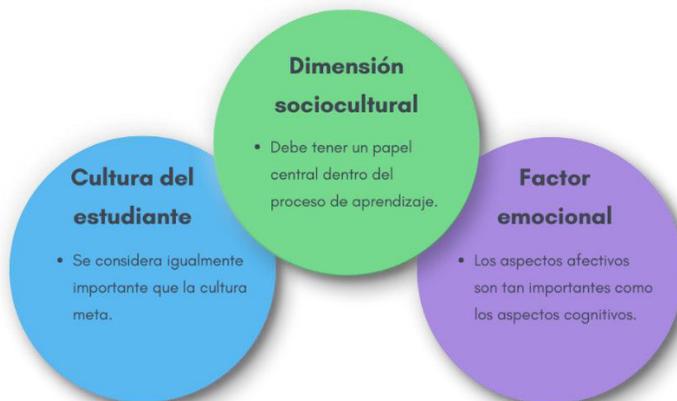
La Competencia Intercultural

Antes de abarcar de lleno el concepto de componente cultural, es necesario hablar de la competencia intercultural, que resulta un aspecto fundamental en la enseñanza de lenguas. De acuerdo con el Instituto Cervantes (2024) la competencia intercultural es “[...] la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural” (párr. 1). Dicho en otras palabras, es la facultad de comunicarse apropiadamente con personas de diferentes culturas, comprendiendo y respetando las diferencias en su entendimiento de la realidad. La competencia intercultural es fundamental para la interacción social.

Como señalan Oliveras y Llobera (2000), en la actualidad el trabajo en el aula de lenguas busca presentar la relación intrínseca entre lengua y cultura como elementos que no se pueden separar, con el afán de preparar a los alumnos para la comunicación con personas de diferentes países. Este enfoque ha llevado a reformular el concepto de competencia comunicativa que, de acuerdo con Byram (1998), describe situaciones que se pueden aplicar a un hablante nativo, pero no toma en cuenta las necesidades específicas de un aprendiente de LE o L2.

A partir de estas dificultades identificadas, Byram (1998) propuso un modelo al que nombró competencia comunicativa intercultural, y que se explica en la Figura 4 a continuación:

Figura 4
Elementos de la competencia intercultural



Nota: Elaboración propia

Al tener en cuenta estas tres dimensiones, los profesores pueden diseñar actividades que involucren trabajo de observación y reflexión sobre la cultura propia y la cultura meta, porque de esta manera los estudiantes logren desarrollarse plenamente como individuos interculturales. Pues como mencionan Oliveras y Llobera (2000)

Uno de los objetivos de la aplicación de estos métodos es proporcionar estrategias al alumno que, al mismo tiempo que participa, se encuentra inmerso en la cultura extranjera: observa, describe, analiza, interpreta y, por tanto, comprende las diferencias y las similitudes a fin de combinar las experiencias afectivas con el conocimiento cognitivo de la cultura. (p. 39)

De acuerdo con el Instituto Cervantes (2024), el proceso de adquisición de la competencia intercultural implica tres etapas o niveles: monocultural, intercultural y

transcultural. En el primer nivel se observa la nueva cultura desde el marco de la propia; en el segundo la persona se posiciona como intermediaria entre ambas culturas y realiza comparaciones: finalmente, en el último nivel se logra un distanciamiento que permite actuar como mediador.

En relación al alumno como hablante intercultural en este nivel, el mismo Instituto menciona que se pueden trabajar los siguientes aspectos: visión de la diversidad cultural, papel de las actitudes y los valores afectivos, referentes culturales, normas y convenciones sociales, participación en situaciones interculturales y papel de intermediario intercultural. Cada aspecto contempla tres fases (de aproximación, de profundización y de consolidación), las cuales no dependen del nivel de competencia lingüística, sino que debe elegirse la que se adapte más a las características del grupo, según sus experiencias, relación con la cultura meta y contexto educativo.

De esta manera, en cada aspecto podrían corresponderse los niveles de desarrollo de la competencia intercultural con las fases de desarrollo propuestas en el PCIC y trabajarse así para cada aspecto. Es decir, la fase de aproximación se corresponde con el nivel monocultural; la fase de profundización, con el nivel intercultural, y la fase de consolidación con el nivel transcultural.

Por supuesto, tener conocimiento sobre la cultura asociada a la lengua que se está aprendiendo permitirá a los estudiantes ser más hábiles para interactuar de manera adecuada con sus interlocutores. Además, ser capaces de entender las referencias y reconceptualizar la realidad permitirá a los estudiantes enfrentarse de mejor manera al choque cultural, que de acuerdo con el Instituto Cervantes (2024) se puede definir como el

conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo, y por extensión el aprendiente de segundas lenguas o lenguas extranjeras, al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia, cuyo grado de conocimiento puede ser muy diverso entre individuos. [...] Desde el punto de vista afectivo, es posible que el sujeto experimente emociones como el miedo, la desconfianza, la incomodidad, la ansiedad o la inseguridad. Desde el cognitivo, puede experimentar un conflicto cognitivo entre su conocimiento del mundo por un lado y los marcos de conocimiento, los valores o las interpretaciones propias de la nueva cultura, por otro.

El choque cultural que experimentan los estudiantes es más intenso mientras mayor sea la distancia entre su cultura y la nueva, pero la reacción que ellos tengan ante este choque no siempre es la misma. Esto dependerá mucho de su personalidad, su actitud, las experiencias previas que tengan en entornos interculturales y, por supuesto, cómo lleven su proceso de aculturación.

La educación con enfoque intercultural propicia el desarrollo de habilidades analíticas, que propicien la evaluación crítica de las prácticas culturales que experimentan los alumnos en contexto de inmersión, pero desde una perspectiva informada. Ello se verá reflejado en la voluntad de aprender y adaptarse a nuevas situaciones como un proceso continuo que enriquece la experiencia educativa de todos los participantes del proceso.

El Componente Cultural en el Aula de Español como Segunda Lengua

Miquel y Sans (1992) elaboraron una propuesta que por años se ha tomado como referente en la enseñanza del español como lengua segunda (EL2) y extranjera (ELE). Las

autoras hablaban de una visión tripartita de la cultura en la que distinguían entre Cultura con mayúscula, cultura a secas (o cultura con minúscula) y kultura con k.

La primera se refería a la cultura legitimada, en la que entran el estudio de la geografía, literatura, arte, religión, economía, etcétera. El problema con esta dimensión es que, como menciona Baulenas (2011) se trata de “un concepto de cultura estático, separado del hecho lingüístico y que no daba cuenta de esa otra parte del hecho cultural, interna y “escondida”, que rige nuestras vidas y nuestra comunicación” (p. 11). Por su parte, Kobiela-Kwasniewska (2009) señala que esta Cultura con mayúscula muchas veces se limita a la transmisión de información con carácter etnocéntrico, lo que puede favorecer la creación y propagación de estereotipos.

La cultura a secas comprende los usos y costumbres, los patrones de vida cotidianos que una comunidad expresa en la manera que se relacionan sus individuos. Finalmente, la cultura con k son las prácticas más específicas de grupos concretos o modas específicas. Con respecto a estas dimensiones, Barros García (2006) hace el mismo señalamiento que Kobiela-Kwasniewska, ya que al tratar de generalizar comportamientos sociales también se corre el riesgo de estereotipar. Como se puede ver, incorporar el componente cultural en clase de lenguas es muy complicado, sin embargo, es indispensable.

Posterior a su primer planteamiento, Miquel (2005) reformuló su teoría y modificó los términos a cultura esencial, cultura legitimada y cultura epidérmica. Para explicar su propuesta la autora se vale de una metáfora de imagen, en la que los tres componentes de la cultura se asemejan al tronco de un árbol. La parte central corresponde a la cultura esencial (antes cultura a secas), que es la relacionada directamente con la lengua y se comparte por todos los miembros de la comunidad lingüística. La cultura esencial es la que permite al

individuo comunicarse efectivamente y de manera adecuada, ya que está relacionada con los patrones de comportamiento, con las convenciones sociales. No basta con que los estudiantes conozcan esta dimensión de la cultura, es necesario colocarla a la par de la propia y adecuarse a la perspectiva intercultural que les permita discernir cómo expresarse.

La cultura legitimada (antes Cultura con mayúscula) será la parte más alejada de la esencial, las ramas del árbol; a este tipo de cultura no tienen acceso todos los hablantes, sino solo una minoría privilegiada, y está sujeta a la legitimación que le da paso del tiempo. La autora insiste en la dificultad de que si los profesores solo trabajan esta dimensión, pueden dar la idea que ciertas manifestaciones culturales son más importantes que otras, y que en el contexto de la enseñanza de lenguas hay un tipo de cultura que es más trascendente que otro. Finalmente, la cultura epidérmica (antes cultura con k) es la corteza del árbol y comprende estándares muy específicos, variaciones de la cultura esencial que son compartidos por grupos concretos y funcionan como marcas de identidad o tienen usos específicos.

Desde esta perspectiva, Miquel pone especial énfasis en que la cultura esencial es material prioritario dentro del aula, sin importar el nivel de competencia lingüística que tengan los estudiantes. En cuanto a la cultura legitimada, menciona que mucho dependerá de la formación e intereses de los estudiantes. Por último, recomienda que la cultura epidérmica solo deberá enseñarse en contextos muy específicos.

Mishan (2005) motiva a que se incluya en clase el uso de material que abarque contenidos culturales, incluso en los niveles más bajos. Esta postura se debe a que dichos materiales representan un reto para los estudiantes, por lo que aumentarán su confianza al entender este tipo de contenido. Por supuesto, para lograr esa comprensión es necesario que

haya un adecuado acompañamiento por parte del profesor, ya que en estos casos el input está por arriba del nivel de competencia lingüística de los alumnos.

A pesar de la importancia y popularidad de la propuesta de Miquel, el tratamiento de la cultura sigue siendo un ámbito problemático en la enseñanza del español. Navarro Serrano (2009) considera que la distinción de Miquel tiene un alcance limitado, y está más de acuerdo con la estratificación según importancia y frecuencia en el uso de la lengua meta. Él propone, por su parte, el reconocimiento de las siguientes dimensiones culturales: cultura enciclopédica, cultura epidérmica y cultura lingüística o pragmática.

Según esta clasificación, la cultura enciclopédica comprende a los conocimientos que se adquieren de manera consciente mediante el estudio. La cultura epidérmica se refiere a los modelos sociales que una persona aprende de manera inconsciente a partir de la convivencia con otros individuos. La cultura lingüística o pragmática incluye la información necesaria para que un individuo pueda comunicarse de manera efectiva con los demás. El autor menciona que la cultura enciclopédica “[...] permite clasificar a una persona como culta” (p. 85) y que la cultura epidérmica “Aglutina elementos como el de la buena educación” (p. 85). La principal dificultad de estas afirmaciones es que centran el concepto de cultura desde una posición privilegiada, intrínsecamente ligada a aspectos como el contexto socioeconómico y sociocultural de las personas. Esto trae nuevamente la problemática de la propagación de estereotipos.

Al respecto, González di Pierro (2012) reflexiona que, si bien la idea de cultura implica lo que es aceptable y cotidiano para una comunidad, la tarea de hacer consciente nuestras interpretaciones del comportamiento es lo más importante. Según este autor, “[...] constituye el compromiso del individuo de ser más consciente de sus propias

presuposiciones culturales y de las de los otros, de cuestionar estereotipos, de compartir experiencias culturales diversas” (pág. 85).

La importancia de integrar el componente cultural en las clases de lenguas es innegable. Al tratar estos temas se propicia que los estudiantes reflexionen sobre su propia cultura, identificando similitudes y diferencias con las de la lengua meta. Desde una perspectiva contemporánea, los conocimientos culturales tienen un papel privilegiado en el aula de lenguas segundas y extranjeras. La reflexión crítica lleva a comprender que no hay una cultura que sea más importante que otra, que es necesario desechar las conductas etnocéntricas y los prejuicios, que aprender una lengua implica reconceptualizar la realidad.

En este trabajo se tomarán los conceptos propuestos por Miquel (2005), ya que son los que más se adecuan a las necesidades de la investigación. Además, esta visión tripartita es congruente con la distribución de contenidos propuesta en el PCIC, lo que se desarrolla con más detalle en el siguiente apartado.

Los Contenidos Culturales en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

Dentro del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIP) se explica que el estudiante de español se concibe como un individuo que comprende tres dimensiones: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. La primera dimensión comprende los conocimientos del sistema lingüístico y uso en situaciones comunicativas reales; la segunda, todo lo que permita que el alumno se relacione con la dimensión cultural y la relacione con la propia; la tercera, que el alumno se responsabilice de su proceso de aprendizaje.

La presente investigación se centra en el trabajo de la segunda dimensión. Según el PCIC es indispensable que en las clases el alumno tenga “[...] un papel activo a la hora de

desenvolverse en situaciones interculturales, e incluso que llegue a convertirse en un intermediario cultural mediante la activación de determinadas estrategias y la capacidad de afrontar situaciones de malentendidos y conflictos de carácter cultural” (Instituto Cervantes, 2006, párr. 16). En cuanto a los contenidos, en el documento se proponen módulos que pueden trabajarse con cualquier nivel siempre que el profesor evalúe las características y necesidades del grupo, y las integre al curso de manera oportuna.

En el plan se contemplan tres unidades de contenido: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, y habilidades y actitudes interculturales. El primer apartado tiene como objetivo describir los elementos más representativos de las culturas de los países hispanohablantes. Se abordan temas como geografía, literatura, música, arquitectura, entre otros, y corresponden a lo que Miquel (2005) considera una visión estándar de la cultura, y que diversos autores han llamado *highbrow culture*, alta cultura, cultura culta o Cultura con mayúsculas.

El apartado correspondiente a las habilidades y actitudes interculturales hace referencia “[...]al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad” (Instituto Cervantes, 2006, párr. 2). Aquí se contemplan temas como los documentos de identificación, tiendas y establecimientos, hábitos y aficiones, transporte urbano, relaciones interpersonales, minorías étnicas y religiosas, medios de comunicación y fiestas populares, entre otros. Dependiendo del tratamiento que se les dé, pueden entrar en la cultura esencial o en la cultura epidérmica.

Es indispensable señalar que los contenidos de esta sección no contemplan ningún país de Hispanoamérica. La razón de centrarse únicamente en España es por

[...] la dificultad que conlleva realizar un análisis de la enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos y ofrecer una presentación adecuada, ni siquiera sobre la base del enfoque adoptado en el tratamiento de los referentes del ámbito cultural. La selección y la gradación de los contenidos socioculturales requieren un conocimiento de primera mano de los aspectos que constituyen la vida cotidiana, los usos y costumbres, el estilo de vida, etc., de una determinada comunidad y el acceso a este conocimiento no es posible, como sucede con los referentes culturales, desde un fondo meramente documental. (Instituto Cervantes, 2006, párr. 2)

El acercamiento a la cultura legitimada se propone desde lo informativo, como una serie de datos inamovibles que el estudiante debe aprender para considerarse culto o bien educado. Por otra parte, queda explícita la necesidad de trabajos como la presente investigación en los que se diseñen estrategias y materiales con los que se puedan cubrir los temas comprendidos en el inventario del PCIC, y que sean propuestos por individuos que pertenezcan a la comunidad lingüística en cuestión (en este caso, la variante mexicana del español).

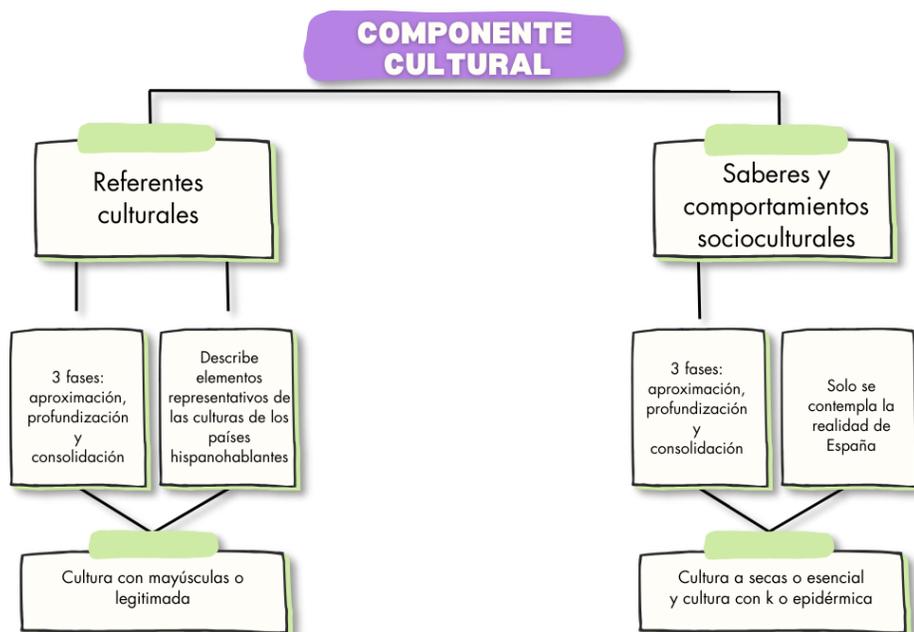
Algo más que se me menciona en el documento, es que los profesores que deseen trabajar esta dimensión en el contexto del español americano pueden tomar como base lo propuesto en el PCIC. Para ello, será necesario buscar referentes de su zona geográfica en concreto y siempre teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, así como las características particulares de la situación de aprendizaje (por ejemplo, si es clase de español como L2 o LE, si los alumnos están en contexto de inmersión, etcétera).

En lo que respecta al apartado de los saberes y comportamientos socioculturales, comprende los conocimientos y habilidades que conforman la competencia sociocultural, entendida esta como la habilidad de relacionarse y comunicarse con culturas distintas a la propia. Arcila y Pulido (2016) definen el conocimiento sociocultural como “aquel relacionado con la sociedad y la cultura de la comunidad en la que se habla un idioma, hace parte del conocimiento del mundo” (p. 30).

En el PCIC se plantea que la comunicación no se limita al intercambio de información, sino que también debe propiciar la comprensión y aceptación de bases culturales que sean comunes a los hablantes de la comunidad lingüística hispana. También se resalta cómo lo anterior lleva a que el alumno amplíe su identidad y que sea capaz de adaptarse a las diferentes circunstancias, adecuar su mensaje a los interlocutores con quienes interactúe y reconozca los productos culturales de la comunidad.

Es posible establecer una relación entre la organización de los contenidos del componente cultural en el PCIC y la propuesta teórica de Miquel, atendiendo tanto al inventario como a los niveles de profundización y, por supuesto, qué elementos de la diversidad cultural hispánica es considerada. Esto será de mucha utilidad para poder ubicar los temas que se deseen tratar en clase, además que contextualizará la perspectiva desde la que se abordará la lección. Dicha correlación se presenta en la siguiente figura:

Figura 5
Correspondencia del componente cultural con el PCIC



Nota: Elaboración propia

A pesar de todo lo expuesto anteriormente, es una realidad la dificultad que enfrentan profesores y alumnos de EL2 y ELE ante esta tarea. En parte porque la gran diversidad lingüística y cultural de la lengua española representa un reto al abordar estos aspectos en clase, además de que una gran cantidad de los materiales y libros de texto están hechos en España y por ello no hay representatividad real de dicha diversidad. Como mencionan Arcila y Pulido (2006) “es difícil y utópico que un solo [sic] material recoja y atienda todas las necesidades de enseñanza de todos los aprendientes o que, por ejemplo, dé cuenta de todas las sub-variedades del español que son tantas y tan diversas” (p. 10). Si los materiales que existen no proveen eficazmente la información necesaria para que los estudiantes conozcan la realidad del contexto sociocultural en el que están inmersos, es posible que los materiales auténticos faciliten la incorporación de la dimensión de la cultura

esencial en clases. Los motivos por los cuales resulta pertinente considerar el *stand-up* como una herramienta para este fin serán discutidos en apartado posterior.

Material Auténtico

El Concepto de Autenticidad

Como se ha venido discutiendo desde el capítulo anterior, los humanos somos seres sociales y lingüísticos. La comprensión entre los interlocutores en la interacción social depende mucho de la comunidad a la que pertenece el individuo, pues a partir de ella se aprende la concepción del mundo y la sistematización de la misma mediante la lengua, como se propone dentro del relativismo lingüístico con las teorías de Sapir (1921) y Whorf (1971). Por otra parte, Pinker (2001), desde la lingüística cognitiva, ha resaltado la capacidad con la que cualquier hablante puede transmitir e implantar ideas en la mente de sus interlocutores mediante el lenguaje. El autor desarrolla la idea de cómo mediante el diálogo se pueden expresar pensamientos, lo que se conoce y lo que se ignora, y la percepción general del entorno. A su vez, van Dijk (1996) menciona que la conversación es la “forma fundamental de la interacción oral [...] y a la vez un componente esencial del trato cotidiano [...] de las personas en situaciones sociales” (p.239). En el contexto de la educación, lo anterior es relevante porque conversar es una estrategia utilizada para propiciar el aprendizaje.

Para la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas comprender las modalidades discursivas utilizadas en clase puede ayudar a los profesores a entender el proceso de apropiación de la LM por parte estudiantes.

Como en cualquier otro escenario comunicativo, el discurso que se produce en el aula tiene unos protagonistas, con unas características de aprendizaje y características socioculturales determinadas, que persiguen unos fines y tienen unas

expectativas. Para conseguir los fines que pretenden, los protagonistas elegirán unas formas específicas de decir y de articular lo verbal y lo no verbal en cada situación de comunicación (Nussbaum y Tusón, 2002, p. 15).

En este sentido, Cazden (1988, como se citó en Nissbaum y Tusón, 2002) plantea la dificultad que trae para la comunicación en el salón de clases el hecho de que las normas de interacción sean distintas a las cotidianas. Entre otros aspectos, menciona que el número de interlocutores es mayor y que son menos los temas aceptables. “Quien enseña conoce, al menos parcialmente, las formas de hablar de quienes aprenden, pero quienes aprenden desconocen, a veces casi totalmente, las formas de hablar apropiadas en ese nuevo ámbito.” (Nissbaum y Tusón, 2002, p. 16). Es por ello que podríamos afirmar que el discurso que los profesores utilizan tiene impacto en las redes cognitivas de los estudiantes, pero también a la inversa. El conocimiento no se transmite de manera lineal, sino que se construye de forma bilateral: el contacto lingüístico modifica a los interlocutores. En primera instancia el profesor plantea las condiciones bajo las cuales se dará la interacción en el aula, apoyándose en la norma lingüística. Sin embargo, en algún punto los alumnos deben llegar a apropiarse de esa norma para poder expresar su individualidad.

A pesar de que los estudiantes tengan una concepción del mundo distinta a la del profesor, este debe encontrar la manera de entablar una comunicación estable que facilite el proceso de enseñanza aprendizaje. La interacción lingüística tiene impacto en cómo los alumnos se adaptan a las convenciones socioculturales de la comunidad lingüística en la que está inmerso. En este punto es donde cobra relevancia el concepto de autenticidad.

Gilmore (2007) hace hincapié en la importancia de comprender que este concepto es especialmente complejo, y que, además, es tratado con ambigüedad. El autor presenta ocho

posibles definiciones del término autenticidad, de las cuales se rescatan las ideas de que: 1) un discurso auténtico es generado por hablantes nativos de una comunidad lingüística, y 2) la autenticidad es un concepto que puede recaer ya sea en el mensaje, en los interlocutores, en el contexto, en las intenciones comunicativas, o en una mezcla de todos estos aspectos.

Por otra parte, de acuerdo con el “Diccionario clave de términos ELE” (2023), el concepto de autenticidad puede aplicarse tanto al discurso utilizado en clases como a los materiales didácticos. La primera se orienta a satisfacer las necesidades comunicativas de los interlocutores en diversos contextos y actividades propios de un contexto nativo; la segunda, por su parte, busca ser un apoyo para las secuencias didácticas.

Con respecto a los materiales didácticos, la autenticidad implica fidelidad a la manera en la que los hablantes nativos se comunican en un entorno cotidiano. Van Lier (1991) afirma que la autenticidad también implica la interacción entre profesor y estudiante, se relaciona con las tareas comunicativas, y puede ser de diferentes índoles:

1. De origen: cuando el texto original no ha sido alterado
2. De propósito: cuando el texto es adecuado según la intención comunicativa
3. Existencial: cuando tanto el texto como su contenido y también su uso son relevantes para los estudiantes.

El uso de materiales didácticos mucho depende del enfoque que se utilice para enseñar. Desde la perspectiva del material auténtico, es claro el parteaguas que marcó el método directo, como respuesta al método gramática-traducción. Antes de avanzar en la caracterización de los materiales auténticos y su relevancia en la didáctica de lenguas, es necesario hacer una revisión histórica sobre su uso en las clases de lenguas, la cual se desarrolla en el siguiente apartado.

Evolución en el Uso del Material Auténtico en las Clases de Lenguas

Gilmore (2007) menciona a Henry Sweet como uno de los primeros lingüistas en utilizar textos auténticos en sus libros.

The great advantage of natural, idiomatic texts over artificial ‘methods’ or ‘series’ is that they do justice to every feature of the language [...] The artificial systems, on the other hand, tend to cause incessant repetition of certain grammatical constructions, certain elements of the vocabulary, certain combinations of words to the almost total exclusion of others which are equally, or perhaps even more, essential. [La gran ventaja de los textos naturales e idiomáticos sobre los ‘métodos’ o ‘series’ artificiales es que le hacen justicia a cada rasgo de la lengua [...] Los sistemas artificiales, por otra parte, tienden a causar una incesante repetición de ciertos constructos gramaticales, ciertos elementos del vocabulario, ciertas combinaciones de palabras al grado de casi excluir otros que son igualmente, si no es que más, esenciales]. (Sweet, 1899, como se citó en Gilmore, 2007)

Por su parte, Otero Brabo Cruz (1999) señala los finales del siglo XIX como el surgimiento del método directo, con el que se busca enseñar la LM de manera similar a la que se adquiere la L1. Este método ha sido ampliamente utilizado por profesores de todo el mundo, por ejemplo, Maximilian Berlitz, quien fundamentó su escuela en este enfoque y lo llamó Método Berlitz. Entre las características principales que la autora menciona sobre el método directo, se encuentran la priorización de la lengua oral, es decir, que se enseña utilizando la conversación, sin enfocarse en la gramática y sin hacer traducciones. Otro aspecto por resaltar del método directo es el uso de objetos cotidianos para representar

conceptos de la vida real en clase. Esto podría considerarse como la primera aparición del material auténtico.

Hacia finales de la década de 1970 comenzó a surgir un interés por priorizar de la misma manera las competencias comunicativa y lingüística desde el funcionalismo lingüístico con autores como Michael Hallyday, desde la sociolingüística con las propuestas de Dell Hymes y John Joseph Gumperz, y desde la filosofía del lenguaje con la teoría de los actos de habla desarrollada por John Austin y John Searle. Surgió entonces el llamado método comunicativo, que, de acuerdo con Otero Brabo Cruz (1999), se enfoca en que los alumnos participen en tareas reales que generen verdaderas necesidades comunicativas por medio de la interacción oral. Gilmore (2007) resalta además el uso de materiales auténticos que ayuden a contextualizar las actividades para crear situaciones lo más similares a la realidad, buscando que el alumno desarrolle una competencia comunicativa. Otro aspecto importante, es que antes del método comunicativo el componente cultural no se consideraba como un contenido necesario en las clases de lenguas, pues el mayor interés era el aprendizaje del sistema lingüístico desde su estructura (es decir, la gramática).

Gumperz (1982) introdujo los conceptos de actuación y adecuación, mismos que Miquel retomaría después en su teoría. La actuación es equivalente al concepto chomskiano del *performance*, y se refiere al conocimiento de las estructuras y las reglas formales para su construcción. La adecuación se refiere a la adaptación del enunciado al contexto de enunciación, lo que implica que el hablante conozca las convenciones sociales referentes al comportamiento e interacción entre individuos. Esto posteriormente se relacionaría con el concepto de la competencia comunicativa.

Zanón (1995) sitúa el enfoque por tareas como la progresión del método comunicativo, hacia finales de la década de 1980, diferenciándolo de este por la realización de las actividades llamadas tareas. Lo que se busca es que los estudiantes realicen actividades que les permita producir e interactuar en la lengua meta, concentrándose más en el significado que en el significante. Nuevamente, el uso de materiales auténticos es primordial en este enfoque.

Como se ve, el uso de materiales auténticos ha existido por mucho tiempo en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Un punto importante a resaltar es que, como menciona Gil Olvera (2019), a pesar de que el profesor le presente una gran variedad de materiales a los alumnos, no debe perderse de vista la necesidad de que “estén debidamente adecuados no solo a los intereses sino a las necesidades de los estudiantes [...]”, de esta manera será mucho más factible que el procedimiento de adquisición de saberes y conocimientos de la LE, ocurra con éxito” (p. 7). Al respecto, Miquel (2005) reflexiona cómo, en los enfoques más tradicionales, los materiales usados en clase estaban descontextualizados de la realidad lingüística fuera del aula y, por ende, también sufrían de una desconexión de los elementos culturales.

Actualmente, la utilización de este tipo de materiales al aula es algo cotidiano, y se puede ejemplificar con actividades que involucren canciones, noticias o textos literarios de diversa índole. Por supuesto, su selección no es una cuestión aleatoria, ya que deben cumplir con ciertos requerimientos para su uso. Para finalizar con este apartado, conviene hacer una diferenciación entre los conceptos de material auténtico y *realia*. Cancelas-Ouviña (2016) analizó dichos conceptos desde la perspectiva de diversos autores, concluyendo que no son lo mismo. Según la autora, a pesar de que ambos hacen referencia

a elementos de la vida cotidiana que se llevan al aula, *realia* se utiliza más para aclarar conceptos y contextualizar. El material auténtico, además de lo anterior, sirve también para trabajar aspectos socioculturales, pues tiene un objetivo más comunicativo. Siguiendo la propuesta que hace esta autora, en el presente trabajo se adoptará el término material auténtico.

Características del Material Auténtico

Con respecto al papel del material auténtico en clase, es de resaltar que para las clases de enseñanza de lenguas es sumamente valioso contar con elementos que nos permitan mostrar de la manera más fiel posible la realidad contextual de los sistemas lingüísticos. Álvarez Montalbán (2007) recomienda “[...] el uso de tanto material auténtico como sea posible, pues de ese modo el aprendizaje de la lengua (la que sea) siempre estará acorde con el contexto en el que se utiliza.” (p. 1). Dado que el material auténtico cumple con la función de representar enunciados que realmente existen en una comunidad lingüística, puede ayudar a que los alumnos tengan contacto con diversas situaciones comunicativas que les sirvan como modelo de uso, ya que los expone de manera genuina a la cultura de la lengua meta.

Mientras que los materiales con fines didácticos se diseñan para su uso en el aula y con el objetivo de practicar cierta habilidad lingüística en particular, los materiales auténticos son generados por hablantes nativos para que los usen otros hablantes nativos en su vida cotidiana, por lo que no tienen un propósito pedagógico. Desde su aparición y hasta la actualidad, diversos autores se han preocupado por caracterizar y clasificar los materiales auténticos, con la finalidad de facilitar la incorporación de su uso en el aula. A continuación, se revisarán algunas de estas posturas.

Gilmore (2007) define el material auténtico como “[...] aquel que ha sido creado por hablantes nativos para expresar un mensaje real a una audiencia real” (p. 101). Otro punto a resaltar es el que señalan Porter y Roberts (1981), quienes plantean que un hablante nativo podría fácilmente diferenciar un texto auténtico de otro que no lo es.

Según Melone (2000, como se citó en Andrijević, 2010, p. 2), es posible reconocer dos tipos de materiales didácticos: con fines didácticos (como libros de texto, audios con diálogos, o ilustraciones) y auténticos (como periódicos, revistas, música, cortometrajes, películas o folletos). De acuerdo con este autor, algunas características de los materiales auténticos son:

1. no son un ejemplo del uso de la lengua apegado a la norma lingüística de manera estricta,
2. aunque no fueron creados con finalidades pedagógicas, deben tener potencial de poder adaptarse y justificarse de manera pertinente en una secuencia didáctica, y
3. es preferible que sean muestras actuales para que visibilicen la realidad comunicativa de una comunidad lingüística.

A su vez, García Mata (2004) habla de los medios de comunicación y difusión cultural, y propone la siguiente clasificación: según su formato (electrónico o impreso), según su modalidad lingüística (oral, escrito o audiovisual), según la información que maneja (de audio o de video), según su disponibilidad (local o global) y según su acceso (secuencial o interactivo).

Finalmente, Mishan (2005) divide los materiales auténticos en 7 categorías: literatura, emisiones mediáticas, periódicos, publicidad, canciones, cine y TIC. El autor

propone que, independientemente de la categoría con la que se trabaje, los materiales deben contener 3 elementos que les son característicos: componentes de la cultura meta, representación de la lengua de uso cotidiano, y el reto de aprendizaje que representan para el estudiante. Además, es importante no perder de vista que los primeros dos elementos son indivisibles: la lengua es cultura.

Como son muestras reales de una comunidad lingüística y representación de una determinada cultura y su forma de ver el mundo, a través de ellos el alumno descubre, conoce y comprende algunos aspectos característicos de la cultura del país(es) cuya lengua estudia; por eso son un instrumento muy poderoso de acercamiento cultural, de conocimiento y de integración de elementos culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras. (Andrijević, 2010, p.159)

Como se puede observar, hay cierta coincidencia en el análisis que presentan los autores. Sin embargo, únicamente los últimos dos mencionan el internet y las TIC, sin hacer mayor énfasis en qué tipo de producciones podrían utilizarse en clase como material auténtico. Esto puede atribuirse a la fecha en que los textos fueron publicados, sin que ello demerite su aportación al tema. En la actualidad, el internet es una fuente vastísima de materiales auténticos, desde noticias, videos y audios, hasta redes sociales como Facebook y TikTok, cuyo uso ya ha sido explorado por profesores de L2 y LE. En este sentido, el pódcast también entraría en esta categoría, pues es contenido que se crea específicamente para ser difundido en línea, mediante diversas plataformas de *streaming* como, por ejemplo, Spotify.

En cuanto a las dificultades que presenta el uso del material auténtico en clase, habría que señalar el reto de que no se reduzca a algo que se considere diferente, o como

actividades de relleno para distraer a los alumnos. Los materiales auténticos deben emplearse como un instrumento pedagógico con una finalidad específica y bien fundamentada en la secuencia didáctica, desde la metodología que se prefiera trabajar.

Otro aspecto a considerar al trabajar con este tipo de material se relaciona con la falta de unanimidad en cuanto a si es posible alterar los contenidos o no. Hutchinson y Waters (1987, como se citaron en Arcila y Pulido, 2016) sostienen que los materiales solo serán auténticos si se utilizan en el contexto para el cual fueron creados originalmente, lo cual implicaría recrear dichos contextos en clase.

El Stand-Up Comedy

Calsamiglia y Tusón (2001) mencionan que el humor es un tipo de discurso que se vale de recursos como la incomprensión y el malentendido para generar un efecto de extrañamiento que provoque risa; antes de profundizar en esta idea, es necesario explicar los conceptos antes mencionados.

Las autoras explican que la incomprensión se da cuando el interlocutor no “[...] tiene el necesario conocimiento para anclar o “agarrar” la información y no se entiende nada o solo se entiende una parte” (p. 209). Otro aspecto que resaltan es que las aulas son un ejemplo muy representativo de este suceso comunicativo, cuando los estudiantes sienten que no comprenden nada de lo que explica el profesor, además de tener conciencia de que algo no está funcionando. Entre las estrategias usadas cuando hay incomprensión se encuentran usar el diccionario y pedir ejemplos o información complementaria.

Por otra parte, el malentendido consiste en una interpretación incorrecta de la intención comunicativa, es decir, que se entiende algo diferente a lo que se quiso decir. A diferencia de lo que ocurre con la incomprensión, en el malentendido no se tiene conciencia

de que las inferencias realizadas no corresponden con el acto ilocutivo. En este sentido, resulta pertinente la incorporación de actividades que sensibilicen a los alumnos con los contextos de la lengua meta en los que podrían suceder malentendidos, especialmente cuando los interlocutores pertenecen a distintas culturas.

Los malentendidos se relacionan con el humor cuando ocurre algo imprevisto en el intercambio comunicativo. Vigara (1964, como se citó en Calsamiglia y Tusón, 2001) hace una diferenciación entre lo cómico y lo humorístico, que se distinguen por su intencionalidad. El autor considera que el humor como género discursivo posee su propia superestructura cuyas características son: brevedad, autosuficiencia semántica, estructura fija y función lúdica.

Definición y Caracterización del Stand-Up Comedy

Esta sección iniciará explicando el uso del término *stand-up comedy*. Dado que se trata de un préstamo que aún está en proceso de incorporarse a la lengua española, no aparece en el Diccionario de la Lengua Española ni tampoco en el Observatorio de Palabras de la Real Academia Española. Se encontró el uso de la traducción “monólogo humorístico” en las investigaciones realizadas en España que se mencionaron en el apartado de Antecedentes. Sin embargo, en otros de los trabajos consultados se conserva el préstamo sin cambios: Pabón (2020) utiliza el término en femenino, pues refiere a la comedia: la *stand-up comedy*; mientras que Palomino (2019) y Germán Lima et al (2029) utilizan el término en masculino, como género no marcado: el *stand-up comedy*. En el presente trabajo se conserva la forma léxica en inglés *stand-up*, pues es la que se utiliza de manera regular dentro de la escena cómica mexicana.

Brodie (2008) menciona que el término se registra desde 1990 en el *Webstern's Collegiate Dictionary*, situando el origen de este género cómico durante la década de los 60 en Estados Unidos. El autor también establece que este tipo de comedia requiere darse en un contexto que permita reacción y participación por parte de la audiencia, y permitir que exista compromiso entre el comediante y sus interlocutores. Todo esto lleva a que haya intercambio y negociación de información; es decir, el discurso es colaborativo y debido a ello se crea una conexión comunicativa de intimidad entre el comediante y su público.

En cuanto a las características discursivas del *stand-up*, el Brodie plantea que “When the stand-ups speak, the text could be seen as a collection of smaller textual units, many of which are identifiably analogous to classic folkloric genres” [Cuando los comediantes de *stand-up* hablan, su rutina puede entenderse como una colección de unidades textuales menores, muchas de las cuales se identifican a géneros discursivos folclóricos clásicos] (p. 154). Por otra parte, también habría que mencionar que la característica que diferencia este discurso de otros similares, es su intención comunicativa: las rutinas de *stand-up* han sido creadas no solo para entretener, sino para generar una reflexión mediante el humor, lo cual, por supuesto, no limita que puedan ser utilizadas con otros fines (comunicativos, argumentativos o incluso didácticos).

Bergson (1990, como se citó en Brodie, 2008) explica que el efecto humorístico se da cuando en la rutina se evidencia una incongruencia, ya sea emocional, moral, intelectual o social. Por su parte, Brodie (2008) precisa que, para poder identificar dicha incongruencia, el comediante y su público deben compartir, en mayor o menor medida, una visión de mundo que se puede cuestionar. Este es un motivo por el que usar *stand-up* como

material auténtico puede ser valioso, en su esencia está implícita la negociación de la realidad cultural a partir de la observación y el cuestionamiento de la misma.

En esta interacción comunicativa “the listener restores equilibrium by “getting it” [...] statement of belief which is not necessarily believed but is widely known to the group” [El receptor restablece el equilibrio cuando comprende [...] la aseveración o suposición, que no es necesariamente creída pero sí ampliamente conocida por el grupo.] (Brodie, 2008, p. 155). El momento en el que se comprende el mensaje del discurso se establece una conexión con el comediante, gracias a la cual se puede analizar y replantear nuestra visión del fenómeno del que se habla, pues el *stand-up* expresa una percepción colectiva a partir de una experiencia individual.

Tomlinson (1999) dice que comprender significa mucho más que solo recordar la información. Para la autora hablar de comprensión implica un proceso de aprehensión e incorporación por parte de los estudiantes, lo que se verá reflejado en sus concepciones del mundo y su entendimiento sobre cómo funciona la realidad. Sin embargo, es importante no perder de vista que comprender el mensaje de la rutina no implica necesariamente que al interlocutor le dé risa.

Por supuesto, lo importante no es que a los alumnos les parezca gracioso el material usado en clase, sino que comprendan la reflexión detrás de la rutina y la relacionen con sus concepciones culturales. A partir de una comparación de lo que ellos conocen con lo que reflexiona el comediante, se puede ayudar contextualizar a los alumnos en la realidad sociolingüística de la comunidad a la que se quiere acceder.

El Stand-Up como Material Auténtico

Baulenas (2011) realizó un análisis y clasificación de referentes socioculturales en rutinas de comediantes españoles, para proponer distintos usos didácticos en clase de ELE. Entre las razones que el autor da para considerar el *stand-up* como un buen material se encuentran: la posibilidad de hacer un parangón con las situaciones descritas en las rutinas en diferentes realidades culturales, la popularidad actual del género, lo que facilita el reconocimiento de la superestructura discursiva, y el humor como factor de motivación.

De todos los aspectos señalados, resalta la universalidad del género dentro de la comedia. La base de una rutina de *stand-up* es la reflexión sobre la realidad cotidiana, mismo que nace de las observaciones propias del comediante y que se expresa con recursos como la ironía. Trabajar con un discurso de este tipo en clase podría propiciar que los estudiantes utilicen todo su repertorio lingüístico al momento de discutir sobre el contenido de la rutina, ya que les permite rescatar su conocimiento previo.

Enfrentar a los alumnos con situaciones de la vida real puede ser muy beneficioso para su aprendizaje, ya que ello les permite desarrollar lo que Tomlinson (1999) llama *engagement*. “Engagement happens when a lesson captures students’ imaginations, snares their curiosity, ignites their opinions, or taps into their souls. Engagement is the magnet that attracts learners’ meandering attention and holds it so that enduring learning can occur” [El *engagement* ocurre cuando una lección captura la imaginación del estudiante, atrapa su curiosidad, estimula sus opiniones o toca su alma. El *engagement* es el imán que atrae la atención de los alumnos y la retiene para que pueda ocurrir un aprendizaje duradero] (p. 38).

Según los planteamientos de esta autora, cuando en clase se carece de este elemento es muy difícil que los estudiantes logren relacionar la información revisada con los factores que para ellos son importantes, ya que no le ven utilidad real en su vida diaria. Otro aspecto que ella resalta es que el uso de herramientas como el humor, el movimiento y la cooperación entre estudiantes son elementos que pueden ser altamente efectivos para propiciar secuencias didácticas basadas en habilidades que promuevan el *engagement*.

Retomando lo planteado por Casalmiglia y Tusón (2001), que una persona reconozca como relevante cierta información le permitirá relacionarlo con su conocimiento previo. Esto es muy importante porque, además de ser una estrategia para evitar la incompreensión, también propicia el *engagement*. Finalmente, habría que rescatar lo mencionado por Pérez y Andrade sobre la identificación que la audiencia genera con el mensaje de la rutina cómica, y cómo esto es un factor fundamental para propiciar *engagement* entre el comediante y su público o, en este caso, entre el material auténtico y los estudiantes de EL2.

Mishan (2005) resalta que el material auténtico sirve para presentar a los alumnos la variedad B de la lengua meta, entendida como el uso cotidiano y no prescriptivo. Además, el autor hace énfasis en cómo esta característica es una forma ideal de presentar la realidad social mediante temas de interés contemporáneo, al mismo tiempo que permite a los estudiantes aprender tanto vocabulario coloquial como modelos de comunicación informal. Si bien en la práctica hay profesores que prefieren evitar enseñar estos aspectos de la lengua, debido al reto que presentan o por considerarlos inapropiados para el salón de clases, la realidad es que son necesarios para desempeñarse en la vida diaria. Es importante diseñar las secuencias didácticas desde una perspectiva libre de estigmas y prejuicios

lingüísticos, y abandonar la idea de que hay contenidos que no son dignos del aula, pues toda manifestación lingüística es valiosa mientras permita a los hablantes comunicarse.

Como señalan Carr y Greeves (2006):

If you really want to understand a culture other than your own, pay close attention to what it does for laughs. Jokes are a shortcut to the innermost depths of the nation's psyche [...]. Here's the thing: Jokes are partly an expression of the alienated outsider that lives in all of us. They show us the world through a prism of otherness. In a sense, every joke expresses something about what it feels like to see things from an extraordinary point of view: what it feels like to a be foreigner. [Si realmente uno quiere entender una cultura diferente a la propia, debe prestar especial atención a lo que les hace reír. El humor es un atajo a lo más profundo de la psicología nacional [...]. El punto es: el humor es parcialmente una expresión del foráneo que radica en nuestro interior. Nos muestra el mundo a través del prisma de la otredad. En cierto sentido, cada broma nos muestra el panorama desde un punto de vista extraordinario: cuál sería el sentir de un foráneo.] (p. XV)

Debido a todo lo anteriormente expuesto, se puede concluir que es posible utilizar rutinas de *stand-up* como material auténtico pues, como ya se mencionó, son un medio fácilmente accesible. La negociación del mensaje cómico nos permite mostrar el uso real de la lengua y ejemplificar prácticas culturales, que los alumnos tendrán que enfrentar por sí mismos al estar en un contexto de inmersión.

En el siguiente capítulo se describe el enfoque metodológico utilizado en esta investigación.

CAPÍTULO III: Metodología

Para el desarrollo de este proyecto se busca alcanzar una reflexión pedagógica sobre el uso del pódcast de *stand-up* “La Hora Feliz” como material auténtico en clase de EL2 desde una metodología de investigación cualitativa, bajo el paradigma interpretativo, con una perspectiva etnometodológica y en el marco de un estudio de caso.

La elección metodológica se fundamenta en la necesidad de lograr un análisis detallado de las particularidades del tema de una manera holística, que incluya a todos los involucrados en el proceso educativo desde el contexto donde ocurre el fenómeno. En este caso, en los cursos de español para extranjeros que se ofrecen en el Departamento de Lenguas de la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DSCYH), de la Universidad de Guanajuato.

El supuesto epistemológico que sustenta esta investigación es, por una parte, la importancia de trabajar aspectos culturales en el aula de lenguas en todos los niveles. Estos aspectos culturales no deben limitarse a la información legitimada que muchas veces se presenta a los estudiantes y que refiere a manifestaciones de la cultura general (geografía, historia, trajes típicos, etcétera). Los más necesarios en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua son los que refieren a la vida cotidiana, a los usos y costumbres de una comunidad, aquello con lo que los estudiantes se enfrentan en el día a día. Por otra parte, se propone que una manera de abordar estos temas es desde el discurso cómico del *stand-up*, ya que la comedia dentro de la cultura mexicana cumple con una función de análisis y crítica social, al mismo tiempo que es un instrumento que permite a las personas entender y procesar la realidad en la que viven, por muy difícil que sea. La comedia como práctica discursiva y social es una herramienta de aprendizaje.

Por este motivo, se abordará el problema desde una racionalidad hermenéutica, pues la finalidad es interpretativa. Esta investigación contempla el trabajo desde la intersubjetividad, involucrando las ideas de todos los sujetos que participan del proceso educativo en cuestión. Lo que se busca es hacer una interpretación de las perspectivas y opiniones que los estudiantes compartan a través de sus propias experiencias viviendo y aprendiendo español en México. También, se pretende conocer cómo estas interpretaciones cobran sentido cuando se relaciona el conocimiento de varias culturas en un contexto de inmersión. El resultado esperado se relaciona con la reflexión crítica de la cultura que habrá entre los estudiantes, analizando, comparando y hasta encontrando similitudes entre su propia cultura, la de sus compañeros y la mexicana, todo ello a partir de pequeñas muestras del discurso cómico de “La Hora Feliz”.

La Perspectiva Etnometodológica

Durante el desarrollo de esta investigación, resultó fundamental desde el inicio buscar la comprensión del fenómeno considerando todos los elementos involucrados sin fragmentarlos, obteniendo así una representación más auténtica de la realidad. Por ello, se buscó contar con la perspectiva tanto de los estudiantes como de la profesora – investigadora en torno a la relación entre lengua y cultura, un tema trascendental en la enseñanza de lenguas. De esta manera, fue posible generar una propuesta didáctica que se apegue a las necesidades reales de los involucrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Schwandt (como se citó en Álvarez-Gayou, 2003) propuso clasificar los marcos o enfoques de la investigación cualitativa en dos grandes grupos: constructivistas e interpretativos. Los primeros refieren al enfoque que sustenta que el conocimiento se crea,

no se descubre; los segundos buscan comprender el significado de los hechos sociales. Siguiendo esta división, dentro de los marcos referenciales interpretativos se encuentran el interaccionismo simbólico, el interaccionismo interpretativo, la etnografía, la hermenéutica, la fenomenología, la fenomenografía, la teoría fundamentada, el análisis conversacional y la etnometodología. Debido a la naturaleza del tema estudiado, en el cual el elemento principal es un intercambio comunicativo que se interpreta en su contexto sociocultural, se utilizará el último marco mencionado.

Taylor y Bogdan (1987) explican cómo desde la etnometodología se busca estudiar la realidad de la vida cotidiana examinando “[...] los modos en que las personas aplican las reglas culturales abstractas y percepciones de sentido común a situaciones concretas, para que las acciones aparezcan como rutinarias, explicables y carentes de ambigüedad” (p.26). Este marco posibilita analizar cómo se conforma la vida cotidiana desde las representaciones que las personas hacen de ella, acercando al investigador a la comprensión de los procesos de codificación y decodificación de un grupo. Buendía et al. (1998) enfatizan “la importancia de tener en cuenta el punto de vista del actor, ya que a través del sentido que dan a las cosas que les rodean los actores crean su mundo social” (p. 244).

Dentro de la etnometodología el análisis de dichos procesos puede abordarse desde diferentes perspectivas. Sacks (1963, como se citó en Potter, 1998) propone una visión más estructuralista, en el sentido de analizar, entender y describir las relaciones que se establecen entre los elementos del sistema de representaciones en una comunidad específica. Por su parte, Garfinkel (2006) da mayor importancia a estudiar los métodos mediante los cuales se crean dichas representaciones, de manera que sean coherentes con la realidad en la que se insertan: “la realidad social está siendo creada constantemente por los

actores, no es un dato preexistente, por ello la etnometodología presta especial atención a la forma en que los miembros toman las decisiones” (Buendía et al., 1998, p. 244).

Garfinkel (2006) desarrolló algunos conceptos que son esenciales para un enfoque desde la etnometodología, de los cuales se utilizaron los siguientes en esta investigación:

1. Indexicalidad (indicidad). Se refiere a que el significado y, por tanto, la interpretación del mensaje depende del contexto de enunciación. Esto ofrece la posibilidad de decodificar los enunciados según la situación comunicativa y con la ayuda de diferentes herramientas, por lo que la atención en el análisis no se centra en procesos semánticos abstractos sino en la pragmática.
2. Reflexividad. Consiste en una característica discursiva mediante la cual el enunciado referencia un elemento de la realidad, al mismo tiempo que forma parte de él. Es decir, que al hablar no solo se crea una representación, sino que al enunciar también se interviene de manera práctica en ese algo. Además, es importante destacar que las nociones de indexicalidad y reflexividad están íntimamente ligadas.
3. Método documental de interpretación. Se basa en la interacción entre los individuos, consiste en la relación se crea entre las expectativas e ideas previas de la realidad y la comprensión que se logra a partir de las experiencias de la vida. Por ello, todas las concepciones que se tengan previamente a la comprensión serán modificadas. El método documental de interpretación es un proceso continuo mediante el cual las personas se forman ideas sobre el mundo para poder comprenderlo, y a su vez las experiencias en el mundo modifican las ideas que se tienen sobre él. Cuando los hablantes toman conciencia de este

proceso se integran en un ciclo retrospectivo – prospectivo, el cual consiste en una constante reconsideración de las concepciones que se tienen para comprender algo nuevo y su integración a las redes cognitivas del individuo.

Desde la etnometodología se contempla que los miembros de una comunidad colaboran en la construcción de significados y definiciones de las situaciones cotidianas, pero también de manera individual reformulan constantemente las interpretaciones de dichos significados y definiciones, gracias a la interacción con otros miembros del grupo. “La investigación etnometodológica atiende fundamentalmente el discurso natural y las interpretaciones, ambos elementos constituyentes de lo que se investiga. Se pone el interés en el discurso y en la interacción” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 74).

Buendía *et al.* (1998) precisan cómo en el ámbito educativo se puede utilizar la perspectiva etnometodológica para estudiar las interacciones y los discursos que ocurren en el aula, y así lograr una explicación de ciertos mecanismos y estrategias propias del proceso de enseñanza – aprendizaje. De manera más específica, las autoras recomiendan el uso de la etnometodología cuando se desea investigar, entre otros temas, sobre las “relaciones sociales de culturas o subculturas en el centro” (p. 246), lo cual es el caso de la presente investigación.

Debido a que la etnometodología contempla como elemento fundamental de la comunicación el contexto y la visión del mundo de los interlocutores, resulta un marco adecuado para trabajar con los estudiantes en clase como herramienta metodológica y pedagógica. Es decir, constituye en sí misma un enfoque de trabajo para los temas que se aborden en el aula y, por tanto, una perspectiva de cómo analizar y entender una situación comunicativa como parte de algo más grande.

Con respecto a la indexicalidad, se encuentra presente en los fragmentos de LHF seleccionados pues, como ya se desarrolló en el contexto sociohistórico, el discurso cómico surge del análisis que el comediante hace de sí mismo y de la realidad en la que vive, por lo que no es posible una interpretación descontextualizada.

En relación con la reflexividad, se manifiesta en todos los momentos destinados a discutir y analizar los temas estudiados, pues al mismo tiempo que se está viviendo el fenómeno cultural se habla de él. Además, debido a que la cultura del humor en México constituye parte fundamental de la realidad del país, representa una puerta de entrada para el análisis, la comprensión y el aprendizaje de la cultura.

Finalmente, en lo que respecta al método documental de interpretación, se trabajará durante las sesiones de clase al momento de que los participantes compartan sus opiniones y puntos de vista sobre los temas, pues para ello deberán relacionar sus experiencias de la vida cotidiana con sus preconcepciones e ideas sobre la vida en México, dando como resultado una reinterpretación de su realidad.

Estudio de Caso

Al realizar un estudio de caso se da espacio para que los participantes compartan sus perspectivas sobre la situación particular que se quiere investigar, y de esta manera sus experiencias personales adquieren un significado trascendental al relacionarse con las del resto de su comunidad. Un método de esta naturaleza resulta sin duda valioso en la investigación educativa pues brinda la posibilidad de visibilizar una situación particular en un contexto específico y complejo, a la vez que genera un espacio de discusión en el que hay cabida para las actitudes y creencias de los sujetos involucrados, resaltando sus individualidades y su valor como seres únicos.

Stake (1999) asegura que para realizar un estudio de caso se debe contemplar un fenómeno o un escenario que sea específico, complejo y que esté en funcionamiento, y debe contar, además, con partes constituyentes y límites. El autor menciona tres clases de estudios de caso: intrínsecos, instrumentales y colectivos. La presente investigación se situará en el primer grupo, el cual es adecuado

[...] cuando sentimos curiosidad por unos determinados procedimientos, o cuando asumimos la responsabilidad de evaluar un programa. El caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. (p. 16)

Buendía *et al.* (1998) rescatan cómo desde la etnometodología se busca mostrar las estrategias que los integrantes de una comunidad utilizan para dar orden a la vida social común. Además, plantean que el punto de partida para una investigación será justamente la de reconocer esas estrategias, por lo que será necesario elegir un grupo localizado con el cual trabajar. Dado que las características de los participantes (tanto de manera individual como dentro del grupo que conforman) son prácticamente imposibles de replicar, un estudio de caso resulta la estrategia adecuada.

Para esta investigación, el estudio de caso se concentrará en las opiniones y vivencias de los estudiantes participantes, al mismo tiempo que en la reflexión docente sobre el uso del *stand-up* como estrategia didáctica para trabajar la cultura esencial en clase de EL2.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para la realización de la presente investigación, se seleccionaron las siguientes técnicas de investigación: observación y entrevistas, que se describen a continuación.

Observación

La elección de esta técnica se fundamenta en la necesidad de registrar con la mayor fineza posible en las observaciones aspectos como las interacciones y organización social entre los participantes, sus rutinas y otros elementos que sean pertinentes dentro del aula. De manera tradicional se reconocen dos tipos de observación: participante y no participante. Sin embargo, Álvarez-Gayou (2003) asegura que dentro de la investigación cualitativa no cabe hablar de observación no participante, pues la interpretación que el investigador hace de lo que observa ya lo convierte en participante del fenómeno. Por ello, él propone seguir la división de Bunker (1960):

1. Observador completo: cuando el resto de los participantes no perciben al observador, por ejemplo, cuando se observa un video.
2. Observador como participante: cuando el investigador se convierte en observador durante breves periodos.
3. Participante como observador: este es el tipo de observación que más se recomienda, pues permite que el investigador desarrolle un vínculo con lo que estudia e incluso adquirir ciertas responsabilidades del grupo que observa, pero sin integrarse por completo.
4. Participante completo: en este caso el investigador ya forma parte del grupo que se estudia.

Buendía *et al.* (1998) también consideran esta división, y agregan que la observación facilita la comprensión de los sujetos, pues permite al investigador acceder a la

rutina del grupo que estudia al mismo tiempo que se recibe influencia del medio se actúa sobre él.

Por otra parte, Rodríguez Gómez (1999, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003) plantea cuatro sistemas de observación según las técnicas e instrumentos utilizados:

1. **Sistemas categoriales:** contienen categorías previamente designadas por el investigador para poder observar fenómenos preestablecidos en las preguntas de investigación.
2. **Sistemas descriptivos:** son abiertos dado que las categorías se pueden establecer sobre la marcha y, por tanto, ser estructurados o no estructurados.
3. **Sistemas narrativos:** se trata de hacer una descripción lo más detallada posible del fenómeno que se observa para lograr una mejor comprensión. Por ello, debe recogerse de manera meticulosa y bien contextualizada toda la información de lo ocurrido.
4. **Sistemas tecnológicos:** consisten en el registro de los hechos con herramientas tecnológicas de grabación audiovisual.

La observación se realizó directamente en el aula, como participante completo y utilizando sistemas categoriales mediante registros y narraciones en una bitácora de observación. A lo largo del semestre se realizaron registros semanales en donde se describieron las actividades realizadas durante la semana y acontecimientos relevantes ocurridos en clase. Además, se incluyeron registros detallados de cada una de las sesiones en las que se utilizaron fragmentos de LHF como material auténtico. Para estas últimas, se diseñó un formato previo que la profesora iba llenando a lo largo de la clase, mismo que puede encontrarse en el apéndice C.

Para las sesiones en las que se aplicaron secuencias didácticas utilizando LHF como material auténtico, la bitácora comprende el seguimiento e interpretaciones de la interacción en el aula, el trabajo que realizan los estudiantes tanto individual como grupalmente, la descripción de las secuencias didácticas, los materiales y recursos utilizados, y un apartado de evidencias y productos de aprendizaje por parte de los alumnos. De esta manera, se atendió la necesidad de registrar la interacción entre la profesora y los estudiantes, así como de realizar una descripción lo más detallada posible de las reflexiones individuales y discusiones grupales generadas a partir de las actividades.

Las narraciones describen todo lo sucedido en las clases, las observaciones de la profesora y los comentarios de los estudiantes, así como aciertos, dificultades y posibles mejoras. Estas narraciones van acompañadas de una reflexión por parte de la profesora, en la que se hace un balance de los diferentes momentos que constituyeron cada sesión.

Entrevistas

Álvarez-Gayou (2003) define la entrevista como “una conversación que tiene una estructura y un propósito” (p. 109). Con ella se intenta comprender y enmarcar la realidad desde el punto de vista de sus entrevistados, a partir de experiencias personales. Ello permitirá que el investigador pueda interpretar los factores que le sean mencionados, sin que se antepongan sus propias creencias. La riqueza de la entrevista radica en la posibilidad de convertirse en una experiencia significativa que transforme las concepciones del entrevistador, pero también del entrevistado.

Para la presente investigación se optó por tener dos sesiones de entrevistas. La primera fue grupal ya que era más cómodo para los estudiantes, pues de esta manera se sentirían más seguros y además podrían apoyarse en caso de no comprender las preguntas o

de tener dificultades para expresar sus respuestas. La segunda sesión de entrevistas fueron individuales al finalizar el semestre.

En ambos casos, se trabajaron entrevistas semiestructuradas para las cuales, si bien se elaboraron guías de entrevista, es muy importante resaltar que fueron principalmente un apoyo. Debido a la naturaleza de los temas tratados, era sustancial que la charla ocurriera de la manera más natural posible y que la guía se utilizara de manera flexible, sobre todo en la segunda, cuando los estudiantes pudieron compartir sus experiencias y reflexiones finales sobre su estancia en Guanajuato.

Contexto del Sitio de Investigación

La investigación se realizó en el Departamento de Lenguas de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Campus Guanajuato, de la Universidad de Guanajuato, con la participación de estudiantes de los cursos de español para extranjeros. El programa que se ofrece en esta institución está organizado en 6 niveles (100 a 600). Los niveles 100 y 200 corresponden al usuario básico; 300 y 400, al usuario independiente; 500 y 600, al usuario competente. Sin embargo, es importante aclarar que no hay una equivalencia exacta con los seis niveles del MCER, pues se trabaja de acuerdo al ritmo y las necesidades de los estudiantes, de manera que el avance por semestre es variable.

Los 6 niveles tienen clases de gramática y conversación, las cuales se trabajan de manera particular para cada grado: 100 y 200 tienen una carga de 9 horas por semana de gramática y 5 de conversación, mientras que 300 a 600 tienen 5 horas semanales de cada una. Además, tienen clase de lectura, en la cual se agrupan 100 y 200 (principiantes), 300 y 400 (intermedios), y 500 y 600 (avanzados), con una carga de 4 horas semanales. Los estudiantes de nivel principiante llevan un Seminario de Cultura Mexicana de 4 horas a la

semana. Por su parte, los de nivel intermedio y avanzado no tienen este seminario, sino clases de literatura mexicana e historia de México, con la misma división y carga de horas que en lectura. Adicionalmente, todos pueden asistir a la clase de ritmos latinos, que se imparte dos veces por semana en horario vespertino con una duración de dos horas cada día.

Perfil de los Participantes

Los estudiantes que asisten a los cursos de español son en su totalidad extranjeros, unos vienen por las políticas de intercambio que rigen su universidad (alumnos de movilidad), otros por parte de la empresa en la que trabajan, y algunos vienen por interés propio (alumnos de movilidad libre). Una característica importante por mencionar es que ellos deben migrar a México y vivir aquí durante el tiempo que dure su curso, es decir, se encuentran en un contexto de inmersión. La Universidad les ofrece la posibilidad de vivir con una familia anfitriona, lo cual la mayoría hace pues les facilita su estancia en el país. Por supuesto, también hay quienes prefieren rentar un departamento o casa. El hecho de estar estudiando en contexto de inmersión es muy relevante, pues los alumnos tienen la necesidad de desarrollar sus competencias lingüística y comunicativa lo más rápido posible, y poder así comunicarse de manera efectiva en su día a día. A esto hay que agregar el choque cultural, del cual ya se habló en el marco teórico.

Debido a todo lo anteriormente mencionado, resulta obvia la importancia de apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de la lengua no solo a nivel gramatical o estructural, sino también para el desarrollo de habilidades que le permitan superar las dificultades que conlleva el choque cultural en su experiencia de inmersión. Es evidente la necesidad de incorporar en las aulas estrategias que permitan integrar el ámbito

sociocultural, poniendo de manifiesto la importancia del contexto en el que se dan las clases.

Los estudiantes que participaron en esta investigación fueron quienes estuvieron inscritos en la clase de Lectura de nivel intermedio (grupos 300 y 400, equivalentes de manera aproximada a los niveles A2+ y B1 del MCER, respectivamente), durante el semestre agosto – diciembre 2023. El grupo estaba conformado por seis estudiantes, cuyas características se describen en la siguiente tabla:

Tabla 1
Estudiantes que participan en la investigación

Seudónimo	País de procedencia	Tiempo de estudiar español	Tiempo de vivir en México	Nivel
Takafumi	Japón	1 año	1 mes	300
Kenta	Japón	4 meses	1 mes	300
Michael	Estados Unidos	7 meses	6 meses	400
Dae	Corea	1 año	1 mes	400
Kaori	Japón	3 años	1 mes	400
Hope	Estados Unidos	7 meses	2 meses	400

Nota: Elaboración propia.

Cabe aclarar que el tiempo de estudiar español y el tiempo de vivir en México que se consideraron para la tabla anterior refieren al inicio del semestre, es decir, al mes de agosto de 2023.

En cuanto a su experiencia aprendiendo otras lenguas, todos los estudiantes habían estudiado otra aparte del español (los alumnos de Japón y Corea estudiaron inglés, una alumna de Estados Unidos estudió francés y el otro, nepalí, japonés y alemán). Otro punto importante es que los seis habían realizado viajes internacionales antes de este, además de que Michael, Kaori y Hope ya habían tenido la experiencia de vivir en otro país, y Kenta y Hope ya conocían México.

Consideraciones Éticas

Kvale (2011) refiere que las investigaciones en ciencias sociales implican muchas consideraciones éticas, pues su realización impacta en la vida de todos los participantes. El autor también plantea cuatro directrices éticas fundamentales: “el consentimiento informado para participar en el estudio, la confidencialidad de los sujetos, las consecuencias de la participación en el proyecto de investigación y el rol del investigador en el estudio” (p. 63). A continuación, se analiza cada una en el marco de la presente investigación.

1. Consentimiento informado: en las entrevistas realizadas se informó oportunamente a los participantes el propósito del estudio, las razones por las cuales fueron invitados al proyecto y los alcances esperados de este. Se redactó un documento que contenía toda esta información, en donde además se recordaba a los participantes su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, si así lo deseaban. Otro aspecto que se incluyó fue lo referente al resguardo de las transcripciones de las entrevistas y del material fotográfico y de audio.

2. Confidencialidad: refiere al resguardo de la identidad de los participantes. Este compromiso implica tanto proteger sus datos personales como no revelar sus rostros en caso de que se utilizara alguna fotografía en la que aparecen. Para ello, se solicitó a cada estudiante que eligiera el pseudónimo con el que deseaba ser identificado.

3. Consecuencias: consiste en el análisis del principio ético de beneficencia, el cual consiste en asegurar que el riesgo de daño a los participantes sea el mínimo posible. Para asegurar dicha beneficencia, se respetó en todo momento los límites establecidos por los propios

participantes, sin presionarlos para que comunicaran información o experiencias que no desearan compartir.

4. Rol del investigador: contempla que el investigador se conduzca siempre de manera responsable y ética en todo momento, con integridad, sensibilidad y compromiso profesional en su trato con todas las personas participantes del estudio. Debido a que esta investigación es un estudio de caso, el papel del investigador implica igualmente conducirse de manera solidaria, cálida y comprensiva, pues existe una relación directa con los participantes.

Levantamiento de Datos

El diseño de la estrategia metodológica fue de la siguiente manera:

Figura 6
Etapas del trabajo de campo



Nota: Elaboración propia.

Primera Entrevista con los Estudiantes

Como ya se mencionó, en esta investigación se contemplaron dos momentos para realizar entrevistas con los estudiantes de los cursos de español que participaron en la investigación: uno casi al inicio del semestre y otro al final (durante los meses de septiembre y noviembre, respectivamente). La primera entrevista fue grupal y semiestructuradas, la elección de este tipo de entrevista se debe a las características de los participantes, pues al tener una L1 distinta al español necesitaban un poco más de apoyo para poder responder las preguntas.

En primer lugar fue necesario hablar con los estudiantes inscritos en el grupo asignado para solicitar su participación. Con este fin, se hizo una cita con ellos tres semanas después de iniciadas las clases (se consideró prudente esperar un poco para conocerlos mejor y que ya hubiera al menos algo de confianza con la profesora y entre ellos). La charla se llevó a cabo al finalizar la clase del día, la profesora explicó el motivo de la solicitud, en lo que consistiría su participación, las consideraciones éticas y finalmente hubo un espacio para resolver dudas que ellos tuvieran.

Durante esta sesión informativa se tomaron algunos acuerdos, los cuales se incluyeron en el consentimiento informado y se enlistan a continuación:

- 1) que la entrevista no sería en su totalidad en español, dando a los alumnos la posibilidad de utilizar otra lengua (L3) cuando ellos lo consideraran necesario para poder expresarse de mejor manera,
- 2) que la L3 sería el inglés, pues es la que todos tienen en común con un nivel de competencia suficiente,
- 3) que el registro de la entrevista sería únicamente en audio,

4) que se entregaría a los participantes copia tanto de la grabación como de la transcripción para que pudieran revisarla y solicitar las aclaraciones que consideraran necesarias.

Una vez que todos los participantes estuvieron de acuerdo, se redactó el consentimiento informado, el cual se entregó a cada participante tanto en español como traducido a la L1 de cada uno, y puede consultarse en el apéndice D. Después de la entrega, se recolectaron las firmas de conformidad y se solicitó a cada estudiante que eligiera el seudónimo con el que sería identificado a partir de ese momento.

El siguiente paso fue el diseño y pilotaje del instrumento de entrevista. Para este último, se invitó a participar a dos estudiantes de los cursos mensuales que también estaban tomando clases de nivel intermedio. El pilotaje se llevó a cabo el viernes 8 de septiembre en el salón 6 de la Sede Calzada a las 12:00 pm. Fueron los propios participantes quienes propusieron ese lugar, ya que a esa hora terminaban sus clases del día y consideraron que era el momento oportuno. La entrevista tuvo una duración de 50 minutos y consistió en cuatro partes: presentación de la investigadora y descripción de los objetivos del proyecto, lectura y firma del consentimiento informado, conversación con los participantes con ayuda del instrumento previamente elaborado, y reflexión final y cierre.

Durante el pilotaje se identificaron algunas preguntas que fueron difíciles de entender para los estudiantes, así como la necesidad de utilizar el pizarrón para explicar vocabulario que no conocían. A raíz de esto, se hicieron las modificaciones pertinentes al instrumento y también se optó por tener tarjetas de apoyo visual que facilitarían la comprensión de las preguntas.

La primera entrevista grupal se realizó el día 21 de septiembre de 2023 a las 11:00 en la sala de juntas de la Sede Calzada, y tuvo una duración aproximada de 45 minutos. Como ya se mencionó con anterioridad, el tipo de entrevista realizada fue semiestructurada, para lo que se redactó una guía con los temas a tratar y algunas preguntas específicas. El registro fue únicamente de audio, para lo que se utilizó la grabadora de sonido Zoom H6 con la cápsula XYH-6/BLK en posición XY, y con el *wind screen* WSU-1 colocado. El archivo generado fue en formato MP3 y se le realizó una edición sencilla de limpieza con el *software* DaVinci Resolve 18.5.

Posteriormente, se transcribió la entrevista de manera textual y se realizó un análisis de contenido. Se codificó la información siguiendo este orden: inicial / papel (estudiante) / género / año / número de página / número de párrafo. Concluida la codificación, comenzó el análisis mediante colorimetría para identificar categorías y subcategorías que se organizaron en una condensación horizontal. Para ello, se localizó la información relevante a cada categoría y subcategoría por colores, y se concentró en columnas para una mejor organización.

La información obtenida de esta primera entrevista sirvió como base para el diseño de las secuencias didácticas y los capítulos de LHF a utilizar, tomando en cuenta las necesidades e intereses del grupo, así como sus expectativas de aprendizaje durante el semestre agosto – diciembre 2023.

Segunda Entrevista con los Estudiantes

La segunda fase de entrevistas se llevó a cabo durante las dos últimas semanas de noviembre de 2023. En esta ocasión se trató de una entrevista individual, con duraciones que oscilan entre los 25 y los 35 minutos. En un inicio se había contemplado realizar

nuevamente una entrevista grupal, sin embargo, por cuestión de tiempo por parte de los estudiantes fue imposible concretar una fecha que funcionara para todos, principalmente porque algunos regresaron a su país antes que otros.

La primera entrevista individual fue el 22 de noviembre; la segunda, el 23; la tercera, el 27; la cuarta, el 28 y las quinta y sexta, el 29. Todas se realizaron en la sala de profesores del área de español, en la hora acordada con cada participante. El registro se realizó con el mismo equipo que en la primera ocasión, y a cada clip se le realizó la edición de limpieza correspondiente.

Para esta segunda fase de entrevistas, se tocaron algunos temas relativos a la experiencia de vivir y aprender español viviendo en Guanajuato, y se profundizó en la conversación según las respuestas de cada estudiante. De manera general, los puntos tratados fueron una reflexión y retrospección de su experiencia como estudiante internacional, sus choques culturales, las dificultades que afrontaron en sus clases y finalmente una pequeña evaluación del curso de lectura.

A continuación se presentarán los datos obtenidos en el trabajo de campo, junto con una descripción detallada de cada una de las actividades realizadas en el aula con el grupo participante.

CAPÍTULO IV: Descripción y Diseño de las Secuencias Didácticas

Contextualización de los Contenidos Abordados en el PCIC

Como se mencionó en el capítulo anterior, los estudiantes que participaron en este estudio tomaban juntos las clases de Lectura, Historia de México y Literatura Mexicana nivel intermedio, pero estaban ubicados en dos niveles diferentes (300 y 400), que correspondería más o menos al nivel A2+ y B1 del MCER, respectivamente. Para el trabajo en el aula que se llevó a cabo en la presente investigación, los abordados fueron los siguientes, de acuerdo a la relación de objetivos B1-B2 de la sección “El alumno como hablante intercultural” del PCIC (2006):

Tabla 2

Descripción de los contenidos trabajados

Aspecto	Inciso	Descripción
Visión de la diversidad cultural	2.2.1	“Analizar los elementos constitutivos de los distintos sistemas culturales (percepciones, valores, comportamientos, etc.) con objeto de potenciar la aproximación cultural en niveles cada vez más profundos y arraigados” (Instituto Cervantes, 2006, párr. 2).
Papel de las actitudes y los valores afectivos	2.2.1.	“Fortalecer y diversificar las motivaciones que le llevan a conocer y a establecer contacto con otras culturas en general y con las culturas de España e Hispanoamérica en particular” (Instituto Cervantes, 2006, párr. 2).
	2.2.2.	“Incrementar el grado de sensibilidad cultural y estimular la actitud de apertura hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica” (Instituto Cervantes, 2006, párr. 3).
Normas y convenciones sociales	2.4.1.	“Identificar aspectos de la vida social de los países hispanos, referidos a las condiciones de vida y de organización social, a las relaciones personales, a la identidad colectiva o al estilo de vida, con objeto de considerar el alcance de las similitudes y diferencias respecto a la cultura de origen y abrir gradualmente la perspectiva intercultural” (Instituto Cervantes, 2006, párr. 2).

Participación en situaciones interculturales	2.5.1.	“Desarrollar estrategias que le permitan desenvolverse en situaciones interculturales no excesivamente complejas” (Instituto Cervantes, 2006, párr. 2).
-----------------------------------------------------	--------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota: Elaboración propia con información del PCIC (2006).

Estos aspectos se encuentran desarrollados en el inventario de los saberes y conocimientos socioculturales. Como se explicó en el marco teórico, esta unidad del PCIC comprende lo referente a los usos y costumbres, convenciones sociales y comportamientos de la vida diaria de una comunidad.

Los saberes se refieren a conocimientos concretos de tipo declarativo que responden a preguntas del tipo: qué es, dónde, cuándo, cómo, quién. [...] Incluye, así mismo, las descripciones de categorías y formas de organización que la sociedad tiene establecidas en su vida cotidiana [...]. (Instituto Cervantes, 2006, párr. 3)

En cuanto a los comportamientos, estos buscan relacionar los contenidos abordados por los saberes con el contexto de intercambio sociolingüístico (es decir, ubicarlos en una situación específica de la realidad extralingüística). Por ello, en las actividades debe incorporarse información sobre convenciones sociales relativas al comportamiento en escenarios concretos (por ejemplo, la aceptación social del llanto, la risa, el sentido del humor, entre otros).

Por supuesto, integrar estos temas a las clases implica hacer explícitas e incluso confrontar creencias y actitudes, tanto del profesor como de los estudiantes. Para ello, será necesario hablar de manera abierta sobre las opiniones, los prejuicios, los estereotipos, los sentimientos hacia ciertas actividades y comportamientos sociales, lo que ayudará a comprender mejor la cultura meta, a partir del cuestionamiento de la propia. El fin de las

actividades aquí propuestas no es enseñar aspectos culturales de manera lineal, como algo estático, constante e imperturbable; por el contrario, se busca visibilizar la convención social compartida en un momento específico de la historia y cómo se manifiesta en distintos aspectos de la vida cotidiana. De esta manera se trabajó bajo la perspectiva etnometodológica propuesta en la metodología, ya que se buscó aplicar la indexicalidad y el método documental de interpretación como un marco de interpretación. Es decir, incorporar los conceptos en la planeación de las clases para proporcionar un enfoque de análisis y comprensión de la realidad.

Por otra parte, con respecto a la dimensión del estudiante como agente social, y específicamente en lo referente al trabajo con textos escritos y orales, en la descripción general del nivel B1 se indica que los alumnos deben trabajar con textos auténticos: “La mayoría de los textos habrán sido escritos principalmente por hablantes nativos y su comprensión puede requerir cierta familiaridad con rasgos comunes de una cultura extranjera” (párr. 31). Teniendo en cuenta lo anterior, se trabajó con fragmentos de LHF como material auténtico, que fueron transcritos para poder utilizarse en una clase de lectura, cuidando que los temas atendieran tanto a lo descrito en el PCIC (2006) como a los intereses del grupo.

Etapas para el Diseño de Actividades

Para el trabajo en el aula se diseñó una unidad temática dentro del programa de la clase, de acuerdo con las siguientes etapas que se describen a continuación. Se comenzó por identificar las necesidades e intereses de los estudiantes, para lo que se realizó la primera entrevista. Con base en las respuestas del grupo, se establecieron criterios de selección de

contenidos en los capítulos de LHF con base en un análisis de su macroestructura desde una perspectiva etnometodológica.

Una vez elegidos los capítulos, se seleccionaron los fragmentos que contuvieran información relevante y pertinente de acuerdo con lo establecido en el PCIC, y se transcribieron. Posteriormente, se diseñaron las secuencias didácticas que utilizaran lecturas elaboradas con fragmentos de LHF como material auténtico. Por último, se aplicaron las actividades y se realizó una evaluación que consistió de dos momentos: una puesta en común al final de cada actividad y también una segunda entrevista con los estudiantes participantes al final del semestre.

A continuación, se describirá cómo se seleccionaron los temas y cómo se diseñaron tanto las secuencias didácticas como el material.

Selección del Corpus

Para esta etapa también se utilizó el análisis de la información brindada durante la primera entrevista realizada con los estudiantes, donde ellos manifestaron su interés por abordar contenidos culturales en clase. Es importante resaltar que los testimonios se transcribieron textualmente, pero debido a que el español no es la L1 de los participantes, en ocasiones hay estructuras agramaticales o de difícil comprensión. A pesar de ello, los testimonios no se modificaron, pero en caso de ser necesario se ponen explicaciones entre corchetes. Esta decisión se tomó en vista de respetar la voz de cada participante, así como de corresponder su confianza al acceder a participar en esta investigación.

Cuando se preguntó sobre el interés de profundizar su conocimiento de la cultura mexicana, Dae dijo *“Además de lengua aquí puedo aprender cultura y costumbres de mexicanos. Necesito esto para construir buena relación, necesito entender además de lengua cultura también”* (D/ED/F/23/02/9). Por su parte, Kenta comentó *“A través de*

aprender palabras, vocabulario casual puedo entender pensamiento de mexicanos... pero, para mí, también necesito aprender cuándo puedo usarlos. A veces saber cuándo puedo usarlos es difícil" (K/ED/M/23/02/10). En estos testimonios, es posible identificar que los alumnos tienen consciencia de las dos dimensiones (saberes y actitudes) y su importancia para tener un mejor desempeño en la lengua meta.

Hope reflexionó sobre los aspectos que podrían mejorar su actuación: "*Cómo manejar [manejar] la situación para ser polita [bien educada], para ser culturalmente correcta. Como... Me invitaron a una familia y quedé con la familia. ¿Qué debería hacer? ¿Qué no debería hacer? En un contacto muy honesto. Y no quiero estar aquí como turista solamente*" (H/ED/F/23/04/23). Al respecto, Michael agregó: "*Estoy de acuerdo. Sí, también. Sería muy bien si tenía... clases o no sé, talleres sobre cultura, pero [acerca de] maneras de comportamiento*" (M/ED/M/23/04/24). Kaori dijo: "*Pues estoy de acuerdo también. Yo quiero saber estos, porque son como las costumbres de la vida diaria. Quiero poder hacer actividad normal en mi vida y a veces no sé cómo*" (K/ED/F/23/04/25). En los tres testimonios es posible identificar necesidades que entrarían en las dimensiones Normas y Convenciones Sociales, y Participación en situaciones interculturales. Los alumnos están conscientes de que hay diferencias entre sus culturas nativas y la mexicana, y que ellos necesitan apoyo para tener una mejor comprensión de la norma social.

Takafumi incluso mencionó temas específicos que le gustaría estudiar: "*Sí, para mí no sé nombre de comida. Hay comida que es muy diferente, porque tal vez nosotros en clase aprendemos como el vocabulario general como papa, naranja, pan, pero después con otra comida muy diferente no sé qué es*" (T/ED/M/23/04/21). Además, Kenta, Kaori y Dae compartieron experiencias que les han provocado incertidumbre o en las que se les ha

dificultado la comprensión de comportamientos cotidianos. Kenta dijo: “*Beso, beso mucho, besarse... yo para mí nunca había visto en la calle cuando estaba en Japón. Por eso preguntó a profesor por qué hacen esto aquí.*” (K/ED/M/23/03/12). Dae expresó un choque cultural relativo al tiempo: “*Sobre impuntualidad, no entiendo. Pero actualmente estoy de acuerdo porque vivo en este país.*” (D/ED/F/23/03/13). A su vez, Kaori comentó: “*He sorprendido que hay un paro aquí. En Japón no hay un paro entonces los estudiantes japoneses si hay... si tienen que quiere decir algo o quiere cambiar algo no dicen nada. Sí, solamente sigue la regla*” (K/ED/F/23/03/16).

Tras el análisis de la entrevista y una vez identificados intereses y necesidades de los estudiantes participantes, comenzó la selección del corpus. En este proceso se retomó la perspectiva etnometodológica que se describió en el capítulo metodológico.

Desde la etnometodología no se estudian las manifestaciones lingüísticas centrándose únicamente en la relación entre el significado y el significante con el referente, pues esa postura limita el análisis. Al contrario, se asume la postura de estudiar todas las manifestaciones lingüísticas, porque son el testimonio de distintas maneras de representar la realidad e implican comprensión, análisis y aprendizaje del mundo. Para seleccionar los capítulos a partir de los que se desarrollaron las secuencias didácticas, se tomaron en cuenta no solo los comentarios de los estudiantes, sino también los conceptos de indicidad, reflexividad y método documental de interpretación (MDI).

En relación con la indicidad, “el estudio del significado de una expresión no llegará a una conclusión satisfactoria si no se tiene alguna comprensión de la ocasión en la que se utiliza la expresión” (Potter, 1998, p. 65). En este caso el contexto no se limita al espacio donde se produce el mensaje, sino que además se toman en cuenta otros factores como la

relación de los interlocutores. Esto es importante porque, como ya se destacó en el capítulo I, una de las razones de seleccionar LHF es por la sensación de intimidad que se genera con su audiencia, y la impresión de que también participan en la conversación.

Por otra parte, el uso de este material auténtico y el análisis de su indicidad puede ayudar a los estudiantes a tener una mejor comprensión del contexto de enunciación, y que también ellos puedan comenzar a discriminar sus mensajes de acuerdo con el contexto. Es una habilidad práctica que no necesariamente conlleva un proceso de planificación, simplemente es adaptar el mensaje para que tenga sentido y se interprete sin infortunios. Herramientas discursivas como el sarcasmo y la ironía requieren de la indicidad para ser interpretadas correctamente.

En cuanto a la reflexividad, es importante recordar que la naturaleza reflexiva del discurso nos permite nombrar y modificar la realidad. Este concepto habla de formulaciones, que son entendidas como acciones que nos sirven para relacionar la información del discurso con otra información previa y prepara una futura interacción. En consecuencia, usar LHF en las secuencias didácticas prepara a los estudiantes para tener interacciones fuera del contexto de la clase, tal como algunos alumnos manifestaron en la entrevista.

Por último, el MDI es pertinente porque al inicio del semestre los estudiantes participantes tenían ideas preconcebidas sobre la cultura mexicana, al mismo tiempo que la experimentaban viviendo aquí, lo que provoca que esas ideas se modifiquen. Garfinkel (2006) describe el MDI como experimental porque hay que experimentarlo, corporeizarlo para poder aprehenderlo. Es una estrategia que permite que los hablantes pongan en tela de juicio sus creencias y eso puede favorecer a una mejor comprensión del entorno, entender

al otro a partir del cuestionamiento de sí mismo. Mediante las actividades diseñadas se buscó que en grupo se realizara un análisis reflexivo en clase tomando como mediador pedagógico LHF, y de esta manera se completa el ciclo reflexivo-interpretativo del que hablaba Garfinkel.

Actividades Diseñadas

Una vez que se concluyó con el análisis de la primera entrevista y la selección de los temas a trabajar, se diseñó una unidad didáctica que se trabajó durante el mes de octubre de 2023. Originalmente, comprendía seis temas: las groserías, el transporte público, las supersticiones, los monstruos, la tiendita de la esquina y el top de garnachas. Posteriormente se integraron dos más, a petición de los estudiantes: el día de muertos y las fiestas de fin de año.

Tabla 3

Episodio de LHF utilizados

Tema	Capítulos utilizados	Fechas de aplicación de las actividades
Las groserías	Episodio 31 “Las groserías”	2 y 3 de octubre de 2023
El transporte público	Episodio 13 “Transporte público”	4 y 5 de octubre de 2023
Las supersticiones en México	Episodio 71 “Mitos” y episodio 90 “Lo paranormal”	9 y 10 de octubre de 2023
Monstruos	Episodio 123 “Monstruos”	11, 12, 16 y 17 de octubre de 2023
La tiendita de la esquina	Episodio 14 “La tiendita de la esquina”	23 de octubre de 2023
Top de garnachas	Episodio 117, Mini Hora feliz 11 y Mini Hora Feliz 12 “Top 32 de garnachas” (parte 1, 2 y 3)	24, 25 y 26 de octubre de 2023
Día de muertos	Episodio 27 “Día de muertos”	30 y 31 de octubre de 2023
Fiestas de fin de año	Episodio 34 “Las posadas”, episodio 35 “La Navidad”, episodio 88 “El día de reyes”	21 y 22 de noviembre de 2023

Nota: Elaboración propia.

Para cada secuencia didáctica se planteó un objetivo acorde a la sección “El alumno como hablante intercultural” del PCIC, y se ubicó dentro de los temas del inventario de los saberes y comportamientos socioculturales, en caso de ser posible. No debe perderse de vista que el contexto de esta investigación era la clase de lectura, por lo que para todos los temas debía incluirse al menos una actividad que trabajara esta habilidad.

A continuación, se describen las actividades y los materiales utilizados para cada tema. Es importante recordar que al final de cada una se tuvo una puesta en común con los alumnos para evaluar las actividades, pero esta información se analizará en el capítulo siguiente.

Las Groserías

Esta actividad fue la primera de la unidad didáctica, y el motivo de su selección fue por petición directa de los estudiantes. Con ella se buscó atender el deseo de aprender vocabulario informal para poder comunicarse mejor con los nativos, y también la necesidad de entender los contextos necesarios para utilizar las groserías de manera efectiva. El objetivo de la actividad fue que los estudiantes se familiarizaran con el vocabulario, explicándoles tanto su significado como algunos posibles contextos de uso, para reducir el tabú y prejuicio que existen en torno al uso de estas palabras.

Se utilizó el episodio 31 de LHF, del cual se extrajeron fragmentos con los que se realizó una lista de datos curiosos sobre las groserías en México, por ejemplo: “Y sobre todo la gente de Veracruz, dicen que de Córdoba, ¿no? De Córdoba es donde son muy groseros. No, de Alvarado, Veracruz. Yo nunca he ido a Alvarado y me da curiosidad por eso, que te saluden así de *hijueputa* y así” (6m55s). Sin embargo, fue necesario agregar información introductoria al tema y hacer una lista de vocabulario, agrupándolo en categorías según su campo semántico (por ejemplo, palabras y frases que indican una baja

capacidad intelectual) o su familia léxica (por ejemplo, frases donde *madre* es la palabra central).

Se requirió un ajuste fue el tiempo designado para cada actividad de la secuencia didáctica, que originalmente estaba diseñada para una sola sesión. Sin embargo, no fue posible debido a la gran cantidad de preguntas y comentarios por parte del grupo, como el interés en entender tanto el significado como el contexto de uso de este tipo de vocabulario. Por otra parte, un acierto fue comenzar la unidad con este tema, ya que en los siguientes aparecían repetidamente palabras como *wey*, *un chingo*, *no mames*, etcétera, y los alumnos ya estaban familiarizados con su uso.

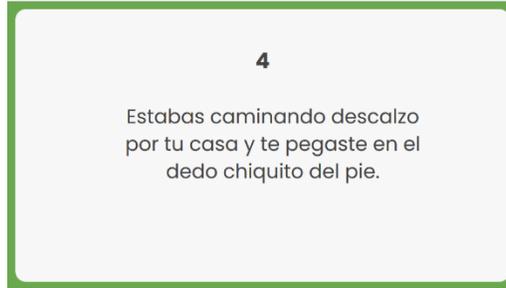
Antes de iniciar con la lectura, se hicieron algunas preguntas detonadoras para explorar qué tanto conocían los estudiantes sobre el tema, como si acostumbraban decir groserías en su lengua, si conocían algunas groserías en español o si habían escuchado algunas groserías en Guanajuato. Posteriormente se entregó una copia del texto para una primera lectura exploratoria de manera individual, y después se hizo una lectura grupal en voz alta. Se fue revisando el vocabulario que desconocieran, utilizando una presentación en PowerPoint preparada como apoyo visual. Debido a la extensión del tema fue necesario dividir la actividad en dos clases. En la primera sesión únicamente se revisó la introducción al tema y la lista de vocabulario. En la segunda, se terminó la lectura del texto y después se hizo un breve repaso del vocabulario estudiando el día anterior.

Una vez finalizada la lectura, se continuó con la etapa de la práctica controlada y la práctica libre. La primera consistió en un juego en el que cada estudiante elegía un número del 1 al 6, y se le leía una situación cotidiana para la que ellos elegirían la grosería que

fuera adecuada usar según el contexto; una vez ofrecida su respuesta, se preguntaba al resto del grupo si tenían otras opciones posibles.

Imagen 1

Ejemplo del material utilizado en la práctica controlada



Noya: Creación propia

Para la práctica libre se agrupó a los alumnos en dos equipos de tres integrantes, para que ahora ellos propusieran las situaciones y el otro equipo dijera qué groserías se podían usar.

Imagen 2

Estudiantes trabajando durante la práctica libre



Nota: Imagen tomada para esta investigación

El Transporte Público

La selección de este tema obedeció al interés de los alumnos por conocer más sobre temas relacionados con la cotidianidad. El objetivo de la actividad fue que los estudiantes

profundizaran su conocimiento del sistema de transporte público en México, así como características y situaciones cotidianas que se viven al utilizarlos, para que se sientan preparados y con confianza de usar estos medios, ya sea en Guanajuato o en los viajes que realicen a otras ciudades del país. Por la naturaleza de las actividades realizadas, nuevamente fue necesario tomar dos clases para este tema.

La lectura para esta actividad consta de tres partes: el metro, la combi, y el camión. Se decidió incluir estos tres tipos de transportes porque son de los que hablan en el episodio 13 de LHF, a pesar de no contar con todos en la ciudad de Guanajuato. La primera clase comenzó con algunas preguntas detonadoras para que los estudiantes compartieran si usan el transporte público en su país, si lo han usado en México y cómo ha sido su experiencia. En esta ocasión se hizo la lectura grupal, dando espacio para revisar vocabulario que no conocieran y mostrando imágenes ilustrativas por tipo de transporte en una presentación de PowerPoint que se diseñó como material de apoyo visual. Finalmente, se realizó un juego de rol para simular el uso de los tres transportes que abordaba la lectura.

Para el metro, se realizó una simulación en la que un estudiante era la persona que trabaja en la taquilla del metro y el otro quiere recargar su tarjeta, pagar y recoger su cambio. La profesora indicaba cuál era la estación de origen y la de destino, para que ellos analizaran el mapa del metro de la CDMX y supieran cuántos boletos comprar. Para ello, se explicó cómo buscar y consultar el mapa del Sistema de Transporte Colectivo Metro, tanto en la página web www.metro.cdmx.gob.mx como en la App CDMX.

Con respecto a la combi, fue el tipo de transporte del que hubo más preguntas, ya que ninguno de los estudiantes lo conocía. Al momento de leer el texto, fue necesario explicar vocabulario relativo a cómo pagar y cómo pedir la bajada (frases como “se cobra

uno”, “esquina bajan” o “en la siguiente, por favor”). En este caso, para el juego de rol se realizó una simulación en la que un estudiante es el chofer, otro es el pasajero que debido al asiento que eligió tendrá que pasar los pasajes y el resto serán pasajeros regulares. Para ello, se acomodaron las sillas como los asientos de una combi para que eligieran dónde sentarse y posteriormente pasar su pasaje y pedir la bajada.

En la segunda clase se leyó sobre el camión, y la práctica consistió en que un estudiante fuera el chofer y otro el cacharpo o cobrador. Se acomodaron las sillas como los asientos de un camión para que cada alumno seleccionara su asiento y cuando pasara su compañero a cobrar pagar su pasaje, mostrar su credencial de estudiantes para pagar tarifa preferencial y pedir la bajada. En el episodio 13 de LHF se describió un poco de esta situación: “Los camiones tienen un timbre que tocas para pedir la bajada. A veces no sirve o el chofer no lo escucha y tienes que chiflar, la gente normalmente te ayuda y chiflan por ti o le gritan al chofer para que te puedas bajar” (50m53s). Nuevamente se aprovechó el momento para practicar algunas frases de uso común como “medio, por favor”, “bajan” o “¿me da permiso?”. También se habló sobre los asientos preferenciales y otras costumbres como ceder el asiento a los adultos mayores.

Imagen 3

Ejemplo del material utilizado como apoyo visual



Nota: Creación propia, con imágenes tomadas para esta investigación

Una vez terminada la sección de la lectura que hablaba sobre los tipos de transporte, se revisó una lista de letreros que es común ver en el transporte, como “Niños mayores de tres años pagan pasaje aún sentados en las piernas”. Se platicó sobre estos letreros y se preguntó a los alumnos si habían visto algunos y si recordaban qué decían.

Las Supersticiones

La elección de este tema se debió a la posibilidad que brinda para analizar y discutir de manera un poco más profunda algunas costumbres y normas de comportamiento. El objetivo de la actividad fue que los estudiantes se familiarizaran con algunas supersticiones comunes en México, reflexionando sobre ellas y buscando similitudes y diferencias con las de sus países.

La dinámica consistió en una breve explicación introductoria sobre qué es una superstición. Para ello, se utilizó una infografía que muestra algunos ejemplos relacionados con la cocina, la profesora explicó cada uno y los estudiantes hicieron preguntas sobre el origen o qué tan comunes eran.

Imagen 4

Material de apoyo para ejemplificar las supersticiones



Nota: Imagen tomada del perfil de Facebook Viviendo en Casa (2022)

Posteriormente se procedió a la lectura grupal del texto, que consistió en una lista de supersticiones que fueron mencionadas en los episodios 71 y 90. Se seleccionaba un

estudiante para que leyera en voz alta, se verificaba si había alguna duda con el vocabulario y posteriormente se dio oportunidad a los alumnos para compartir con el grupo si habían visto o escuchado esta creencia. También se aprovechó el momento para que comentaran si en sus países había supersticiones similares, o bien que explicaran alguna a sus compañeros.

Había varias en las que se mencionaban elementos paranormales (como brujas y magia), por ejemplo, poner tijeras debajo del colchón para proteger a los bebés de las brujas. Esto despertó el interés en los estudiantes y pidieron leer más sobre algunos elementos paranormales de México. A raíz de esta solicitud se desarrolló el siguiente tema.

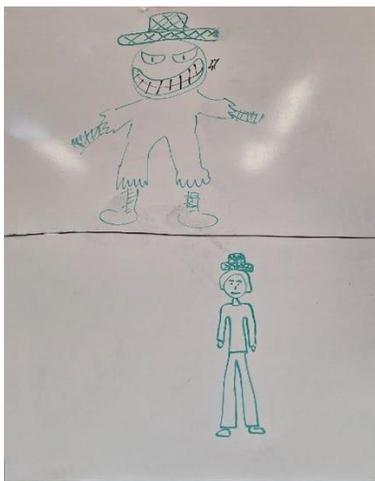
Monstruos

Este tema derivó del anterior. El texto trataba sobre criptozoología mexicana, específicamente sobre los nahuales y el chupacabras. El objetivo de la clase fue que los estudiantes reflexionaran sobre el papel e influencia de los monstruos en la cultura popular mexicana, relacionándolos con los de sus países de origen, para diseñar los suyos propios.

En esta ocasión la lectura fue muy breve y constó de una descripción de cada críptido, tomadas del episodio 123. La dinámica de la clase fue una primera lectura individual y un segundo momento de lectura grupal en voz alta. Se revisaron dudas de vocabulario, se mostraron ilustraciones del chupacabras y de los nahuales, se preguntó a los estudiantes si conocían estos monstruos, o bien si sus amigos o *host families* les habían contado de algún otro. Posterior a la lectura, se dividió al grupo en dos equipos de tres integrantes y cada equipo diseñó su monstruo. Le pusieron nombre y escribieron la descripción de su apariencia, qué hace, si es peligroso o de qué deben cuidarse, y también lo dibujaron en el pizarrón. Por último, cada equipo explicó al resto del grupo su monstruo.

Imagen 5

Monstruos creados por los estudiantes



Nota: Imagen tomada para esta investigación

Ya que en la ciudad de Guanajuato hay muchas leyendas, los alumnos relacionaron el tema con esta parte del folclor de la ciudad, y compartieron algunas historias que conocían. La siguiente actividad fue por iniciativa de los alumnos, quienes decidieron hacer presentaciones individuales sobre algún monstruo o leyenda de sus países. Cada uno preparó un tema de su elección y compartieron tanto la historia como su análisis de esta. Debido a esta modificación en la planeación original, cubrir este tema tomó 4 sesiones. Las presentaciones se dieron de la siguiente manera:

Tabla 4

Temas de las presentaciones individuales

Estudiante	Tema
Hope	Leyenda del sol y la luna
Michael	La casa del sol y la luna
Dae	Leyenda de la luna
Kaori	Leyenda del sol y la luna
Takafumi	Los yokai
Kenta	La leyenda del eclipse

Nota: Elaboración propia

Posterior a las presentaciones se realizó una breve discusión grupal en la que se identificaron similitudes y diferencias entre los contenidos presentados, así como la implicación cultural de estas historias tanto en sus países como en México.

La Tiendita de la Esquina

Teniendo en cuenta el interés de los estudiantes por conocer más sobre las costumbres y actividades de los mexicanos, se decidió trabajar este tema usando el episodio 14. El objetivo fue que los estudiantes reconocieran el valor cultural de las tienditas o misceláneas en México, identificando las características de este tipo de negocios para posteriormente reflexionar sobre similitudes y diferencias con los comercios de sus países de origen.

Para la actividad se elaboró un rompecabezas con la foto de una tiendita y atrás de cada pieza se pegó un papelito con un fragmento del pódcast en el que se hablaba sobre la tiendita y lo que representaba para la comunidad, así como situaciones cotidianas que se viven en la tienda. Por ejemplo: “Las maquinitas era también un mundo, las retas de las maquinitas, la gran batalla del barrio en el que te ganabas el respeto [...]. Había un letrero en la tienda que decía *Prohibido decir groserías*, porque los niños se emocionaban mucho jugando *Street Fighter*. Cuando decía uno muchas groserías, el señor de la tiendita te amenazaba con desconectar la máquina” (28m50s).

Imagen 6

Rompecabezas con imagen de una tiendita



Nota: Creación propia, con imágenes tomadas para esta investigación

Se repartieron las piezas del rompecabezas entre los alumnos y, por turnos, debían leer lo que decía para que todos comentaran al respecto. Como apoyo, cada alumno tenía una copia física de la lectura con los fragmentos seleccionados y también se elaboró una presentación en PowerPoint con fotografías que ilustraran lo que se comentaba en el texto. Posteriormente, el alumno pasaba a la mesa que se colocó al frente del salón y ponía su pieza del rompecabezas hasta que este quedó armado por completo.

Imagen 7

Estudiante colocando su pieza del rompecabezas



Nota: Imagen tomada para esta investigación

Top de Garnachas

Sin duda, un tema que interesaba mucho a los estudiantes era la comida. Fue una oportunidad buena para dar a conocer a los alumnos alimentos que es común consumir en entornos un poco más informales, en lugar de abordar únicamente los platillos más típicos (tales como el pozole, las enchiladas o los chiles rellenos). El objetivo de la actividad fue que los estudiantes conocieran más sobre la comida mexicana que se consume en la calle, así como que reconocieran sus particularidades, los contextos sociales en los que se consumen y el vocabulario necesario para ordenarla, a fin de que pudieran interactuar de manera más eficiente.

De los tres episodios que comprende el “Top 32 de garnachas” se eligieron 12 platillos: tlayuda, camote y plátano macho, gordita, salchipulpos, huarache, chicharrón preparado, paste, coctel de frutas, torta, tlacoyo, flautas y tacos de canasta. Para este tema se comenzó explicando el término garnacha, para continuar directamente con la lectura grupal y el material consistió en tarjetas que contenían la descripción de la comida e imágenes ilustrativas de cada una.

Cada alumno tenía su paquete de tarjetas, se fueron leyendo una a una y platicando si conocían esa comida, si la habían visto o probado y qué pensaban. Por ejemplo, la descripción de las flautas tomada del episodio decía: “Que son como los tacos dorados pero más largos y con menos carne. De alguna manera pueden alinear pequeños hilos de carne, es una experiencia milimétrica. Con un monóculo, un pinche lente vas acomodando los hilos de carne para hacerla rollito. Y eso sí, echarle un chingo de cebolla, de lechuga, un chingo de cosas para que no te des cuenta de la ausencia de carne” (8m19s).

También se desarrolló el tema de los puestos de comida y algunas frases comunes que se pueden utilizar para ordenar. Durante la primera sesión se cubrió la información correspondiente a nueve garnachas y en la segunda, tres. Al terminar la lectura, se colocó un puesto de tacos de canasta en el salón. La profesora era la señora del puesto y los estudiantes debían acercarse, preguntar quién iba al final para apartar su turno, hacer su orden y prepararse sus tacos con salsa, zanahorias, col y demás ingredientes que suelen acompañar esta comida.

Imagen 8

Profesora explicando cómo se preparan los tacos de canasta



Nota: Imagen tomada para esta investigación

Para concluir con esta actividad, en la tercera y última sesión de este tema los alumnos hicieron una breve presentación individual en la que presentaron su top 3 de garnachas mexicanas y top 3 de garnachas de su país. Algunos incluso llevaron comida de su país para compartir con la clase.

Día de Muertos

Este tema no estaba contemplado originalmente, pues el cuerpo de profesores planeó y organizó una serie de talleres y actividades para todos los estudiantes de los cursos de español para extranjeros, para conmemorar esta fecha tan importante en la cultura mexicana. A pesar de ello, el grupo solicitó a la profesora tener una clase sobre este tema.

Se utilizó el episodio 27 y se organizó la información en varios subtemas: pedir calaverita, el altar y la decoración. En cada sección se transcribieron descripciones que se dieron en LHF sobre actividades comunes que se hacen en esta fecha, por ejemplo: “Los niños salen a pedir calaverita el 31 de octubre y el 1 de noviembre, van a las casas pensando *Señor, mire, me disfracé de momia, por favor deme dulces*. Cuando eres niño, pedir calaverita es muy emocionante, porque en algunas casas olvidan comprar dulces y entonces te dan dinero” (1m29s).

Para esta ocasión, no fue necesario dar introducción al tema ya que los alumnos estaban contextualizados debido a las actividades extras que tuvieron los últimos días de octubre. Por ello, el desarrollo de la clase fue realizar una lectura grupal en voz alta, resolver preguntas sobre vocabulario y ejemplificar las costumbres mencionadas en el texto con fotografías y videos. También se discutía si ya sabían sobre las tradiciones, si sus *host families* les habían contado algo o invitado a participar en actividades como poner el altar o visitar el panteón. Por último, se practicó cómo pedir calaverita ya que al día siguiente (1 de noviembre) deberían hacerlo después de colocar el altar entre todos los estudiantes y profesores de los cursos de español para extranjeros.

Imagen 9

Estudiantes y profesores colocando el altar de muertos



Nota: Imagen tomada para esta investigación

Las Fiestas de Fin de Año

Esta lectura se trabajó en noviembre. A pesar de que ya se había concluido con la unidad de cultura, los estudiantes solicitaron estudiar algo sobre este tema ya que desde la coordinación se informó que habría una posada el 24 de noviembre, último día de clases del semestre. Para la elaboración del texto se utilizó información de los episodios 34, 35 y 88, y se trabajó de manera similar al día de muertos, desarrollando subtemas: las posadas, la piñata, el día de los inocentes y el día de reyes.

Debido a que eran temas casi desconocidos por los estudiantes (en especial por los asiáticos, ya que en sus países las fiestas de fin de año se celebran de manera muy distinta), fue necesario complementar la información del pódcast con explicaciones sobre el origen religioso de estas festividades. En la primera sesión se discutió sobre las posadas y las piñatas, mostrando imágenes y videos ilustrativos, y practicando algunos cantos. En la segunda sesión se habló sobre el día de los inocentes y el día de reyes, ya que era importante preparar a los estudiantes para esas fechas en las que el semestre habría terminado, pero ellos continuarían en México.

La dinámica de la clase consistió en leer de manera grupal cada subtema, dando espacio a que los estudiantes compartieran lo que sabían, hicieran preguntas y explicaran qué se acostumbraba hacer en sus países para esas fechas.

Imagen 10

Estudiante rompiendo la piñata



Nota: Imagen tomada para esta investigación

Como se pudo observar a lo largo de este capítulo, los contenidos trabajados fueron variados y trataron de atender los intereses y necesidades del grupo. Para cada caso, se seleccionaron episodios de LHF que cubrieran los temas, aunque fuera de manera somera, y si era necesario se buscó complementar lo expuesto con información complementaria y material que ejemplificara lo dicho por los comediantes (fotografías, videos, presentaciones de PowerPoint, *realia*, etcétera). La información referente a los resultados, hallazgos, limitaciones y desafíos se abordará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V: Análisis de Datos

En el presente capítulo se exponen los datos y resultados obtenidos del trabajo de campo realizado en el aula, el cual consistió en el diseño, aplicación y análisis de las actividades anteriormente descritas. Los seis estudiantes participantes estaban en un contexto de inmersión para aprender español como segunda lengua, en los cursos ofrecidos en el Departamento de Lenguas de la Universidad de Guanajuato durante el semestre agosto – diciembre 2023.

Tal como se expuso en el marco teórico, el trabajo del componente cultural en clase de lenguas es un asunto que se ha abordado desde diferentes perspectivas. Sin embargo, según plantea el PCIC se necesitan más trabajos de investigación que incorporen la realidad y perspectivas latinoamericanas, así como el registro de los productos del aprendizaje en dichas propuestas. En este apartado se presentan, pues, los resultados que fueron emergiendo desde los datos obtenidos a partir del trabajo en el aula, utilizando LHF como material auténtico.

El procedimiento consistió en cuatro pasos: primeramente, la recolección de datos mediante observación como participante completo, registrando en la bitácora tanto lo ocurrido en clase como las opiniones que los estudiantes expresaron durante la puesta en común. Una vez concluido el trabajo en el aula, se comenzó con la sistematización de datos para el análisis, que consistió en la organización de la información en carpetas para cada tema que contienen la planeación de clase, el material didáctico utilizado y la bitácora de observación correspondiente. Además, se realizó la transcripción y codificación de la segunda etapa de entrevistas individuales con los estudiantes.

Una vez que la información estaba organizada, se realizó la lectura y revisión de los datos para determinar unidades de análisis. Para ello, se procedió de manera inductiva, identificando las ideas generales en las que coinciden los participantes, los conceptos o aspectos que se mencionan repetidamente. Posteriormente se identificaron cuáles se relacionan con las preguntas de investigación para establecer las categorías de análisis. Finalmente, se codificó todo con el siguiente orden: categoría, bitácora [B] o entrevista [E], profesor [P] o estudiante [ED], inicial (solo para los estudiantes), género (solo para los estudiantes) [M o F], año [23], número de página y número de párrafo. Por ejemplo: [LC/B/P/23/02/17]

Para el análisis de los datos se integraron tres aspectos: la perspectiva de los estudiantes, expresada tanto en las puestas en común como en las entrevistas individuales; la perspectiva docente, plasmada en la bitácora de observación, y la perspectiva teórica planteada con anterioridad. Además, se ha prestado atención a la cultura del humor en México, específicamente desde la caracterización de los conceptos el humor negro y el relajo, que se desarrollaron en el contexto sociohistórico.

Al respecto, resulta necesario señalar que, a diferencia de las investigaciones presentadas en los antecedentes, este estudio no se centra en el desarrollo de la competencia humorística, ni tampoco en el análisis del sentido del humor mexicano. Por el contrario, se trabajó en la propuesta de utilizar el discurso cómico de LHF para trabajar los aspectos culturales en una clase de una segunda lengua, debido al importante papel que desempeña la comedia en la cultura mexicana.

Descripción y Análisis de Categorías

Derivado del análisis de los datos obtenidos, se trabajaron cuatro categorías temáticas que atienden los objetivos de investigación: dos recaen en la perspectiva de los estudiantes y dos tienen que ver con la perspectiva docente. Con el uso de colorimetría, se asignó un color y un código a cada categoría, de manera que se pudiera identificar tanto en los registros de la bitácora como en las transcripciones de las entrevistas. Las categorías son las siguientes:

1. Aprendizaje de una lengua en inmersión [AI – color rosa]. Esta categoría comprende las reflexiones de los estudiantes como hablantes que experimentan un proceso de aculturación y replanteamiento de su concepción del mundo.
2. Percepciones de la relación entre lengua y cultura [LC – color verde]. Engloba los distintos temas que contempla el estudio de la cultura esencial o cultura a secas (Miquel, 2005) desde el inventario de los saberes y conocimientos socioculturales del PCIC.
3. Adecuación del material didáctico [MD – color naranja]. Analiza si el material usado en las secuencias didácticas responde a las necesidades e intereses de los estudiantes, si aborda de manera suficiente los temas tratados, y si corresponde a su nivel de competencia lingüística y sociolingüística.
4. Adecuación de la secuencia didáctica [SD – color morado]. Comprende una revisión de las actividades y estrategias utilizadas en clase para evaluar tanto si son pertinentes a los intereses y nivel de los estudiantes, como si permiten el acercamiento, facilitan la comprensión y propician la reflexión crítica de la cultura.

Una vez organizados los datos por actividad, se clasificó la información relativa a las cuatro categorías, rescatando los testimonios de todos los participantes.

Análisis de las Actividades

Con el fin de exponer el análisis de la manera más metódica posible, este se presentará siguiendo el mismo orden en el que fueron descritas las secuencias didácticas en el capítulo IV. A partir de la información seleccionada para cada categoría, se relacionaron los aspectos teóricos y posteriormente se realizó una interpretación, resaltando conceptos claves y testimonios que reflejen lo expuesto por todos los participantes.

El análisis de cada tema constó de tres momentos: una descripción de las respuestas de los participantes; después la identificación de similitudes y diferencias en las mismas, y finalmente se procedió a un análisis comprensivo, dando la palabra a los mismos participantes al insertar testimonios en el texto.

En otro apartado se discuten los datos desde la perspectiva docente y después de la perspectiva de los estudiantes para finalmente unir ambas y presentar una evaluación global.

Las Groserías

Dado que esta fue la primera actividad aplicada, había mucha expectativa por parte de los estudiantes, pues todos estaban a la espera de comenzar con la unidad de cultura. Desde el punto de vista del profesor, una dificultad que se enfrentó durante la planeación fue que con el extracto tomado de LHF no era suficiente para brindar a los estudiantes toda la información necesaria para un estudio más profundo de las groserías en México, aunque sí representó un excelente ejemplo de su uso en contexto real. Debido a ello, como se

explicó en el capítulo anterior, se incorporó una introducción al tema así como un listado de vocabulario organizado por campos semánticos o por familias léxicas.

Al comenzar la clase y preguntar a los estudiantes si conocían algunas groserías la reacción inmediata de todos fue reírse y no querer participar, debido a los prejuicios lingüísticos y sociales que existen en torno al tema. Por ello, se decidió abordarlo con la mayor naturalidad posible, para que los estudiantes se sintieran con confianza, como quedó registrado en la bitácora: *“Cuando noté a mis alumnos con pena, decidí iniciar con una pequeña explicación sobre las groserías como parte de la lengua, y creo que esta fue una buena decisión porque cambió su actitud y estuvieron más relajados”* [SD/B/P/23/02/07].

Una sorpresa fue que los estudiantes conocían pocas groserías. Normalmente, cuando se estudia en contexto de inmersión este tipo de vocabulario se aprende con amigos o con las familias anfitrionas. También se preguntó a los estudiantes si ellos acostumbraban utilizar groserías en el habla cotidiana en su lengua materna. Cuatro respondieron que sí y dos, que no.

El grupo tuvo una actitud abierta frente al tema, además de reconocer la importancia de las groserías como parte de la lengua, lo que facilitó mucho tanto el trabajo en el aula como su proceso de aculturación. Al poner en perspectiva que estas expresiones son de uso cotidiano y que es muy importante entender el contexto y la intención con la que se usa, se está trabajando la indexicalidad (Garfinkel, 2006): las groserías se perciben de distinta manera según el contexto y el interlocutor. Que los estudiantes puedan adaptar su discurso según con quién se estén comunicando es clara evidencia del desarrollo de su competencia sociolingüística.

Una reflexión muy interesante que expresaron todos fue que al estar aprendiendo una segunda lengua en contexto de inmersión, desean entender lo más posible tanto del entorno como de sus interlocutores. Al respecto, Michael compartió: *“no me gusta usarlas, pero necesito saber porque quiero entender qué dice la gente”* [AI/B/ED/M/M/23/02/03]. El contexto sociocultural de los participantes juega un papel importante en su concepción de este tipo de vocabulario. Por ejemplo, Takafumi dijo: *“A veces quiero expresar algo [para lo] que necesito [usar] grosería”* [LC/B/ED/T/M/23/02/04]. De acuerdo con la propuesta de Pato y Fantechi (2012), una característica distintiva de una L2 es que el vínculo psicológico y afectivo que se establece con ella. Por ello, este interés en lograr un nivel de actuación suficiente para poder expresarse con la misma naturalidad que en la L1 puede interpretarse como una señal del desarrollo de dicho vínculo. En términos prácticos, esto podría propiciar que el estudiante tenga más control de su producción lingüística, lo que le brindaría mayor comodidad y confianza al hablar español.

Durante la puesta en común Hope comentó: *“Es muy útil porque otras personas me han dicho que no las use porque son muy malas, pero escucho a todo decir las y por eso pienso no pueden ser tan malas. Por eso estuve muy confundida. Solo dicen es muy malo, pero nadie me explica por qué”* [AI/B/ED/H/F/23/02/01]. Ella incluso comentó que uno de sus profesores decían groserías en clase, lo que le causaba extrañeza dado el contexto académico en el que se encontraban. Por su parte, Dae compartió: *“[...] necesitamos saber el significado y a veces mi familia mexicana no quiere explicar. Pienso ellos tienen vergüenza”* [AI/B/ED/D/F/23/02/02]. Esto pone de manifiesto el valor didáctico de la comedia, ya que facilita tratar temas que podrían ser considerado tabús. Como mencionó Andrade durante la entrevista realizada:

El tabú en la sociedad es como un cuarto, y la comedia es un martillo. Yo digo un chiste y pum, le pego a pared y tiro un pedazo, otro chiste y pum, se cae otro pedazo, y así hasta que queda el tabú al descubierto para podamos hablar de él (Andrade, comunicación personal, 18 de febrero de 2023).

El tabú se percibe en las ideas que dijeron las familias anfitrionas de Hope y Dae, calificando las groserías como malas palabras que deberían evitar para adecuarse a la norma social. Sin embargo, al tratar el tema en clase con un material que lo aborda de manera natural y relajada, el punto de vista de los estudiantes se modificó. La línea divisoria entre lo socialmente aceptable e inaceptable se vuelve difusa, ya que todo dependerá de factores como el contexto, los interlocutores, el tono de voz y la corporalidad.

Respecto a la reflexión crítica de la cultura, una idea que se resaltó mucho fue la dualidad que representan estas palabras. En un inicio los estudiantes se mostraban sorprendidos de poder usar la misma palabra para insultar y para elogiar, pero con la práctica controlada y la práctica libre comprendiendo mejor los contextos en los que podían utilizarlos para cada finalidad. Al respecto, Kaori concluyó: *“Me intereso que las groserías pueden usar para cosa muy bueno o cosa muy malo. Por eso, este artículo me gusta mucho porque es interesante y entiendo mejor qué dice gente aquí”* [MD/B/ED/K/F/23/02/06]. Esta dualidad se puede considerar como una manifestación del relajo (Portilla, 1966), ya que el hecho de utilizar una misma palabra para resaltar tanto aspectos positivos como negativos da muestra de la laxitud de la norma social.

Desde la perspectiva del profesor, un punto que merece resaltarse es la actitud inicial de reserva e incluso recelo al inicio de la clase, pues a pesar de que estudiar las groserías fue una petición suya, a la vez se notaba que no se sentían en confianza para

expresarse abiertamente. Una vez que se dio la explicación introductoria y entendieron que estaba bien discutir estos temas, todo fue mucho más fluido.

La manera en la que se presentan los temas en clase es de suma importancia, pues se corre el riesgo de propagar prejuicios que estigmaticen a quienes utilizan este tipo de vocabulario. Desde la propuesta Miquel (2005) no se busca que los estudiantes se conviertan en personas con educación (en el sentido tradicional de personas cultas) por conocer datos generales sobre un país, que no aporten de manera significativa al desarrollo de un lazo con la lengua meta. El estudio del componente cultural no debe usarse para desacreditar a la comunidad lingüística a la que se busca acceder, al contrario. Es por ello que los profesores tienen la responsabilidad de aprender a enseñar sin prejuicios: *“Cuando le dije a mis alumnos que no tuvieran pena, que las groserías son parte de la lengua y la cultura y que nadie se iba a ofender si ahorita las decíamos, eso les dio confianza para participar. Con esto, reitero la importancia de que los profes no lleven al aula sus prejuicios lingüísticos, al contrario”* [SD/B/P/23/M/02/11].

El Transporte Público

En el PCIC el tema del transporte público se contempla dentro de los Referentes Culturales. Como se expuso anteriormente, esa sección del Plan correspondería a la cultura legitimada (Miquel, 2005), por lo que el tratamiento se hace desde generalidades. Por ejemplo, en la fase de profundización se contempla hablar del transporte urbano, pero solo se mencionan las estaciones de autobuses representativas intercambiadores en España, y los alimentadores en Colombia (Instituto Cervantes, 2006, párr. 9).

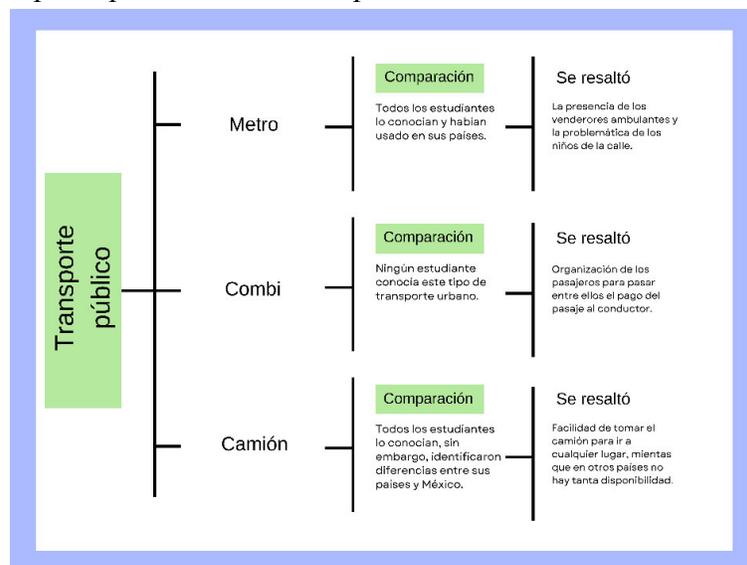
Dentro de los Saberes y Comportamientos Socioculturales se menciona nuevamente el transporte urbano y uno de los aspectos propuestos es el de las normas de uso. Los temas

sugeridos son: “viajar siempre con el billete validado, conservar el billete durante todo el trayecto, prioridad en el asiento para las personas mayores, mujeres embarazadas y discapacitados, prohibición de fumar” (Instituto Cervantes, 2006 y párr. 13). Sin embargo, hay que recordar que en esta sección solo se contempla la realidad española, por lo que fue necesario adaptar los contenidos al contexto mexicano.

En el episodio de LHF utilizado Pérez y Andrade hablan sobre el metro, la combi y el camión. Se tomó la decisión de incluir el metro y la combi, a pesar de no contar con esos transportes en Guanajuato, con la consideración de los posibles escenarios que pueden enfrentar los estudiantes fuera del aula. Es común que viajen durante las vacaciones y los asuetos, por lo que existe la posibilidad de que en otras ciudades requieran usar estos transportes. Es necesario resaltar que las participaciones de los estudiantes fueron desde un nivel comparativo a una reflexión más profunda, indicando aspectos que llamaron su atención y de los cuales deseaban saber más, según se presenta en la siguiente figura:

Figura 7

Aspectos del transporte público resaltados por los estudiantes



Nota: Elaboración propia con información tomada de la bitácora de observación.

Como puede verse en la figura 7, algo que llamó mucho la atención de los estudiantes fue lo referente a los vendedores ambulantes y los niños de la calle. Usar LHF permitió explicar lo que significa la presencia de ambos grupos en el uso del transporte público, tratar las implicaciones que conlleva y abordarlo desde una perspectiva real y lo más libre de prejuicio posible.

Ninguno de los estudiantes conocía la combi. Al leer sobre las particularidades de este medio les llamó mucho la atención el hecho de que la gente pasara su pasaje a quien fuera sentado a espaldas del conductor, sin preocuparse que la otra persona se lo fuera a robar. Al respecto, en el episodio utilizado de LHF se menciona lo siguiente:

¿Sabes qué me caga de viajar en combi? Cuando te ponen de cobrador. Es el lugar horrible en el que estás espalda con espalda con el chofer, entonces toda la gente te dice “¿le pasan uno?”. Entonces ahí en ese lugar tienes que pasar el pasaje, torciéndote la mano, y decirle al chofer “se cobra uno”. Y ya, te daban el cambio y ahí estabas de pendejo regresándolo, y ya pasaba de mano en mano. Sentarte en ese lugar es un contrato no establecido, si vas ahí tienes que pasar el pasaje y el cambio.
(13m07s)

Algunos mencionaron apenados que tenían la perspectiva de que en América Latina la gente no era honesta o se robaban las cosas, pero nunca se imaginaron que se diera esta fraternidad entre los pasajeros al hacerse el favor de pasar el dinero del pasaje. Este es un claro ejemplo del método documental de investigación (Garfinkel, 2006), porque los estudiantes tenían una idea preconcebida de los mexicanos, pero al vivir y experimentar la realidad de la vida en México, replantearon sus creencias y modificaron su manera de pensar.

Con respecto a esto, en la bitácora se registró: *“Nunca había pensado en cómo al pasarle tu pasaje a otra persona estás poniendo toda tu confianza en él, jamás en la vida consideraría robarme el dinero, es un pacto, una cuestión de honor”* [LC/B/P/23/3/7]. Por lo anterior, se puede concluir que el contenido cubre lo propuesto en el PCIC referente a las normas de uso del transporte público, sabiendo que si los alumnos viajan a una ciudad en donde deban usar la combi podrán tomar una decisión de manera consciente e informada en algo que puede parecer tan banal como elegir el asiento de la combi, pero que presenta una potencial dificultad si no saben qué hacer cuando la gente les dé su dinero. Además, tal como propuso Mishan (2005) utilizar un material auténtico permite mostrar perspectivas de la vida desde los ojos la cotidianidad y no desde una visión academicista, propiciando así un espacio en el que los estudiantes participen de un proceso de apropiación cultural que los guíe sobre cómo vivir la cotidianidad.

Finalmente, se habló del camión. En este tema ocurrieron dos cosas interesantes: los alumnos asiáticos hablaron sobre lo común que es viajar en camión para ellos, mientras que los estudiantes que viven en USA refirieron que ahí el uso del camión no está al alcance de todos, por lo que es imprescindible tener un auto propio. Ellos refirieron que la facilidad de tener transporte público para poder ir a cualquier lugar y cubrir las necesidades de movilidad de la población es algo a lo que no tienen acceso. Esta sensibilidad a cuestionar el mundo como lo conocen y comparar las posibilidades que da la vida en otro país abona de manera significativa al desarrollo de su conciencia sociocultural y a su proceso de aculturación. Michael dijo: *“Por mí, es muy diferente porque en USA no hay transporte público como esto, solo en ciudades más grande como New York. En USA todos necesitan de tener coche porque camión no es común, hay pocos y necesitas caminar mucho para*

catch el camión. Me gusta transporte público aquí, yo uso siempre y pienso es muy bueno, todos pueden de usar para ir a escuela o trabajo [AI/B/ED/M/M/23/02/03].

En las reflexiones compartidas en clase demuestran cómo la actividad abonó al desarrollo de la competencia intercultural, pues se observó, analizó y comparó el uso del transporte público más allá de los límites de sus concepciones antes de vivir en México. Se evidencia de este modo que los alumnos lograron concebir que aprender una lengua va más allá de solo concentrarse en lo que marca la gramática y que, como sostienen Olivera y Llobera (2000), el componente cultural no puede estudiarse como un conjunto de elementos inamovibles que se debe memorizar sino que buscan darle sentido dentro del entorno en el que se están desarrollando.

Las Supersticiones

Dentro de los saberes y comportamientos socioculturales se contemplan las convenciones sociales y comportamientos, dentro de los que se incluyen, por ejemplo, los temas relativos a favores que se pueden solicitar, diferencias entre los conceptos de amigo y conocido, y normas de cortesía en el trato a personas mayores (Instituto Cervantes, 2006). Por su parte, en el inciso de identidad colectiva y estilo de vida se tocan temas sobre costumbres y tradiciones, tales como la manera de vestirse y la comida tradicional en fechas especiales. Resulta interesante que dentro de todos esos temas que se proponen, no se contempla nada que refiera a las supersticiones. El motivo de la elección de este tema se debió a que, como se registró en la bitácora: *“cuando los estudiantes me pidieron temas que hablaran sobre la cotidianidad de la vida, al revisar mi análisis de los capítulos de LHF me pareció que este tema cubriría bien esa necesidad, porque seguramente verían o*

escucharían algunas de las supersticiones revisadas. Sin embargo, es un tema que nunca había abordado antes en clase y no sabía muy bien cómo iba a resultar” [MD/B/P/23/5/3].

Debido a que la lectura consistía en una lista de supersticiones mencionada en LHF, a los estudiantes les resultó muy sencillo trabajar con este material, lo que se vio reflejado en una gran participación por parte de todos, quienes manifestaron estar muy interesados por el tema y comentaron sobre las creencias populares de sus países. Por ejemplo, Kenta mencionó que “[...] *el artículo de supersticiones me ayudó a recordar algunas ideas similares de mi país. Mis abuelos dijeron siempre no tomar agua fría antes de dormir, porque me duele el estómago. Esto es superstición pero pienso que tal vez solo mi familia cree este*” [MD/E/ED/K/M/23/3/1]. Al estar discutiendo sobre las supersticiones, algunos estudiantes preguntaron mucho el porqué de estas, a lo que Takafumi eventualmente respondió: “*creo que no es necesario preguntar por qué, porque supersticiones no tiene explico*” [LC/B/ED/T/M/23/03/03]. Este comentario resulta fundamental, pues es clara evidencia de cómo Takafumi alcanzó el nivel de hablante transcultural (Instituto Cervantes, 2024), al tomar distancia tanto de su cultura como de la cultura meta y hacer un análisis crítico que va más allá de una comparación.

Los alumnos fueron capaces de reconocer que aprender sobre las supersticiones en México les ayudaría a entender las creencias y costumbres de las personas, elementos arraigados en la vida del país. Gracias a ello tendrán una actuación más adecuada si ven, por ejemplo, que las personas evitan pasar por debajo de una escalera o si alguien les dice que entierren un cuchillo en la tierra para que no llueva.

Debido a que en la lectura se mencionaban muchos elementos paranormales, eso despertó el interés por este tema. Kaho mencionó que esto le sorprendía, ya que México es un país con población mayormente católica. Los estudiantes que han viajado por otros

países comentaron un poco sobre el sincretismo cultural y religioso que han percibido en diferentes lugares. Estas reflexiones fueron la base para la selección y desarrollo del siguiente tema.

Monstruos

El desarrollo de este tema se dio de manera muy interesante. La lectura trataba sobre dos críptidos de la cultura mexicana: los nahuales y el chupacabras, de los cuales el segundo fue el que llamó más la atención. En el episodio de LHF usado para esta actividad se menciona cómo el chupacabras, a pesar de no ser parte de la mitología mexicana tradicional, fue un fenómeno mediático. Nuevamente sorprendió a los estudiantes que se hicieran bromas de un asunto como este.

Se mostraron algunas imágenes e ilustraciones del chupacabras, fotografías de camisetas y tazas con su imagen, e incluso se escucharon fragmentos de varias canciones, como “La cumbia del chupacabras” de Grupo Súper Son Tepito o “El Chupacabras” de New York Band. En estas manifestaciones de nueva cuenta queda patente la cultura del relajo, ese relajamiento de la norma social que permite tratar con laxitud cualquier tema y que, como establecieron Pérez y Andrade (2023) “se puede hacer un chiste de lo que sea”.

Los alumnos diseñaron sus propios monstruos, haciendo uso de sus conocimientos sobre la mitología de sus países. Después de que cada equipo mostró y explicó su creación al resto del grupo, Dae mencionó que “*Los monstruos como Chupacabras son ejemplo de la imaginación de personas en todo el mundo. Me gustó mucho que nosotros hicimos monstruos.*” [SD/B/ED/D/F/23/04/06]. A raíz de esta reflexión, propusieron preparar presentaciones individuales en donde hablaran de leyendas o críptidos de su cultura. Nuevamente, la respuesta de los estudiantes es muy relevante, pues su iniciativa de presentar al grupo un poco sobre la mitología de sus países permite dar cabida al

conocimiento multicultural y no enfocarse únicamente en la cultura meta, lo que Byram y Fleming (1998) mencionan como característica de la competencia intercultural.

Un aspecto en el que Kaori y Dae hicieron mucho énfasis fue que en sus países hay una serie de prácticas que se hacen entorno a las leyendas que presentaron. Estas tradiciones se ven reflejadas en elementos como menús especiales en los restaurantes, actividades que se hacen en ciertas épocas para conmemorar las leyendas, regalos y hasta vestimentas relacionadas con las historias. Kenta relacionó estas costumbres de Japón con la comida especial que hay en México para conmemorar la independencia, el día de muertos y otras comidas especiales que había probado durante fechas especiales. *“Me encantó descubrir las comidas especiales para cada fecha. Algo que aprendí en México fue que la comida es especial e importante, por mexicanos dar comida es dar amor. Por esto, es interesante que hay comidas especial en días especial”*. [AI/E/ED/K/23/H/05/08].

En el PCIC se menciona que al trabajar el componente cultural el objetivo es que los estudiantes lleguen al punto de comprensión en el que

[...] la comunicación trasciende el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno: la memoria histórica, las formas de vida, los valores, las creencias, etc., que a menudo impregnan la literatura, el cine, las artes plásticas, etc. (2006, párr. 2)

Lo cual se puede ver claramente en los comentarios expresados por el grupo en la puesta en común. En este caso, también se alcanzó el nivel de hablante transcultural, pues en la reflexión derivada de las actividades se observa el distanciamiento de las culturas nativa y meta, para llegar a un nivel comprensivo que se centró en dos aspectos. Por una

parte, en cómo hay prototipos culturales que se repiten: la aparición del sol y la luna, el hecho de que sean personajes complementarios o parejas, que haya monstruos a los que se les atribuyen poderes (por ejemplo, los yokai y los nahuales). Y por otra, cómo a pesar de la diferencia en la cosmovisión y la realidad económica, tecnológica y social de cada país, es común recurrir a estos elementos fantásticos para explicar la vida.

La Tiendita de la Esquina

Este fue el único tema en el que todos los estudiantes comentaron haber tenido choque cultural, es decir, haber experimentado una sensación de extrañeza al respecto. Cabe señalar que este tema tampoco aparece en el PCIC. Como se mencionó anteriormente, el proceso de choque cultural provoca un cuestionamiento del conocimiento del mundo que tienen los alumnos, en este caso al estar en contexto de inmersión. Este cuestionamiento los lleva a replantearse su comprensión del mundo y readaptarse a la nueva realidad en la que viven.

El Instituto Cervantes (2024) menciona cuatro etapas del choque cultural: euforia, choque cultural, stress cultural y asimilación o aceptación. Algo interesante en esta actividad fue que todos los estudiantes parecían estar en la última etapa, en el proceso de integrar elementos de ambas culturas en una misma visión del mundo. Si bien reconocían las tienditas como elementos ajenos, comprendían su papel en la sociedad mexicana y participaban de ellas.

Para este tema fue particularmente útil el formato del pódcast, ya que los fragmentos seleccionados fueron tomados por los estudiantes como anécdotas que les contaba alguien en una conversación casual. Takafumi comentó que esto le ayudó a entender mejor el tema: “*me gustaba que lecturas eran como si alguien platicó a mí, me gusta mucho este artículo sobre tiendita de la esquina*” [MD/E/ED/T/M/23/02/07]. De esta

manera, se evidencia que al utilizar LHF como material auténtico se consigue el *engagement* con el público que postula Pérez (2023).

Un punto muy interesante fue el fragmento que hablaba sobre las maquinitas. Este tema fue del agrado de los estudiantes ya que todos comentaron que habían jugado maquinitas también. Compartieron con el resto del grupo cómo eran los locales a los que iban en sus países y las normas de comportamiento entre los jugadores, así como experiencias personales. Hope dijo que iba al *arcade* todos los días y Dae contó que cuando era niña se escapaba de su casa para ir a jugar.

Al respecto, en la bitácora se registró: “[...] fue muy gratificante que el fragmento de LHF propiciara que todos habláramos sobre nuestras experiencias al jugar Street Fighter, que era uno de mis videojuegos y también de varios de mis alumnos. Fue un momento muy bonito darnos cuenta de que en distintas partes del mundo hemos pasado por cosas similares a pesar de la diferencia en nuestras edades y nacionalidades” [MD/B/P/23/04/06].

Por otra parte, el grupo también rescató la idea del tendero como fuente de información para los vecinos. Al leer el fragmento de LHF que hablaba sobre esto, los alumnos se mostraron muy divertidos y manifestaron haber percibido esto en su tiempo viviendo en México. Michael compartió que “La señora de la tienda cerca mi casa siempre me preguntó información sobre mí. Al principio no entendí por qué ella tenía tan interés para saber de mi vida” [AI/B/ED/M/M/23/02/01]. Kaori complementó la idea diciendo que “Sí, para mí también los señores que tienen una tienda cerca mi casa siempre quieren platicar conmigo. Primero no entendí, pero ahora yo pienso esto es normal... en mi país también siempre hay alguien que sabe todo y cuenta a todos.” [AI/B/ED/K/F/23/02/02].

Estos comentarios resultan pertinentes ya que evidencian el proceso de introspección que permite a los estudiantes apreciar diferencias y similitudes entre su propia cultura y la meta. De esta manera, y como ya se había comentado con anterioridad, se fortalece el desarrollo de su competencia intercultural.

Por último, nuevamente se mencionó el tema de la honestidad y el honor cuando se habló de la costumbre de pedir fiado en la tienda. Takafumi dijo *“Me sorprende que señor de tienda tiene confianza en vecinos y que ellos pagan después. Pienso es muy bonito que ellos ayudan a nosotros si no tenemos dinero, ahora yo sé qué decir para pedir fiado”* [LC/B/ED/T/M/23/02/03].

Algunos de los objetivos que se destacan en el MCER con respecto a la labor docente se relacionan con la promoción de la diversidad lingüística y cultural. En el documento se enfatiza que aprender una lengua no debe centrarse únicamente en las habilidades lingüísticas, sino también en el desarrollo de la responsabilidad cultural y social. En los últimos testimonios es visible que aprender español en contexto de inmersión tuvo un impacto positivo en los estudiantes, pues les ayudó a construir una visión con menos prejuicios hacia personas de diferentes orígenes, evidenciando que estaban experimentando el proceso del método documental de interpretación (Garfinkel, 2006).

Top de Garnachas

Todos los estudiantes comentaron que disfrutaban mucho la comida mexicana y reconocieron que era una parte fundamental de la vida social para relacionarse con las personas. Además, expresaron su agrado al aprender sobre comida común, más informal pero muy cotidiana. Como se mencionó en el capítulo anterior, en esta actividad se buscó dejar fuera los platillos mexicanos más tradicionales o populares, y enfocarse en otros que son menos famosos pero comunes. Por otra parte, aprender sobre alimentos que eran

extraños para ellos les permitió tener una apreciación profunda de la diversidad gastronómica.

Al respecto de este último punto, uno de los momentos en los que se percibió mayor choque cultural fue al hablar de la fruta con limón y chile. Dae comentó “*Los mexicanos les gusta tener cuatro o cinco sabores al mismo tiempo. Tienen fruta dulce, limón, sal, picante... no entiendo, pero mango con chile me gusta mucho*” [AI/B/ED/D/F/23/02/08]. Aprender a disfrutar de la comida es una estrategia de adaptación importante durante una experiencia de inmersión.

Más aún, comprender las situaciones o prácticas que acompañan la comida les permite también integrarse con la comunidad en la que viven. Por ejemplo, al leer sobre los camotes y platanitos se comentó sobre el silbido que hace el carrito de los vendedores. Cuando la profesora imitó el sonido, Michael dijo “*Is that what it is? OMG! Lo escucho todos los días en la tarde y siempre me preguntaba qué era, pero no entendí, estuve muy confundido. Ahora necesito probar*” [AI/B/ED/M/M/23/02/02].

Para este tema, fue un acierto alejarse de los platillos internacionalmente reconocidos pues permitió que el grupo tuviera una perspectiva más genuina y menos una experiencia turística, atendiendo así una de las solicitudes que hicieron durante la primera entrevista. Al respecto, Takafumi comentó durante su entrevista que “*Mi actividad favorita fue cuando comimos en clase taco de canaste. Después de ese clase yo podía ir a comprar taco con el señor porque me gustó mucho, y también pude hablar a mis amigos en Japón sobre este comida, mi favorita*” [SD/E/ED/T/M/23/05/06].

Debido a que la mayor parte de las garnachas que se estudiaron fueron alimentos que se consumen en puestos de la calle, es probable que algunos de los participantes no tuvieran la confianza de consumirlos debido al temor de enfermarse. Durante la sesión se

externaron dudas sobre cómo elegir un puesto para comer, se pidieron y dieron recomendaciones de lugares para cenar tacos y también se mencionaron lugares que no les habían gustado. Con ejercicios como este se logró que los participantes dejaran de tener un papel de turistas para convertirse en un miembro activo de la comunidad, lo cual fue uno de los objetivos planteados por ellos mismos durante la primera entrevista.

El Día de Muertos y Las Posadas

Como se mencionó en el capítulo anterior, estos dos últimos temas fueron solicitados por los estudiantes, ya que si bien se tenían planeadas una serie de actividades (tales como talleres y charlas) dentro de las actividades del área de español para extranjeros, ellos manifestaron su interés por conocer más. Kaori dijo *“Yo sabía un poco sobre día de los muertos porque estudiamos en Japón, pero ahora quería saber cómo es este día para la vida de los mexicanos y por eso yo quería aprender más en clase con lecturas y ejercicios que hacemos contigo”* [SD/E/ED/K/F/23/03/01]. Por ello, es posible decir que la solicitud fue consecuencia del trabajo realizado durante la unidad de cultura, y que el impacto de esta fue tal que despertó en los alumnos el interés por querer conocer más.

Para los dos temas se usaron fragmentos de LHF en los que se habla sobre actividades, comida y otras costumbres propias de estas festividades tan importantes en México. Sin embargo, al igual que con la mayoría de las otras secuencias, para contextualizar mejor fue necesario agregar información complementaria, de corte más informativo.

En cuanto al día de muertos, se habló específicamente sobre la costumbre de pedir calaverita y disfrazarse. Se mostraron fotografías y videos para ejemplificar la actividad, y

también se le enseñó a los estudiantes dos maneras diferentes de pedir dulces el 1 y 2 de noviembre.

En el PCIC se contempla el Halloween como una fiesta importada, como una manifestación de la influencia de otros países en la cultura española. El problema con este enfoque es que el tono francamente xenófobo, no permite aprovechar la riqueza cultural que nace del sincretismo. Para los estudiantes fue interesante percibir la mezcla de Halloween con el día de muertos y, si bien es un punto controversial, la realidad es que en su origen el día de muertos es resultado de ese mismo proceso de sincretismo al unir tradiciones prehispánicas con elementos católicos. La integración de prácticas específicas a cada festividad es evidente en elementos como la comida, las decoraciones y los disfraces. Además, los alumnos asiáticos también reconocieron la influencia de esta fecha en sus países, y dieron ejemplos de actividades que actualmente se realizan y son muy populares.

Identificar la relevancia del sincretismo cultural fue fundamental para promover la diversidad y el intercambio cultural, lo que enriqueció el entorno de aprendizaje al otorgar el mismo lugar de importancia a todas las culturas que convivían en el grupo a través de los estudiantes como mediadores culturales, tal como lo plantea el Instituto Cervantes (2024). Además, distinguir la mutua influencia entre México y otros países proporciona una visión del componente cultural como agente del cambio social lo cual es clave para facilitar la decodificación de elementos de la cultura esencial, sin lo cual sería difícil lograr una adecuada integración y el choque cultural sería muy difícil de superar.

En cuanto a las fiestas de fin de año, nuevamente el grupo manifestó extrañeza de que se hicieran bromas sobre temas religiosos, pero también admitieron que eso les ayudó a tener menos miedo de ser inapropiados al no conocer bien todas las tradiciones y sus significados. Para este segundo tema lo que más llamó su atención fue lo referente a los

cantos y el vocabulario particular de comida, fiestas y elementos que se utilizan para las celebraciones. Kenta reflexionó al respecto en su entrevista al comentar que: *“Siempre hay palabras especiales que yo necesito saber para cada momento. Es importante porque yo quiero habla correctamente en las fechas especiales como posada”*

[LC/E/ED/K/M/23/02/07]. Este punto es muy relevante, pues efectivamente un aspecto que se pudo trabajar de manera muy detallada fue lo referente al vocabulario y la precisión del léxico en contextos comunicativos específicos.

Al estudiar sobre tradiciones tan importantes en México, como lo son estas dos festividades, los participantes pudieron tener una mirada más profunda a los valores de la sociedad, mismos que ya venían comentando desde temas anteriores (como la mutua ayuda en el transporte público y la tiendita de la esquina). Finalmente, también es necesario señalar que en ambos temas lo estudiado en clase les ayudó para las diferentes actividades que se tenían preparadas, tales como los talleres de catrinas y alebrijes y la posada de fin de semestre. Los alumnos pudieron llegar a un nivel de aprendizaje más interactivo y significativo al pedir calaverita en la sala de profesores y cantar a sus compañeros mientras rompían la piñata. De este modo, además de mejorar su nivel de español las secuencias didácticas también les ayudaron para desarrollar habilidades sociales.

Evaluación Global

A continuación se presenta una discusión y evaluación de la propuesta aplicada en la presente investigación, en primer lugar desde el punto de vista de la profesora y después bajo las ideas compartidas por parte de los estudiantes en la segunda entrevista.

Perspectiva de la Profesora

Antes de avanzar con la discusión de los datos, es necesario recordar que las actividades realizadas formaron parte de la clase de Lectura nivel intermedio, para lo cual

se diseñó una unidad referente a la cultura mexicana. Esta estrategia se debió a que en la currículum que cursan los estudiantes de niveles intermedio y avanzado no existe con un Seminario de Cultura, ya que este se imparte únicamente para los niveles principiantes. Sin embargo, no hay que perder de vista que tanto Miquel (2005) como la propuesta del PCIC enfatizan que la enseñanza de la cultura es autónoma y no depende del nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

Por otra parte, el que una persona aprenda una lengua en contexto de inmersión no garantiza que conocerá, entenderá y aprehenderá lo necesario para desarrollar su competencia intercultural y logre llegar al nivel de hablante transcultural.

De manera general, los textos fragmentos de LHF utilizados en las actividades fueron pertinentes y facilitaron el tratamiento de temas relativos a la cultura esencial o cultura a secas. Un aspecto particularmente relevante a destacar es que durante la unidad de cultura se observó una mayor interacción entre los estudiantes, lo cual fue muy satisfactorio pues las clases se volvieron más dinámicas. Por ejemplo, iniciar la unidad con el tema de las groserías permitió dar a los alumnos más exposición a la lengua real, lo que les ayudó a familiarizarse con expresiones y construcciones que no siempre tienen representatividad en los libros de texto.

La experiencia de aprendizaje se enriqueció al contar con el punto de vista de personas ajenas al ámbito académico, pero cuyo discurso sí está impregnado de una visión reflexiva. Aprovechar las reflexiones expresadas por Pérez y Andrade en los fragmentos de LHF utilizados permitió tener discusiones más profundas, alejarse del choque cultural para realizar una comparación inicial que eventualmente llevara a lograr una comprensión cultural más real, desde las posibilidades críticas y analíticas de cada uno de los participantes. Es decir, que los estudiantes avanzaron del nivel de hablante monocultural al

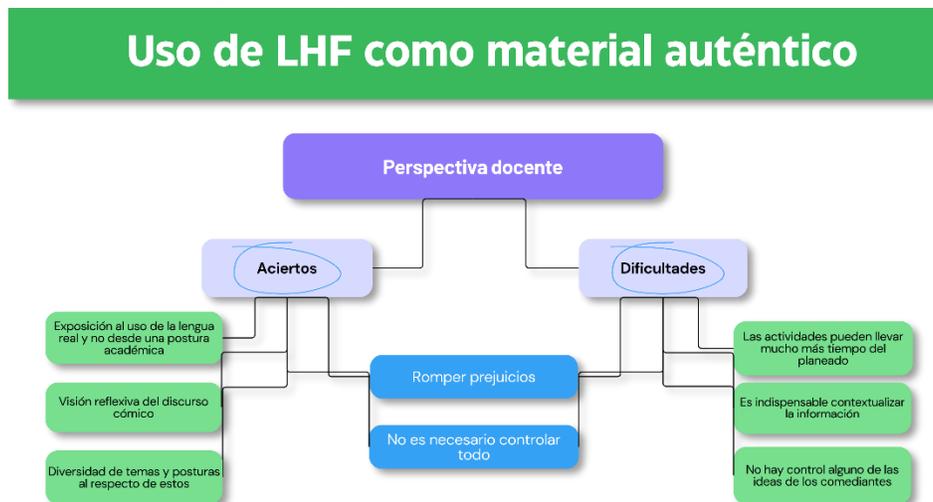
de hablante intercultural, e incluso en ciertos momentos alcanzaran el de hablante transcultural (Instituto Cervantes, 2024).

Esto dio como resultado un ambiente respetuoso, fomentando el entendimiento mutuo entre todos los participantes, rompiendo prejuicios y estereotipos mediante un proceso constante del método documental de interpretación propuesto por Garfinkel (2006). Al relacionar los episodios de LHF con actividades prácticas, los estudiantes pudieron darle un propósito a las clases y a su proceso de aprendizaje, por lo que este fue más significativo y se cumplió con el objetivo planteado por Miquel (2005) sobre el estudio de la cultura esencial.

Las reflexiones relacionadas con los aciertos y dificultades registradas en la bitácora, se presentan de manera condensada en la siguiente figura:

Figura 8

Aciertos y dificultades registrados por la profesora



Nota: Elaboración propia

En cuanto a la relación de los contenidos trabajados con los objetivos B1-B2 de la sección "El alumno como hablante intercultural" del PCIC (2006) mencionados en el capítulo IV, en todos los casos se logró abarcar por lo menos dos de ellos. Esta relación se

condensa en la siguiente tabla, en la cual también se señalan las fases alcanzadas y los niveles de competencia intercultural en los que se situarían los estudiantes:

Tabla 5

Contenidos trabajados con LHF en relación con los objetivos B1-B2, fases y niveles

Tema	Objetivos B1-B2 del PCIC trabajados	Fases de estudio alcanzadas	Nivel de desarrollo de la competencia intercultural logrado
Las groserías	1. Papel de las actitudes y valores afectivos 2. Normas y convenciones sociales	Fase de aproximación	Hablante monocultural
El transporte público	1. Visión de la diversidad cultural 2. Referentes culturales 3. Normas y convenciones sociales	Fase de aproximación que llegó a la fase de profundización	Hablante intercultural
Las supersticiones	1. Visión de la diversidad cultural 2. Referentes culturales 3. Normas y convenciones sociales	Fase de aproximación que llegó a la fase de profundización	Hablante intercultural
Monstruos	1. Visión de la diversidad cultural 2. Referentes culturales 3. Participación en situaciones interculturales 4. Papel de intermediario cultural	Fase de aproximación que llegó hasta la fase de consolidación	Hablante transcultural
La tiendita de la esquina	1. Visión de la diversidad cultural 2. Referentes culturales 3. Normas y convenciones sociales 4. Participación en situaciones interculturales	Fase de aproximación que llegó a la fase de profundización	Hablante intercultural
Top de garnachas	1. Visión de la diversidad cultural 2. Referentes culturales 3. Normas y convenciones sociales	Fase de aproximación que llegó a la fase de profundización	Hablante intercultural

	4. Participación en situaciones interculturales		
Día de muertos y Fiestas de fin de año	1. Visión de la diversidad cultural 2. Papel de las actitudes y los valores afectivos 3. Referentes culturales 4. Normas y convenciones sociales 5. Participación en situaciones interculturales 6. Papel de intermediario intercultural	Fase de aproximación que llegó a la fase de profundización	Hablante intercultural

Nota: Elaboración propia

Para los temas que resultaron nuevos para los estudiantes, se trataron desde una fase de aproximación pues la intención inicial era darles a conocer la información y que ellos pudieran analizar el tema desde su punto de vista como hablantes monoculturales. Una grata sorpresa fue que se alcanzó la siguiente fase, excepto en el caso de las groserías.

En la fase de profundización los alumnos pudieron superar el choque cultural para comenzar a establecer comparaciones entre sus conocimientos del mundo y creencias (e incluso prejuicios) con la realidad extralingüística en la que estaban viviendo. Es decir, que fueron capaces de relacionar lo estudiado en clase con el entorno diario e identificar similitudes y diferencias en relación con su cultura y la vida en sus países.

Finalmente, en el tema que se alcanzó la fase de consolidación se observó la postura de los participantes como hablantes transculturales al lograr un nivel reflexivo y crítico que los posicionó como mediadores entre su cultura y la cultura mexicana. En ese momento, el choque cultural y los prejuicios quedaron de lado para dar paso a una visión integradora que les permitió sentirse ubicados y pertenecientes a la comunidad, enriqueciendo así el ambiente de trabajo y propiciando una comunicación más efectiva en el grupo. Dado que

este nivel se alcanzó únicamente en el tema de las supersticiones, se podría asumir que un factor importante para ello fue el tiempo que se dedicó a su desarrollo así como el hecho de fomentar que cada estudiante compartiera elementos de su cultura con el resto del grupo.

En cuanto a las dificultades, habría mencionar que todo el material auténtico tiene como limitante la necesidad de constante actualización y nunca perder de vista que no está diseñado con objetivos didácticos ni pedagógicos. Por ello, es indispensable que se conozca muy bien lo que desea utilizarse como material auténtico en clase. En este caso, fue necesario hacer una selección muy cuidadosa de los episodios y fragmentos de LHF, lo que implicó la inversión de muchas horas para escuchar todos los episodios, analizarlos, seleccionar los más pertinentes o adecuados según los temas y transcribir los fragmentos que se iban a utilizar. También se buscó incluir información suficiente para minimizar el riesgo de descontextualización porque la realidad reflejada sobre los temas y situaciones tratadas en clase pueden perder relevancia conforme cambia la realidad del país. Por supuesto, esto no demerita su aportación, pero sí es un aspecto importante a considerar para la correcta contextualización del material.

En ocasiones se percibía que las lecturas parecían un poco difícil para los estudiantes, por lo que fue imposible mantener un control del tiempo de acuerdo a las planeaciones originales. Además, las actividades complementarias a cada lectura también llevaron mucho tiempo, principalmente porque el grupo se mostraba motivado y en ningún momento se limitaron las participaciones. Esto sin duda ayudó no solo a mejorar su español, sino también sus habilidades de pensamiento crítico, pues tuvieron que comprender discursos más complejos en contextos comunicativos reales. Sin embargo, estas constantes modificaciones al plan de trabajo fueron una limitante importante para que

únicamente hubiera oportunidad de trabajar seis temas propuestos por la profesora, más los dos solicitados por los estudiantes.

Otra complicación que se enfrentó fue que al estar trabajando con el discurso de alguien más, no hay control sobre las ideas expresadas por parte de los comediantes. En ocasiones fue necesario enfrentar los propios prejuicios y tratar de mantener una actitud libre de preferencias o recelos sobre los temas ante los estudiantes. Llevar la cultura del humor, en particular la cultura del relajó, al salón de clases definitivamente requiere compromiso y apertura por parte de los docentes para aceptar que se bromea sobre temas que pueden resultar dolorosos o difíciles a nivel personal. Por ello, desarrollar su sensibilidad cultural es crucial para evitar infortunios comunicativos y generalizaciones que lleven a estereotipos, por lo que una constante reinterpretación de la identidad cultural e individual es un requisito indiscutible.

Abordar el componente cultural desde estas aproximaciones es indispensable que los docentes reflexionen sobre sus creencias y actitudes, así como sobre los enfoques más convenientes para cada actividad. Una propuesta didáctica ecléctica es sin duda muy enriquecedora para la experiencia de enseñanza – aprendizaje, sin embargo, implica muchas veces modificar el estilo de enseñanza al que se está acostumbrado, pues al construir un aula intercultural el desarrollo de las clases ya no dependen únicamente del profesor. Como mencionan Oliveras y Llobera (2000), una consecuencia evidente de este tipo de orientaciones es que los profesores deberán modificar su método de trabajo, en ocasiones de manera radical.

Es necesario mencionar también que para la realización y aplicación de las actividades se contó con recursos limitados, pues no se contaba con materiales específicos para trabajar el componente cultural. Si bien se tomaron siempre como base los episodios

de LHF seleccionados, fue necesario complementarlos con información extra que contextualizara los contenidos así como con otro tipo de materiales y *realia*. Si bien para esta investigación se logró conseguir todo lo necesario para el desarrollo de las actividades, no se puede perder de vista la dificultad que a veces implica conseguir los materiales necesarios además del costo de los mismos.

Por otra parte, es preciso mencionar una evaluación tradicional resulta insuficiente y no reflejaría el proceso vivido por los estudiantes, ni si lograron desarrollar adecuadamente su competencia intercultural. Será necesario entonces explorar métodos alternativos de evaluación que permitan hacer una ponderación justa y continua de los logros que alcances los alumnos, y que igualmente consideren sus diferencias individuales así como su relación afectiva con la lengua meta.

Finalmente, no se debe perder de vista que la cultura es dinámica. La propuesta de Miquel (2005) resalta este enfoque dinámico de la cultura esencial a través del tiempo. Por lo mismo, se exige de los profesores estar siempre actualizados con respecto a los temas que se trabajen, así como adaptarse a los cambios y llevarlos al aula desde una perspectiva libre de prejuicio. Esto requiere investigación constante y actualización de los materiales auténticos.

Por lo anteriormente expuesto se puede concluir que, si bien la evaluación general es positiva, considerar las dificultades y retos aquí mencionados es indispensable para lograr integrar en el aula de manera efectiva el discurso cómico. Es claro que el uso de LHF como material auténtico puede maximizar los beneficios de trabajar el componente cultural en el aula de EL2, pero exige que los profesores sean críticos y selectivos al momento de elegir los temas, así como creativos para diseñar los recursos y actividades que enriquezcan la experiencia de aprendizaje de los estudiantes durante su estancia en inmersión.

Perspectiva de los Estudiantes

A continuación se presenta un análisis de las expectativas, experiencias y conclusiones del curso desde la perspectiva de las aportaciones de los alumnos como grupo. En seguida se muestran algunos testimonios tomados de las entrevistas individuales, en las que los alumnos tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones sobre el curso y las actividades realizadas con LHF como material auténtico.

Tabla 6

Evaluaciones de las actividades por parte de los estudiantes

Hope	<i>Yo compartí con mi familia que estudiamos esto en tu clase y creo que se sorprendió un poco que yo estudio más, no solo gramática. Ellos me dijeron like “Wait, you know this? That’s good! porque estás aprendiendo más que solo español, estás aprendiendo sobre mi cultura” y a mi familia le gusta mucho cuando yo podría compartir con ellos lo que me ha enseñado.</i>
Kenta	<i>Me gusta mucho artículos de cultura, porque parecen como español real de mexicanos. Ellos usaban muchas palabras informal, como grosería que nosotros aprendimos. Me sentí más cómodo con esto después de clase porque pienso que entiendo un poco más de mexicanos ahora. También, yo usé estas palabras con amigos mexicanos y ellos estaban se sorprendieron porque yo sé esto.</i>
Michael	<i>En cuanto a las clases, me sorprendió que no haya libros de texto, pero me gustó mucho la calidad general y el contenido de las lecciones que tú diseñaste por nosotros. El contenido de la clase era mucho más flexible de esta manera, y me ayudó comprender mejor la cultura local porque podíamos enfocarnos en temas relevantes para México o más específicamente Guanajuato.</i>
Dae	<i>Me gusta idiomas en general, pero cuando una persona habla en otro idioma si pueden conocer otro mundo... y cada idioma tiene un concepto de realidad diferente. Para mí esto es necesario porque quiero entender estos conceptos por entender nuestro mundo. Me encanta mi tiempo en Guanajuato porque ahora yo siento que hablo español para hacer lazos con personas.</i>
Kaori	<i>En mi experiencia estudiando español, en general los profesores eligieron diferentes de temas para discutir en clase. En mi país, yo observé que los temas eran los que profesores estaban interesados en hablar. Entiendo esto porque todo el mundo desea dar clases que le interese enseñar. Solo tuve un semestre de experiencia con tu clase, pero me gustaría decir que muy diferente porque tú preguntaste a nosotros para hacer material y temas que nos interesan. Los artículos fue el nivel perfecto. No era ni demasiado difícil ni demasiado simple, y había una maravillosa variedad de temas interesantes para leer porque tu escuchaste a nos.</i>

Takafumi *Mi parte favorita de la clase fue cuando estudiamos comida... garnachas. Aprender sobre comida diaria me ayudó porque tenía más conexión con Guanajuato. Nosotros leímos sobre puestos y yo vi estos en la calle, y en Cervantino pude probar otras comidas que antes no conocí. Pienso que tuve una idea más real de la vida de mexicanos cuando probé taco de canaste y otra street food.*

Nota: Elaboración propia.

Como se evidencia en los testimonios, la propuesta didáctica resultó ser valiosa para que los participantes pudieran aprender español así como conocer contextos de la cultura mexicana, lo cual les favoreció para afrontar desde otra perspectiva el día a día de su estancia en Guanajuato y enriquecer su experiencia en inmersión al combinar el aspecto cognitivo con el aspecto afectivo, tal como lo proponen Byram y Fleming (1998).

Los estudiantes manifestaron sentirse más seguros y preparados para poder comunicarse de manera apropiada, pues ya comprendían mejor algunas situaciones comunicativas reales a diferencia de lo que dijeron en la primera entrevista, cuando expresaron tener mucha dificultad para comprender lo que les decía la gente en contraste con lo que podían entender en clases, que era prácticamente todo. Durante la segunda entrevista, al cuestionarles ellos que sugerirían para facilitar su comprensión del componente cultural, la mayoría dijo que al inicio del semestre no sabía qué necesitaba hacer o qué necesitaba practicar más, pero que las actividades les habían ayudado para entender mejor elementos que veían o escuchaban.

El éxito de un intercambio comunicativo se debe en buena medida a que los interlocutores compartan su conocimiento de la realidad, lo que cobra gran relevancia cuando se estudian lenguas segundas y extranjeras, pues el acercamiento a la cultura y al uso real de la lengua meta es indispensable para un mejor aprendizaje. Muchas veces la información que se presenta en los libros de texto está diseñada para servirle a los alumnos como una guía bien estructurada, es un modelo que busca cumplir ciertas finalidades

didácticas. Sin embargo, dicha información no siempre es relacionable para los alumnos, quienes muchas veces no están familiarizados con los contextos extralingüísticos presentados en los textos o las actividades de los libros.

Esto cobra relevancia pues de acuerdo a lo expuesto por Oliveras y Llobera (2000) para el efectivo desarrollo de la competencia intercultural es indispensable considerar las repercusiones de los factores emocionales en el *performance* de los estudiantes. El trabajo de análisis crítico e interpretación por parte del grupo fue fundamental para desarrollar y contextualizar su conocimiento de las dos culturas, como lo mencionó Dae, quien enfatizó que al aprender otro idioma tenía oportunidad de ver el mundo desde otra perspectiva. Es decir, que ella logró percibir que la cultura es un medio de acercamiento entre los pueblos desde la perspectiva transcultural que menciona el Instituto Cervantes (2024).

Como se discutió en el contexto sociohistórico, el discurso cómico tiene gran potencial como material auténtico dado que presenta una visión crítica de la realidad, pero además es una expresión cultural en sí mismo. Siguiendo la propuesta de Portilla (1966), se buscó presentar a los estudiantes fragmentos de LHF donde ocurriera el desplazamiento de la atención propia del relajo, mismo que favorece a que haya un posicionamiento por parte del comediante ante la situación que se analiza y que lo exprese mediante su discurso. En este sentido, todo el grupo logró participar de lo expresado por Pérez y Andrade, para posteriormente manifestar su propia comprensión de los fenómenos que se estaban estudiando en clase.

Y si bien el objetivo de esta investigación no era la comprensión pragmática del humor mexicano, el uso de LHF resultó atractivo para los estudiantes y les ayudó a profundizar su perspectiva del uso del español en diferentes contextos. Los estudiantes manifestaron interés en los temas seleccionados y agrado en la manera de desarrollarlos por

parte de Pérez y Andrade, pues a pesar de sorprenderse en ocasiones por los comentarios irreverentes por parte de los comediantes, el ambiente de aprendizaje fue relajado y positivo.

Al respecto de este último punto, es importante resaltar que existe una relación entre la motivación con el uso material auténtico, lo que sin duda se comprobó en las actividades aplicadas con el grupo participante. Los estudiantes desarrollaron *engagement* con los fragmentos de LHF, por lo que se mostraron siempre receptivos y participativos en todas las actividades de las secuencias didácticas.

Por último, cabe señalar que las puestas en común tuvieron vital importancia para el desarrollo del trabajo de campo en el aula. Por una parte, brindaron un proceso de evaluación continua en lo referente a los temas elegidos, las actividades realizadas y la dificultad de las lecturas elaboradas con extractos de LHF. Por otra parte, fueron espacios donde se reconstruyeron las visiones del mundo de todos los participantes, pues permitieron compartir y aprehender elementos cotidianos desde diferentes perspectivas, enriqueciendo su experiencia de estudiar en inmersión.

Tal como mencionan Byram y Fleming (1998), aprender una lengua dentro de un grupo multicultural expone a los alumnos a un constante cuestionamiento de sus propias interpretaciones del mundo, de la norma social y de su propio sistema de valores. Al enfrentarse en el día a día a una realidad distinta a la que están acostumbrados, los obliga a poner en tela de juicio los sistemas que aprendieron desde niños y, en consecuencia, a reinterpretarse a ellos mismos como personas y como ciudadanos del mundo.

Conclusiones

En esta investigación se exploró el uso del pódcast de *stand-up* “La Hora Feliz” como un recurso didáctico para trabajar aspectos de la cultura mexicana con estudiantes en contexto de inmersión en la Universidad de Guanajuato. De acuerdo a la evaluación realizada por los participantes, se percibió el discurso cómico como un recurso valioso para las clases de español como segunda lengua. Los resultados obtenidos muestran que las actividades diseñadas y aplicadas con el grupo participante tuvieron un efecto positivo en la interrelación entre la experiencia de los estudiantes y su entorno de aprendizaje, pues favoreció el desarrollo de estrategias para el análisis reflexivo de diversos aspectos de la cultura mexicana. Además, ellos manifestaron una recepción positiva del material auténtico elaborado con fragmentos de LHF, lo que sugiere que este pódcast efectivamente generó *engagement* y motivación en el aula.

A continuación se analizarán los hallazgos encontrados y se presentarán limitaciones y dificultades, consideraciones de mejora y posibles líneas futuras de investigación; todo ello en relación a las preguntas y objetivos planteados para esta investigación.

En cuanto a la pregunta principal, se buscó entender cómo favorece la comprensión del componente cultural el uso como material auténtico del pódcast de *stand-up* LHF la clase de EL2. Desde una visión pedagógica más tradicional, la cultura debería estudiarse en un ambiente académico, pues es este mismo el que le otorga la legitimación que requiere: los contenidos deberán seleccionarse de acuerdo a un criterio de relevancia, por lo que se desecharán aquellos que no se consideren adecuados para el aula. Esto conlleva un problema grave, ya que implica la idea de que hay ciertos contenidos culturales que no merecen o no son dignos de ser abordados en clase, y esto a su vez podría propiciar que en

la planeación de los cursos se involucraran criterios y prejuicios que en nada benefician al proceso educativo.

Sin embargo, desde una postura como la que propone Miquel (2005), el componente cultural y más específicamente la cultura esencial o cultura a secas no se estudia, se vive. Por ello, la propuesta de utilizar LHF como material auténtico en clase de EL2 adquiere pertinencia desde el momento que da entrada para que los estudiantes se acerquen a esa dimensión del componente cultural en la perspectiva de personas que la experimentan cada día.

El uso de material auténtico en el aula permite incorporar un punto de vista no académico en las actividades, lo que facilita la familiarización de los estudiantes con diferentes puntos de vista y registros del habla, así como los contextos en los que es apropiado utilizar cada uno. El formato de pódcast de LHF permitió, además, ejemplificar intercambios comunicativos en situaciones reales, lo que resultó crucial para fomentar la participación durante las sesiones de puesta en común al final de cada tema ya que los participantes se sintieron parte de la conversación.

Limitaciones y Dificultades

En lo referente a la pregunta secundaria sobre por qué la cultura del humor en México, en general, y el discurso de “La Hora Feliz”, en particular, pueden ser una herramienta educativa y de análisis social, se logró responder parcialmente. La falta de bibliografía especializada sobre el tema dificultó una mayor profundización en lo referente al concepto de la cultura del humor, por lo que fue necesario recurrir a otras fuentes de información tales como entrevistas o videos de los propios comediantes. Y si bien una aportación significativa de esta investigación fue establecer una secuencia temporal para el

desarrollo del *stand-up* en relación con otras manifestaciones cómicas en el país, aún falta mucha información al respecto.

Para la caracterización del discurso de LHF fue posible hacer una descripción en función del enfoque teórico de Portilla (1966) y Barajas (2009), que se relaciona con la perspectiva sobre el humor de Pérez y Andrade (2023). Sin embargo, es indudable que habrá que actualizar la propuesta para poder incorporar nuevas concepciones culturales que se van reflejando en estrategias cómicas, mismas que no son abordadas por los autores mencionados.

Por otra parte, en relación con la pregunta secundaria sobre las dificultades o retos que presenta el uso de LHF como material auténtico en clase de EL2, a pesar de los resultados mayormente favorables, se identificaron algunos inconvenientes. Trabajar con material auténtico siempre será un reto para el profesor, pues implica incorporar en las planeaciones y actividades un elemento que no fue creado explícitamente con fines pedagógicos. Por ello, el compromiso deberá ser siempre tener claros los objetivos que se quieren alcanzar utilizando los materiales, además de conocerlos a la perfección para poder sacarles el mayor provecho.

En este sentido, habría que mencionar la necesidad de siempre contextualizar los contenidos de manera adecuada, con el fin de mejorar la comprensión y evitar malentendidos. Por ello, se recomienda acompañar los fragmentos del pódcast con información complementaria que asegure su uso apropiado. Es verdad que eso implica una mayor carga de trabajo al momento de la planeación, pero también abre la posibilidad de llevar el enfoque de la reflexión sobre los temas más allá de la inmersión de la cultura en la lengua. Resultaría interesante y enriquecedor agregar en cada lección contexto de la situación social, política y económica en torno a las que se desarrollan los elementos de la

cultura. Por ejemplo, en la secuencia de los monstruos, al hablar del Chupacabras se podría profundizar en el motivo por el cual el críptido fue un fenómeno mediático que sirvió como cortina de humo. Entender los fenómenos culturales dentro de un contexto más amplio podría abonar a una comprensión holística de los mismos por parte de los aprendientes, y esto a su vez abonar para alcanzar el nivel de hablante transcultural.

Además, no debe perderse de vista que en ocasiones será inevitable la necesidad de modificar ligeramente el discurso para adecuarlo al trabajo en clase. Si bien algunos de los autores revisados plantean la idea de que el material auténtico no debe alterarse, para este caso en específico hay que considerar que los estudiantes desconocerán las autorreferencias y chistes recurrentes del pódcast.

Una segunda limitación se refiere a la imposibilidad de abordar la amplia variedad de culturas que formaban la comunidad en el aula. Trabajar con grupos multiculturales puede dificultar la creación de enfoques únicos y homogéneos que eventualmente se conviertan en propuestas metodológicas sólidas para abordar el componente cultural. Es decir, que desde la perspectiva docente no se puede perder de vista que siempre se tendrá que adaptar tanto los contenidos como las secuencias didácticas y los materiales usados a las características, necesidades e intereses del grupo en cuestión.

También es necesario mencionar el tiempo y currículo como una dificultad enfrentada. Al momento de la realización de este trabajo, el plan curricular de los cursos semestrales de español para extranjeros en la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Campus Guanajuato, de la Universidad de Guanajuato no contempla un seminario de cultura para los estudiantes de nivel intermedio (300 y 400) ni avanzado (500 y 600), únicamente para los de nivel principiante (100 y 200). Si bien los estudiantes de los

niveles 300 a 600 tienen clases de historia y literatura, como están planteadas esas asignaturas cubrirían únicamente la dimensión de la cultura legitimada.

No debe perderse de vista que tanto en la propuesta de Miquel (2005) como en el PCIC, la enseñanza de la cultura cobra autonomía y no debe supeditarse al nivel de competencia lingüística de los estudiantes. Además, asumir que los estudiantes de niveles avanzados no requieren cursos especializados que les ayuden a llevar su proceso de aculturación es inadecuado, ya que tener más comprensión del sistema lingüístico no garantiza que se evitará el choque cultural.

Entonces, debido a que el curso impartido no era un seminario de cultura sino una clase de lectura, el tiempo asignado para trabajar el componente cultural fue limitado, pues dentro del *syllabus* únicamente se pudo integrar una unidad de cultura, que duró un mes. Si bien se abordaron los temas con la mayor profundidad asequible, se pudo haber ahondado, o bien, agregado más temas en una asignatura que estuviera diseñada específicamente con esta finalidad. Derivado de lo anterior, el trabajo realizado con los estudiantes se llevó a cabo únicamente en el aula, cuando lo ideal sería que después de trabajar y practicar en clase los alumnos tuvieran la oportunidad de aplicar lo que aprendieron, aún con acompañamiento de su profesor. Interactuar con personas fuera del entorno escolar permitiría consolidar la experiencia intercultural, y probablemente después de eso se alcanzaría sin dificultad el nivel transcultural y la fase de consolidación.

Consideraciones de Mejora

Como consideración para un futuro desarrollo de esta propuesta, una mejora importante consistiría en considerar e incluir referentes culturales locales. Ello implicaría, por una parte, buscar standuperos de la ciudad o del estado, que en sus rutinas aborden temas de la cotidianidad de la vida en Guanajuato y referencien de manera más específica

el entorno en el que estarán aprendiendo español los alumnos en contexto de inmersión. Por otra parte, debido a que no existe un equivalente a LHF en esta zona del país, sería necesario ampliar el corpus a bits o rutinas completas de *stand-up*, en lugar de únicamente utilizar episodios un pódcast de comedia.

Es preciso señalar que esta investigación no agota, por supuesto, las posibilidades que brinda el uso del *stand-up comedy*, en general, y de LHF, en particular, para abordar temas del componente cultural en clase de EL2. Sin embargo, sí se destacan las evaluaciones favorables tanto por parte de los estudiantes como de la profesora, así como la pertinencia del humor para tratar aspectos de la cultura.

Con respecto a la pregunta secundaria sobre cómo el uso de LHF puede fomentar la reflexión crítica de la cultura, se han expuesto ya las evidencias de que los propios estudiantes extranjeros en inmersión han reconocido la importancia de la enseñanza de la cultura, a través de las secuencias didácticas. Cabría precisar que dos fueron solicitadas por los propios alumnos al referir su interés en entender de mejor manera el país en el que estaban viviendo y aprendiendo español. Este interés por aprender y lograr una mejor comprensión de la cultura meta evidencia que el trabajo reflexivo sobre los temas estudiados sí tiene un impacto directo en el fortalecimiento de la competencia intercultural, lo cual no permitirá que los aprendientes se comuniquen de manera más segura y efectiva, además de fomentar en ellos una actitud empática y respetuosa por la diversidad de las culturas.

Parece indispensable enfatizar nuevamente que, además de los elementos formales de la lengua, también es imprescindible dar lugar en el currículo a estos otros, que si bien son difíciles de estandarizar, representan el lugar en el cual se vive y se articula la experiencia lingüística y comunicativa de una comunidad. Los profesores de lenguas

enfrentan un compromiso profesional y ético de aportar a la formación de ciudadanos globales, tolerantes y de mentalidad abierta para enfrentar las problemáticas actuales. Aprender una segunda lengua implica mucho más que el conocimiento del sistema lingüístico, por lo que es necesario acercar al aula el componente cultural de maneras más orgánicas.

El discurso cómico presenta una amplia gama de perspectivas para que los estudiantes conozcan, analicen y eventualmente comprendan costumbres cotidianas, así como referentes culturales y discursivos propios de la cultura pop como chistes o memes, que conformarían el universo humorístico que refiere Barajas (2009). La integración de contenidos culturales mediante LHF propició un aprendizaje significativo, al facilitar la comprensión de los temas y abonar al desarrollo de la competencia intercultural de los participantes, lo que les permitirá entablar una interacción más natural cuando se comuniquen con nativos.

A pesar de tan alentadores resultados, hay una posibilidad de mejora muy relevante que se identificó: incorporar una planeación transversal con el resto del inventario del PCIC, tal como aparece con los otros apartados en los que se relacionan los temas de una unidad a otra. Por ejemplo, en los Referentes Culturales, en la fase de aproximación dentro del apartado de Educación se relaciona el tema de las instituciones educativas con el de los tipos de centros de enseñanza, que corresponde a los Saberes y Comportamientos Socioculturales. Sin duda, las actividades aplicadas en esta investigación brindan la oportunidad de ser relacionadas con otros temas, no solo del componente cultural sino también del ámbito gramatical.

Muestra de lo anterior sería la siguiente propuesta: el top de garnachas (saberes y comportamientos socioculturales) podría vincularse con la demarcación territorial y

administrativa (referentes culturales), que en la fase de aproximación contempla el tema de los platos típicos. Esto permitiría profundizar en el conocimiento del contexto en el que surge cada garnacha, a la vez que el estudiante podría aprender de geografía e historia, sin que los contenidos se presenten como una serie de datos estáticos que se deben memorizar para demostrar cultura y educación.

El top de garnachas también se vincularía al apartado de las Tácticas y Estrategias Pragmáticas, dentro de los Recursos Léxico-Semánticos, y serviría para trabajar hipónimos e hiperónimos. Una propuesta para esto sería un juego en el que los alumnos clasifiquen las garnachas de acuerdo a hiperónimos como postre, botana, plato fuerte, etcétera. De esta manera, al trabajar el componente cultural se reforzarían otros ámbitos de conocimiento del sistema lingüístico o bien, en el caso de que no se cuente con seminarios de cultura, permite la incorporación del componente cultural en las asignaturas generales (gramática, conversación, lectura).

Propuesta de Futuras Líneas de Investigación

Por todo lo anteriormente mencionado, habría que considerar que de este trabajo se pueden desprender varias líneas de investigación que surgieron como temas emergentes:

1. Actualización de la cultura del humor en México. Abordando e incluyendo en el estudio diferentes manifestaciones humorísticas propias de la actualidad, tales como los memes, stickers y los videos cortos que se difunden mediante las redes sociales, los cuales han tenido sin duda un impacto importante en la comunicación cotidiana. También podrían proponerse otras formas de discurso cómico, como la exageración o el absurdo.
2. Desarrollo del *stand-up comedy* mexicano. Profundizando más en la historia del surgimiento, desarrollo y consolidación del género, identificando de manera más precisa los antecedentes y detallando una mejor caracterización de su estética

humorística. En este sentido, LHF fue el referente que permitió ahondar en otros autores que han abordado, ya sea de manera teórica o práctica, la cultura del humor en México. Debido a la importancia de la comedia en la cotidianidad mexicana, LHF permitió explorar una primera propuesta de cómo incorporar el *stand-up comedy* al aula, y aprovechar las variadas oportunidades didácticas que brinda.

3. Desarrollo curricular de cursos de formación para profesores de lengua. Contemplando las limitaciones y dificultades aquí mencionadas, así como estrategias y propuestas académicas serias para resolverlas, sin que el estudio de la cultura dependa directamente del nivel del estudiante. Resulta urgente dar al componente cultural la autonomía y el lugar que merece dentro del aula, siempre desde un lugar de respeto, tolerancia y comprensión.
4. Finalmente, lo referente al diseño curricular del componente cultural dentro del PCIC y la falta de representatividad de la realidad latinoamericana. Es imperante cuestionar y replantear la visión eurocentrista en un documento tan importante para la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera, pues la justificación de suprimir cualquier manifestación cultural fuera de la peninsular resulta inaceptable, especialmente en estos tiempos donde se busca formar individuos globales.

En conclusión, la integración del discurso humorístico como La Hora Feliz como material auténtico en la clase de español como segunda lengua ofrece oportunidades favorables en el proceso educativo y de aculturación para los estudiantes en inmersión. La propuesta aquí presentada se enfocó en enriquecer la experiencia de aprendizaje de los participantes, buscando proveerlos de herramientas que les permitieran interactuar de manera más efectiva y natural con su entorno.

Referencias

- Academia Nacional de Artes y Ciencias de la Grabación. (22 de febrero de 2023). *Awards nominations & winners*. <https://www.grammy.com/awards>
- Alatorre Chávez, A. (2013). *Los 1001 años de la lengua española*. Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Álvarez Montalbán, F. (2007). El uso de material auténtico en la clase de ELE. *Biblioteca virtual redELE*.
- Andrijević, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*. 1, 157-163.
- Arcila Ávila, M. y Pulido Silva, J. (2016). Publicidad: uso de material auténtico para la enseñanza de modismos de la variedad léxica colombiana. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Javeriana <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19656>
- Barajas, R. (2009). *Sólo me río cuando me duele. La cultura del humor en México*. Editorial Planeta Mexicana.
- Barajas, R. [Secretaría de Cultura de México] (2020). *El humor en la cultura mexicana; conferencia con Rafael Barajas “El Fisgón”* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ldxLIUBAvnM>
- Baulenas, M. (2011). El monólogo humorístico: fuente de referencias socioculturales en clase de ELE. [Tesis de maestría, Universidad de Barcelona]. Repositorio institucional de la Universidad de Barcelona <https://n9.cl/zq1sx5>
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P y Hernández Pina, B. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw Hill.

- Brodie, I. (2008). Stand-up comedy as a genre of intimacy. *Ethnologies*. 30 (2), 153-180.
<https://doi.org/10.7202/019950ar>
- Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.
- Canceles-Ouviña, L. (2016). Realia o material auténtico, ¿Términos diferentes para un mismo concepto? En Cebrián de la Serna et. al. (Coords.), *Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías*. Edutec97.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Celis, C. (Anfitrión). (21 de noviembre de 2020). Qué Yico Cojo Feliz T2E9 [Episodio de Pódcast]. En *Qué Yico*. Spotify.
https://open.spotify.com/episode/7w91HnnvL4D86C6SsXSEn6?si=mR5_U967QZ_GsshJG3smq1w
- DeGeneres, E. (2018). *Relatable* [Video]. Netflix.
<https://www.netflix.com/mx/title/80166467?s=i&trkid=254567369&vlang=es&clip=81041057>
- Dengler Gassin, R. (1995). Apuntes sobre el teatro vodevilesco de Scribe y su acogida en las tablas madrileñas en F. Lafarga y R. Dengler (Eds.), *Teatro y traducción* (pp. 131 – 140). Universitat Pompeu Fabra.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3411280>
- Ealer, John. (2021). The story of Late Night. [Mini serie documental]. CNN.
- Fernández, A. (Anfitrión). (17 de enero de 2019). Cojo Feliz. (Nº 12) [Episodio de Pódcast]. En *El podcast de Alex Fernández*. Spotify.
<https://open.spotify.com/episode/2IMtndDgDP7XLQeXhqUb9C>

- García Mata, J. (2004). La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de ELE. *Actas del XIV Congreso internacional de ASELE*. 882-894.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Anthropos Editorial.
- Germán Lima, M., Lira Flores, A. y Vera Villanueva, K. (2019). Stand up: una escena en pañales que ya camina. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/24851>
- Gil Olivera, N. A. (2019). El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Revista Boletín Redipe*, 8 (9), 170–181. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.820>
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40 (2), 97-118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Giménez, G. (2005). La concepción simbólica de la cultura. En *Teoría y análisis de la cultura* (pp. 67-87). Conaculta.
- González di Pierro, C. (2012). Caracterización del concepto cultura en la didáctica de las lenguas. *Cartaphilus. Revista de investigación y crítica estética*, 10, 84-108. <https://revistas.um.es/cartaphilus/article/view/167691>
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Hernández, A. (2023). *Archivo fotográfico y videográfico Primer Encuentro: Cojo Feliz y Tío Rober* [Fotografía y video]. Registro realizado para esta investigación.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias claves del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

- Instituto Cervantes. (25 de septiembre de 2022). *El español: una lengua viva. Informe 2021*.
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p01.htm
- Instituto Cervantes. (2024). *Diccionario de términos clave ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Kobiela-Kwasniewska, M. (2009). Elementos culturales en la enseñanza de E/LE. Análisis contrastivo español-polaco. *Acortando distancias: la diseminación del español en el mundo: Actas del XLIII Congreso internacional de Asociación Europea de Profesores de Español*. 211-220.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_32.pdf
- Kvale, Steinar. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lambert, W. (1990). Cuestiones sobre la lengua extranjera y la enseñanza de la segunda lengua. *Proceedings of the first research symposium on limited English proficient student issues. OBEMLA*.
- Lapesa, R. (1981). *Historia de la lengua española*. Gredos.
- Linares Bernabéu, Esther (2017). La apreciación y la producción del chiste en E/L2. Un salto cognitivo y metapragmático. *ELUA*, 31. 211-231.
<http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2017.31.11>
- Lopera Ruiz, D y Soto Guerra, D. (2018). El uso del material auténtico: una práctica emergente en la enseñanza del inglés como segunda lengua. [Tesis de licenciatura, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio institucional de la Universidad Pontificia Bolivariana. <https://n9.cl/ooxet>
- Manga, A. (2008). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje, (16). <http://hdl.handle.net/10201/43343>
- Martos Eliche, F. (2014). Hacia la inteligencia cultural: los monólogos humorísticos en clase de ELE. En N. Contreras Izquierdo (Ed.), *La Enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 453 – 464). ASELE.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=564835>

- McGraw, P. y Warner J. (2014). *The humor code. A global search for what makes things funny*. Simon & Schuster.
- Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Intellect Books.
- Miquel, L. (2005). La subcompetencia sociocultural. En Sánchez J. e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 511-531). SGEL.
- Miquel, L. y Sans N. (1992). El componente cultural : un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*, 9, 15-21.
- Muñoz-Basols, J. y Hernández Muñoz, N. (2019.) El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), 79-95. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1752019>
- Navarro Serrano, M. (2009). Cultura con ñe: cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 11, 83-93.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (2002). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 14-21.
- Oliveras, A. y Llobera, M. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de la lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Edinumen.
- Ortiz Cruz, D. (2020). ¿Por qué no se ríen? Los monólogos en clase de ELE. *Language design: journal of theoretical and experimental linguistics*. Vol. Extra (1), 417-445. https://ddd.uab.cat/pub/landes/landes_a2020specialissue/landes_a2020specialissuep417.pdf
- Otero Brabo Cruz, M.D. (1999). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática? *Actas del IX Congreso internacional de ASELE*. 419-425.
- Pabón, J. (2020). El humor. Una aproximación conceptual a partir de los aportes de teóricos y humoristas en distintos momentos de la historia. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/55292>

- Palomino, J. (2019). El humor como herramienta de crítica social en el *Stand up comedy*. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de la Ciudad de México]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. <https://n9.cl/gpy65>
- Pato, E. y Fantechi, G. (2012). Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *Relingüística aplicada*. (10). <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>
- Pérez, H. y Andrade, R. (Presentadores). (2017 – 2022). *La hora feliz*. [Pódcast de audio]. Feliz producciones. <https://open.spotify.com/show/0u8dE1kc9CkFn8bONEq0hE>
- Pérez Dios, A. (2019). Palabra y silencio en la *comedian Comedy* contemporánea. Traspases entre cine, televisión y *stand-up*. [Tesis de doctorado, Universitat Pompeu Fabra]. Repositorio institucional de la Universitat Pompeu Fabra. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/43748?locale-attribute=es>
- Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje*. Alianza Editorial.
- Pino Rodríguez, A., Trujillo Sáez, F. y González Vázquez, A. (2019). Translingüismo: revisión de la literatura y aplicación didáctica para la enseñanza de ELE y EL2. *Foro de profesores E/LE*, (15), 287-296. <https://doi.org/10.7203/foroele.15.15881>
- Porter, D. y Robert, J. Authentic listening activities. *ELT Journal*, 36 (1), 37-47.
- Portilla, J. (1966). *Fenomenología del relajo y otros ensayos*. Fondo de Cultura Económica.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Paidós.
- Salgado Losada, A. (2006). Orígenes y evolución histórica del late night show en Estados Unidos, como principal formato de entretenimiento televisivo. *Comunicación y pluralismo*, (2), 99-118. <https://summa.upsa.es/pdf.vm?id=29125&lang=es>
- Sapir, E. (1921). *El lenguaje: introducción al estudio del habla*. Fondo de Cultura Económica.

- Sotres, C. (20 de enero de 2018). *La carpa, la otra forma de festejar en el México de hace un siglo*. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2018/01/20/cam-carpa.html>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- The Kennedy Center. (22 de febrero de 2023). *Mark Twain Prize to be Awarded to Adam Sandler*. <https://www.kennedy-center.org/whats-on/marktwain/>
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Van Dijk, T. (1996). *La ciencia del texto*. México: Editorial Paidós mexicana.
- Van Lier, L. (1991). Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures. *Applied Language Learning*, 2 (1), 29-68.
- Whorf, B. (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barral Editores.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications.
- Zanón, J. (1995). La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 52-67.

Índice de Tablas y Figuras

Figura 1 Etapas de desarrollo del stand-up en Estados Unidos.....	6
Figura 2 La cultura del humor en México.....	10
Figura 3 Etapas de desarrollo del stand-up en México.....	16
Figura 4 Elementos de la competencia intercultural.....	34
Figura 5 Correspondencia del componente cultural con el PCIC.....	44
Figura 6 <i>Etapas del trabajo de campo</i>	75
Figura 7 Aspectos del transporte público resaltados por los estudiantes.....	111
Figura 8 Aciertos y dificultades registrados por la profesora.....	126
Tabla 1 Estudiantes que participan en la investigación.....	73
Tabla 2 Descripción de los contenidos trabajados.....	80
Tabla 3 Episodio de LHF utilizados.....	87
Tabla 4 Temas de las presentaciones individuales.....	95
Tabla 6 Contenidos trabajados con LHF en relación con los objetivos B1-B2, fases y niveles.....	127
Tabla 5 Evaluaciones de las actividades por parte de los estudiantes.....	132

Índice de Imágenes

Imagen 1 Ejemplo del material utilizado en la práctica controlada.....	90
Imagen 2 Estudiantes trabajando durante la práctica libre.....	90
Imagen 3 Ejemplo del material utilizado como apoyo visual.....	92
Imagen 4 Material de apoyo para ejemplificar las supersticiones.....	93
Imagen 5 Monstruos creados por los estudiantes.....	95
Imagen 6 Rompecabezas con imagen de una tiendita.....	97
Imagen 7 Estudiante colocando su pieza del rompecabezas.....	97
Imagen 8 Profesora explicando cómo se preparan los tacos de canasta.....	99
Imagen 9 Estudiantes y profesores colocando el altar de muertos.....	101
Imagen 10 Estudiante rompiendo la piñata.....	102

Apéndice A: Glosario de Términos de *Stand-Up*

Cuentachistes u humoristas: comediantes que presentan espectáculos en vivo, y cuyo estilo consiste en contar chistes, hacer imitaciones o parodias.

Crowding, crowd work o cabareteo: la interacción que tiene el standupero con su público durante su *show*. Dicha interacción puede comprender subir a personas del público al escenario y hacerles preguntas, a partir de las cuales improvisa chistes.

Delivery: la manera o el estilo mediante la cual el standupero interpreta los bits de su rutina.

Especial de comedia: espectáculo de *stand-up*, que normalmente tiene una duración entre una y dos horas. Muchas veces estos especiales son grabados y pueden verse en plataformas de *streaming* como YouTube, Netflix y HBO Max.

Horafeliciano: persona aficionada a escuchar *La hora feliz*.

Late night show: programa de televisión emitido en horario nocturno, que combina elementos de un *talk show*, tales como monólogos y entrevistas, con *sketches*, crítica política y presentaciones musicales en vivo.

Open mic: son eventos que se organizan en los bares de comedia, en los que cualquier persona puede subir al escenario y decir una rutina breve, normalmente de entre 5 y 10 minutos. Los *open mic* son muy importantes ya que permite a los comediantes probar el material nuevo que vayan escribiendo y perfeccionarlo.

Punchline o remate: parte final de un chiste, en la cual recae el recurso utilizado para provocar risa.

Rutina: es un monólogo cómico organizado en *bits* que escribe un standupero basándose en vivencias personales y observaciones sobre su entorno.

Talk show: programa de televisión en el que el presentador realiza entrevistas a sus invitados, con los cuales habla sobre un tema específico. Dependiendo del formato del programa, dichos invitados pueden ser expertos en el área, celebridades o personas ordinarias.

Sitcoms: programas televisivos de comedia de situación (de ahí su nombre).

Sketch: representación cómica breve, normalmente de menos de diez minutos de duración, en la que se representan escenas o situaciones cotidianas y absurdas a la vez.

Stand-up comedy: corriente de la comedia que nació en Estados Unidos. El mismo comediante escribe e interpreta sus rutinas, las cuales están basadas en experiencias personales, observaciones y análisis de la realidad, de manera que contenga una crítica o contenido social.

Standupero: comediante que ejerce o practica el *stand-up comedy*, ofreciendo espectáculos en los que presenta rutinas escritas por él mismo.

Apéndice B: Ejemplo de Lectura Elaborada con Fragmentos de LHF

El Transporte Público

METRO

En México, las únicas ciudades donde hay metro o tren urbano son en Guadalajara, Monterrey y en la Ciudad de México.

El metro en la CDMX es barato, muy barato: 5 pesos a donde quieras, solo que no te salgas de los torniquetes. Antes era muchísimo más barato. En los años 70 los boletos eran rosas, y para no tener que formarte podías comprar bloques de boletos del metro para tener siempre, y costaba 20 centavos cada boleto. Era prácticamente gratis, era un pago simbólico. Cuando subió de ese precio a un peso, la gente se volvió loca. Después subió a 2 pesos, luego a 3 y así hasta llegar a 5. En el metro van muchas personas a trabajar. Por ejemplo, hay personas que tocan música, ¡qué buenas cumbias te tocan con un palito y una botella de Fanta! También hay gente que va a vender dulces, libros. También, hay niños de la calle que traen en una playera vidrios, una botella rota o lo que sea. Los ponen en el piso, se dan una marometa y se dejan caer en los vidrios para que tú les des dinero.

No hay nada más romántico que una cita abajo del reloj en el metro. Era súper hermoso que estuvieras así de: “oye, entonces dónde nos vemos, a las 2 ahí abajo del reloj en la estación tal, en dirección tal, abajo del reloj para no perderte”. Y luego si no ponían atención, estaba cada uno en el andén de la otra dirección y estabas saludando de lejos.

LA COMBI

¿Te tocó viajar en combi? Algo que es muy gacho en la combi son los asientos. Yo no sé quién le dijo a los choferes de combi que cabían cuatro personas en los asientos. Había veces que se rompían las reglas de la física porque tú no estabas tocando el asiento, pero estabas sostenido porque estabas sentado a presión entre dos personas. A veces te abrían la puerta de adelante junto al chofer, pero también ahí a huevo metían dos personas, que no cabían bien, y el chofer te daba de palancazos en la pierna. A veces el chofer llevaba a su esposa e hijos ahí adelante, y ese era el paseo de la familia.

¿Sabes qué odio de viajar en combi? Cuando te ponen de cobrador. Es el lugar horrible en el que estás espalda con espalda con el chofer entonces toda la gente te dice “¿le pasan uno?”. Entonces ahí en ese lugar tienes que pasar el pasaje, torciéndote la mano, y decirle al chofer “se cobra uno”. Y ya, te daban el cambio y ahí estabas de pendejo regresándolo, y ya pasaba de mano en mano. Sentarte en ese lugar es un contrato no establecido, si vas ahí tienes que pasar el pasaje y el cambio.

EL CAMIÓN (micro, pesero, ruta, urbano)

Es increíble cómo en la mañana caben cientos de personas en el camión. Yo llegué a ir con tres deditos de mi pie en el escalón y agarrado de la puerta, arriesgando la vida, de verdad ibas colgando. Había varias etapas, primero se llenaban los asientos, luego todo el pasillo, se llenaban los escalones de la puerta de adelante y al final el chofer abría la puerta de atrás y decía “súbanle por atrás”.

Los camiones tienen un timbre que tocas para pedir la bajada. A veces no sirve o el chofer no lo escucha y tienes que chiflar, la gente normalmente te ayuda y chiflan por ti o le gritan al chofer para que te puedas bajar. Eso también pasa cuando vas a subir y el camión ya se va, y la gente le chifla o le grita al chofer para que se detenga y te puedas subir.

A mí alguna vez me pasó que pagué con billete el pasaje. Entonces, le das tu billete al subir y te dice “ahorita le doy su cambio” y cuando ya te bajaste y el camión se fue te acuerdas así de “ayyy, este pendejo no me dio mi cambio, qué estúpido soy”. El ayudante del camión se llama cacharpo (en la CDMX y en el Estado de México). Su trabajo es cobrar el pasaje, y se acomoda las monedas por tamaños y los billetes entre los dedos.

LETREROS EN EL TRANSPORTE PÚBLICO

No subo gordas

Cuide esta unidad, es para su servicio

Se le agradecerá pagar con cambio

No acepto billetes

Solo transportamos gente importante como usted

Niños mayores de tres años pagan pasaje aún sentados en las piernas

Pague al abordar

La bajada es por atrás



Apéndice C: Formato para la Bitácora de Observación

1. Registro de información durante la clase

Fecha:

Curso y nivel:

Profesora:

Estudiantes:

Tema de la clase:	
Objetivos de la secuencia didáctica:	Material didáctico y recursos:
Actividades realizadas:	
Reflexiones y comentarios de los alumnos durante la puesta en común:	
Aciertos y logros de la actividad:	Dificultades:

2. Registro de información posterior a la clase

Hechos significativos para la profesora

1. ¿Qué resultó valioso, útil o interesante hoy?
2. ¿Cómo me sentí con la actividad?
3. ¿Los materiales y recursos fueron pertinentes con la planeación y el objetivo de la actividad?
4. ¿Qué se puede mejorar?

Trabajo de los alumnos

1. Detalles o sucesos relevantes del trabajo individual
2. Detalles o sucesos relevantes del trabajo grupal
3. Evidencias

Apéndice D: Guía de la Primera Entrevista con los Estudiantes Participantes

- Edad
- Nacionalidad
- Profesión
- Tiempo que han estudiado español (en su país y en Guanajuato)
- Tiempo de residencia en México (cuánto tiempo tienen aquí y cuánto tiempo en total estarán)

- ¿Desde qué edad comenzaste a estudiar LE / L2?
- ¿Qué es lo que más te gusta de estudiar / hablar varios idiomas?
- ¿Consideras que hablar más de una lengua es importante actualmente? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las razones por las que decidiste aprender español?
- ¿Por qué decidiste estudiar en Guanajuato?
- ¿Encuentras que existe correspondencia entre lo que has estudiado antes y lo que estás aprendiendo aquí en Guanajuato?
- ¿Te parece que hay correspondencia entre lo que aprendes en clases y lo que escuchas fuera del aula, “en la vida real”?
- Para ti, ¿cuál es el papel de la cultura dentro de una clase de lenguas?
- ¿Qué te han enseñado tus profesores sobre la cultura de México? ¿Te ha sido útil o necesario para saber cómo comportarte y cómo interactuar con los mexicanos?
- ¿Hay algo de lo que has estudiado que te permita entender mejor cómo es la vida en México?
- ¿Alguna vez has tenido que preguntar a tu profe que te explique alguna práctica cultural que hayas visto en la calle o hayas presenciado con tus amigos o con tu *host family*?
- ¿Cuáles son las cosas que más te han sorprendido aquí en Guanajuato?
- ¿Qué ha sido lo más difícil para adaptarte de la vida en México?
- ¿Cómo podrían tus profesores facilitar tu proceso de aculturación?
- ¿Hay algo que te habría gustado que te explicaran antes de venir a México?
- ¿Qué le recomendarías a otro estudiante que quiere venir a estudiar en México?

Apéndice D: Consentimiento Informado

Consentimiento Informado Para Los Estudiantes Participantes

Dirigido a: -----

Título del proyecto: El pódcast de *stand-up* “La Hora Feliz” como material auténtico en la clase de EL2.

Nombre de la investigadora: Lic. Elsa Marisol Olmos Tinoco

Introducción y Objetivo

Estimado -----

Usted ha sido invitado a participar en el presente proyecto de investigación, el cual forma parte de mis estudios de la Maestría en Investigación Educativa de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Campus Guanajuato de la Universidad de Guanajuato. Dicho proyecto se realizará de agosto de 2022 a mayo de 2024 en la Escuela de Idiomas de la misma institución.

El propósito del presente estudio es generar una propuesta didáctica para utilizar el pódcast de *stand-up* “La Hora Feliz” como material auténtico para ejemplificar prácticas culturales mexicanas en la clase de EL2. Por lo anterior, le solicitamos de la manera más atenta pueda participar en este estudio porque deseamos contar con sus aportes y su perspectiva, logrando tener una mejor comprensión del fenómeno y lograr una propuesta más pertinente.

Procedimiento

Su colaboración consistirá en:

- Participar en una entrevista con la que se busca comprender las necesidades de los estudiantes que estudian en contexto de inmersión. Así mismo, consideramos que sus perspectivas sobre la relación entre lengua y cultura, y el proceso de aculturación de un estudiante en inmersión serán sumamente valiosas para el desarrollo de esta investigación.
- La entrevista durará 50 minutos aproximadamente y abarcará varias preguntas sobre los temas antes mencionados.
- Para facilitar el análisis de la información, esta entrevista será grabada (únicamente el audio). Usted puede solicitar copia de la grabación en cualquier momento si así lo desea.
- La entrevista se conducirá en español. Sin embargo, en caso de ser necesario será posible utilizar el inglés, así como solicitar apoyo de los otros participantes que hablen su misma lengua.

Confidencialidad:

Toda la información que usted nos proporcione para el estudio tendrá un uso de carácter estrictamente académico, será utilizada únicamente por el equipo de investigación

del proyecto y no estará disponible para ningún otro propósito. Su identidad será protegida en todo momento, de manera que no sea posible identificar su persona. Lo anterior comprende: el uso de un pseudónimo que usted mismo podrá elegir y cubrir su cara en caso de que aparezca en alguna de las fotografías recolectadas. Así mismo, los resultados de este estudio serán publicados con fines académicos únicamente, con apego en todo momento a los lineamientos de ética propios de una investigación de posgrado.

Los datos personales que le solicitaremos serán utilizados exclusivamente para las finalidades expuestas en este documento. Usted puede solicitar la corrección de sus datos o que sus datos se eliminen de nuestra base, o retirar el consentimiento para su uso. En cualquiera de estos casos le pedimos dirigirse a la investigadora responsable del proyecto a la siguiente dirección de correo electrónico ----- o bien al teléfono celular -----.

Si usted acepta participar en el estudio, le entregaremos una copia de este documento y le solicitaremos su firma de consentimiento.

ATENTAMENTE

Lic. Elsa Marisol Olmos Tinoco
Investigadora responsable
Universidad de Guanajuato