

Tesis Doctoral

La enseñanza del humor y la ironía como elementos culturales en el aula de ELE para estudiantes japoneses: estudio y propuesta didáctica

Carlos Manadé Rodríguez



Las Palmas de Gran Canaria
2018

D. Gregorio Rodríguez Herrera, COORDINADOR DEL PROGRAMA DE DOCTORADO. 6015 – Programa de Doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus Contextos Socioculturales DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,

INFORMA,

Que la Comisión Académica del Programa de Doctorado, en su sesión de fecha 18 de julio de 2018 tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación a la tesis doctoral titulada “La enseñanza del humor y la ironía como elementos culturales en el aula de ELE para estudiantes japoneses: estudio y propuesta didáctica” presentada por el doctorando D. Carlos Manadé Rodríguez y dirigida por la Doctora Alicia Rodríguez Álvarez.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 11 del Reglamento de Estudios de Doctorado (BOULPGC 7/10/2016) de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a 18 de julio de dos mil dieciocho.

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
ESCUELA DE DOCTORADO

Programa de doctorado en **Estudios Lingüísticos y Literarios en sus Contextos Socioculturales (DELLCOS)** _____

Título de la Tesis

La enseñanza del humor y la ironía como elementos culturales en el aula de ELE para estudiantes japoneses: estudio y propuesta didáctica

Tesis Doctoral presentada por D. Carlos Manadé Rodríguez _____

Dirigida por la Dra. D^a. Alicia Rodríguez Álvarez _____

Codirigida por el Dr/a. D/D^a. ----- _____

El/la Director/a,

(firma)

El/la Codirector/a

(firma)

El/la Doctorando/a,

(firma)

Las Palmas de Gran Canaria, a 16 de julio de 2018.

**La enseñanza del humor y la ironía como elementos
culturales en el aula de ELE para estudiantes japoneses:
estudio y propuesta didáctica**

Autor: Carlos Manadé Rodríguez
Directora: Alicia Rodríguez Álvarez

Las Palmas de Gran Canaria
2018

ABSTRACT

The positive effects of humour in the teaching of second languages have already been proved by a number of surveys which treat this element as an effective means to teach language contents. This thesis, though, focuses on humour as a phenomenon worthy of study in its own right. In particular, I argue the necessity of including humour as a cultural element that must be integrated in Spanish as a second language (SSL) syllabus together with other linguistic, cultural and pragmatic contents.

Beyond conveying comic messages, humour plays an important role in communication, since its use can contribute to ease speech situations or even to disguise harmful comments. However, although the nature of humour is universal, the way it is used differs from country to country, as attested by the results of a preliminary questionnaire-based survey which shows how western and eastern speakers react differently to the same Spanish humorous utterances. This is especially noticeable in those jokes that include ironic nuances or subvert politeness rules which are misunderstood or even considered rude by Japanese speakers.

Given these results and the strong presence of humour in Spanish verbal communication, we would expect to find a section or comments on this element among the cultural contents that SSL students, especially Japanese, must learn. Indeed, familiarity with this characteristic cultural element would help to avoid this communication breach when humour emerges in conversations between Spanish and Japanese (as well as non-Japanese) speakers. These expectations, though, were not confirmed in an analysis performed to test the presence and treatment of humour in SSL textbooks used in Japan, which embraced volumes specifically designed for Japanese students and other ones addressed to general SSL students. The analysis revealed that humour is practically ignored in these textbooks. Therefore, this lack of attention to verbal humour in SSL textbooks is not only restricted to the Japanese context but extends to SSL textbooks published elsewhere. Besides, the existence of specific SSL materials to teach humour in the internet confirms this deficiency in SSL textbooks.

Following in the steps of the creators of these materials, I present in this thesis a teaching proposal designed to facilitate the identification and understanding of humorous utterances. The target students I had in mind are those who had shown more problems to understand Spanish humour, i.e. the Japanese ones. This proposal, which has taken into account their sociocultural peculiarities, combines activities to be included in a SSL textbook with other ones inserted in a blog. Finally, a study case carried out to test the efficacy of a group of activities of this proposal showed that the implementation of these activities indeed contribute to improve Japanese students' capacity to identify and understand ironic utterances.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, especialmente a mis padres, por su inagotable apoyo, su animosa preocupación y su contagioso entusiasmo; y a mis tíos, por haberme acogido y nutrido durante las fases finales de esta tesis.

A mi directora, Alicia Rodríguez Álvarez, por sus consejos, su ojo crítico y su paciencia para deshacer los embrollos que yo iba formando.

A Juan José Bellón Fernández, por dirigir la tesina de máster que fue punto de partida de esta investigación.

A Davinia, por aguantar estoicamente mis repetidos viajes y ausencias.

A Midori Goto y Minami Ohba por su desinteresada ayuda con distintos aspectos lingüísticos y culturales de Japón.

A Belén Gari Aguilera y Sónia Prats Carreras por darme la posibilidad de hacer la estancia en el *Servei de Llengües* de la UAB y trabajar con sus estudiantes.

A Romolo Riccardi Boada y Adrià Álvarez Barcial por su colaboración para transmitir las encuestas, por permitirme alojarme en sus casas durante mi estancia y, junto a mis amigos de Tenerife y Gran Canaria, por ayudarme a desconectar cuando hacía falta.

Cuando cometemos errores gramaticales o empleamos palabras incorrectas,
la gente piensa que hablamos mal, cuando los errores son culturales,
piensan que lo malo es nuestro comportamiento.

E. Harding y P. Riley (1998). *La familia bilingüe*.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	5
ÍNDICE DE GRÁFICAS	5
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	5
ÍNDICE DE TABLAS	5
ABREVIATURAS	7
INTRODUCCIÓN	9
1. LA CULTURA Y LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS	17
1.1 Los conceptos de <i>cultura</i> y <i>conciencia intercultural</i>	18
1.2 La cultura en la enseñanza de lenguas: hacia el enfoque comunicativo	29
1.2.1 Tratamiento de la cultura en el enfoque comunicativo	35
1.2.2 Limitaciones del enfoque intercultural comunicativo	39
1.3 Adquisición y desarrollo de la competencia intercultural	46
2. EL HUMOR COMO ELEMENTO INTERCULTURAL Y SU INCLUSIÓN EN EL AULA DE SEGUNDAS LENGUAS	53
2.1 Teorías sobre la naturaleza del humor	53
2.2 Estilos de humor	58
2.3 Relación entre el humor, la cultura y el aprendizaje de lenguas	60
2.4 Importancia del humor en la enseñanza de segundas lenguas	64
2.5 El humor en los contenidos curriculares de la enseñanza de segundas lenguas	70
2.6 Convenciones sociales y humor en Japón	75
2.7 La ironía	96
2.7.1. Definición de la ironía	96
2.7.2 Marcadores o indicadores de la ironía	98
2.8 La inferencia en la lengua japonesa	101
3. LA PERCEPCIÓN DEL HUMOR DE LOS ALUMNOS DE ELE: ENCUESTA PRELIMINAR	105
3.1 Descripción de los encuestados	105
3.2 Descripción de la encuesta preliminar sobre la percepción del humor	107
3.3 Análisis de los resultados	109
3.4 Resultados generales del cuestionario: imagen social y cortesía	123
4. PRESENCIA Y TRATAMIENTO DE LA CULTURA, LA COMPETENCIA INTERCULTURAL Y EL HUMOR EN LOS MANUALES DE ELE UTILIZADOS EN JAPÓN	127
4.1 Metodología de trabajo en el análisis de manuales de ELE usados en Japón	129
4.2 Manuales de enseñanza de ELE usados en Japón: criterios de selección del corpus de estudio	134
4.3 Descripción de cada uno de los manuales analizados	138
4.3.1 Análisis del manual <i>Ele actual B1</i>	138
4.3.2 Análisis del manual <i>Aula internacional 4</i>	144
4.3.3 Análisis del manual <i>Español lengua viva 4</i>	148
4.3.4 Análisis del manual <i>Nuevo prisma C2</i>	154
4.3.5 Análisis del manual <i>En directo Japón 2</i>	162

4.4	Análisis comparativo de los manuales	166
4.5	Contenidos culturales de los manuales de niveles iniciales en comparación con los manuales del corpus seleccionado	172
4.6	Conclusiones	180
5.	LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO JAPONÉS.....	183
5.1	Desarrollo histórico de la enseñanza de ELE en Japón.....	184
5.2	El sistema educativo en Japón	191
5.3	La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo de Japón.....	195
5.3.1	Problemas en la aplicación de políticas educativas	199
5.3.2	Propuestas para mejorar la enseñanza de segundas lenguas en Japón	201
5.4	Dificultades del enfoque comunicativo en Japón	205
5.5	Características de los estudiantes japoneses que cursan español y del contexto de enseñanza	208
5.5.1	Características de los estudiantes japoneses de español en academias de lenguas y centros culturales	210
5.5.2	Características de los estudiantes japoneses que cursan español según su titulación.....	212
5.5.3	Características comunes de los universitarios japoneses que cursan español	214
6.	DISEÑO DE PROPUESTA DIDÁCTICA: DESCRIPCIÓN Y CONSIDERACIONES PREVIAS	223
6.1	Precedentes didácticos del humor en la enseñanza de ELE	223
6.2	La herramienta blog y la comunicación mediada por ordenador.....	228
6.2.1	Beneficios de trabajar con la comunicación mediada por ordenador.....	228
6.2.2	Elección del blog como herramienta de trabajo	231
6.3	Ámbito al que va dirigida la propuesta	234
6.4	Material y agrupamiento	235
6.5	Nivel de referencia y contenidos generales	236
6.5.1	Contenidos gramaticales y funcionales relacionados con la ironía y el humor	238
6.5.2	Contenidos socioculturales	246
6.6	Objetivos generales	248
6.7	Evaluación	253
6.8	Cronograma	256
7.	PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR EL HUMOR VERBAL	
	A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS JAPONESES	259
7.1	Propuesta de unidad didáctica sobre el humor para libros de texto de ELE:	
	<i>El humor en español</i>	260
7.1.1	Parte introductoria.....	260
7.1.2	Tarea 1. Hipérbole.....	267
7.1.3	Tarea 2. Metáfora.....	272
7.1.4	Tarea 3. Ironía.....	277
7.1.5	Tarea final.....	287
7.2	El blog de aula <i>Yatelocuento</i>	292
7.2.1	MiniQuest: cultura hispana y choque cultural.....	292
7.2.2	Chistes gráficos.....	297
7.2.3	Redes sociales y Programas de humor.....	301

8. PUESTA EN PRÁCTICA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: ESTUDIO DE CASO	307
8.1 Contexto y destinatarios	308
8.2 Justificación del material elegido	311
8.3 Desarrollo del estudio de caso	313
8.3.1 Prueba diagnóstica del estudio de caso	315
8.3.2 Resultados de la prueba diagnóstica del estudio de caso	317
8.3.3 Desarrollo de las actividades realizadas.....	319
8.3.4 Prueba final evaluativa	322
8.3.5 Resultados de la prueba final evaluativa	324
8.4 Conclusiones	328
9. CONCLUSIONES GENERALES	331
BIBLIOGRAFÍA	337
ANEXOS	
Anexo I. Encuesta preliminar	381
Anexo II. Prueba diagnóstica del estudio de caso.....	387
Anexo III. Prueba final evaluativa del estudio de caso	391
Anexo IV. Propuesta de unidad didáctica para manuales de ELE	395

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelos de gestión de la diversidad cultural (basada en Giménez Romero, 2003)25

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Procedencia de los participantes en la encuesta preliminar	107
Gráfica 2. Respuestas por grupo ponderadas.....	111
Gráfica 3. Porcentaje de diálogos y comentarios comprendidos y considerados graciosos	112
Gráfica 4. Contenido cultural del manual <i>Ele actual B1</i>	140
Gráfica 5. Actividades del manual <i>Ele actual B1</i>	143
Gráfica 6. Contenido cultural del manual <i>Aula internacional 4</i>	145
Gráfica 7. Actividades del manual <i>Aula internacional 4</i>	146
Gráfica 8. Actividades del manual <i>Español lengua viva 4</i>	149
Gráfica 9. Contenido cultural del manual <i>Español lengua viva 4</i>	152
Gráfica 10. Contenido cultural del manual <i>Nuevo prisma C2</i>	157
Gráfica 11. Actividades del manual <i>Nuevo prisma C2</i>	161
Gráfica 12. Ámbito geográfico de las actividades culturales.....	170
Gráfica 13. Comparativa del contenido cultural de los manuales	171
Gráfica 14. Razón por la que el alumnado japonés elige estudiar español en la universidad	218
Gráfica 15. Aciertos por alumnos del <i>Servei de Llengües</i>	318
Gráfica 16. Aciertos por participante de la prueba final evaluativa del estudio de caso.....	325

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Plantilla de análisis de los manuales de ELE usados en Japón.....	133
Tabla 2. Ficha técnica del manual <i>Ele actual B1</i>	138
Tabla 3. Ficha técnica del manual <i>Aula internacional 4</i>	144
Tabla 4. Ficha técnica del manual <i>Español lengua viva 4</i>	148
Tabla 5. Ficha técnica del manual <i>Nuevo prisma C2</i>	154
Tabla 6. Ficha técnica del manual <i>En directo Japón 2</i>	162
Tabla 7. Resultados del análisis de actividades (inter)culturales en los manuales estudiados	169
Tabla 8. Comparación de los contenidos culturales de los manuales del corpus seleccionado...	169
Tabla 9. Sistema educativo japonés	192
Tabla 10. Objetivos generales de la propuesta didáctica siguiendo la Taxonomía de Bloom.....	252
Tabla 11. Rúbrica de la propuesta didáctica	255
Tabla 12. Cronograma de la propuesta didáctica	257
Tabla 13. Alumnos del <i>Servei de Llengües</i> de la UAB	309

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Viñetas de Forges y El Perich (2011: 90).....	141
Ilustración 2. Actividad sobre políticos de España, <i>Nuevo prisma C2</i> (2012: 49).....	160
Ilustración 3. Diálogo inicial de la unidad 15 del manual <i>En directo Japón 2</i> (2012: 64)	165
Ilustración 4. Diálogo final de la unidad 20 del manual <i>Primeros pasos en español</i> (2010: 88)	176
Ilustración 5. Texto extraído de la unidad 14 del manual <i>Ele actual A1</i> (2011: 166)	177
Ilustración 6. Chistes de Forges en el manual <i>Ele actual A1</i> (2011: 137-138)	178
Ilustración 7. Chiste del manual <i>Ele actual A2</i> (2013: 158)	179
Ilustración 8. Pestañas del blog <i>Yatelocuento</i>	292
Ilustración 9. Escenario de la MiniQuest: cultura hispana y choque cultural	294

Ilustración 10. Producto final de la MiniQuest: cultura hispana y choque cultural	297
Ilustración 11. Primera imagen del blog: Hipérbole	298
Ilustración 12. Segunda imagen del blog: Metáfora	299
Ilustración 13. Tercera imagen del blog: Ironía.....	300
Ilustración 14. Diapositivas de la sesión inicial del estudio de caso	322
Ilustración 15. Ejemplo extraído de la prueba final evaluativa del estudio de caso.....	323
Ilustración 16. Pregunta n° 2 de la prueba final evaluativa del estudio de caso.....	326
Ilustración 17. Pregunta n° 3 de la prueba final evaluativa del estudio de caso.....	327
Ilustración 18. Pregunta n° 8 de la prueba final evaluativa del estudio de caso.....	328

ABREVIATURAS

<i>DTC:</i>	<i>Diccionario de términos clave de ELE</i> del Centro Virtual Cervantes
ELE:	Español como Lengua Extranjera
GIDE	Grupo de Investigación de la Didáctica del Español
GRIALE:	Grupo de Investigación sobre la ironía y el humor en español del Departamento de Filología Española de la Universidad de Alicante
IC:	Instituto Cervantes
JALP	Asociación Japonesa de Política Lingüística
L2:	Segunda lengua
LE:	Lengua Extranjera
<i>MCER:</i>	<i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i>
<i>PCIC:</i>	<i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>
s.p.:	sin página
UAB	Universitat Autònoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

En el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*¹ (2006) (en lo sucesivo, *MCER* y *PCIC*, respectivamente) se entiende y se describe la lengua como una herramienta de comunicación social con múltiples funciones que se ha ido conformando para ser formulada por un emisor e interpretada por un receptor. Esta interpretación por parte del receptor se ve influenciada por una enorme cantidad de factores relacionados con las características particulares de los propios hablantes y del contexto en el que se produce el intercambio comunicativo, unos factores de tal magnitud que podrían alterar por completo el significado del mensaje.

Entre todos los elementos capaces de transfigurar el significado de los enunciados, los factores culturales tienen una reconocida importancia, pues «la relación lengua-cultura se ha convertido en un aspecto fundamental e imprescindible para quien quiere aprender una lengua extranjera (LE)» (Di Franco, 2006: 279). Emisores y receptores deben compartir una serie de conocimientos y valores culturales para que la comunicación sea óptima o, por lo menos, posible. La misión de los docentes de español como lengua extranjera (ELE) será transportar al aula el conjunto de comportamientos, costumbres, actitudes y, en general, todo el contenido cultural que los estudiantes necesitarán conocer para interpretar adecuadamente el significado de la información que reciban en sus interacciones con hispanohablantes.

En particular, el humor es uno de los saberes culturales que el *PCIC* (2006) incluye entre las habilidades y actitudes que deben trabajarse en la enseñanza de español. Sin embargo, a pesar de cobrar un papel realmente significativo en el acto comunicativo por constituir un mecanismo de gran aplicación a nivel social, el humor todavía no recibe suficiente atención en el aula de ELE. Aunque el humor tiene un carácter y una finalidad principalmente relacionados con la comedia, en la interacción cumple muchas otras funciones; de hecho, puede utilizarse para suavizar la tensión, para fortalecer las relaciones

¹ Todas las referencias y citas al *PCIC* se han consultado en la versión *online* que está sin paginar.

interpersonales, para romper el hielo con desconocidos o, también, como gesto de cortesía para mostrar que se reconoce y se acepta la presencia del interlocutor haciéndole partícipe del interés del hablante. En este sentido, el humor y su utilidad son universales, pero no así sus manifestaciones lingüísticas ni las convenciones sociales que condicionan su uso. El humor tiene la característica principal de romper con el discurso habitual, ignorando las normas establecidas y las máximas y principios conversacionales de Grice (1975) o de Sperber y Wilson (2004). Para poder apreciar el humor en una lengua extranjera, es imprescindible ser capaz de detectar e interpretar adecuadamente las incongruencias culturales y pragmáticas que acompañan al discurso (Ayçiçeği-Dinn et al., 2017; Chen y Dewaele, 2018). Estas incongruencias son algunas de las señales, junto a otros indicadores o marcas del humor, que indican al oyente que el mensaje se ha alterado, transfigurando su significado. Sin embargo, este es un aspecto que ha permanecido desatendido en la enseñanza de ELE y, por tanto, constituye una laguna pedagógica que este trabajo pretende resolver, especialmente en el caso de los alumnos japoneses de nivel intermedio/avanzado.

Si el humor difiere de un país a otro geográficamente cercanos, es lógico considerar que esta disparidad se acrecienta considerablemente en el estudio contrastivo de lenguas de dos naciones tan alejadas como España y Japón. Efectivamente, Roca Marín hace referencia a Martí i Casanova (2000) cuando explica que el grado de aceptación que se tiene de lo irónico es diferente incluso en culturas occidentales próximas, pues en cada una de estas

se tiene una percepción propia de cada cultura, unida a la cortesía, diferente; si comparáramos esta percepción de la ironía en el ámbito europeo con la que se tiene en el ámbito asiático, veríamos que *grosso modo* es coincidente, todo estaría relacionado con la cortesía y la permisividad o no del uso de la ironía según la situación comunicativa. (2009: 459)

En los países hispanohablantes, el humor es una herramienta social con numerosas funciones y un elemento cotidiano de presencia casi constante, pues aunque su frecuencia de uso se vea reducida en los registros más formales, sujetos a un protocolo o a la oficialidad de un determinado evento, incluso entonces se pueden encontrar muestras de humor dirigidas contra o realizadas con la complicidad de amigos, compañeros, superiores, abuelos, padres o hijos, entre otros. En español el humor puede traspasar fácilmente el estatus jerárquico, mientras en Japón, por

el contrario, las convenciones sociales y las normas culturales establecen mayores restricciones: «a controlling awareness of “the eyes of the other” is deeply internalized, despite modern tendencies supporting individual expression. The concept of satire (*fūshi*, 諷刺) is also not a customary one in Japan, where little public expression of criticism —particularly of one’s seniors— occurs» (Milner Davis, 2016: 203). Por lo tanto, podría afirmarse que los estudiantes japoneses estarán entre los que encontrarán más dificultades para interpretar adecuadamente o aceptar muestras de humor en español, especialmente cuando se rompan convenciones que ellos respetarían, motivo suficiente para insistir en este aspecto en el aula de ELE.

Por supuesto, no se pretende tratar la cultura española ni el humor español como grandes entes diferenciados, estáticos y comunes a todos los españoles, pues no lo son, y, del mismo modo, tampoco se pueden establecer actitudes o patrones de conducta que sean iguales para todos los japoneses. En este sentido, Malgesini y Giménez (1997: 64) citan a Plog y Bates (1980) para señalar que ninguna cultura es homogénea, pues no solo no encontraremos uniformidad entre países de habla hispana, sino que ni siquiera dentro de una misma nación habrá tal uniformidad. Podría decirse que una cultura es un sistema formado por un incontable número de subculturas que giran concéntricamente compartiendo algunos rasgos. En una clasificación que vaya de lo global a lo particular, puede diferenciarse desde las culturas comunes y compartidas a nivel mundial, hasta las culturas propias y familiares, pasando por los niveles de, por ejemplo y entre otros, cultura occidental, cultura europea, cultura mediterránea, cultura española, cultura canaria, cultura herreña, cultura de Valverde, cultura familiar, la cultura de una determinada generación o la cultura de un determinado género. Es decir, que las culturas son tan heterogéneas como las sociedades en las que se insertan. No obstante, aunque no se pueda generalizar con rotundidad, sí es posible destacar características de la lengua y la interacción que son comunes y reconocibles para la mayoría de los hispanohablantes y que, sin embargo, pueden resultar impactantes o incomprensibles para la mayoría de los japoneses.

Por lo tanto, dado que el uso del humor conversacional en lengua española se conforma como uno de los elementos más conflictivos en el intercambio entre

hispanohablantes y japoneses, la necesidad de incluir los conocimientos lingüísticos y culturales que permitan interpretar adecuadamente enunciados humorísticos en el currículo de ELE para estudiantes japoneses resulta evidente y, por este motivo, el presente trabajo analizará la presencia y el tratamiento del humor y la ironía como elementos interculturales en el aula de ELE para estudiantes japoneses.

La investigación que se ha llevado a cabo pretende abordar esta cuestión desde una perspectiva eminentemente práctica, tratando, en primer lugar, de verificar con alumnos reales esta diferencia en la forma de emplear el humor para, luego, corroborar la poca atención que ha recibido el humor en los manuales destinados a la enseñanza de ELE y, finalmente, crear una propuesta didáctica destinada a satisfacer esta carencia. Todo ello ha requerido la aplicación de diferentes métodos de trabajo, como la realización de una encuesta a estudiantes de ELE o el análisis de una serie de libros de texto, por lo que no se puede reseñar una metodología general, sino, más bien, metodologías específicas para cada fase de la investigación. La descripción detallada de las metodologías empleadas en cada momento se aborda y se justifica en los apartados pertinentes, tal y como se ha presentado en el índice y como se adelantará en la estructura organizativa de este trabajo que presentamos al final de este capítulo.

En consecuencia, los principales objetivos que persigue este trabajo sobre el tratamiento del humor en las clases de ELE para japoneses se han enumerado y resumido como se muestra a continuación:

- 1) Establecer la relación entre el humor y la cultura, señalando, más concretamente, las diferencias de uso del humor verbal en España y Japón que podrían derivar en malinterpretaciones o conflictos.
- 2) Comprobar mediante una encuesta preliminar las dificultades que pueden encontrar estudiantes de ELE de diferentes nacionalidades a la hora de detectar y comprender mensajes humorísticos.
- 3) Analizar la presencia y el tratamiento de la cultura, la competencia intercultural y el humor en manuales de ELE empleados en Japón.

- 4) Diseñar una propuesta didáctica para enseñar el humor verbal en español teniendo en consideración los resultados obtenidos en la encuesta preliminar y en el análisis de manuales, y atendiendo a las características particulares de los japoneses como destinatarios.
- 5) Comprobar la eficacia de la propuesta didáctica diseñada para enseñar el humor verbal en español.

Por lo que respecta a la estructura organizativa que presenta este trabajo, en la **introducción** se ofrece una visión general que justifica el interés y la oportunidad del tema propuesto, se detallan los objetivos que se pretenden conseguir y, finalmente, se describe la estructura general de dicha investigación.

El **primer capítulo** se constituye como el pilar fundamental de este trabajo, pues en él se establecen los presupuestos teóricos relacionados con el concepto de *cultura* que servirán de base a esta investigación.

En el **segundo capítulo** se retoman esos conceptos y se relacionan con el humor, justificando la importancia que tiene en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya sea como herramienta o como elemento que debe formar parte de los contenidos culturales del currículo educativo. A continuación, se establece el tipo de humor al que este trabajo presta atención y se describen las diferencias culturales y comunicativas entre España y Japón, centrándonos en las convenciones que rigen, precisamente, el uso del humor y la ironía. Finalmente, se describen los aspectos de la ironía en torno a los que va a girar este trabajo y que se incluirán, además, en la propuesta didáctica final.

En el **tercer capítulo** se detalla el estudio que se ha realizado para obtener datos más empíricos que respalden la hipótesis inicial sobre la dificultad que tienen los japoneses para entender el humor en español; al comparar estos datos con los de estudiantes de ELE de otras nacionalidades, se verificará si, efectivamente, los japoneses presentan peores resultados que otros estudiantes. Así pues, en este capítulo se describe a los estudiantes participantes en el estudio, se explica la metodología empleada y se discuten las conclusiones de los resultados obtenidos.

En el **cuarto capítulo** se examina el espacio que se dedica a los contenidos culturales y al humor en los libros de texto de ELE empleados en Japón. En este capítulo también se describe la metodología y las herramientas empleadas para poder llevar a cabo este estudio, se justifica la selección de manuales y se discuten las implicaciones de los resultados obtenidos.

El **quinto capítulo** hace un breve repaso a la situación del español en Japón a lo largo de la historia y acaba ilustrando el panorama actual de la enseñanza de esta y otras lenguas extranjeras en dicho país. Además, se describen las características del alumnado japonés al que se dirige la propuesta didáctica que se presentará en los siguientes capítulos, es decir, se describe el contexto y los destinatarios de dicha propuesta.

En el **sexto capítulo** se describen algunos materiales creados para incorporar el humor en el aula de ELE que han servido de punto de partida de la propuesta didáctica que se presenta en esta tesis, adoptando algunas de sus fortalezas al tiempo que se modifican algunos aspectos para adecuarlos al alumnado japonés. Además, damos cuenta del contexto de enseñanza al que se circunscribe esta propuesta así como de otras consideraciones previas que se han tenido en cuenta en su diseño: las herramientas empleadas (justificando la elección del blog de aula como herramienta de trabajo), el ámbito sociolingüístico en el que se centra, el material y el agrupamiento de los alumnos, el nivel de los estudiantes al que se dirige, los contenidos y los objetivos generales que trabaja, los sistemas de evaluación y el cronograma de las actividades.

El **séptimo capítulo**, por su parte, se centra en la propuesta didáctica propiamente dicha, pues se presentan las actividades y se explican los contenidos y objetivos específicos. Esta propuesta pretende desarrollar la competencia comunicativa intercultural, centrándose en la comprensión de la ironía, los juegos de palabras y otras figuras retóricas en las que se apoya la expresión lingüística del humor; pero, además, también persigue el objetivo de demostrar a los alumnos la utilidad, más allá de lo cómico, de una herramienta tan versátil como es el humor.

El **octavo capítulo** recoge el experimento que se ha desarrollado para evaluar la efectividad de la propuesta didáctica que se presenta en este trabajo. Para ello, se describen las características del contexto y de los participantes con los que se han puesto en práctica las actividades, se explica el desarrollo del experimento y, finalmente, se ofrecen los resultados y las conclusiones que se deducen al comprobar la evolución de dichos participantes.

El último capítulo de esta investigación, por un lado, recoge todas las aportaciones y las **conclusiones** a las que hemos llegado teniendo en cuenta los objetivos generales de los que se partía y, por otro, presenta algunas líneas de investigación para futuros trabajos que se han ido abriendo en el transcurso de esta tesis.

Finalmente, después de las conclusiones, se incluirá un apartado de **bibliografía**, en el que se compilan todas las obras, artículos y recursos electrónicos citados en este trabajo. Asimismo, a este apartado le sigue un apéndice compuesto por el **anexo I** (la encuesta preliminar del estudio), el **anexo II** (la prueba diagnóstica del estudio de caso), el **anexo III** (la prueba final evaluativa del estudio de caso) y el **anexo IV** (la propuesta de unidad didáctica para manuales de ELE).

1. LA CULTURA Y LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Ya sea con fines puramente lúdicos o con la intención de escapar de situaciones incómodas o, incluso, para asumir nuestras propias limitaciones y las de quienes nos rodean, todos, independientemente de nuestro origen, empleamos el humor, «porque el humor, como sentimiento, e independientemente de las particularidades que toma en cada sociedad, es común a todas ellas (...), no sólo es una emoción, es un idioma universal» (González Verdejo, 2003: 346). En la misma línea, Milner Davis (2006: 1) asegura que el humor es irreprimible sea cual sea la sociedad que se estudie. Sin embargo, aunque el humor sea un elemento común en todas las culturas, no siempre se admite en los mismos lugares ni bajo las mismas circunstancias. Re (2012: 118) evita entrar en detalles sociológicos o antropológicos y resuelve que, a pesar de ser común, la razón por la que el sentido del humor y la manera de transmitirlo varían de una lengua a otra es que también varían los esquemas mentales de los integrantes de las distintas culturas y sociedades que lo emplean, algo que puede ocurrir incluso en el seno de una misma comunidad lingüística. El humor es una herramienta social de la que nos servimos en distintas situaciones (algo que será explicado más detalladamente en el siguiente capítulo) y su uso inadecuado, ya sea por exceso, por ausencia o por inoportunidad, puede afectar negativamente a las relaciones interpersonales que se quieran establecer. Dada su evidente utilidad social, es primordial que la expresión del humor se enseñe y se adquiera adecuadamente con el fin de evitar situaciones de confusión y malentendidos entre quienes no comparten los mismos esquemas mentales.

En el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera, el elemento humor es particularmente beneficioso. Funciona con una propiedad más, aquella de factor de acercamiento intercultural de las naciones. Desde luego, podríamos decir, si no es extremado, que en el esfuerzo de acercamiento y entendimiento entre los pueblos, el humor frecuentemente se muestra más efectivo que cualquier otro elemento. Y esto debido a que el intercambio bienintencionado de chanzas frecuentemente conduce, de manera anodina, a sobrepasar las diferencias y discrepancias. Basta, claro está, con que recordemos una vez más que es necesario el respeto mutuo y la disposición bienintencionada durante el empleo de humor. (Zoi Fountopoulou, 2003: 858)

Esta afirmación de Zoí Fountopoulou permite señalar determinados aspectos que se deben aclarar antes de profundizar en el análisis contrastivo de los elementos humorísticos entre las lenguas nipona y española. El primero es la importancia de promover la tolerancia que deben mostrarse dos pueblos, o dos individuos de distintos pueblos, al relacionarse entre sí. Todo «encuentro intercultural implica no solamente la convivencia de culturas diferentes, la interacción, sino también el reconocimiento y el respeto de la diversidad» (Álvarez González, 2010: 2), valores fomentados animosamente desde Europa para que todo docente los trate de inculcar a sus alumnos. El segundo aspecto que certeramente señala Zoí Fountopoulou en su cita es la oportunidad que ofrece trabajar el humor con humor en el aula de ELE, ya que permite estrechar la relación entre profesores y alumnos.

De estos dos aspectos, vamos a centrarnos en el primero, la tolerancia entre los pueblos, y para ello debemos determinar en primer lugar qué es la cultura y cómo se puede insertar en el currículo educativo.

1.1 LOS CONCEPTOS DE CULTURA Y CONCIENCIA INTERCULTURAL

Para Tylor (1977 [1871]: 19) la cultura es «un conjunto complejo que incluye el conocimiento, las creencias, arte o técnicas, moral, ley, costumbre y cualquier otra facultad y hábito que el hombre adquiere como miembro de la sociedad». Este conjunto se ha ido conformando a lo largo del tiempo y expresa el modo en que todo grupo de personas entiende el mundo que le rodea. La cultura engloba prácticas, actitudes, formas de relacionarse, valores o tradiciones que son compartidos por los miembros de ese grupo y de esa sociedad. García García (2004: s.p.) afirma que son estos parámetros los que crean y delimitan entornos culturales específicos y, al referirse a estas variables, también menciona, entre otras, las convenciones sociales como los tabúes relativos al comportamiento en conversaciones, que son de particular interés para este estudio; «los hábitos diarios [...]; la educación; los gestos y las expresiones faciales; [...] los mitos, los ritos, los cuentos, las creencias, las supersticiones y el humor».

Así, la cultura termina entendiéndose como una marca de identidad particular de distintos grupos. Escandell Vidal (2005) asegura que «cada cultura

establece una serie de parámetros diferentes para que la comunicación sea adecuada» que incluyen el objetivo del emisor, las pautas que rigen la interacción, la situación y el medio (oral o escrito) (citada en Merino Jular, 2010: 73). El hecho de ser particular para cada sociedad hace de la cultura «una realidad “sui generis” y debe ser estudiada como tal (Malinowski, 1931: 89)» (citado en Koszla-Szymańska, 1998: 122). Es precisamente al transmitir esta marca de identidad cultural cuando el docente deberá evitar a toda costa que se formen estereotipos estáticos, imágenes preconcebidas y detractoras (en el caso de ser estereotipos negativos) que arraiguen inconscientemente en la psique de los alumnos incautos y puedan acabar siendo de difícil extracción (Mead, 1994: 25).

Sin embargo, el tratamiento de la cultura en el ámbito educativo requiere una especificación que vaya más allá de la explicación dada por Tylor. De hecho, la literatura al respecto es muy abundante y los acercamientos y propuestas producto de estas investigaciones, muy variados. Así, Miquel López y Sans Baulenas (1992) plantean la dificultad que conlleva simplemente definir o delimitar un concepto tan amplio como la *cultura*. Para intentar facilitar un acercamiento, estas autoras propusieron una clasificación, distinguiendo tres grandes grupos dentro de la propia cultura, que Vellegal (2009: 2) resumió del siguiente modo:

- La *Cultura* con mayúscula (la cultura cultivada o legitimada), que abarca la noción tradicional de cultura, es decir, todo el compendio del saber literario con sus grandes autores reconocidos mundialmente, el saber de carácter geográfico, histórico y político o el desarrollo diacrónico de todas las expresiones artísticas de cada país, entre otros.
- La *cultura* a secas, que engloba lo pautado, la comunicación no verbal, todo aquello que los miembros de una sociedad «adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido» (Miquel López y Sans Baulenas, 1992: 17). Esta cultura no se subyuga ni se considera inferior a la anterior, como a veces se comenta, y por eso se propone denominarla «cultura esencial» (Miquel López y Sans Baulenas, 1992: 4). Este tipo de conocimiento cultural es el que conformaría el componente sociocultural.

- La *kultura* sería el tercer grupo, el saber utilizado en determinados contextos; los usos y costumbres como el argot que difieren del estándar cultural y no son compartidos por todos los hablantes. Lo que Miquel López, más tarde, redefiniría como *cultura epidérmica* (2004).

Existen otras formas de categorizar el constructo *cultura* además de la propuesta de Miquel López y Sans Baulenas, aunque difieran más en la terminología que en su esencia. Blanco Santos (1998), por ejemplo, distingue entre *cultura pasiva*, el material estático perteneciente al pasado, pero todavía influyente (que podría corresponderse con la Cultura con mayúscula) y *cultura activa*, que tiene lugar en la actualidad, gracias a la comunicación interpersonal (idea cercana a la cultura con minúscula y con k). Holliday, Hyde y Kullman (2004) (citados en Varón Páez, 2009: 108), sugieren, por otro lado, una división del concepto de cultura desde dos puntos de vista: el *esencialista* y el *no esencialista*, que se pueden identificar fácilmente con la Cultura con mayúscula o con la cultura con minúscula y con k de Miquel López y Sans Baulenas, respectivamente. Una tercera opción es la de Spychała (2008: 581-583), quien propone una diferenciación cuatripartita distinguiendo entre la *realidad exterior*, la *cultura con mayúscula*, la *cultura simbólica* y la *cultura diaria*.

Aunque la nomenclatura y el número de categorías varíe, la idea central de todas estas propuestas coincide en diferenciar entre una cultura mayoritaria — generalmente compartida por los miembros de la sociedad y más conocida internacionalmente, incluso enseñada— y otras culturas más variables, ligadas con la anterior pero particulares en según qué contexto. En cualquier caso, la distinción de Miquel López y Sans Baulenas es la más extendida, por lo que este trabajo se referirá a ella cuando haga falta distinguir la C/c/kultura a la que se esté haciendo mención.

El componente sociocultural, la cultura (en minúscula) de Miquel López y Sans Baulenas, es el que da mayores problemas en la comunicación entre personas de diferentes procedencias. García García (2004: s.p.) deja claro que comparte esta idea cuando afirma que «donde el individuo actúa e interactúa con otros es en aquellos aspectos diarios de la cultura diaria, y es en estos donde

surgen los malentendidos culturales». Merino Jular (2010: 74), haciendo referencia a Oliveras Vilaseca (2000, 2005), Martín Rojo (2003) y Blas Nieves (2004), confirma que el peligro de que se rompan las normas (culturales y conversacionales), valores, ideologías, expectativas y creencias de los interlocutores que no comparten la misma estructura mental no es solo la interrupción del proceso comunicativo, sino también la aparición de malentendidos que den pie a la creación de prejuicios o estereotipos. Roca Marín (2009: 456) completa este argumento afirmando que «el desconocimiento del otro, como individuo inserto en una lengua-cultura», puede crear situaciones conflictivas al interactuar en una lengua extranjera.

El desconocimiento al que se refiere Roca Marín también se puede entender como *mal* conocimiento, ya que cualquiera alberga ideas preconcebidas sobre cosas por las que nunca ha sentido interés. En muchos casos se trata de estereotipos que no siempre son producto de un malentendido, como apunta Merino Jular (2010). De los japoneses, por ejemplo, se tiene el estereotipo de que son trabajadores, amables y sacrificados, aunque en ocasiones también aparece el estereotipo negativo de que son marrulleros o quisquillosos; imagen que muchos tienen de ellos a pesar de no haber tenido contacto con japoneses ni con nadie que haya tenido contacto con japoneses.

La creación de estas ideas o estereotipos resulta inevitable, pues son un componente cognitivo mediante el cual cada individuo simplifica los conceptos para facilitar el aprendizaje (Besalú Costa, 2002: 161), por nuestra forma de entender el mundo, siempre tratamos de reconocer e identificar características comunes para categorizar cuanto nos rodea. Por algo afirma el *MCER* (2002: 101) que «la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales». Originalmente, los estereotipos no se asociaban necesariamente con connotaciones negativas, sino que esos valores «se le han ido asociando al término hasta convertirse en parte esencial de su contenido semántico» (García Ibáñez, 2013: 29). Los estereotipos creados, envueltos en esa perniciosa cobertura, se transmiten y se extienden por gran parte de una sociedad concreta que los comparte y acaba aplicándolos a todo encuentro, incluso, de

forma involuntaria. En la actualidad, afortunadamente, la facilidad y rapidez con que se transmite la información han ayudado a desmitificar gran cantidad de prejuicios, aunque también han contribuido a la creación de algunos nuevos no tan consolidados como los primeros.

La naturaleza de los estereotipos puede variar dependiendo de las circunstancias geopolíticas que los contextualicen, pero es innegable que uno de los efectos de la globalización a este respecto ha sido que la gente tenga unas concepciones más maleables, más susceptibles de cambio de lo que eran antaño. Los estereotipos son dinámicos, se modifican con mayor facilidad en cuanto se toma conciencia de la necesidad de contraste y comprobación con una realidad que los ratifique, cotejo que suele basarse en pruebas o demostraciones proporcionadas por la experiencia del contacto con gentes de otras costumbres. En China, esta «manera de enseñar cultura, desde una pedagogía más expositiva que incluye el análisis de los estereotipos, parece haberse hecho muy popular» (Vilar González, 2014: 42).

Aunque Piteira Vidal (2014: 32) advierte que no faltan los estudiosos que consideran que hay que evitar la utilización de estereotipos en la educación, esta autora opina que incluir y trabajar estas ideas preconcebidas en el aula puede ser beneficioso, siempre que se haga desde una mirada objetiva y crítica. Este aprovechamiento didáctico parte de la idea de que ignorar estos estereotipos y prejuicios y aislar a los alumnos de una realidad con la que conviven en su país y a la que se enfrentarán allá donde vayan no es una opción. Por eso, Piteira Vidal añade que para lograr la *desestereotipación* y llegar a conocer realmente la cultura del país objeto de estudio, las actividades que se realicen deben indagar qué tienen de cierto y de falso y a qué se debe el origen de esos estereotipos; así, los alumnos aprenderán a ser más críticos y objetivos con las ideas preconcebidas y aceptadas por la gran mayoría.

En general, las actitudes y reacciones que se pueden desencadenar ante lo que resulta diferente o ajeno a la cultura propia pueden ser exclusivas (que rechazan la otra cultura) o inclusivas (que reconocen la diferencia sin discriminar

ni erradicar). Iglesias Casal (1998: 469) señala tres respuestas inclusivas como prototípicas:

- El *etnocentrismo* y el *asimilacionismo*, con el que se analizan las culturas a partir de la cultura del grupo mayoritario o dominante (considerado superior).
- El *pluralismo* o *relativismo cultural*, que reconoce la diversidad cultural e identifica cada cultura como realidades desvinculadas. Desde este modelo explicativo, resulta imposible valorar otras culturas (Moreno García, 2005: 5), pues, si bien se acepta la diferencia, lo hace «con reserva, esperando que [quede] recluida a la esfera del ámbito privado y no [interfiera] en la vida pública propia de la sociedad mayoritaria» (Altarejos Martínez, 2006: 122).
- El *interculturalismo*, que parte del respeto hacia otras culturas, pero añade la búsqueda de un encuentro en igualdad. Además, permite una visión crítica de las culturas: se puede aceptar la cultura, pero rechazar alguna de sus instituciones.

Otra postura a la que se hace mención cuando se produce un encuentro entre dos culturas es el *multiculturalismo* que, según Altarejos Martínez (2006: 122), «mira con buenos ojos la diversidad de los otros [...] y trata de salvaguardar las diferencias propias de cada cultura y promoverlas» para que no sean absorbidas por la cultura mayoritaria. Sin embargo, esta misma autora reconoce que hay quien rechaza este planteamiento por ser «una simple yuxtaposición de culturas» (2006: 122). Níkleva (2009: 30) también critica el multiculturalismo porque se contenta «con la mera contemplación; se plantea la diversidad de escaparate (sin enriquecimiento). Mientras que la interculturalidad es la que implica diálogo intercultural, comprensión y encuentro».

Si bien es cierto que los expertos coinciden en la defensa de progresar en la enseñanza de lenguas hacia una versión que huya de la concepción etnocentrista y se aproxime a una opción más tolerante y verdaderamente inclusiva, es innegable que existe cierta ambigüedad conceptual entre muchos autores. Giménez Romero (2003) confirma que la terminología en torno al tema de los

modelos de gestión de la diversidad tanto en la sociedad como en la escuela puede resultar algo confusa, sobre todo al debatir de forma global partiendo de modelos y tradiciones que se han ido implantando de forma local. Para este autor, el problema empieza cuando se confunde «la diversidad cultural existente con el tratamiento que debería tener» (2003: 11), es decir, la realidad con las tendencias o políticas. Así, al identificar una escuela como *multicultural* se puede interpretar que se hace referencia a esa diversidad cultural y que, por tanto, esa escuela alberga bastantes estudiantes de distintas nacionalidades y etnias; sin embargo, también se puede entender que es una escuela que aplica las orientaciones del multiculturalismo, es decir una escuela que pretende «superar los curriculums ocultos y etnocéntricos, organizando la escuela para que se vean reflejadas las distintas expresiones culturales, contratando a profesores bilingües y biculturales, etc.» (2003: 11).

En un intento de clarificar estas cuestiones, Giménez Romero realiza una propuesta terminológica y conceptual de los modelos de gestión de la diversidad cultural (recogida y ligeramente modificada en la Figura 1) en la que se reconoce la «utilidad de contemplar multiculturalismo e interculturalidad como versiones, énfasis o modalidades dentro de una misma idea, la pluralista», y se distingue

el sentido fáctico del multiculturalismo (siendo en este sentido más apropiado hablar de multiculturalidad o mejor de diversidad cultural, étnica, lingüística, religiosa, etc., sin más) y su sentido normativo (en el que ya estamos hablando propiamente de multiculturalismo como praxis que parte del reconocimiento activo, social e institucional de la diferencia y que fundamenta, a partir de ello, determinados modelos de política pública, de sistema educativo, etc. (2003: 13)

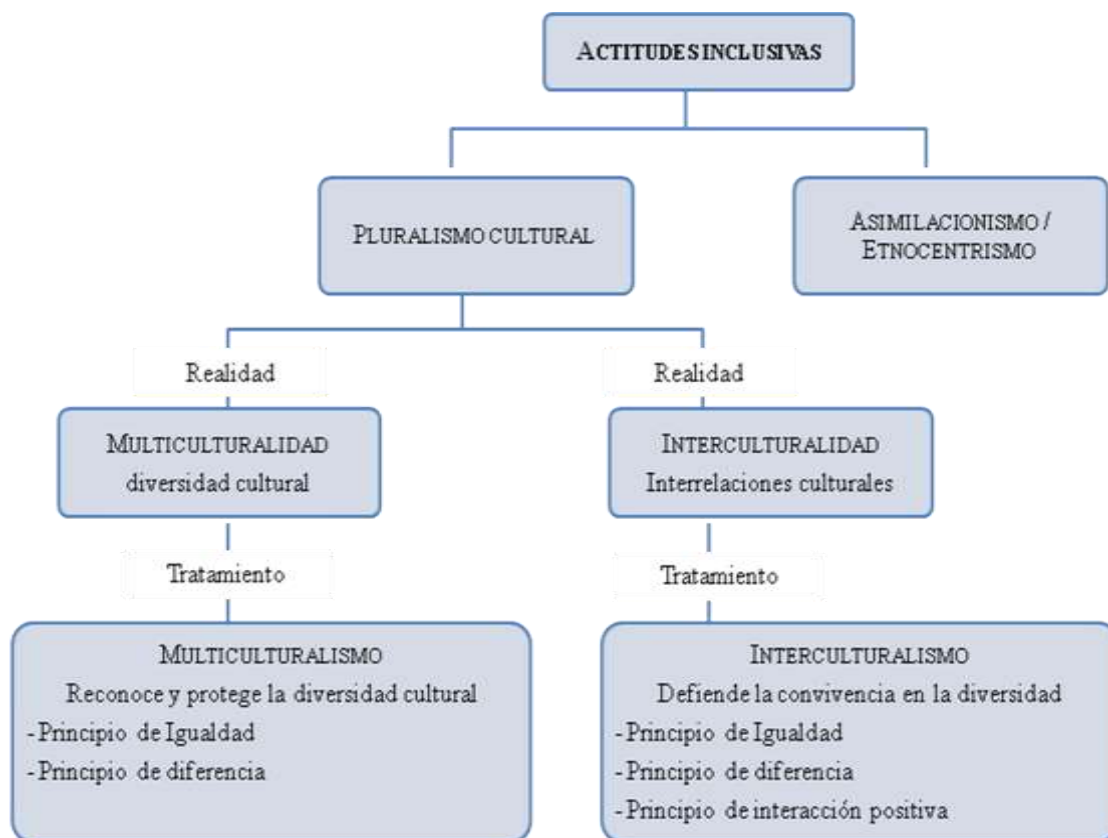


Figura 1. Modelos de gestión de la diversidad cultural (basada en Giménez Romero, 2003)

El *MCER* (2002: 101) reconoce la perspectiva intercultural, mayoritariamente señalada como la más respetuosa e igualitaria, cuando explica que «el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural». Según la definición del *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (en lo sucesivo, *DTC*), la interculturalidad es

la relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente.

Además, centrándose en el ámbito de la enseñanza de lenguas, matiza que la participación de cada uno en este diálogo debe ser constructora de significados y conocimientos sobre su cultura para los otros aprendientes, «en ese discurso todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad».

La interculturalidad se nutre de un ambiente de igualdad y tolerancia pues «es un proceso de interacción social que impulsa procesos de intercambios y, además, propone una comunicación horizontal, donde ninguno de los interlocutores se siente superior al otro» (Álvarez González, 2010: 4). Si se trasciende el marco lingüístico y se consigue enseñar a los alumnos que el eclecticismo cultural del panorama mundial es algo interesante y enriquecedor, entonces se favorecerá que los estudiantes desarrollen personalidades abiertas y actitudes positivas que propicien experiencias fructíferas en el intercambio con personas de otros países (Paricio Tato, 2014: 218).

En el capítulo 5 sobre las competencias del usuario o alumno, el *MCER* recomienda que se tenga presente y se determine cuando corresponda «qué consciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada» (2002: 102). Álvarez González (2010: 2) definió esta competencia, tras revisar las aportaciones de Samovar y Porter (1994 [1972]), Byram (1997), Byram, Gribkova y Starkey (2002) y Corbett (2003), como «la capacidad para comunicarse eficazmente en situaciones interculturales y para establecer relaciones apropiadas dentro de contextos culturales diversos». Núñez Briones, por su parte, prefiere definirla simbólicamente como una «pasarela entre dos culturas» (2013: 21), aunque luego mencione la descripción de Byram y Fleming (2001) y aclare esta metáfora explicando que la competencia intercultural es la habilidad que permite determinar los significados culturales y comunicarse eficazmente de acuerdo a las identidades de los participantes, que pueden ser muy variadas. En el *PCIC* se amplía y se define como el conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos (tanto lingüísticos como no lingüísticos) que permiten a cada individuo desenvolverse adecuadamente cuando entra en contacto con culturas o productos culturales que no forman parte de su comunidad; dichas habilidades, actitudes y conocimientos desarrollan la personalidad social que capacita para vivir en una sociedad pluricultural (*PCIC*, 2006). Gracias a la competencia intercultural se entiende que la comunicación trasciende el simple intercambio de información para integrar los fundamentos culturales y

socioculturales comunes a las culturas con las que el alumno entra en contacto (Gil Bürmann y Morón Pérez, 2011: 4).

El alumno debe conocer las semejanzas y diferencias entre su pueblo de origen y el de destino en el que pondrá en uso la lengua que aprende y, además, debe comprenderlas y respetarlas, pues no se puede concebir la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (L2) sin tener muy en cuenta el contexto en el que se habla (Álvarez González, 2010: 2). En el caso de los japoneses que estudian español, el contexto de destino diferirá considerablemente del suyo en algunos aspectos. España y Japón son naciones muy distanciadas entre sí, tanto por su situación geográfica como por su forma de entender el mundo. Existen múltiples análisis que ponen en contraste la cultura española con otras como la alemana, la norteamericana o, también, la japonesa, como son los trabajos de Beyrich y Borowski (2000), Oliveras Vilaseca (2000, 2005) o Miquel López y Sans Baulenas (2004), trabajos «cuyo objetivo no es otro que demostrar que cada cultura parte de unas convenciones diferentes» (Merino Jular, 2010: 71). Este tipo de análisis pretende hacer del aprendizaje un proceso más completo y productivo, por eso en estos trabajos se trata de justificar y resolver los malentendidos que se puedan producir en los encuentros entre personas de distintas culturas. Como afirma Martín Morillas (2001: 174), el aprendizaje de una lengua extranjera es una lección continua de interculturalidad, pues se aprende una manera de ver, de acercarse, de entender el mundo y también una manera de comportarse hacia los demás. Es más, continúa apuntando que en la clase

el profesor puede ayudar a *anticipar, pronosticar y desactivar las interferencias culturales* (y no olvidemos que cuando decimos “culturales” queremos decir también: “mentales”, “actitudinales”) que avivan los de-encuentros [sic] interculturales [...] Evidentemente, si nuestras normas o expectativas no coinciden con las de otra cultura, entonces puede producirse un conflicto más o menos grave (nos podemos sentir injustamente maltratados, discriminados, incomprensidos, rechazados, etc.).

Preparar a los alumnos para percibir, aceptar y apreciar estas diferencias resulta indispensable para mantener el interés de los pupilos por aprender la lengua y conocer el país de destino sin que les produzca rechazo, evitando el *choque cultural* y la proliferación consecuente de estereotipos y prejuicios. Un hablante no nativo de una segunda lengua siempre tiene como punto de partida el código lingüístico-pragmático de su propia lengua materna. Por eso, si la segunda lengua

se ha adquirido sin incluir el componente cultural adecuado, esto es, sin incluir normas y pautas socioculturales particulares de la comunidad de habla de la lengua que estudia, es altamente probable que incurra en errores pragmáticos y acabe originando una situación de choque de culturas de la que se deriven más o nuevos estereotipos (Díez Domínguez, 2008: 126).

Fue Oberg (1960: 177-182)² quien introdujo el concepto de *choque cultural* describiéndolo de la siguiente manera:

El choque cultural es causado por la ansiedad que resulta de la pérdida de todo signo, símbolo o señal que conocemos para llevar a cabo la interacción social. Estos signos, símbolos y señales incluyen las múltiples formas en la que nos orientamos en las situaciones de la vida diaria [...] Estas señales pueden ser palabras o gestos expresivos adquiridos durante el periodo de nuestra socialización. Son parte de nuestra cultura como lo es nuestro lenguaje y creencias.

Luego, distinguió las cuatro etapas que se suceden cuando alguien sufre un choque cultural: la *luna de miel* es la primera, caracterizada por la emoción del primer encuentro; la siguiente es la etapa de *crisis*, en la que aquello que resultaba atractivo se torna angustioso y desmotivante; a continuación, la *recuperación* de la persona afectada, que logra sobreponerse a la etapa anterior; y, finalmente, llega la *adaptación* que permitirá al individuo trabajar en su nuevo entorno y disfrutar de las experiencias, expresando humor, relacionándose con normalidad, etc. Así, para mejorar la experiencia de nuestros alumnos en su país de destino, el conducirlos directamente hasta la última fase de *adaptación* debe ser un objetivo fundamental de toda propuesta didáctica. De esa manera se podrá confeccionar lo que Byram, Nichols y Stevens (2001: 5) denominan un *hablante intercultural*, es decir, «alguien que tiene la capacidad de interactuar con “otros”, aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, mediar entre ellas» (Álvarez González, 2010: 13).

Para evitar las angustiosas etapas iniciales del choque cultural y para garantizar la adecuada adquisición de la lengua y su utilidad comunicativa, la enseñanza formal de cualquier idioma debe incluir los valores específicos del ambiente sociocultural del que se sirve (Koszla-Szymańska, 1998: 127). Los autores e investigadores que reconocen que lengua y cultura son entidades

² Citado en Iglesias Casal (2003: 7).

estrechamente ligadas son muy numerosos (como Canale y Swain, 1980; Kramsch, 1993; Byram, 1995; Fantini, 1995; Wright, 2000; Valenzuela de Barrera, 2004; Sun, 2013; entre otros). Llanillo Gutiérrez (2007: 115) aclara que «la lengua es un hecho cultural, es decir, que no solo se trata de un compendio de gramática, léxico, morfología y fonología sino que es además el espejo donde se ven reflejadas la cultura y las formas de la vida cotidiana de la comunidad que la habla». La adquisición de una competencia lingüística adecuada no implica la adquisición automática de una competencia sociocultural, en realidad, la competencia intercultural requiere un aprendizaje similar al proceso de aprendizaje de una segunda lengua, «igual que se aprende la gramática de una lengua, debe aprenderse también la gramática de una cultura» (Oliveras Vilaseca, 2000: 106). Areizaga Orube (2000: 195) respalda esta reflexión cuando afirma que

el desarrollo del enfoque comunicativo ha puesto de manifiesto que el componente cultural es central en la enseñanza de lenguas: desde el enfoque comunicativo, se entiende que la cultura-meta constituye el contexto en el que la comunicación cobra sentido, y por esta razón, se espera que forme parte del contenido de la materia.

Por tanto, la relación lengua-cultura es un asunto que formalmente se viene desarrollando en paralelo a la competencia comunicativa. Núñez Briones (2013: 21) afirma que «una de las competencias básicas que desde los años 70 hasta ahora se conciben como el marco necesario en el que tiene lugar la comunicación, es la competencia intercultural». No obstante, la relación entre la competencia lingüística y la competencia intercultural no fue siempre inequívoca ni estuvo presente desde los inicios.

1.2 LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: HACIA EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Este apartado se centrará en cómo el tratamiento de la cultura ha terminado encajando en la disciplina que hoy conocemos como didáctica de la lengua. Esta es una disciplina bastante moderna, joven en comparación con otras ciencias, de hecho, su planteamiento como disciplina científica se produce a partir del siglo XIX (Delgado Cabrera, 2003). No obstante, y a pesar de esta juventud, su desarrollo ha experimentado muchos cambios derivados de la propia evolución del pensamiento y conocimiento humano.

Siguiendo el papel que ha ocupado el componente sociocultural en la enseñanza en estos dos últimos siglos, se puede apreciar que los métodos de enseñanza de lenguas empleados inicialmente (tradicionales) no prestaban mucha atención a la cultura, que «era contemplada como algo secundario al proceso de aprendizaje de una lengua» (Álvarez González, 2010: 2). Los contenidos culturales debían «tener una presencia obligada en los materiales, pero cuya función era la de mero adorno o ilustración» (Miquel López, 2004: 511). En todo caso, la cultura que se estudiaba comprendía las Bellas Artes, la Historia y todo lo que daba acceso a las grandes obras literarias, pero la cultura con minúscula y la *kultura* eran rotundamente ignoradas. Padilla González (2013: 384) revisa la evolución de la enseñanza de lenguas en los dos siglos pasados y resume que «el estudio de la lengua extranjera se inició como un mero conocimiento gramatical y estructural, la forma y la estructura de la lengua predominaban sobre el uso de la misma».

El método *tradicional* o *gramática-traducción* deja la oralidad absolutamente supeditada al estudio de textos escritos, pues se centra exclusivamente en la lectura, la escritura y la traducción. Este era el método de enseñanza del latín y, de hecho, se recurría frecuentemente al latín para las explicaciones gramaticales y la enseñanza en general de toda segunda lengua (Delgado Cabrera, 2003). A continuación del rígido y riguroso método gramatical, y como respuesta a la necesidad de introducir la intención comunicativa y al auge de la lengua oral frente a la escrita a finales del siglo XIX, surgen los métodos directos. Su propósito es repudiar la lengua materna en el aula, de modo que se sumerja al estudiante en un ambiente marcado por la lengua objeto creando situaciones comunicativas reales e interaccionando con imágenes y objetos. Esto no significa que se dejaran de lado los rasgos gramaticales de la segunda lengua, sino que ahora se enseñaban desde estructuras dirigidas específicamente a la comunicación. Aún así, en estos métodos, la cultura se trataba de pasada, dando más importancia al lenguaje coloquial y a la vida cotidiana en los contextos particulares que se trabajaban al reproducir la realidad en situaciones comunicativas que se trasladaban al aula.

A finales del siglo XIX y principios del XX, la filosofía conductista y la lingüística estructuralista impulsada por autores como Skinner, Whitney, Saussure, Edward Sapir o Bloomfield adhieren a la lengua un componente social que incluye elementos culturales. Estos métodos (el enfoque *estructuralista*, el método *audio-lingual*, el modelo *estímulo-respuesta* y el método *audio-visual*) surgen en los años 30 en Estados Unidos, pronto llegan hasta Japón (sin causar mucho impacto) y luego, durante los años 50, se extienden a Europa consiguiendo que la enseñanza de lenguas sea comprendida como un ejercicio basado en la adquisición de estructuras lingüísticas por repetición (Mitatou, 2012: 56). Con estos métodos se enseñaban enunciados ya preparados, haciendo que el estudiante los repitiera cuantas veces fuera necesario hasta que se le quedaran grabados en la memoria, con una pronunciación perfecta y como respuesta inmediata a determinadas preguntas —el nombre de esta técnica, *drill* (taladro), lo ilustra a la perfección—; el contexto que se facilitaba al alumnado variaba de unos métodos a otros.

Todos estos enfoques se centraban exclusivamente en lo lingüístico (Piteira Vidal, 2014: 24) y no fue hasta los años 60 cuando germinó el compromiso con la dimensión cultural que dio pie a la notable evolución que tuvo lugar (Zaid, 1999). Como hasta entonces la elaboración de propuestas metodológicas en la didáctica de lenguas se había visto influenciada principal y mayoritariamente por aportaciones de la lingüística, la cultura era sistemáticamente dejada de lado, relegada a una posición subordinada al lenguaje (Kramsch, 1993; Tomalin y Stempleski, 1993); pero a principios de los años 60, se rompe con el precedente del estructuralismo como reacción a sus defectos y nacen nuevos enfoques que toman como base teórica el cognitivismo, el innatismo, el constructivismo de Piaget y la teoría de la gramática transformacional y generativa de Noam Chomsky (Mitatou, 2012: 57). De estas teorías lingüísticas nacería, además, el concepto de *competencia lingüística* que pondría de manifiesto la importancia de tratar el conocimiento que se adquiere y el uso práctico que se hace de él en situaciones concretas (Oliveras Vilaseca, 2000: 18). A pesar de la ruptura con el estructuralismo, algunas de las aportaciones de este enfoque y de sus derivaciones perduran en la práctica docente incluso a día de hoy (como la importancia de la oralidad sin despreciar los textos, ejercicios de

colocaciones, fórmulas sólidas, etc.) (Delgado Cabrera, 2003: 85). En cualquier caso, en la década de los 60 se produce un cambio en la percepción de la propia lengua, que pasa a ser considerada un sistema comunicativo con elementos verbales y no verbales, en lugar de ser solo un sistema de signos.

Entre los métodos que comienzan a surgir desde ese momento, destacaron el *Total Physical Response* (respuesta física total), que está muy relacionado con el conductismo porque enseña una lengua mediante una sucesión de órdenes que el alumno debe obedecer; el *Natural Approach* (enfoque natural), que propone el aprendizaje tal y como se realizaría con la lengua materna, para lo que se requiere un ambiente distendido, pero no demasiado relajado; el aprendizaje/método *comunitario* o *tutelado*, que persigue la consecución de un dominio casi nativo usando material específico trabajado mediante grabaciones; el *Silent Way* (método silencioso), que centra el aprendizaje en el principio de cooperación entre alumnos que aprobarán o desaprobarán las actuaciones de sus compañeros y que parte de la fonética para añadir, después, vocabulario y expresiones; y la *Suggestopedia*, que busca acelerar el proceso de aprendizaje y, para ello, libera al alumno de su miedo al fracaso preparando un ambiente especial en el aula que incluye el uso de música. En todos estos métodos surgidos a partir de los 60, el objetivo fundamental del aprendizaje lingüístico es la comunicación, lograr una interacción natural y efectiva mediante el control de «sus estructuras y elementos fonéticos, léxicos y gramaticales, por medio sobre todo del estudio y análisis de estas estructuras, sistematizadas en un conjunto coherente de conocimientos» (Mitatu, 2012: 57) y aplicadas en situaciones comunicativas concretas. Al crear estas situaciones comunicativas *reales* se incorpora, además, la cultura, aunque de una forma muy encorsetada.

La indiferencia con la que la lingüística había tratado a la cultura con anterioridad derivó en la dicotomía (todavía presente) entre lenguaje y cultura, limitando «la idea de cultura y coartando el establecimiento de una mirada más holística al entramado que constituye el aprendizaje lingüístico cultural» (Varón Páez, 2009: 101). Esta situación se mantuvo estancada hasta la ruptura con el estructuralismo y no habría un esfuerzo verdaderamente común e internacional

hasta la siguiente década³; aunque hubo algunos acercamientos y tentativas previas para incluir la cultura en el aula —como la inclusión de valores culturales «ya en el método interlineal de A. Langescheidt y Charles Toussaint presentado en 1856» (Koszla-Szymańska, 1998: 123) o su inclusión también a principios de los años cincuenta en el currículo alemán con el nombre de *Landeskunde* (estudio del territorio), en vez de *Kulturkunde*, que concordaría más con el objetivo de esta propuesta (Varón Páez, 2009: 106)—.

Es entonces, en la década de los 70, cuando, según Kramsch (1996), la enseñanza de lenguas dejó de ser elitista para convertirse en meta de sociedades más democráticas, por lo que el interés se centró en las necesidades individuales de los hablantes en contextos de comunicación locales. Hymes (1995 [1971]) colaboró en esta nueva tendencia acuñando el término de *competencia comunicativa*, que resaltaba el uso social de la lengua y que contrastaba con la teoría de la *competencia lingüística* de Chomsky (Luque, 2008; Mitatou, 2012).

Canale y Swain (1980) desarrollarían aún más el concepto de competencia comunicativa de Hymes y propondrían uno de los modelos más representativos para analizarla y definirla. Estos autores descompusieron la competencia comunicativa en cuatro sub-competencias y crearon el siguiente marco:

- La competencia lingüística o gramatical, que busca desarrollar la formación correcta de enunciados, ya que además del gramatical, trabaja los planos léxico, fonológico y semántico de la lengua.
- La competencia discursiva, que se centra en la capacidad de formar enunciados, hablados o escritos, coherentes y completos conforme a reglas de estructuración del discurso.
- La competencia sociolingüística, que se corresponde con la capacidad para producir y entender adecuadamente las diferencias de registro, las variedades lingüísticas y las reglas socioculturales.

³ Para un desarrollo más completo de este aspecto, véase Lado (1964), Rivers (1968) o Polo (1976), entre otros.

- La competencia estratégica, que se refiere a la capacidad de utilizar estrategias de compensación capaces de resolver o compensar fallos comunicativos para maximizar la efectividad de la propia comunicación.

La profundización en una didáctica que se fundamenta en las necesidades del alumno —más centrada en el significado que en la forma y que concibe la lengua como un instrumento comunicativo cambiante con una funcionalidad contextual específica— condujo al florecimiento del enfoque comunicativo, enfoque que también implicó la absorción y el reemplazo definitivo de la hasta entonces predominante competencia lingüística por esta nueva competencia comunicativa (Solís, 2012: 177). Sin embargo, este enfoque, en sus orígenes, no prestaba suficiente atención al contexto en el que se utiliza la lengua; por lo que el componente cultural no tendría un papel importante en la enseñanza hasta que J. Van Ek (1986) añade la *competencia cultural* o *sociocultural* como un quinto componente de la competencia comunicativa. Entonces, la cultura pasa a ser fundamental en el enfoque comunicativo (Piteira Vidal, 2014: 25), aportando una visión más pragmática que incluye dominar las formas que se adecúen al contexto comunicativo, las normas de interacción social y aspectos socioculturales de la lengua en la clase (Areizaga Orube, 2001: 159).

El auge de este enfoque puso de manifiesto la necesidad de desarrollar la capacidad de uso de la lengua y consiguió que fueran siendo cada vez más numerosos los autores que señalaran la trascendencia de la relación lengua-cultura y la ligaran a la enseñanza. Más que una nueva metodología, para Mitatou «el enfoque comunicativo es una filosofía general que ha presidido la enseñanza de idiomas durante los últimos años» (2012: 58). Aunque esta «filosofía» ha sufrido cambios y seguirá siendo alterada en el futuro.

En la década de los 80 del siglo XX, el enfoque comunicativo ya consideraba que la cultura era una parte esencial de la didáctica de lenguas, algo que potenció la realización de estudios que fueron engrosando «la envergadura del concepto de cultura» (Areizaga Orube, 2001: 159). Sin embargo, el enfoque comunicativo aún seguiría quedándose algo corto en lo referente al componente

cultural, pues no acababa de aclarar qué contenidos debían enseñarse y cómo debían enseñarse. El desarrollo de este debate se tratará en el próximo apartado.

1.2.1 Tratamiento de la cultura en el enfoque comunicativo

Areizaga Orube (2000: 196-197) da buena cuenta del debate de aquella época respecto al contenido y al modo de utilizar la cultura con fines didácticos y hace referencia a autores que tratan el asunto desde diversas perspectivas: primero, apunta a Seelye (1982) y Damen (1987), quienes defienden la inclusión de la cultura con minúscula en la enseñanza; luego, menciona a Bex (1994) y Kramersch (1996), que cuestionan la visión tradicional de una cultura monolítica, uniforme y homogénea e insisten «en su carácter dinámico, complejo y diverso, y en la importancia de ofrecer también la interacción entre lo colectivo y lo individual» (2000: 196); después, hace alusión a Stern (1992), por plantear dudas sobre si el contenido cultural debería ser complementario al lingüístico o si debería limitarse a «abordar los aspectos socio-culturales relacionados con la competencia comunicativa como, por ejemplo, las variedades sociolingüísticas, las reglas del comportamiento comunicativo [...], o los significados socioculturales del vocabulario» (2000: 197)⁴. Areizaga Orube también recupera las contribuciones de Byram (1997) al explicar que el componente cultural debería incluirse «como un instrumento para la formación de aprendices que les ayude a “leer”, conocer, y, si es el caso, vivir en otra cultura» (2000: 196).

İşisağ (2010), entre otros autores, explica que el enfoque comunicativo no terminaba de adecuarse a la necesidad del alumnado porque no era capaz de reconocer plenamente los nexos de la lengua con la cultura y, además, porque no incluía la conciencia de la propia cultura como un elemento de partida clave para poder promover la comprensión entre culturas. El componente cultural no se trabajaba de forma satisfactoria y tanta controversia hacía predecible que el enfoque comunicativo habría de dar un paso evolutivo para incluir la cultura de forma más efectiva e intentar cubrir esta insuficiencia. Según Areizaga Orube

⁴ Aunque, según Trujillo Sáez (2006: 100) (citado en Varón Páez, 2009: 103), Stern (1992) no incluye la cultura como centro de interés en ninguno de los objetivos de la didáctica de lenguas.

(2001: 156), los investigadores más relevantes en este campo defendían «un giro del tradicional enfoque informativo (cultura como información) a un enfoque formativo» con mayor presencia de la cultura.

El resultado de todas estas reflexiones sobre el contenido cultural es que en los años 90 se fueron reiterando las alusiones a la denominada *competencia intercultural*, una competencia que se debería adquirir junto a la comunicativa. Finalmente, el modelo propuesto por Byram (1997) acabaría predominando y se confeccionaría la *competencia comunicativa intercultural*, la cual engloba la competencia lingüística, la sociolingüística, la pragmática (competencia discursiva y funcional) y la intercultural (Padilla González, 2013: 386). La competencia formulada por Byram se trabajaría, ahora sí, desde un enfoque comunicativo que la incluiría como un pilar fundamental más: el enfoque comunicativo intercultural.

Paricio Tato (2014: 217) rescata a Neuner (2003), que ya había señalado que estas alteraciones en el tratamiento del enfoque intercultural obedecerían a los cambios acontecidos en el contexto sociopolítico. Padilla González coincide y añade que el desarrollo de esta mejora se debió a la influencia que tuvieron entonces las teorías de la sociolingüística y la psicolingüística nacidas en ese contexto; además, indica que esta nueva versión reformada del enfoque comunicativo gana aún más fuerza desde los inicios del siglo XXI «a consecuencia de los cambios y fenómenos presentes en nuestra realidad político-social: globalización, libre mercado, movilidad, inmigración, cooperación internacional, respeto por la diversidad cultural, integración...» (2013: 384).

Como no podía ser de otra manera, el desarrollo de estas teorías ha implicado que la incorporación de objetivos interculturales no se haya limitado al campo de la docencia, sino que ha trascendido y se ha extendido a una gran diversidad de materias (Sercu, 2005; Paricio Tato, 2014). Sychała (2010: 71) asegura que «la comunicación intercultural es una disciplina por la cual cada vez más se interesan investigadores que representan distintas ciencias» (humanas y no humanas); Varón Páez (2009: 100) sostiene que «las relaciones diversas, estrechas, ambiguas y complejas entre el lenguaje, la comunicación y la cultura se han

constituido en objetos de interés de múltiples ciencias humanas y disciplinas lingüísticas y sociales». Por su parte, Uribe Pérez no se limita solo a constatar el influjo de la interculturalidad en otras disciplinas, sino que defiende con ímpetu el uso del enfoque comunicativo intercultural en la enseñanza de ciencias porque «va más allá de propuestas asimilacionistas-integracionistas, de etno-educación y del reconocimiento multicultural, para considerar el pluralismo epistemológico y una perspectiva no solo funcional, sino también crítica» (2017: 33). Este último apunte invita a entender la interculturalidad como una herramienta con la que pugnar por la igualdad social y dejar de lado el prestigio que se presupone al saber científico exportado desde occidente (Walsh, 2009). En realidad, este objetivo coincide con la intención de fomentar la igualdad dentro de la diversidad cultural al incorporar la interculturalidad en los cursos de idiomas.

La enseñanza de lenguas está directamente relacionada con comunidades culturales externas al aula y, también, con la diversidad cultural dentro de la propia clase; especialmente en la enseñanza de segundas lenguas, donde hoy en día es usual que en un mismo grupo confluyan representantes de múltiples comunidades. La interculturalidad, por tanto, está implícita y es inherente a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas (Jin y Cortazzi, 2017: 400) porque, según Sercu (2005), «la formación de lenguas extranjeras es, por definición, intercultural» (citado por Paricio Tato, 2014: 216). La cuestión es que ha hecho falta un largo recorrido para darnos cuenta y poder abrir nuevas vías que apunten hacia una enseñanza más integrada de lengua y cultura⁵.

Liaw (2006: 50) reconoce que la apertura de dichas vías es lo que ha propiciado que, en las últimas décadas, la inclusión de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras haya pasado por varias etapas: desde el enfoque contrastivo y el enfoque comunicativo hasta llegar al actual enfoque intercultural (que se incorpora al método comunicativo). Este enfoque no es perfecto, pero sí se erige como el más integrador. Estos tres enfoques, más que contrarios, deben ser considerados complementarios, cada cual recogiendo lo útil de su predecesor e intentando solventar sus carencias. Jensen (1995) comenta que pasar de un

⁵ En este sentido, véase Zárate (1986), Buttjes y Byram (1991), Kramsch (1996), Byram (1997), Keesing (1998), Holliday (1994, 2004) y Byram y Fleming (2001).

modelo de competencia comunicativa a uno de competencia comunicativa intercultural solo requería ampliar el primero. Luque (2008) coincide cuando comenta que el enfoque intercultural, en realidad, está fundamentado en la teoría de la competencia comunicativa, aunque ahora el énfasis reside en las necesidades (antes ignoradas) del alumno al relacionarse con personas de otras culturas. Varón Páez (2009: 104) retoma a Barro, Jordán y Roberts (2001) y recuerda que el mayor obstáculo al que se enfrenta la didáctica es el de haberse cimentado casi exclusivamente sobre la lingüística general y la psicología, desatendiendo estudios y soportes teóricos de otras disciplinas como la antropología, que prestaban más atención a la realidad sociocultural; de ahí, que costara tanto incluir materiales culturales en el currículo y de ahí, también, que el enfoque comunicativo intercultural no esté exento de mejora, como se había adelantado.

En cualquier caso, este enfoque nace para dar respuesta al descontento generado por la inefectiva inclusión de la cultura en la enseñanza de idiomas desde un ángulo diferente⁶. Para ello, se establece como eje central de esta propuesta metodológica que los alumnos tomen conciencia de su propia cultura y que, luego, analicen la cultura de la lengua que estudian hasta acabar por reconocer la relatividad de ambas (Areizaga Orube, 2001; Álvarez González, 2010; Hernández Méndez y Valdez Hernández, 2010; Piteira Vidal, 2014). Al optar por una pedagogía intercultural, se aprecian «las diferencias entre culturas como el resultado de una relación dinámica, no jerarquizante, entre dos entidades culturales que se dan sentido mutuamente» (Solís, 2012: 179). De acuerdo con Roca Marín (2009: 459), otros autores hacen hincapié en la importancia de que el aprendiz reflexione profundamente sobre su propia cultura «distanciándose también de sus prejuicios —de superioridad o de inferioridad respecto a su cultura— sobre la lengua meta».

Esta metodología traslada el foco de atención hacia las relaciones interpersonales de los individuos y facilita las herramientas necesarias y adecuadas para que «el encuentro cultural se realice armoniosamente, tomando en cuenta las particularidades del entorno donde se llevan a cabo los intercambios

⁶ Para una discusión más amplia, véase Byram y Esarte-Sarries (1991), Byram (1997), Byram, Nichols y Stevens (2001), Byram, Nichols y Stevens (2003) o Corbett (2003).

comunicativos interculturales y la procedencia cultural de los individuos que interactúan al seno del mismo» (Solís, 2012: 178). En este encuentro no se pretende mostrar las culturas como en un escaparate, no se trata de estudiarlas como elementos ajenos ni hacer una simple comparación cualitativa; lo que este enfoque propone es la implicación del alumnado en un ejercicio de enriquecimiento personal en la diversidad cultural y la interacción entre culturas, que están relacionadas entre sí estructuralmente (Byram y Fleming, 2001: 244). Desde su introducción, el *MCER* (2002: 1) deja bien claro que «en un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y su sentimiento de identidad», y se refiere a todos y cada uno de los alumnos, pues la diversidad no es una «característica exclusiva de aquellos grupos provenientes de fuera o de las minorías, sino que en nuestra sociedad también somos diversos [...], la diversidad es característica intrínseca y esencial del ser humano y por tanto, debe ser potenciada, re-conocida [sic] y respetada» (Altarejos Martínez, 2006: 123).

1.2.2 Limitaciones del enfoque intercultural comunicativo

Sin embargo, pasar de la teoría a la práctica es un asunto diferente. La cuestión de cómo incluir la cultura en el material docente no ha quedado ni explicada ni delimitada. A decir verdad, los contenidos, así como las tácticas y estrategias de enseñanza, sean las que sean, siempre varían según el contexto para el que han sido preparados, pues dependen de factores variables como el nivel de conocimiento de ambas lenguas (meta y propia) del alumnado, la razón por la que estudian la segunda lengua, la institución y el contexto educativo o las posibilidades de contacto con la lengua y cultura estudiada (Jin y Cortazzi, 2017: 399). De hecho, ya hay múltiples estudios⁷ que señalan y «analizan los conflictos que surgen de aplicar modelos comunicativos de enseñanza de lenguas, provenientes de culturas occidentales, en contextos culturales orientales» (Areizaga Orube, 2000: 198); al fin y al cabo, «no es lo mismo el encuentro entre

⁷ Entre esos estudios, Areizaga Orube (2000: 198) hace referencia a Richards et al. (1992), Ellis (1996), Terdal et al. (1997) y Garant (1997).

un español y un italiano que el encuentro entre un español y un chino. Como es evidente, las diferencias culturales serán mucho mayores en el último caso» (Piteira Vidal, 2014: 28); al igual que lo serían con japoneses y con otros orientales en la misma situación.

Así que, aunque se pueden ofrecer recomendaciones, dar pautas, proponer estrategias y desarrollar técnicas, resultaría absurdo intentar delimitar o estipular de forma categórica qué contenido cultural enseñar y cómo hacerlo. Areizaga Orube señala, además, que otra de las dificultades a la hora de poner en práctica las aspiraciones teóricas de este enfoque reside en «la formación del profesorado de lengua y su capacitación para enseñar la cultura meta, así como [...] la existencia o no de condiciones que hagan posible un tratamiento del componente cultural» (2000: 197).

Preocupada por las dificultades para lograr una enseñanza intercultural efectiva, Altarejos Martínez ya denunciaba en 2006 las abundantes «grietas» (2006: 123) que se pueden encontrar en la aplicación del enfoque intercultural a la enseñanza de idiomas. A pesar del tiempo transcurrido, los comentarios que hace esta autora siguen siendo aplicables a un enfoque que aún está superando su adolescencia. Altarejos Martínez comenta que, si bien se trata del enfoque «más oportuno y adecuado para llevar a cabo una educación de calidad» (2006: 134) este enfoque tiene como fundamento una antropología limitada a lo social y cultural, lo que, según ella, no es un planteamiento erróneo *per se*, sino simplemente insuficiente.

Por un lado, Altarejos Martínez observa que, a pesar de las numerosas publicaciones sobre las competencias multiculturales, cuyo desarrollo forma parte «de los objetivos prioritarios en la educación intercultural, en escasas ocasiones se aclara cuáles son dichas competencias; sólo se incide en el hecho de que son aquellas habilidades que sean útiles para entablar relación con las otras culturas» (2006: 126). Esta falta de especificación solo consigue aumentar la incertidumbre de la que parte el profesorado al afrontar la tarea de transportar al aula una metodología de pretensiones tan elevadas como las planteadas en este modelo de enseñanza (Trujillo Sáez, 2001; O'Dowd, 2003). Olavarri González (2015: 16)

destaca que la competencia intercultural todavía no es «un componente fijo y universalmente aceptado en el aprendizaje de lenguas, sino que resulta un objetivo difícil de incluir en la práctica educativa», incluso a pesar del respaldo que ha recibido desde «instituciones como el Consejo de Europa, con el *MCER* (2002) o, en Estados Unidos, desde las políticas propuestas por el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL) (Godwin-Jones, 2013: 1; Fernández y Pozzo, 2014: 38)». La carencia de indicaciones concretas sobre cómo desarrollar la competencia intercultural integralmente, en términos absolutos, hace que cada iniciativa sea, a su vez, «una propuesta, y son muchos los estudios que se están realizando sobre esta materia. De cualquier modo, la aspiración de poder desarrollar integralmente esta competencia en el individuo se plantea a largo plazo» (Gago, 2010: 235).

Por otro lado, Altarejos Martínez también critica el hecho de que se está dando demasiada importancia a la cultura como un ente separado y superior, primando el conocimiento de esta sobre el conocimiento de la persona, «pero con eso no estamos en absoluto llegando a conocer al otro, sino que estamos conociendo la cultura y el contexto en el que ese otro ha crecido» (2006: 127). Ortega Ruiz (2004: 64) afirma igualmente que la educación intercultural relega a la persona a un segundo plano, mientras que el conocimiento y la tolerancia de los valores, creencias o actitudes se han convertido en el objetivo primordial de la educación. Sin embargo, es imposible saber de antemano cuáles van a ser los conocimientos necesarios en la interacción con personas de otras culturas, sobre todo porque esas culturas cambian, al igual que lo hacen los valores a nivel individual, que van evolucionando a medida que las personas se adhieren a distintos grupos sociales (Kramsch, 2001; Byram, Gribkova y Starkey, 2002; Paricio Tato, 2014). Aunque en la perspectiva intercultural se concibe la cultura como algo dinámico y caracterizado por la propia diversidad interna, lo que Altarejos Martínez quiere recalcar (y para ello cita a Ortega y Mínguez, 2001: 71-72) es que el sujeto de la educación no son las diferencias culturales, «sino la persona concreta que vive en una cultura y exige ser reconocida como tal. Entender esto así supone hacer recaer en la aceptación y acogida del *otro diferente*

toda acción educativa, y no tanto en el conocimiento y comprensión de otras culturas» (2006: 128).

Altarejos Martínez también recupera de Payá Sánchez (1997) y Carbonell i Paris (1997, 2000) el temor de que al hacer hincapié en las diferencias culturales, se pueda cometer el error de fomentar justo lo contrario de lo que se pretende, pues «exaltar tanto la diversidad y las diferencias entre los hombres sin que antes se forme a las personas sobre la base esencial que es la igualdad entre ellos, no deja de ser peligroso» (2006: 131). Por eso, esta autora insiste en que se debe recordar que «la igualdad y la diversidad en el ser humano son dos facetas distintas de una misma realidad, y en educación no podemos permitirnos centrar nuestra acción educativa en una de ellas en detrimento de la otra» (2006: 131).

En cualquier caso, aun suponiendo que todo lo anterior fueran escollos que llegaran a superarse completamente, todavía quedaría pendiente un obstáculo que no está relacionado con la práctica docente como tal, sino con el esfuerzo colaborativo que debe realizarse desde diferentes frentes para alcanzar una revolución social de las proporciones a las que aspira Europa cuando promueve la introducción de la interculturalidad en las aulas. Este obstáculo es que las aulas tienen un alcance y una influencia limitados en la forja de la personalidad y mentalidad del alumnado, pues los programas educativos preparados para ser incluidos en la rutina escolar no tienen necesariamente un efecto en las interacciones sociales de los estudiantes fuera de esta. Altarejos Martínez (2006: 124) recuerda una vez más a Ortega y Mínguez y señala que «aunque la escuela constituye un medio muy importante para la experiencia de aprendizaje de los alumnos, “la escuela no es la vida del niño, ni siquiera el espacio o ámbito en el que se producen sus experiencias más significativas” (2001: 43)».

Es desconsolador que, a día de hoy, todavía no se haya invertido ni corregido una situación que ya preocupaba hace una década, cuando Altarejos Martínez señaló que tanto la familia como la escuela habían perdido la capacidad de transmitir valores y pautas culturales y que, además, «los cambios producidos en estas dos instituciones educativas tradicionales no han sido cubiertos por nuevos agentes de socialización; entre estos nuevos agentes los medios masivos

de comunicación» (2006: 124). Incluso con anterioridad a esta autora se pueden encontrar estudiosos (Tedesco, 2000; Besalú Costa, 2002) indignados por la discordia entre las ideas que se espera que sean fomentadas en las escuelas y las que de facto se promocionan en otros ámbitos (político, periodístico, publicitario, religioso, etc.). A este respecto Areizaga Orube resalta la

existencia de dinámicas políticas divergentes en relación con el contacto entre culturas. No sólo por el tratamiento que encontramos en los medios de comunicación, que dinamita el poco trabajo que desde las aulas se pueda hacer por el desarrollo de la interculturalidad, sino incluso por los mismos planteamientos que encontramos en otras áreas curriculares, como por ejemplo, visiones etnocéntricas y patrióticas de la historia y la literatura, por no hablar de otras políticas en las relaciones internacionales o ante el problema de la inmigración. (2001: 166)

Altarejos Martínez se muestra contrariada por ver cómo se exalta «el valor de la contribución de los inmigrantes para el enriquecimiento de la sociedad y, por otro, se problematiza sobremanera la inmigración y a los inmigrantes» (2006: 124). Para reconocer que esta discordancia pasada sigue presente en nuestros días, basta mirar los acontecimientos acaecidos estos últimos años: el rechazo de buena parte de la población de varios países europeos a la acogida de refugiados e inmigrantes, la desvinculación del Reino Unido de la Unión Europea por este mismo motivo o el ascenso de las fuerzas políticas de ultraderecha en Alemania, Austria e Italia, por ejemplo. Es obvio que el mensaje transmitido por distintas voces no concuerda.

No obstante, volviendo al tratamiento de la cultura en la enseñanza de lenguas, el papel del profesorado en este asunto es claro y de tendencia unánimemente humanista y proactiva, aunque los resultados no acompañen. La voluntad transformadora del cuerpo docente no puede ponerse en tela de juicio, pero una cosa es la voluntad y otra bien distinta la formación que presenta el profesorado para abordar la dimensión intercultural. Algunos autores se preocupan por la formación que se proporciona al profesorado de lengua y su consecuente capacitación para enseñar la cultura meta y, además, se plantean «la existencia o no de condiciones que hagan posible un tratamiento del componente cultural [...] Probablemente aquí esté la clave de por qué tan a menudo se llama la atención sobre lo lejos que está la práctica docente de las propuestas metodológicas de los expertos» (Areizaga Orube, 2000: 196). Hernández Méndez y Valdez Hernández (2010: 93) coinciden en que la falta de formación y

preparación que reciben los profesores impide que estos puedan implementar completamente la competencia intercultural en sus clases. Paricio Tato (2014: 216) hace referencia a Byram, Nichols y Stevens (2001) para conceder que «no es difícil persuadir al profesorado de lenguas de que es importante enseñar lenguas y culturas como un todo integrado», de hecho, para Stern (1983: 191) los profesores de lenguas ni siquiera necesitan estudiar teorías educativas revelando el vínculo entre lengua y cultura para que esto les sea familiar. Sin embargo, Paricio Tato se lamenta de que «hasta hace no muchos años —e incluso hasta hoy— esta enseñanza integrada de lengua y cultura no se ha visto reflejada en la práctica docente»; de hecho, considera que «existe todavía una carencia de “buenas prácticas” y una atención insuficiente a la dimensión cultural/intercultural en la formación del profesorado» (2014: 217). Parte del problema viene ocasionado por la reticencia a los cambios de un sector del profesorado cansado de la sucesión de reformas educativas en España, exigiendo continuas modificaciones administrativas y didácticas (Gallavan, 1998: 21; Alegre de la Rosa y Villar Angulo, 2015: 13), pero también por factores que sobrepasan al profesorado como la «falta de tiempo, el ritmo y presiones del currículo/libro de texto» (Vlachou, Didaskalou y Voudouri 2009: 195), además de la falta de conocimiento, motivación o formación. En este sentido, se fomenta que los docentes intenten ponerse al día y que consulten nuevos materiales, nuevas técnicas o nuevas estrategias para estar actualizados (Mayrowetz y Weinstein, 1999; Ainscow y Sandill, 2010; De Boer et al., 2012; Unianu, 2012).

Díez Domínguez indica que para trabajar desde un enfoque intercultural, «lo primero es la selección de material. Una posible fuente son los estudios centrados en la pragmática intercultural», ya que partiendo de esta disciplina, se pueden «identificar y describir esos parámetros propios de cada comunidad susceptibles de crear situaciones de choque cultural mediante la puesta en evidencia de aquellos aspectos sociopragmáticos y pragmalingüísticos que, al ser comparados, presentan variaciones en lenguas y culturas diferentes» (2008: 126). Paricio Tato rescata de Edelhoff (citado en Sercu, 2001: 255-256) las cualidades (actitudes, conocimientos y destrezas) que el profesorado debería desarrollar para poder llevar a cabo la enseñanza intercultural. Estas cualidades se pueden resumir

del siguiente modo: mantener una mentalidad abierta y tolerante, estar dispuesto a comunicarse e involucrarse en conseguir intercambios positivos, conocer un conocimiento amplio de la lengua y cultura propia y meta y ser capaz de transmitir estos mismos valores. Paricio Tato finaliza destacando que, por encima de todo, la principal prioridad para el profesorado «no debe ser la adquisición de un saber complementario sobre uno o varios países extranjeros, sino la organización de las clases y la metodología a emplear en ellas» (2004: 10-11).

Por su parte, Álvarez González, (2010: 5) elabora la siguiente lista recogiendo los parámetros que definen un enfoque intercultural y que deberían intentar cubrirse durante la práctica docente⁸:

1. Promover actitudes, conductas y cambios sociales positivos mediante la enseñanza-aprendizaje de valores, habilidades, actitudes, conocimientos... de la nueva lengua-cultura.
2. Facilitar el mantenimiento de la identidad y las características culturales.
3. Trabajar en un contexto no excluyente. Eliminar la jerarquización: las dos culturas en un mismo plano.
4. Descubrir que un conocimiento tiene el mismo valor que el otro.
5. Adquirir un punto de vista propio.
6. Favorecer el conocimiento del otro y modificar los prejuicios sobre los distintos grupos culturales.
7. Conocer mejor su propia cultura.
8. Promover el enfoque holístico e inclusivo.
9. Crear un espacio común de convivencia.
10. Eliminar el etnocentrismo: favorecer la comprensión.
11. Modificar estereotipos.
12. Crear una relación de empatía: ser capaz de compartir emociones.
13. Propiciar una toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo.

Además de confeccionar esta lista, Álvarez González considera que un enfoque intercultural requiere «la aplicación de una metodología comparativa en la medida en que ésta permite encauzar la enseñanza-aprendizaje de una L2 dentro de un contexto que favorece el análisis de las similitudes y de las diferencias existentes en ambas lenguas-culturas de estudio» (2010: 5). Esta opinión es compartida por otros autores —como Brandimonte (2005) o Bauer, deBenedette, Furstenberg, Levet y Waryn (2006)— a quienes hace referencia la propia Álvarez González (2010: 7) cuando determina que «utilizando la comparación de una lengua con la otra puede conllevar el florecimiento de sus características».

⁸ Esta lista será retomada en el capítulo 4 para medir el tratamiento del componente intercultural en manuales de enseñanza de ELE usados en Japón.

No obstante, como se ha venido señalando, no se debe limitar este proceso a un mero análisis de las características distintivas de cada cultura, pues, de hacerlo, se podría «caer en el error de contrastar tan solo estereotipos»; en cambio, la solución pasa por «fomentar la interculturalidad e intentar que nuestros alumnos [adquieran y] desarrollen una competencia intercultural» (Piteira Vidal, 2014: 25).

1.3 ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

En el apartado anterior se describe brevemente cómo las nuevas metodologías han ido otorgando cada vez más importancia a los contenidos culturales en la enseñanza de lenguas hasta acabar creando y aplicando el concepto de *competencia comunicativa intercultural*. Ya sabemos, como recoge el *DTC*, que «según M. Byram (1995; 2001), la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia sociocultural, descritas por J. Van Ek (1986) en su modelo de los componentes de la competencia comunicativa, son las antecesoras del concepto de competencia intercultural». Asimismo, podemos recapitular que que si para Van Ek la competencia sociocultural implicaba cierta familiaridad con el contexto social y cultural de la lengua que se aprende, para la competencia intercultural —que es una parte integrante de la competencia comunicativa que «va más allá del concepto de competencia sociocultural» (Oliveras, 2000: 32)— tal familiaridad será tanto o más relevante.

La competencia comunicativa intercultural debe ser vista como una actualización de la competencia comunicativa original, la primera no solo se construye sobre la segunda, sino que la amplía para incorporar también la competencia intercultural (Sercu, 2005; Foncubierta 2009: 973; Paricio Tato, 2014: 223). Por eso, y por economía lingüística, es normal, que en ocasiones se haga referencia a la competencia comunicativa intercultural simplemente como competencia comunicativa o competencia intercultural, al fin y al cabo, las últimas son componentes de la primera y esta es, a su vez, evolución de las últimas.

La diferencia, entonces, de esta versión más adaptada a las necesidades de los estudiantes de otras lenguas es que la competencia intercultural permite a los hablantes ser empáticos con su interlocutor y estar predispuestos a relacionarse con ellos superando las dificultades que pudieran presentarse como consecuencia de su diferencia cultural sin renunciar por ello a la propia identidad sociocultural (Padilla González, 2013: 386). Meyer (1991) considera que gracias a la competencia intercultural, el aprendiente puede actuar de forma adecuada y flexible al relacionarse con personas de otras culturas. Por lo tanto, para el hablante intercultural no solo será importante conocer las particularidades de la cultura y la sociedad de la lengua que estudia, sino también ser capaz de usar esa información para lograr una comunicación intercultural efectiva.

Para Byram (1995), la competencia intercultural debe incluir *savoir-être*, *savoirs* y *savoir-faire*, es decir: adoptar una determinada actitud, asimilar nuevos conocimientos y saber aplicarlos. Más tarde, en 1997, el mismo Byram revisó de forma amplia y sistemática el modelo tradicional de competencia comunicativa y acabó estableciendo un marco teórico para la competencia intercultural que consta de cinco saberes relacionados entre sí, que Salaberri Ramiro (2007: 71) resume del siguiente modo:

- *Conocimiento* de cómo funcionan los grupos sociales y las identidades sociales, tanto las propias como las ajenas.
- *Habilidades para comparar, interpretar y relacionar*: habilidad para interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con documentos o acontecimientos de la cultura propia.
- *Habilidades para descubrir e interaccionar*: habilidad para adquirir conocimientos de una cultura y para manejar conocimiento, actitudes y destrezas con las limitaciones propias de la comunidad e interacción en tiempo real.
- *Consciencia cultural crítica*: habilidad para evaluar de forma crítica, y sobre la base de criterios explícitos, perspectivas, prácticas y productos tanto de las culturas y países propios como de otros.
- *Actitudes*: curiosidad, apertura y disponibilidad para modificar la concepción de otras culturas así como de la propia. Esto implica un deseo de relativizar los valores, creencias y comportamientos propios, no asumir que son los únicos posibles y naturalmente correctos, siendo capaces de observarlos desde la perspectiva de una persona externa que tiene una serie de valores, creencias y comportamientos diferentes.

En el apartado anterior ya se describió cómo, durante mucho tiempo, la enseñanza se centró en estudiar la cultura extranjera sin tener en cuenta «el bagaje cultural y emocional del alumno en cuyo modo de ver la nueva cultura ineludiblemente influye» (Padilla González, 2013: 388). Según se comentó, el

foco, afortunadamente, fue desplazándose y ahora está puesto en trabajar ambas: tanto la cultura del aprendiente como la cultura de la lengua meta. Luque (2008) matiza esta última idea cuando señala que la competencia intercultural debe permitir al estudiante seleccionar no solamente lo que resulte funcional, sino también lo que sea adecuado al contexto. Para ello, el alumno debe hacer un análisis crítico del sistema de valores de la cultura de ambas lenguas, la suya y la lengua meta. La adopción voluntaria de esta actitud crítica y reflexiva es una de las características principales de la competencia intercultural. Por eso, «la misión del profesorado no es ya transmitir un corpus de conocimientos más o menos cerrado sobre la(s) cultura(s) del país o países donde se habla la lengua objeto de estudio, sino que ha de fomentar el aprendizaje autónomo del alumnado» (Paricio Tato, 2014: 219); y no existe una única metodología para lograr esto.

De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes, que se basa en el trabajo de Oliveras Vilaseca (2000: 35), hasta ahora, se ha investigado y se ha experimentado primordialmente con dos modelos de aprendizaje de la competencia intercultural. Por un lado, el enfoque de las destrezas sociales (*The Social Skills Approach*), que básicamente propone la adaptación a las costumbres y normas sociales del país, tratando que el alumno imite a los demás y pase por un miembro más de la comunidad. Este enfoque se ha centrado en la quinésica y la proxémica (en la dimensión pragmática de la lengua), y en resolver los posibles conflictos derivados de la cortesía y los estilos discursivos, para lo que propone la memorización y expresión de fórmulas en la interacción. Esto, sin embargo, es algo que puede crear situaciones comunicativas poco naturales que llamen la atención y puedan acabar creando cierta desconfianza en los interlocutores.

El segundo enfoque que también gozó de gran aceptación y, de hecho, el que más partidarios ha encontrado, es el enfoque holístico (*The Holistic Approach*). En este enfoque se trabaja explícitamente con ambas culturas en el aula, la de origen y la de la lengua meta. De esta manera, se propone un aprendizaje afectivo que incluya el conocimiento de la otra cultura y sus costumbres y la asimilación de actitudes abiertas y respetuosas hacia estas, aunque difieran de las propias, así como los medios para lograr dicha competencia

intercultural. Como vimos en el apartado anterior, la mayoría de los autores desde la aparición del enfoque intercultural son partidarios de esta tendencia.

Pero, recordemos, aprender de la cultura ajena y asimilarla no implica cambiar la forma de ser de uno mismo ni perder nuestra propia identidad; se debe intentar complementar la personalidad y cultura propias con nuevos conceptos: alterarla y adaptarla, pero no suprimirla. Meyer (1991) quiso resolver el modo de aprehender estas actitudes y acabó distinguiendo tres etapas que tienen lugar en el proceso de adquisición de la competencia intercultural:

- *Nivel monocultural* o de observación de la cultura extranjera desde los límites interpretativos de la propia cultura. En este nivel prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos.
- *Nivel intercultural* en el que el aprendiz está mentalmente situado entre las dos culturas en cuestión, puede hacer comparaciones entre ambas y tiene recursos para explicar las diferencias culturales.
- *Nivel transcultural o de distanciamiento* necesario que coloca al aprendiz en posición de intermediario cultural. Además, la comprensión adquirida le permite desarrollar su propia identidad a partir del par cultural.

Ya sea reforzando una identidad propia que observe ambas culturas desde una distancia y una neutralidad suficiente para que el aprendiz actúe adecuadamente según la situación comunicativa en la que se encuentre, como propone Meyer, o bien siendo una persona *bicultural* que haya asimilado, aprendido e incorporado ambas culturas, lo que está claro, es que resulta indispensable conocer y comprender las culturas en cuestión, es decir, la propia y la ajena, para procurar acercarnos al ideal del hablante intercultural. La flexibilidad cultural es esencial, pero también lo son otras cualidades personales que pueden favorecer el aprendizaje cultural como la paciencia, la curiosidad crítica para informarse y entender conductas llamativas o la predisposición a cometer errores sin tener miedo ni aprensión, pero sí con «sentido del humor, [sabiendo] reírse cuando las cosas salen mal» (Padilla González, 2013: 391). El papel del estudiante es, por consiguiente, el de intermediario cultural entre la cultura de la lengua estudiada y la propia, mientras que el profesorado es «un

mediador profesional entre quienes aprenden y las lenguas y culturas extranjeras» (Paricio Tato, 2004: 6). Por ello, Paricio Tato (2004: 4) estima necesario que los docentes efectúen «una estancia prolongada en uno de los países donde se habla la lengua que enseñan» y que, además, continúen actualizando sus conocimientos regularmente con la intención de transferírseles al alumnado; «los conocimientos culturales que los aprendientes puedan apropiarse en la clase de E/LE facilitarán su adaptación al entorno hacia el cual proyectan la rentabilización de sus saberes, puesto que para comunicarse en español necesitarán el soporte del saber cultural» (Solís, 2012: 176).

Por otra parte, la opción de convivir con gente de la cultura estudiada es lo más idóneo, así se podría aprender a través de la experiencia propia, superando malentendidos, equivocaciones y otras situaciones comunicativas. En una situación de inmersión en un contexto sociolingüístico y cultural ajeno —en la que los aprendientes se hayan desplazado al país de la lengua que estudian y estén en contacto regular con los hablantes nativos—, la asimilación de las características de este contexto será más eficaz y el desarrollo de la competencia intercultural incluso podría producirse de forma involuntaria; eso, por supuesto, si antes la reacción ante la diferencia no es la de aislamiento o rechazo por parte de cualquiera de los interlocutores, pues el mero «hecho de residir durante un tiempo limitado en el lugar en el que se habla la lengua meta y asistir a unas clases, no significa que se esté produciendo una inmersión ni mucho menos plena o efectiva» (Gago, 2010: 223). La inmersión sin una mínima preparación previa o con una mentalidad inadecuada supone un gran riesgo, pues podría conllevar la creación de estereotipos en unos u otros interlocutores. Para que este proceso sea efectivo, también es fundamental la figura de un mediador cultural que dote a los aprendices de referentes, medios y conocimientos que les permitan interpretar correctamente la realidad del nuevo entorno y optimizar al máximo las ventajas ofrecidas por las condiciones de inmersión (Gago, 2010: 224).

En el caso de la enseñanza de español como lengua extranjera en el país de origen de los estudiantes que atañe a esta tesis —es decir, en el caso de la enseñanza de ELE en Japón antes de que los alumnos hayan podido siquiera iniciar el contacto directo con individuos pertenecientes a la cultura hispana

(como resulta común en la mayoría de los casos)— se deberá preparar a los estudiantes para estas diferencias culturales. De modo que se logre evitar las complicaciones pragmlingüísticas que pudiesen acarrear dificultades para su integración, tal y como se ha venido repitiendo a lo largo de todo este capítulo.

Esto será especialmente importante para los niveles medio-avanzados, ya que, de acuerdo con Re (2012: 117), es entonces cuando se requiere «un entrenamiento específico con las competencias sociolingüísticas y pragmáticas», y el abanico de registros al que tienen acceso a estos niveles es más amplio que a niveles menos avanzados de dominio de la lengua. Entre ellos, el registro humorístico objeto de estudio de esta tesis, dadas «sus características intrínsecas, implica no solo el dominio formal de la lengua extranjera, sino también el conocimiento de patrones y comportamientos culturales determinados» (2012: 117). Por eso, es necesario estudiar cómo se habrá de transportar al aula la expresión lingüística de un aspecto sociocultural tan distintivo entre las diferentes lenguas y culturas como es el humor (Mateo Martínez, 1999: 172). Pero, antes de abordar su aplicación didáctica es imprescindible explicar qué entendemos por humor. En el próximo capítulo, aunque comenzaremos por presentar la dificultad de proponer una simple definición, intentaremos concretar el tipo de humor en el que se centra esta tesis.

2. EL HUMOR COMO ELEMENTO INTERCULTURAL Y SU INCLUSIÓN EN EL AULA DE SEGUNDAS LENGUAS

2.1 TEORÍAS SOBRE LA NATURALEZA DEL HUMOR

Las múltiples y variadas teorías que intentan explicar la naturaleza del humor se remontan a los inicios de la filosofía occidental con las aproximaciones de Platón y Aristóteles, se multiplican durante el Renacimiento y se han seguido formulando hasta la actualidad; pero no hay necesidad de abordarlas todas en orden cronológico, ya que se ha aceptado, de forma general, una clasificación que divide estas teorías en tres grandes grupos: la teoría de la superioridad, la teoría de la incongruencia y la teoría de la descarga o tensión (Attardo, 1994 : 46).

La primera de estas tres teorías nace con los filósofos de la Grecia Antigua y, como su nombre indica, fundamenta la justificación del humor en la sensación de superioridad y la hostilidad hacia los demás, de modo que la desventaja o desventura del resto constituyen el desencadenante de la risa. Con posterioridad, Hobbes retomaría esta perspectiva al afirmar que «the passion of laughter is nothing else but sudden glory arising from some sudden conception of some eminency in ourselves, by comparison with the infirmity of others, or with our own formerly» (1840 [1650]: 46). Más recientemente, Carretero Dios también reconocería que el humor siempre representa cierta hostilidad hacia el contrario, ya que «la risa es una forma de decir que nosotros somos más fuertes y estamos mejor adaptados que las personas de las que nos reímos, nuestros rivales» (2005: 34). Por su parte, Bergson (1985 [1900]), cuya teoría se postula a caballo entre la superioridad y la incongruencia, sostiene que nos reímos siempre que consideramos una persona como una cosa, así que para reírse de alguien es necesario cosificar al otro individuo, deshumanizándolo y, por tanto, rebajándolo y ridiculizándolo.

Según la teoría de la incongruencia —o de la percepción de esa incongruencia (La Fave et al., 2017 [1976]: 86)—, cuyos defensores más conocidos son Kant y Schopenhauer, aquello que causa la risa es la sorpresa ante una nueva relación de ideas. Al producirse una nueva asociación de ideas en el

plano cognitivo que colisiona con las previas, se crea una incongruencia estrambótica que se interpreta como una visión anormal de la realidad y acaba provocando risa. Esta reacción, además, será más intensa cuanto mayor sea esa incongruencia o esa sorpresa.

Las teorías previas no terminan de convencer a Freud (1960 [1905]) o a Spencer (1860), entre otros, que prefieren la teoría de la descarga o de la tensión para describir las causas de la risa. Aunque no convergieran exactamente en la misma perspectiva al definir el humor, las opiniones de estos y otros autores sí que compartían la misma esencia: el humor es el alivio de la tensión; bien podría ser alivio físico o liberación emocional, como se discute, pero desahogo y relajación, al fin y al cabo. Al igual que en la teoría anterior, la relación entre tensión acumulada e intensidad de la risa es directamente proporcional.

Jensen (2011: 51-52) relaciona estas tres teorías de la naturaleza del humor (la superioridad, la incongruencia y la descarga) con la enseñanza de lenguas, pero centrándose, en particular, en la teoría de la incongruencia. Jensen coincide con Cook (1997) y describe cómo puede emplearse este tipo de humor para enseñar desde temas culturales hasta las ramas de la lingüística que considera más difíciles y pesadas de explicar, como la fonología, la morfología o el léxico; al acompañar las lecciones con textos humorísticos que muestren la importancia de la diferencia de determinados sonidos se puede aumentar el interés de los alumnos por estas materias considerablemente. Esto es igualmente aplicable en la enseñanza de lenguas extranjeras (Jakobson, 1960; Trachtenberg, 1979).

Jensen advierte que «in order to be able to understand and describe incongruity humor (even if approaching it in the perspective of culture and media) the students had to know a great deal about language and linguistic structure [...]» (2011: 56) y , aunque defiende el uso de materiales auténticos, el contenido de estos debe equipararse al nivel de los estudiantes. Vandergriff y Fuchs (2012) también defienden que tanto el dominio de una segunda lengua como la habilidad para iniciar y entender el humor extranjero requieren de un cierto grado de conocimiento y comprensión cultural, así como del contexto que envuelve la lengua en un momento particular. Además, hacen referencia a Carrell (1997)

cuando señalan que como el humor «is created by the perception of incongruity, a language learner must be able to access a semantic script for new phenomena to appear contradictory, or for a new stimulus to be inconsistent» (Vandergriff y Fuchs, 2012: 438-439).

Ross (1998) reconoce la oportunidad que ofrece el humor para enseñar tanto las lenguas como las culturas extranjeras y, más específicamente, respalda la utilidad de los estereotipos, especialmente los negativos. Estos estereotipos varían según la sociedad que se estudie, pero incluso dentro de la propia geografía de un mismo país hay diferencias. Un ejemplo bien claro es que los canarios, en vez de burlarse de los habitantes de Lepe, se ríen de la falta de pericia de los habitantes de la Gomera —aunque normalmente cualquier broma a este respecto suele acompañarse de una rápida rectificación con la que se reconoce el poco valor de dicho estereotipo al comentar que, a decir verdad, *el gomero más tonto es abogado*—. Efectivamente, cuando se enseñe un estereotipo en la clase de ELE, siempre debe aclararse la naturaleza del mismo y su poca autenticidad con respecto a las realidades a las que hacen referencia.

Aunque Ross haga referencia a los estereotipos negativos y, por tanto, al humor de superioridad en la enseñanza, esta autora prefiere señalar que el humor, en términos generales, se produce bien por un conflicto entre lo que se espera y lo que ocurre en realidad o bien por un conflicto causado por una o varias ambigüedades lingüísticas (1998: 7-26). Así pues, su concepción del humor coincide, sobre todo, con lo que defiende la teoría de la incongruencia. En el primer caso, la sorpresa puede deberse a una incongruencia metafísica, en tanto se dice algo inusual o se relacionan dos realidades de forma inesperada, mientras que, en el segundo caso, puede deberse a una cuestión semántica, es decir, que la gracia del contenido sea apreciable solo si se conocen todas las acepciones de una o varias palabras. Así, ante la pregunta: *¿A qué se parece la mitad de una manzana?* el interpelado intentaría responder buscando semejanzas con objetos similares, pero al oír la respuesta no podría evitar sorprenderse por una explicación inesperada, aunque lógica, pues no es usual pensar que lo más parecido a la mitad de una manzana es *su otra mitad*. Probablemente, lo

inesperado de la respuesta hará que encuentre esta pregunta curiosa o entretenida, si no divertida.

Por otro lado, los ejemplos de incongruencia semántica abundan en los chistes de muchos cómicos como Eugeni Jofra Bafalluy⁹ (1941-2001), en las «Poemigas» de Luis Eduardo Aute¹⁰ o en programas televisados como el de Karlos Arguiñano¹¹ (1948). Personajes reconocidos que forman parte de la cultura con minúscula de Miquel López y Sans Baulenas (1992) y cuya obra y discursos sirven, además, como material para trabajar con la semántica. Según Ross (1998: 8), el principal foco de ambigüedades lingüísticas viene de conflictos con la fonología, la grafología, la morfología, el léxico o la sintaxis; así que de chistes sencillos se podrían sacar lecciones de fonética, gramática, e incluso de evolución lingüística. Así, el siguiente chiste de Eugenio¹²:

¿Es la embajada de Laos?
Pues mándeme uno de vainilla, por favor.

ilustra la pérdida del fonema /d/ en las terminaciones de los participios y sustantivos también acabados en *-ado*, como en el que viene al caso (*helados*); pérdida que, por muy frecuente que sea, no deja de ser incorrecta. Zamora Vicente ya destacaba que «[...] el andaluz va más allá que el castellano medio, donde la pérdida se generaliza y tolera en la terminación *-ado*, pero es considerada como vulgarismo hiriente en otros casos. En el habla andaluza, esa tendencia a la eliminación de la *-d-* apenas si tiene excepciones en el habla popular» (1967: 317).

Por lo que al humor basado en el sentimiento de superioridad respecta, como se usa para mofarse de otros por ser diferentes o débiles o, mejor dicho, para pretender que lo son (a menos que se emplee irónicamente), Jensen (2011: 55) reconoce que a primera vista podría parecer que este tipo de humor tiene poco que ver con la enseñanza. No obstante, enseguida advierte que sí se puede

⁹ Eugeni Jofra Bafalluy (1941-2001) fue un humorista catalán conocido artísticamente como «Eugenio», característico por la seriedad que mostraba en sus actuaciones en televisión.

¹⁰ Luis Eduardo Aute (1943) fue un artista polifacético español que a partir de los años sesenta comenzó a ganar fama como cantautor y que, además de otras obras, publicó reflexiones en clave de humor a las que denominó poemigas.

¹¹ Karlos Arguiñano (1948) es un cocinero, presentador y empresario vasco especialmente famoso por presentar un programa de cocina en televisión.

¹² Extraído de una recopilación de los mejores chistes de Eugenio que se puede visitar en https://www.youtube.com/watch?time_continue=28&v=GF6OafPkGz0. [Última consulta: 01/06/2018].

relacionar este tipo de humor con la comunicación y el conocimiento, principalmente el conocimiento sociocultural:

Superiority jokes not only poke fun at certain people by pointing out their perceived weaknesses or defects, but often at people who are members of certain social classes, or social groups. Consequently, superiority humor is often more socially complex than just gleeful laughing at the imperfections of others, as it involves sociocognitive processes stereotyping.

Por lo tanto, a través del estudio de este tipo de humor se puede llegar a conocer, también, las categorías sociales y la actitud de los miembros de la sociedad donde se emplean esas bromas. Además, para relacionar este conocimiento con la lingüística, Jensen (2011: 56) afirma que estas categorías sociales tienen asignadas etiquetas, es decir, que las categorías están asociadas con determinados campos semánticos. Hay un vocabulario que suele acompañar a estas clases sociales como si fueran colocaciones, de forma que no hace falta mencionar específicamente de quien se habla, ya que el léxico empleado en la descripción del físico, del comportamiento o de otras características hace que la referencia al sujeto descrito sea inequívoca. El uso de esos lexemas activarían en la mente del oyente los estereotipos y todas las asociaciones que los acompañan. Por ejemplo, aunque no se diga de quién se habla en el siguiente chiste *¡Ays, payo! ¿Qué pasa con er feisbu? Me dise "su clave es incorrecta", 'torses pongo "incorrecta", pero ¡no me se abre!*, el grupo étnico al que se refiere es obvio para los españoles, ya que demasiado frecuentemente son objeto de imitaciones y burlas. Las faltas ortográficas (por el estereotipo de su falta de formación académica), la torpeza, por usar un eufemismo, con la que se les suele identificar y el empleo de un léxico determinado (como es *payo* y otras interjecciones), no dejan lugar a duda de que esta broma, ejemplo perfecto de humor fundamentado en un sentimiento de superioridad, ridiculiza a la comunidad gitana.

Mientras que en español es usual encontrar chistes y bromas de este tipo, en otras lenguas no es tan fácil. Oshima declara que, antes que contar chistes, los japoneses prefieren compartir «funny experiences about themselves or friends or family members [...] so that the teller and listener get to know each other more and gain solidarity» (2013: 92). Por otro lado, Martin y Chen (2007: 230) confirman que las situaciones o razones para emplear el humor varían considerablemente entre orientales y occidentales, en particular,

in the Canadian context, a sense of humor may be more highly valued as a desirable personality characteristic than in China, including the ability to use humor in a sarcastic and disparaging manner. Particularly, Canadians reported significantly higher uses of Aggressive humor than Chinese did, reflecting the fact that Canadians use more aggressive behaviors more generally than do Chinese [...] Chinese use less Coping humor as compared with Canadians [...]. Our findings may lend support to the claim that Oriental cultures do not assign as important a role to the use of humor as a coping device as do Occidentals.

La diferencia en el uso de estos estilos de humor, tanto el agresivo como el que es usado para resolver o superar problemas y salir adelante (*coping humor*), implica una diferencia sociopragmática que no debe ser ignorada en la docencia de español como lengua extranjera para alumnos asiáticos o en la de lenguas asiáticas para occidentales. Para comprender el alcance de estas diferencias, primero habría que aclarar cuáles son los estilos del humor que se han diferenciado hasta el momento.

2.2 ESTILOS DE HUMOR

Existen varios estilos de humor según la forma en que las personas lo usan en sus vidas. Martin et al. (2003: 90) proponen una diferenciación en forma de eje de valencias que contrasta el uso intrapersonal con el interpersonal según criterios positivos o negativos. El aspecto intrapersonal estaría relacionado con el regocijo, la autoconfianza y el autocontrol; en cambio, el interpersonal pretende fomentar las relaciones con los demás, crear una buena imagen y procurar el mayor bienestar social.

Según el grado de valencia negativa o positiva en la intención de uso y el carácter intra- o interpersonal del humor, se pueden distinguir cuatro estilos: un estilo de humor interpersonal maligno (el *humor agresivo*), que tiene que ver con el sarcasmo o el ridículo y no repara en el daño que pueda ocasionar en los demás; un humor interpersonal no malicioso (el *humor afiliativo*), relacionado con los chistes y todas las bromas sanas y bien intencionadas que no buscan más que la aceptación y el bienestar común; un humor intrapersonal maligno (*humor auto descalificatorio*) que atrae la atención del resto sobre uno mismo al usarse como objeto de humor, lo que se suele entender como una estrategia defensiva usual para paliar una baja autoestima; y un humor intrapersonal benigno (*humor auto*

afirmativo) que se emplea para enfrentarse a determinadas situaciones, usándolo para marcar cierta distancia con temas que generan tensión y que se prefieren evitar o para tomar una perspectiva desde la que solucionarlos (Lefcourt et al., 1995). De todas maneras, se debe tener en cuenta que esta categorización no es cerrada, sino que funciona como graduaciones continuas, de modo que predominará uno de estos estilos de humor aunque con él también participen otro u otros estilos.

La autoafirmación, que «refleja el deseo de ser respetado y mostrar la asertividad propia» (Hernández López, 2010: 4), es una técnica usada frecuentemente entre los españoles al comunicarse, como asegura el profesor Fant (1989), de la Universidad de Estocolmo, al contrastar el comportamiento comunicativo de los escandinavos con el de los españoles. En su estudio, Fant concluye que mientras los primeros se orientan hacia la búsqueda de consenso, los segundos valoran más la expresión de la originalidad individual y la autoafirmación, ya que, al contrario que los escandinavos, los españoles no están tan convencidos de su pertenencia automática a un determinado grupo (más allá de la familia). Esta constante sensación de no pertenencia a un grupo deriva en un esfuerzo de compensación que se manifiesta mediante muchos acercamientos con una clara intención afiliativa.

En la comparación de Fant entre los españoles y los escandinavos se pueden encontrar interesantes similitudes con el par españoles/japoneses que se deben tener en cuenta en la enseñanza de segundas lenguas y que se deben transmitir a los alumnos. Por ejemplo, durante una conversación los escandinavos no se miran directamente a los ojos salvo para solicitar el turno de palabra, pero en caso de hacer lo mismo con un hispanohablante, al mirarle fijamente y sin decir nada, solo conseguirá que su interlocutor se anime y continúe hablando, pues encontrará en la mirada fija una muestra de interés y atención. En cambio, cuando el escandinavo rehúya su mirada o la fije en el suelo para no interrumpirlo y cederle la palabra temporalmente, el español probablemente entenderá que no se le está prestando atención. Algo parecido ha pasado con los japoneses desde que comenzaron a relacionarse con occidentales: como los japoneses tendían a guardar las distancias ante desconocidos con intención de ser corteses y mostrar su respeto,

los occidentales pensaban que los japoneses eran fríos y desconfiados (Smart, 1977). Los japoneses también rehúyen el contacto visual en la vía pública, pero solo para evitar interferir en la vida de transeúntes anónimos. Los españoles, por su parte, tienden a guardar una distancia más corta, tan corta que podría llegar a incomodar al más abierto de los japoneses. Fant cree que esta cercanía tan acusada de los españoles al hablar, que también resulta incómoda para los escandinavos, es una de las formas con la que los españoles intentan mostrar su afiliación y aceptación hacia el interlocutor.

En definitiva, el humor queda establecido como una herramienta bidireccional que se dirige hacia el resto o hacia uno mismo con una intención que puede ser positiva o negativa, pero que, además de ser bidireccional, se utiliza como herramienta social cuya función no es otra que establecer o modificar el papel de cada uno en distintos grupos. Es una herramienta compleja cuyo uso varía según las culturas analizadas y, por ende, debe formar parte de los diferentes contenidos que acompañan la enseñanza de lenguas extranjeras.

2.3 RELACIÓN ENTRE EL HUMOR, LA CULTURA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Como se ha podido entrever hasta ahora, intentar explicar qué es el humor resulta harto complicado, pues se refiere a una realidad subjetiva tan vaga y dinámica como la propia variedad de la psique humana. Aparte de la definición que resulta de los efectos del humor —es decir, *aquello que hace gracia*—, la mayoría de los acercamientos teóricos a este respecto se pueden resumir atendiendo a lo que dijo Enrique Jardiel Poncela: definir el humor es «como pretender atravesar una mariposa usando a manera de alfiler un poste de telégrafos» (en Carabias, 1973: 24). En cualquier caso, el humor siempre aparecerá como reflejo de las particularidades de cada pueblo y su cultura, razón por la que no solo resulta ser una herramienta didáctica de gran valía para desarrollar la competencia intercultural de nuestros alumnos (González Verdejo, 2003: 347), sino que, además, es una importante materia de estudio en sí misma. Se trata de un componente universal de las culturas que varía en el modo en que se manifiesta en cada una de ellas (Alford y Alford, 1981: 149-164) y es absolutamente necesario

que, al aprender una segunda lengua, también se aprendan estos elementos culturales, ya que su desconocimiento podría derivar en malinterpretaciones y conflictos. Lo que es común en todas las culturas, como ya se ha establecido, es el hecho de que el humor rompe con las prácticas habituales, sorprende por ser algo inesperado, se salta de forma controlada las normas sociales aceptadas por cada comunidad y presenta actos o textos incongruentes o inusuales.

Del mismo modo que las sociedades son entes cambiantes, las manifestaciones humorísticas también evolucionan y se adaptan a ellas. No obstante, existen unos patrones y unas frecuencias de uso que permiten preparar al alumnado para el tipo de comentarios de contenido humorístico o irónico con el que podrá encontrarse. Entender estos mensajes va más allá de la mera comprensión lingüística, pues este tipo de lenguaje tiene un fuerte valor referencial sin el cual la broma pasaría completamente inadvertida, lo que acabaría convirtiendo al enunciado en un texto sin sentido. Lo que se diga y el cómo se diga repercutirá en la intención de la broma. Solo el emisor estará seguro de qué quiere decir cuando pronuncia su enunciado, mientras que el receptor o los receptores, por su parte, deberán descifrar lo que el primero ha dicho para saber si el comentario cómico es constructivo, simplemente jocoso o si, por el contrario, denota una crítica que puede ser más o menos suave. Esto permitirá interpretar la interacción como un acto amenazante o como un acercamiento amistoso. El error, como se puede apreciar, puede resultar fatal.

El humor ha sido directamente relacionado con la inteligencia emocional (Yip y Martin, 2006), con el establecimiento y el mantenimiento de buenas relaciones interpersonales (Gremier y Gwinner, 2008), con el interés de ser aceptado (Grisaffe et al., 2003), y con las estrategias de cortesía de Brown y Levinson (1987 [1978]) para evitar dañar con determinados comentarios a los interlocutores, más allá de toda intencionalidad. Dado que el humor es una parte esencial de la comunicación en la vida real, de nuevo se justifica que también deba serlo en las clases de lengua extranjera. Deneire (1995) defiende con vehemencia la importancia de que la enseñanza de cultura y lengua vayan de la mano y, en la misma línea, Wagner y Urios-Aparisi (2011: 406) aseguran que la creciente propensión de ir incluyendo cada vez más material cultural en estas

clases debe ser consecuente con la realidad global y la competencia intercultural que se debe fomentar junto a estos nuevos contenidos.

Poco importa la lengua que se enseñe, lo importante es ampliar el contenido que debe ser estudiado para que incluya elementos que resultan fundamentales para la comunicación. Vega (1989, 1990) incluye la competencia humorística como un componente más de la competencia comunicativa, mientras Linares Bernabéu (2017: 206) considera que son competencias separadas que participan de los mismos conocimientos y habilidades, pues explica que llegar a ser competente a nivel humorístico implica un conocimiento de los elementos lingüísticos (competencia lingüística), la capacidad de estructurar y emplear un discurso adecuado al contexto (competencia pragmática) y la adquisición de determinadas destrezas para abordar la dimensión social del uso de la lengua (competencia sociolingüística). Precisamente por eso, Deneire (1995: 293) considera que el desarrollar una buena competencia comunicativa lleva implícito ser competente a nivel humorístico. En cualquier caso, todos coinciden en la importancia del humor en la comunicación y reflexionan sobre su uso y funciones en el aula. Desde un punto de vista pragmático, todo conocimiento que adquieran los alumnos será útil para ellos no solamente en la lengua objeto de estudio, sino también para su propio conocimiento general del mundo (Wagner y Urios-Aparisi, 2011: 407)

En realidad, el humor ya forma parte de los saberes que deben ser impartidos en las clases de lengua según el *MCER* (2002), el *PCIC* (2006) o los *Standards for Foreign Language Learning (National Standards in Foreign Language Education Project)* (1999). En los dos primeros, se especifica que los alumnos que alcancen niveles avanzados deben ser capaces de entender el humor del idioma que estudian. Sin embargo, como bien explica Bell (2007: 28), uno de los principales problemas que conlleva el enfrentarse a enunciados humorísticos en interacciones interculturales, ya sea a la hora de crearlos o de comprenderlos, es que debemos apoyarnos en una competencia sociolingüística que es particularmente propensa a malinterpretaciones. Ella confirma, mencionando a Raskin (1985) y Hymes (1972), lo que ya se ha ido anticipando y en lo que seguiremos haciendo hincapié, aun a riesgo de caer en la repetición: la

universalidad del humor que se pierde al concretar su uso (esto es, la situación, los interlocutores y la manera de emplearlo). Es entonces cuando se pueden encontrar diferencias entre unos países u otros, así como entre individuos que compartan una misma cultura.

La relación entre el humor, la cultura y el aprendizaje de lenguas es inequívoca para Deneire, quien considera que

at the beginning of the learning process, students tend to equate one word with one meaning and often fail to perceive ambiguous meanings, even though these mechanisms exist in their own language. The necessity to perceive different strata at the phonological, morphological, syntactic, and semantic levels justifies the popular claim that the understanding of jokes in a foreign language reflects a fairly high level of proficiency. (1995: 291)

Además, este investigador insiste en que una misma broma puede ser considerada divertida o de mal gusto dependiendo del contexto en el que se use; de ahí que «the social rules that regulate the use of humor in one culture are therefore very difficult to acquire for people from another culture» (1995: 293). Como la línea que separa lo arriesgado (pero aceptado) de lo que es demasiado arriesgado (y se acaba considerando de mal gusto) es tan tenue, un estudiante de lengua extranjera puede tener serios problemas al producir o interpretar enunciados humorísticos.

El humor contiene una gran cantidad de significados culturales ocultos que lo convierten en un unificador social de grupos. El problema es que, a veces, el humor tiene como objetivo a algún extranjero, lo que hace que sea difícil o, incluso, imposible, para este disfrutar de algunas muestras de humor en una nueva cultura. Para percibir y entender el humor en encuentros interculturales, «the learner needs to become acculturated in the other group; he or she needs to recognize, legitimize, accept, and appreciate the fundamental differences between cultures, and be ready to bridge these differences in order to "feel" as people in the other culture do» (Deneire, 1995: 295). Por eso es tan importante incluir el humor en la enseñanza de segundas lenguas.

2.4 IMPORTANCIA DEL HUMOR EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Hasta la primera mitad del siglo XX la enseñanza del humor ni se vislumbraba, pero otra cuestión muy diferente era enseñar *con* humor. Había algunos profesores más entretenidos que otros y los había que empleaban el humor de forma instintiva para facilitar el desarrollo de las clases, sin embargo, no existía un auténtico método ni una intención investigadora al respecto. Antes de que los nuevos modelos de enseñanza, más flexibles y humanísticos, se abrieran hueco hasta alcanzar el lugar de prominencia que ocupan hoy en día, la educación formal era vista como un asunto que requería seriedad y disciplina (Byrant, Comisky y Zillman, 1979; Bryant y Zillman 1988). Por el contrario, con los nuevos modelos de enseñanza, el humor se tornó una herramienta de indiscutible, pero indeterminada eficacia.

Deneire (1995: 285) y Schmitz (2002: 94) lamentan que no se explote esta herramienta y resaltan la necesidad de incluir armoniosamente el humor en los nuevos enfoques de enseñanza; en cualquiera de ellos, en realidad, ya que la maleabilidad del humor le hace contar con la ventaja de poder ser usado en cualquier método de enseñanza, tanto en el enfoque comunicativo, como, por ejemplo, en la *Total Physical Response* o en la *Suggestopedia* (mencionados en el capítulo anterior). Sin embargo, Askildson descarta el resto de enfoques e indica que los beneficios que conlleva el uso del humor en la enseñanza son especialmente relevantes en el enfoque comunicativo, ya que el humor

has been shown to lower the affective filter and stimulate the prosocial behaviors that are so necessary for success within a communicative context [...]great value lies in the use of humor as a specific pedagogical tool to illustrate and teach both formal linguistic features as well as the cultural and pragmatic components of language so necessary for communicative competence. (2005: 45)

La capacidad del humor para reducir la tensión permite estimular el comportamiento social, lo cual es fundamental para el método comunicativo. Si se usa con suficiente habilidad, podría animar a participar a aquellos alumnos tímidos que temen sentirse expuestos y vulnerables (Chiasson, 2002: s.p.). Esto será de especial utilidad en el contexto japonés, aunque no tanto por la timidez como por el reparo a exponerse o por su costumbre a no participar y no destacar,

actitudes sobre las que profundizaremos en el apartado 5.5 *Características de los estudiantes japoneses que cursan español y del contexto de enseñanza*.

El humor es un factor que juega un papel muy importante en el contexto educativo, muchas veces sin que sea intencionado. Ser consciente del potencial de este elemento y saber manejarlo puede marcar la diferencia en el desarrollo de cualquier actividad docente. Dadas las múltiples funciones del humor y el interés que suscita por su potencial utilidad en la docencia y los efectos que puede producir (positivos y negativos), se han realizado numerosas investigaciones usando el humor como herramienta en la enseñanza (Aboudan, 2009: 90-99). En general, la inmensa mayoría de expertos ha llegado prácticamente a las mismas conclusiones respecto a los efectos positivos que el humor tiene en el contexto educativo en general: el humor aplaca la agresividad, alivia el aburrimiento o estimula el interés (Gorham y Christophel, 1990), ayuda a crear una atmósfera positiva (Neuliep, 1991; Medgyes, 2002), aumenta la efectividad de la enseñanza (Bryant, Comisky, Crane y Zillman, 1980; Kher, Molstad, y Donahue, 1999; Roth, 2008), reduce la ansiedad de los alumnos y la posibilidad de que les dé alguna crisis (Krashen, 1985; Garner, 2006), ayuda al aprendizaje en general al facilitar la comprensión y mantener la atención de los alumnos (Gorham y Christophel, 1990; Fisher, 1997; Meyer, 2000), refuerza la retención y memorización (Kaplan y Pascoe, 1977; Casper, 1999; Meyer, 2000; Schmidt y Williams, 2001), mejora la relación entre profesores y alumnos (Bryant, Comisky, Crane y Zillman, 1980; Ziv, 1988; Neuliep, 1991), aumenta la motivación (Gorham y Christophel, 1992; Glaser y Bingham; 2009), etc.

Barrio de la Puente y Fernández Solís (2010: 369-370) estudian la importancia del humor en los procesos de enseñanza-aprendizaje y acaban distinguiendo las diez funciones del humor más destacables, por básicas y decisivas, en el aula. Dichas funciones son fácilmente relacionables con los estilos de humor propuestos anteriormente:

1. *Función motivadora*. Con la que se pretende despertar el interés por los temas que se estén tratando haciendo que los alumnos presten mayor

atención y quieran aprender, lo que repercute positivamente en la práctica docente.

2. *Función de camaradería y amistad.* El sentido del humor favorece las relaciones entre los sujetos y crea un ambiente relajado y distendido de compañerismo que facilita la interacción.
3. *Función de distensión.* En esos momentos de tensión o esas «situaciones imprevistas o conflictivas» (Barrio de la Puente y Fernández Solís, 2010: 369) el humor libera toda esa tensión y ayuda a recuperar el estado óptimo para que un alumno esté receptivo y no se retraiga en caso de error.
4. *Función de diversión.* Huelga decir que la risa es la mejor medicina, un arma verdaderamente eficaz, como decía Mark Twain. La diversión genera bienestar y comodidad, lo que deriva en una progresión del aprendizaje exponencialmente positiva.
5. *Función agresiva.* Además de eficaz, el humor también es un arma de doble filo. Una burla o una ironía mal entendida (o directamente malintencionada) puede crear una brecha insalvable entre alumnos o entre estos y el profesor. Las correcciones deben tener un cariz afectivo, con comentarios que no minen la autoestima de los pupilos ni se puedan interpretar como reproches, críticas o muestras de desprecio.
6. *Función defensiva.* El humor es un recurso realmente útil para prevenir posibles actos verbales agresivos, mostrarse modesto y humilde e, incluso, atacar la propia imagen positiva de uno mismo reconociendo alguna debilidad. Sirve para rebajarse a uno mismo y mostrar a los demás que la intención es entrar en una relación con la igualdad como bandera. Aunque esta técnica no siempre es efectiva, ya que si se emplea en exceso puede mostrar al individuo como un sujeto débil y acabar provocando lo que se pretendía evitar.
7. *Función intelectual.* Muchos autores defienden la conveniencia de usar el humor en la enseñanza porque ayuda a desarrollar la memoria y otros procesos cognitivos. Tal y como explica Arroyo Fernández, cuando «logramos hacer reír al estudiante al tiempo que está recibiendo un input

lingüístico, hacemos que aumenten las posibilidades de que los estudiantes recuerden este input: la risa dispara la producción de catecolaminas (adrenalina y noradrenalina), hormonas que facilitan la retención en la memoria a largo plazo» (2000: 84).

8. *Función creativa.* El humor refuerza la capacidad creativa de las personas y desarrolla su imaginación y originalidad. Además, ayuda a establecer conexiones nuevas y a adoptar nuevas perspectivas en la resolución de conflictos.
9. *Función pedagógica.* Esta función está directamente relacionada con los ya comentados beneficios para alumnos y profesores que conlleva transportar y utilizar el humor en clase.
10. *Función transformadora.* El humor puede ser visto como un elemento de cambio que, junto a otros valores ya reconocidos como la justicia, la solidaridad o la paz, puede impulsar el avance de la sociedad hacia el ideal de bienestar común.

Aun considerando los múltiples beneficios que se derivan de su uso en el aula y las diversas funciones que puede cumplir el humor en la enseñanza, el argumento principal para usarlo es que ayuda a evitar que los estudiantes sientan angustia o ansiedad, pues estos sentimientos propician un bloqueo mental que los volvería impermeables a cuanto se les intente enseñar, interrumpiendo cualquier posibilidad de progreso (Krashen, 1985). Sin embargo, aunque el ejercicio del humor en el contexto educativo facilite la creación de un ambiente distendido en aras de la optimización de la docencia y el aprendizaje, siempre se corre el riesgo de liberar tensión en demasía y provocar justo el efecto contrario al deseado, de ahí que Terry y Woods (1975) indiquen que aunque mucha tensión es negativa, muy poca tiene resultados igualmente perjudiciales; es más, ambos autores aseguran que cierto grado de tensión es necesario para lograr un aprendizaje realmente óptimo.

No solo debe usarse el humor en su justa medida, sino que el tipo de humor empleado debe ser el adecuado, ya que, como sostienen Bryant y Zillman (1988: 74), «it would appear that success in teaching with humor in even these

domains depends on employing the right type of humor, under the proper conditions, at the right time, and with properly motivated and receptive students». Por eso, además de señalar las ventajas del humor, también se ha discutido sobre qué tipo de humor se puede considerar bueno o apropiado para el aula y qué tipo debería descartarse (Wanzer, 2006). Darling y Civikly (1984: 788-806) distinguen entre «humor destructivo» y «humor constructivo», mientras Chabeli (2008: 52) prefiere usar términos menos gráficos como «humor positivo» y «humor negativo», aunque, básicamente, todos se refieren al mismo concepto. En cualquier caso, resulta evidente que lo más indicado es no importar al aula el *humor agresivo* y el *humor auto descalificatorio*.

Para evitar los efectos adversos de un uso inapropiado del humor, Chiasson aconseja que «as in authentic communication, humour in the classroom shouldn't be random. It shouldn't be used without preparation and a clear objective» (2002: s.p.); y, además, ofrece algunos consejos útiles en este menester que, si bien pueden pasar por directrices lógicas, no significa que no deban ser tenidos en consideración:

- No esforzarse demasiado e intentar que el humor aparezca de forma espontánea. En todo caso se puede animar su uso, pero no forzarlo. Por supuesto, al principio costará, aunque los fracasos iniciales no deben desalentar al docente.
- No ir más allá de los límites de la propia personalidad de uno mismo. Experimentar con géneros o estilos es acertado, pero sin que ello implique ponerse en una posición incómoda.
- No usar un humor muy personal, es decir, no usar un humor que los alumnos no puedan comprender, ni un humor que incomode a algunos alumnos porque les afecte por cuestiones de nacionalidad, religión, etc. Está claro, como apunta Wanzer (2002: 121), que reírse de los estudiantes, usar un humor basado en estereotipos o con connotaciones sexuales, hablar soezmente solo para divertir o tomarse a broma asuntos serios son ejemplos obvios de la pauta que no se debe seguir. Sudol (1981) ya advierte que sin intención de dañar e, incluso, evitando temas conflictivos,

es fácil que haya quien se sienta ofendido; ese es el riesgo de enseñar humor. Por eso, obviamente, se debe evitar a toda costa el uso de sarcasmos y bromas peyorativas dirigidas a algún alumno en particular o a colectivos con los que puedan sentirse identificados. Como afirma Deneire (1995: 287), la cautela es primordial en la incorporación del humor en el aula, aunque esta misma cautela debería extenderse a todo contexto público y privado.

Las consecuencias negativas que conllevan el uso o la interpretación inadecuados del humor, hacen que sea esencial incluirlo entre los contenidos que se deben enseñar, pues esas mismas consecuencias podrían producirse en otros intercambios comunicativos ajenos al contexto escolar. En esta misma línea, Askildson (2005: 53) hace referencia a Schmitz (2002) cuando señala que la «classroom exposure to humor prepares students to understand and react to this pervasive and authentic element of discourse during real communicative language interactions». Askildson defiende la incorporación de ejercicios y ejemplos en actividades que incluyan representaciones, entrevistas y diálogos escritos o hablados, de forma que los alumnos puedan aclimatarse al uso y la forma del humor en el discurso en un ambiente controlado.

Al incorporar el humor al aula se debe tener en cuenta que cada grupo de alumnos será diferente, por lo que el docente deberá calibrar hasta dónde se puede llegar con ejercicios y muestras de humor para cada uno de estos grupos. El uso excesivo de humor podría hacer que perdiera su valor y sus efectos positivos a la hora de relajar a los estudiantes, de captar su atención, de mostrar que el profesor también es humano, de rebajar el nivel de formalidad de la clase y, obviamente, de divertir (Neuliep, 1991). Centrándonos específicamente en el contexto japonés, el humor resultaría especialmente útil para reducir el nivel de formalidad y mostrar al profesor como una persona más cercana a lo que están acostumbrados.

El empleo del humor en el aula o, mejor dicho, el *mal* empleo del humor en el aula puede acarrear consecuencias negativas para ambos, tanto el alumnado como el profesorado. Chiasson (2002) no incluyó en sus consejos la advertencia de Wagner y Urios-Aparisi (2011: 406), quienes apuntan que el docente no

debería usar *humor auto descalificatorio* (reírse de sí mismo), pues podría arriesgarse a perder credibilidad, respeto o reputación como profesor. En lo que al alumnado respecta, es cierto que el humor tiene la facultad de crear una sensación de confianza y apoyo en un grupo de alumnos; sin embargo, al tiempo que se conforma ese sentimiento de colectividad, se corre el riesgo de crear justo el sentimiento opuesto en aquellos alumnos que carezcan del bagaje cultural necesario para entender el humor que se haya usado (Chabeli, 2008: 57). Esos alumnos se sentirán aislados, aumentando su frustración y la ansiedad de la que ya hablaba Krashen (1985).

2.5 EL HUMOR EN LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Se pueden encontrar muchas diferencias entre dos lenguas tanto en la transmisión lingüística como en la aceptación del humor en determinados contextos, «por lo que algo tan universal se convierte en una seña de identidad de un idioma con respecto a otro [...], de ahí que el humor verbal presente una complejidad y riqueza de sentidos que despiertan gran interés desde muchos puntos de vista» (Re, 2012: 118). No obstante, Bell (2007: 29) lamenta que muchos investigadores se han centrado en el papel que este juega en las interacciones sociales entre hablantes de la misma lengua, mientras las experiencias de nativos enfrentándose al humor de otra lengua permanecieron virtualmente desatendidas hasta no hace mucho.

Wagner y Urios-Aparisi (2011: 428) consideran que aún queda mucho campo por recorrer en la investigación del humor en la enseñanza de segundas lenguas, razón por la que animan a que se realicen más investigaciones llevando a cabo experimentos en diferentes situaciones comunicativas, con distintos niveles de dominio de lengua y con la variedad más ecléctica posible de sujetos. Derakhshan, por su parte, explica que el «humour has long been investigated by researchers in the field of psychology and education, and its pedagogical effects have been emphasized by many researchers (Gruner, 1967; Berwald, 1992).

However, it is given scant attention by language teachers and language researchers; even rarely discussed or employed by them» (2016: 19).

Bell recoge que otros investigadores han señalado que «an inability to create or understand jokes might contribute to NNSs [Non Native Speakers] being accorded a lower status simply on the basis of their L2 abilities. Harder (1980) called this the “reduced personality” of the L2 learner» (2007: 28). Davies (2003), por el contrario, estudia las interacciones entre estudiantes de inglés y hablantes nativos de esta lengua, y concluye que los estudiantes de una lengua extranjera no tienen por qué estar necesariamente en desventaja al emplear el humor en ese tipo de encuentros. De hecho, «comprehending basic humor with minimal cultural references is accessible to learners, with humor appreciation increasing with L2 proficiency. Even better news, is that foreign language humor can be more rewarding than native language humor, depending on learners’ proficiency and investment in mastering a foreign language» (Ayçiçeği-Dinn et al., 2018: 27).

Bell también decide contrastar la opinión de esos investigadores analizando las interacciones orales entre nativos y no nativos y su estudio reveló que todos tenían una manifiesta propensión a evitar ciertos temas tabús y ciertas formas de humor potencialmente peligrosas. En el caso de la construcción y uso del humor «“better safe than sorry” may be the motto to live by for some L2 speakers» (Bell, 2007: 33). Sin embargo, estas restricciones autoimpuestas se relajaban en reuniones con más gente, en las que el ambiente grupal favorecía hacer bromas sobre esos temas más controvertidos o tabús.

Cuando querían bromear, los hablantes no nativos de ese estudio recurrían a indicadores contextuales muy marcados, como una sonrisa o una risa seguida del comentario gracioso, para evitar malentendidos con sus interlocutores. La sonrisa o la risa son claros indicadores del contenido cómico de un mensaje tanto si se envía como si se recibe. Además, los hablantes no nativos que participaron en el experimento de Bell se servían de otros recursos como un vocabulario muy marcado, una prosodia atípica o verbalizaciones explícitas como *It was so funny* (2007: 39). Los españoles, en sus conversaciones cotidianas también hacen uso de indicadores similares, aunque de una forma menos forzada que los estudiantes de

inglés que participaron en el experimento de Bell. Si los nativos los emplean y los estudiantes intentan apoyarse en ellos para elaborar sus propias bromas, la inclusión de este contenido como parte del material didáctico del currículo está más que justificada.

Sin embargo, hasta ahora, algunos profesores han esgrimido múltiples razones para no incluir el humor en la enseñanza de segundas lenguas. Algunos prefieren no trabajar con el humor por considerar que es algo demasiado complicado para aprendices de segundas lenguas, otros no tienen claro cómo explicarlo y otros, por ejemplo, temen equivocarse al interpretarlo y perder parte de su prestigio o autoridad, aunque no tienen en cuenta que «potential failure to understand leads to an explicit focus on form (esto es, noticing) which, in turn, provides a wonderful learning opportunity» (Banitz, 2018: 10), una oportunidad que favorecerá a estudiantes y profesores por igual. Ahora bien, el humor cubre un campo muy amplio de posibilidades y muchos investigadores han opinado sobre qué contenidos y qué tipo de humor deberían incluirse en la enseñanza y cuáles no.

Schmitz (2002) parte de Long y Graesser (1988) para confeccionar una clasificación tripartita del humor que debería usarse en la enseñanza de segundas lenguas y distingue entre el humor basado en hechos reales, el humor cultural y el humor basado en cuestiones lingüísticas. Además de diferenciar estos tipos de humor, también relaciona cada uno con el nivel de enseñanza adecuado para introducirlos.

Este autor considera que el humor relacionado con el primer grupo, el que está basado en hechos reales, abarca un tipo de humor que no se pierde en las traducciones, por lo que cree que podría denominarse *humor universal* (2002: 93-94). Dado que este tipo de humor remite a aspectos de dominio público, Schmitz asegura que puede usarse en cualquier nivel de aprendizaje, aunque, al estar relacionado con el sentido común y el saber popular, es especialmente idóneo para estudiantes de niveles más básicos, que no tendrían que enfrentarse a dificultades lingüísticas para captar el contenido humorístico y podrían adquirir conciencia del humor que se usa en el país pertinente de forma pasiva a través de dictados, vídeos cortos, etc.

El segundo grupo, el humor cultural, requiere de un conocimiento previo para poder comprenderlo, ya que «in order to appreciate this type of joke, learners have to be familiar with the cultural practices of a nation, society or community» (Schmitz, 2002: 103), lo cual coincide con lo mencionado al definir la teoría de la incongruencia (véase el apartado *2.1 Teorías sobre la naturaleza del humor*). Como las nuevas metodologías de enseñanza de segundas lenguas buscan ampliar el conocimiento cultural al tiempo que se profundiza en el lingüístico, la inclusión de este tipo de humor puede servir precisamente para hacer reflexionar al grupo de estudiantes sobre la cultura objeto de estudio. Eso sí, en su justa medida, adaptando los contenidos al contexto de clase y asegurando que las muestras de humor cultural se ajustan al dominio de la lengua del alumnado, es decir, que no pueda haber malentendidos ni estudiantes que puedan percibirlos como una ofensa. Quizás, por ello, introducir este humor a partir de los niveles intermedios sería lo más prudente.

Finalmente, Schmitz considera que el humor basado en cuestiones lingüísticas (que no es difícil relacionar con la incongruencia léxico-semántica) es el que debería enseñarse a alumnos con un nivel avanzado o, como muy pronto, con un nivel intermedio sólido (B1-B2), pues se trabajaría con la fonología, la morfología o la sintaxis de cada lengua. Schmitz (2002: 101-104) recomienda, por ejemplo, introducir juegos de palabras en la enseñanza de lenguas en este nivel porque considera que es entonces cuando los alumnos ya han alcanzado la habilidad lingüística necesaria para entenderlos. Sin embargo, Linares Bernabéu se apoya en Bell (2009) para afirmar que «hay determinados aspectos de la ironía que pueden incluirse en la enseñanza de idiomas desde el nivel umbral B1. Incluso, no sería ningún atrevimiento, incluir pequeñas muestras irónico-humorísticas, como chistes breves o las viñetas cómicas, desde el nivel elemental» (2017: 85).

Respecto a los juegos de palabras, mientras que Cook (2000) los ve como un ejercicio con fines principalmente lúdicos, Lantolf (1997) los describe como prácticas lingüísticas que se usan por el placer de crearlas en un dialogo privado o como un ejercicio serio de realización personal; sin embargo, Broner y Tarone (2001: 366) deciden aunar ambas teorías al explicar que estos juegos, además de

entretener, pueden servir al mismo propósito de facilitar el aprendizaje de una segunda lengua, «[...] language play in the sense of private speech appears to play a very important role in enabling L2 learners to rehearse and internalize new forms in a safe manner [...] We have provided evidence to support Cook's (2000) and Tarone's (2000a) contention that ludic language play may be helpful for SLA [Second Language Acquisition]» (2001: 376).

Partiendo del resumen que Warner (2004) también hace de la distinción hecha previamente por Cook (2000), los juegos de palabras se pueden diferenciar en tres tipos: (1) lingüísticos, que incluyen paralelismos, aliteraciones, rimas, repeticiones, etc. —los mismos a los que, en general, se refería Lantolf—; (2) semánticos, dentro de los cuales Lakoff y Johnson (1998) identificaban las metáforas, mientras Broner y Tarone (2001) hacían referencia a las palabras inventadas; y (3) pragmáticos, que tienen lugar en el nivel de comprensión metalingüística y, por tanto, requieren un contexto y un cotexto para que tengan significado. La imitación, la parodia o los duelos verbales presentes en el humor conversacional espontáneo (de los que hablaremos en el siguiente apartado) son algunos ejemplos de esta última categoría; aunque, en realidad, los juegos de palabras de estas tres categorías se emplean libremente en la expresión lingüística del humor.

Además de los juegos de palabras, Muñoz-Basols (2005: 42) considera que los «devices that we can use to add humor to a language class range from idiomatic expressions, riddles or proverbs, to pronunciation games, comics, the use of realia, jokes or typical grammatical errors», es decir, cualquier cosa que haya pasado el filtro de pertinencia, elementos que permiten adquirir vocabulario y desarrollar las destrezas y competencias metapragmáticas para distinguir el significado figurado del literal. Otros autores (Berwald, 1992; Attardo, 1994) ya habían mencionado con anterioridad las áreas pragmáticas de la lengua que se pueden enseñar mediante el entrenamiento de las competencias humorísticas del alumnado y señalaron las tiras cómicas o memorias de viajes como magníficos medios auténticos con los que trabajar la pragmática de la lengua partiendo desde una base humorística. Lucas (2004) lo confirma y reconoce, en su estudio sobre estudiantes adultos de inglés como lengua extranjera, haber obtenido magníficos

resultados en el uso de tales materiales para enseñar pragmática. Esta autora pone a prueba una metodología explicada en Kaplan y Lucas (2001), según la cual, la interacción de estudiantes promueve la comprensión de las expresiones con dobles significados de las historietas cómicas. Para ambas autoras, la tarea de descifrar la ambigüedad de tales expresiones sirve como método de auto-aprendizaje ya que los alumnos colaboran para aprender a prestar atención tanto a la forma como al significado. Lucas (2004) corrobora que, a medida que se enfrentan a diálogos con expresiones con dobles sentidos que deben descifrar, a los participantes cada vez les cuesta menos percatarse de los aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos que cargaban dichas expresiones de ambigüedad, por lo que su comprensión va mejorando paulatinamente. De esto se puede deducir, una vez más, que el humor, además de ser herramienta de trabajo, se puede y se debe enseñar, habida cuenta del papel tan relevante que representa en la comunicación. Lo ideal es que los alumnos de ELE sean conscientes de las posibles diferencias que puede albergar la expresión verbal del humor en español frente a la de su propia lengua.

2.6 CONVENCIONES SOCIALES Y HUMOR EN JAPÓN

La noción de *humor* cubre ámbitos muy diferentes, como bien recuerda Senabre (1992: 11), «no es un término unívoco y, además, se aplica a manifestaciones muy diversas. Hallamos humor en una frase aislada, en una réplica ingeniosa, pero también en un chiste puramente gráfico o en un discurso extenso, como una novela o una comedia». El humor se transmite por cualquier canal y de la mano de autores reconocidos o de gente de a pie. El humor acompaña la vida cotidiana de los españoles incluso en los registros formales. De hecho, en un estudio sobre la relación entre médico y paciente, Hernández López (2010) demuestra que en una situación comunicativa en la que uno de los hablantes se encuentra en una posición superior respecto al otro, se suele tender a usar el humor o la comunicación fática para nivelar la relación y equilibrar, en cierta medida, esta diferencia derribando el muro de recelo e incomodidad que pudiera crearse en una situación comunicativa entre médico y paciente.

González Verdejo (2003) advierte del peligro que suponen las diferentes pautas de comportamiento entre varios países, porque algunos extranjeros entienden como exceso de confianza lo que para muchos españoles es natural: que la privacidad y la propiedad queden relegadas a un segundo plano cuando la confianza y la amistad participan. Los japoneses, en especial, dan mucha importancia a mantener las distancias en el trato con la gente y la cercanía de los españoles los sorprende notoriamente, hasta el punto llegar a entender la simpatía como cortejo. A la propiedad y la privacidad, González Verdejo añade algo que los japoneses también encontrarán especialmente irritante: la puntualidad, o mejor dicho, la impuntualidad; y, así, completa las tres «pes» de la cultura española (2003: 349-353). Los nipones, que tienen por norma llegar a cualquier cita, sea con quien sea, con antelación, se quedarán realmente sorprendidos cuando un hispano se retrase no unos minutos, sino un cuarto o hasta media hora. «No hay un horario fijo para nada» o «La gente siempre llega tarde» son algunas de las impresiones de japoneses tras sus primeros contactos con españoles recogidas por Oliveras Vilaseca (2000: 58-98).

En el peor de los casos, si los extranjeros reaccionan de forma adversa ante lo que ellos consideran un acto de exceso de confianza, es probable que se encuentren con algún comentario irónico o jocoso por parte del hispanohablante, sobre todo si este ignora tales diferencias culturales. Con esa respuesta, intentará minimizar o ignorar la reacción del extranjero, demostrando que realmente considera que ambos mantienen una relación lo suficientemente cercana como para tener esas libertades e, incluso, podría llegar a culpar al extranjero por sobredimensionar un asunto tan nimio. Si lo que aprecia el foráneo en la broma y la cercanía del nativo hispanohablante es desprecio o aires de superioridad, la relación fácilmente podría tener un prematuro y drástico final, además de plantar la semilla de la animadversión y los prejuicios en ese extranjero. Bien es cierto que los japoneses, teniendo en cuenta la procedencia de su interlocutor, tenderán a ser más condescendientes y a perdonar esas faltas de respeto o excesos de confianza, pero, aún así, no podrán evitar sentirse incómodos o intimidados. Al leer la declaración de una japonesa recogida por Oliveras Vilaseca, se demuestra

claramente la reacción de esta mujer ante las diferentes pautas de comportamiento en comparación con los españoles:

Me ha costado entender cómo funcionan las relaciones aquí, la manera de comunicarse es muy diferente. La gente habla mucho entre amigos y también desconocidos. Nosotros creemos que el silencio es mejor que la charla sin sentido. Esto me pone muy nerviosa en las fiestas, pues me siento obligada a hablar sin pausa y me canso. (2000: 61)

Esta opinión señala un aspecto muy particular de la actitud japonesa en el acto comunicativo que será rescatado más adelante: el valor del silencio. En sentido general, este comentario coincide con muchas otras declaraciones y opiniones de personas que han experimentado personalmente el contraste entre las actitudes de los españoles y las de los japoneses. Un claro ejemplo es el comportamiento en los ascensores: como regla general, en Japón es preferible no hablar y respetar a la gente que esté en el ascensor, en cambio, en España ese silencio suele resultar incómodo y es bastante normal hacer algún comentario sobre el clima o cualquier otro tema banal y recurrir al humor para ello. Es decir, mientras el humor en España se puede considerar una herramienta social de empleo frecuente, en Japón se suele optar por el silencio como muestra de respeto.

Las diferencias culturales de múltiples países son precisamente el objeto de estudio del libro de Lewis *When cultures collide: Leading across cultures* (1996). Aunque podría decirse que muchas de sus descripciones son susceptibles de ser catalogadas como estereotipos, este volumen también debe considerarse un interesante estudio sobre el encuentro de culturas en algunos casos, ya que, a pesar de las generalizaciones, muchos de los comentarios que se recogen no dejan de ser acertados y merecen ser recuperados. Por el tema que nos compete aquí, se rescatarán únicamente los comentarios que se refieren a la cultura japonesa.

De acuerdo con Lewis (1996: 13), pocos asiáticos encuentran divertidas las bromas de los americanos y de muchos de los europeos. Lewis justifica su postura basándose en la influencia del budismo y el confucianismo, ya que estas filosofías propugnan la búsqueda y difusión de la verdad, la honradez, la amabilidad y la educación, lo cual conlleva la eliminación automática de técnicas humorísticas como el sarcasmo, la sátira, la exageración o la parodia. Por este mismo motivo, este autor asegura que a los japoneses no les suele agradar las bromas referentes a la iglesia, al sexo, a minorías desfavorecidas ni el humor

negro en general. Aunque, quizás, debería haber matizado que se refería principalmente a las conversaciones diarias. Sin embargo, en toda sociedad que limite o censure la expresión de ideas, comportamientos o sentimientos, siempre hay momentos, lugares u ocasiones en los que se permite y se celebra justo lo reprimido. Japón no es una excepción. De hecho, Neff y Rucynski (2017: 284) recuerdan que Oshima (2013: 92) «pointed out that the Japanese do indeed have a strong culture of humor, but there is simply not a tradition of telling “ready-made jokes” about unknown people». En particular, Wells (1997: 107) indica que hay dos contextos muy claros en los que el humor se puede usar libremente en ese país. El primero abarca los textos literarios y, más particularmente, los teatrales. El hecho de que

when Japanese authors write about humour they almost invariably write about the theatre demonstrates the major situations or container where, in Japan, humor is defined as acceptable. In a forum where, by definition, no real person may be insulted or occasioned social damage as a result of jesting, jesting may take place.

Por supuesto, en el arte japonés (ya sea en obras de teatro, en la literatura o en obras gráficas) se representan temas normalmente tabús como el humor escatológico, el humor sexual o la agresividad y se acepta, precisamente, por ser una representación¹³.

En segundo lugar, Wells indica que los japoneses dan rienda suelta a su humor en cualquier encuentro que incluya alcohol, «it is not necessary for anybody to be drunk to the inhibitions to relax. By implicit social convention they relax as soon as the drink is present, and the inhibitions that relax include those against humour, obscenity and aggression». Oda (2006: 18) reconoce que, aunque los japoneses eviten reírse en situaciones formales, «they reserve places where they can laugh openly and to their heart’s content». Es más, Oda acuña el término *warai no ba* (笑いの場), que literalmente significa *sitios para reírse*, para estos lugares y, corroborando a Wells, añade que «for example, if people drink together, the place automatically turns into a permissible place for Japanese people to laugh openly and freely».

¹³ Más adelante haremos referencia al humor en la literatura japonesa (págs. 90-93).

Norrick (2003) y Takekuro (2006) hacen hincapié en la diferencia entre los chistes y el humor conversacional espontáneo. Takekuro considera que las «conversational jokes can be regarded as impulsive speech behaviors and as what participants spontaneously create to exchange in the course of interaction» (2006: 86). De acuerdo con Lewis, este tipo de humor espontáneo es el que más rechazo podría causar a los japoneses, especialmente cuando se empleen sarcasmos, ironías o burlas con una intención que tienda a lo agresivo.

Yanagita (1964, 1967a, 1967b), investigador del humor japonés, y Wells (1997) corroboran que los japoneses (cualquiera que sea el registro que se estudie) evitan el humor que critica a un grupo o a una persona en particular; por eso, no muestran mucho aprecio por chistes que se refieran específicamente a otras personas, especialmente cuando puedan ser identificadas como víctimas (Abe y Liao, 2001: 192). Esto no significa que nunca empleen este tipo de humor, sino que su uso no es muy corriente en las interacciones orales entre japoneses, al menos no de forma tan directa como se puede encontrar en occidente. Abe y Liao (2001: 187) coinciden con Oshima (2000) en que «the purposes of telling jokes in descending frequency are (1) to have more fun, (2) to fix a bad mood, and (3) to ironically criticize». En este sentido, es normal suponer que los españoles tienen una tendencia de uso similar, pues, en principio, los motivos de los españoles para usar el humor son los mismos; sin embargo, la frecuencia con la que se hace, el contexto considerado aceptable, el tipo de humor considerado divertido y la reacción de los receptores difieren en ambas culturas. A veces, las bromas que se usan para criticar directamente a alguien tienen un efecto especial en el receptor occidental que, al saberse víctima de un comentario con intenciones dañinas, es consciente de que tiene dos opciones: o bien ofenderse, o bien defenderse con un humor igualmente agresivo. En general, este tipo de humor agresivo no funciona igual entre japoneses, aunque, de nuevo, habría que limitar esta afirmación a la interacción en persona, porque la comunicación mediada por ordenador, por ejemplo, no se rige por el mismo patrón.

Según un estudio de Nishimura (2008), las *a priori* estrictas normas de cortesía de la sociedad nipona parecen perder rigidez y flexibilizarse en algunas comunidades *online*, especialmente cuando se tratan temas superficiales sin un

objetivo claro. No es muy frecuente encontrar muestras de humor agresivo en foros donde se plantean dudas específicas sobre temas concretos como, por ejemplo, en chats sobre el aprendizaje de inglés (donde se dan y reciben consejos, se hacen sugerencias o plantean dudas con el objetivo de facilitar el estudio de esa lengua). En cambio, en otro tipo de discusiones, como foros sobre películas de cine que no tienen un objetivo específico más allá de compartir una opinión, se encuentran más casos de este tipo de humor. A este respecto, Nishimura (2008: 11) comenta que el tono de los mensajes se sale de la norma, lo que podría hacer que resultaran descorteses al cotejarlos con los mensajes intercambiados en las interacciones en persona. Sin embargo, los miembros de esa comunidad no consideran que el empleo de esas fórmulas sea descortés, sino que afirman que se ajusta a la normalidad y a lo políticamente correcto y aceptable en ese contexto particular, aun cuando podría ser definido como descortés de acuerdo con los valores tradicionales de Japón. Cuando se tratan temas de estas características en la comunicación mediada por ordenador, se aplican unas reglas diferentes y todos los usuarios son conscientes de ello, es más, a pesar del humor agresivo que se emplea, en esos foros se forman comunidades fuertemente cohesionadas (Nishimura, 2008: 13).

En cuanto al humor conversacional espontáneo (tanto el que es dañino como el que no), encontramos que la verdadera intención no siempre es usar a alguien como sujeto de burla, pues en muchas ocasiones lo que se busca, en realidad, es una especie de interacción dinámica: un intercambio de pullas por turnos que, visto desde fuera, podría parecer que estuviera preparado de antemano o se tratara de algún ritual (Pawluk, 1989: 148-153). Cook (2000) describe este competitivo proceder como una especie de duelo en el que los participantes inician una batalla verbal de comentarios ingeniosos, aunque, de acuerdo con Warner (2004: 71), «unlike many of the other examples that Cook discusses, the main function of verbal dueling is not necessarily amusement; in fact such linguistic sparring often precedes physical violence». Según la relación de los interlocutores, se pueden extraer intenciones completamente opuestas de un mismo enunciado; el insulto debe recibirlo un *enemigo* para que sea percibido como un ataque, porque, en caso de recibirlo un *amigo*, podría considerarse que el

haberse atrevido a lanzar semejante comentario es más una muestra de cercanía y confianza en esa relación amistosa que un acto realmente agresivo (2004: 71).

En definitiva, ante comentarios críticos, los occidentales podrían reaccionar de forma seria (ofendiéndose o negando la veracidad de la provocación), o bien podrían tener una reacción más positiva (despertando la apreciación del receptor, generándole una risa o, incluso, animándole a devolver la pulla). Al hacer esto último, se entraría en esa interacción dinámica, en el intercambio de cláusulas individuales del que se habla en el párrafo anterior (Alberts, 1992; Alberts y Kellar-Guenther, 1996; Everts, 2003). Por otro lado, Mizushima y Stapleton comparan este trueque recíproco de burlas con el intercambio algo más ceremonioso que tiene lugar entre japoneses y encuentran ciertas diferencias: «although Western discourses indeed have ritualized teasing expressions [...] Japanese discourses are sometimes distinctly ritualized and [...] operate at the sequence-, rather than the individual utterance-level» (2006: 2108). En particular, de acuerdo con los resultados de su estudio, Mizushima y Stapleton concluyen que, en determinados contextos japoneses, el que inicialmente recibía la crítica era, en realidad, quien había incitado que se provocara dicha ofensa. Así, un individuo hace un comentario que da pie a su interlocutor a lanzarle una burla, aunque ello requiere que este último lea adecuadamente las intenciones del primero y considere que es el momento y lugar adecuado para responder a la incitación inicial.

Mizushima y Stapleton (2006: 2109) explican que estas invitaciones para ser receptor de una burla suelen relacionarse con el *humor auto descalificadorio* (descrito en el apartado 2.2 *Estilos de humor*) porque, a veces, la invitación para abrir la veda para ser criticado por otros pasa por la autocrítica. Sin embargo, ambos autores aseguran que lo que en realidad pretenden hacer los japoneses es preparar el camino para que los interlocutores puedan hacer observaciones. Por tanto, en este caso en particular, ellos prefieren no identificar el tipo de humor que usa el incitador como *auto descalificadorio* ni el de sus interlocutores como *agresivo*, pues se trata de críticas graciosas y todos los participantes son conscientes de su carácter e intención eminentemente cómicos, normalmente porque los interlocutores ya se conocen entre sí. Aunque en otras ocasiones, los

japoneses sí usan un humor más *auto descalificadorio* y no tienen mayores problemas para contar alguna historia embarazosa que ponga en riesgo su imagen positiva (Abe y Liao, 2001: 194). De hecho, Oshima (2006: 106) explica que normalmente las «Japanese jokes are told in story form, recounting a personal experience, preferably one that can be exaggerated. The story certainly does not have to be true, or actually based on one's own experience, but it is considered much more hilarious if it did indeed happen to the person telling it». Por eso, en vez de oír «Saben aquel de...» o «Había tres hombres que... » los japoneses son más propensos a decir «A un amigo mío...». A pesar de que los japoneses entenderían perfectamente cualquier historia que siguiera el estilo occidental, no les causaría tanta gracia como las que afectan a personas cercanas o directamente al orador. Oshima también menciona las bromas *neta*, muy usadas en discursos públicos y en espectáculos cómicos, especialmente en el *rakugo* (落語) (un espectáculo en el que el narrador se arrodilla en un cojín frente al público, vestido con kimono y cuenta historias usando, como mucho, un abanico que pueda hacer las veces de pipa, cuchillo, pincel u otro utensilio necesario) o en el *manzai* (漫才) (una comedia en vivo que suele realizarse con dos intérpretes). Las bromas *neta* son bastante parecidas a los chistes de estilo europeo, así que no serían bien apreciadas si no fuera por una particular diferencia, «when a person is going to tell a *neta* joke to a group of people, the speaker begins by stating that he or she is going to tell a *neta* joke, thus ensuring that the audience is prepared to appreciate the story properly» (Oshima, 2006: 108).

En cualquier caso, para el humor interactivo al que nos referimos ahora, Mizushima y Stapleton (2006: 2120) consideran esencial que dicha interacción tenga lugar en comunicaciones con un contenido contextual compartido muy elevado, tal y como ocurre en la sociedad japonesa. Takekuro (2006: 94) también menciona el contexto para comparar el tipo de humor que aparece de forma espontánea en las conversaciones entre japoneses con el que aparece en las que tienen lugar entre británicos. Takekuro confirma que el humor empleado por japoneses es altamente referencial, con una conexión directa con los comentarios que ya se hayan hecho previamente. Dado que se repiten palabras y fonemas y se parafrasean o se alteran palabras, frases enteras o solo partes de frases ya dichas,

el núcleo de las bromas que se hace pertenece al mismo contexto discursivo previo. Takekuro (2006: 92) recoge un juego de palabras que tiene lugar durante una conversación real entre dos japoneses que hablan sobre un amigo que vive lejos, en una isla tropical. Su amigo se aburre porque las tiendas cierran a las cuatro de la tarde:

そんな常夏の国でおまえ冬時間かよって.

In an everlasting summer land is it like they use “winter time”?

そんなん自分の時計おに時間おくらせてさ一人でなんちえってサマータイムやりゃあいいじゃん

Then his watch should be two hours behind; [so] he, alone, could have a sort of summer time.

Traduciendo el ejemplo de Oshima, se puede observar cómo la broma gira en torno a la expresión «horario de invierno» de la primera intervención, que se transforma en «horario de verano» en la segunda intervención causando el efecto humorístico.

En contraste con este tipo de humor, Takekuro asegura que el usado por los ingleses incluye lo que define como *descripciones imaginativas* (2006: 93); usando estas descripciones, el interlocutor introduce nueva información en el contexto discursivo para crear la broma. Este es el procedimiento natural para crear cualquier ironía o sarcasmo, y el ejemplo que Takekuro presenta, que hemos traducido a continuación, es prueba de ello:

Una chica le da un sobre con dinero a Tess porque la acaban de despedir y le pregunta: —*¿Y ahora, qué vas a hacer?*—. A lo que Tess responde: —*Oh, ya sabes, me iré a jugar al golf, redecorar mi casa de campo...*—

Según Takekuro, la respuesta de Tess compara deliberadamente su actual situación (crítica) con la idílica vida de un potentado con mucho tiempo libre, añadiendo esa última información con un sentido muy irónico a la conversación para crear la situación humorística que se explicaba al principio del párrafo.

Para Takekuro, «the differing rhetorics of Japanese and English jokes conform to the different communicative styles respected in the sociolinguistic practices of each language» (2006: 94). Los japoneses tienden a un estilo comunicativo más equilibrado con una retórica basada en la relación entre palabras, lo que refleja su intención de establecer conversaciones de cierta armonía grupal con el resto de participantes. Por otro lado, en el inglés

(descripción que es perfectamente extrapolable al español), la autoafirmación y la expresión individual juegan un papel fundamental, de ahí que la incorporación de elementos nuevos en la conversación busque la sorpresa e impresionar al interlocutor. En general, ejemplos de uno u otro estilo pueden encontrarse en ambas lenguas, pero el índice de frecuencia, la intención y el contexto en el que se formen estas bromas variará.

En realidad, esto no se circunscribe únicamente a las bromas, sino que afecta a todo intercambio comunicativo. Wells (2006) describe la perspectiva tradicional europea y distingue, *grosso modo*, entre el bien y el mal relacionando ambos con algo que está por encima de los humanos (que históricamente ha sido Dios); así, se crea una serie de valores con los que medirnos y juzgarnos. Sin embargo, el filtro europeo no debe aplicarse para analizar las interacciones entre japoneses. Según explica esta autora, no todas las culturas funcionan desde esa perspectiva, porque en algunas culturas

people are trained from childhood to measure themselves not against internalized standards but against externalized standards. They are trained to judge their own behavior according to the expectations of those around them, not according to absolutes that are above mankind. The arbiter in these cultures is not, to put the matter hyperbolically, the eyes of God, but rather the eyes of the Other. (2006: 211)

Para entender cómo usan los japoneses el humor, resulta indispensable conocer la sociedad nipona o, al menos, tener una idea aproximada sobre el camino que ha recorrido hasta ser como es ahora. Lewis (1996: 509) describe esta sociedad como una sociedad especial, no radicalmente opuesta a otras, pero sí diferente del resto en muchos aspectos —especialmente las occidentales—. Este autor entiende tal singularidad como el probable resultado de tres factores fundamentales que enumera como: su aislamiento histórico (sobre el que se hablará en el capítulo 5), sus condiciones de superpoblación empeoradas por la geografía local y las particularidades de su lenguaje.

Condicionados por la idiosincrasia de tales factores, los japoneses han desarrollado «complex social skills, which led to the phenomenon known as the *web society*; that is, great interdependence between all members of a group and an abundance of moral and social obligations, both vertically and horizontally» (Lewis, 1996: 509). Abe y Liao (2001: 186) explican que para los japoneses «the

rules of humor exist just as the rules of etiquette exist. The rules of humor may be considered part of the rules of etiquette». Ya hemos visto que los japoneses no usan el humor de la misma forma ni en el mismo contexto que los ingleses (o, por extensión, los españoles); las relaciones interpersonales a la hora de hacer bromas son de gran importancia: cuanto más cercana sea la relación entre los interlocutores, tanto más se usará el humor (Takekuro, 2006: 89). Podría pensarse que en occidente es igual, pero analizando conversaciones reales y fragmentos representativos de películas japonesas y comparándolos con situaciones británicas similares, Takekuro encuentra que los japoneses hacen muchísimas más bromas entre amigos, familiares y compañeros de trabajo que con desconocidos o extranjeros (en una proporción de 24 a 1), mientras que los ingleses no dan tanta importancia a la relación que mantienen con sus interlocutores para bromear; de hecho, hasta el 45% de las bromas producidas por los anglosajones que participaron en su estudio se intercambiaron entre recién conocidos, extraños y compañeros de trabajo. Lo mismo sucede al medir el grado de formalidad en el que tuvieron lugar esas interacciones: a mayor grado de formalidad menos bromas hacen los japoneses (hasta ser prácticamente inexistentes); a los británicos, en cambio, les resulta prácticamente indistinto. Por eso, Takekuro concluye que «Japanese jokes are limited to situations in which participants know each other well and the degree of formality is low» (2006: 95), en otras situaciones no consideran tan aceptable hacer bromas, ya que eso podría interpretarse como un exceso de confianza o una violación de las normas de cortesía.

Mientras ingleses y españoles usan el humor con el propósito de minimizar la distancia entre los interlocutores, los japoneses lo usan para mostrar su consideración según la situación en la que se encuentran y la relación que ya mantienen con su oyente. Es comprensible que se haya extendido el estereotipo de la seriedad japonesa porque no se ríen como, donde y cuando sí lo haría la mayoría de los occidentales. Oda (2006: 16-17) comenta que, tradicionalmente, los japoneses consideran una virtud que los hombres contengan la risa y que las mujeres se controlen y al reír lo hagan solo con la boca medio abierta. A pesar de que las nuevas generaciones se han occidentalizado considerablemente y ya no se insiste tanto durante la infancia de la vergüenza que significa que se ríen de ellos,

aún se nota la influencia de la tradición en su comportamiento. Esto es algo que supera las fronteras de Japón y que se puede encontrar en otros países próximos, ya que

in formal situations both Japanese and Taiwanese try to restrict themselves from laughing. Some Taiwanese university informants indicate that they try not to laugh in public and formal situations because they are afraid of the accusation of inability to control themselves. Japanese also avoid laughing in public and formal situations. (Abe y Liao, 2001: 186)

Esta forma de comportarse y de expresarse acaba reflejándose en la lengua, pero también esta puede acabar manteniendo o propiciando determinadas conductas. Lewis (1996: 511) recuerda a Whorf (1956) cuando afirma que el lenguaje que emplea un individuo determina, hasta un grado bastante significativo, la forma de pensar de ese mismo individuo. En el caso de los japoneses, la existencia del lenguaje formal (*keigo*, 敬語) o la importancia de la inferencia —aspectos en los que se profundizará más adelante— son resultado de unas pautas de comportamiento que la propia lengua ayuda a perpetuar, pues lengua y cultura están directamente relacionadas. Según Sun (2013: 371) «the relationship between language and culture is dynamic. Firstly, language is an important part of culture. It is the primary vehicle by which a culture transmits its beliefs, values and norms. Secondly, language is influenced by culture». Por otro lado, la convivencia en grandes ciudades densamente pobladas y el desarrollo de un elaborado código social japonés también han afectado a la lengua y al uso del humor, ya que, como resumen Abe y Liao (2001: 181), «a more hierarchical society produces less humorous people». Como las relaciones de los japoneses están supeditadas al código social o *wakimae* (弁え), de acuerdo con la denominación usada por Hill et al. (1986), el empleo del humor para distender el ambiente en los intercambios comunicativos no resulta algo tan necesario.

El código social japonés se apoya en cuatro pilares fundamentales: la verticalidad en las relaciones o *tate shakai* (縦社会), el culto a las formas o *rei* (礼), la armonía social o *wa* (和) y la dualidad *honne/tatemae*, es decir, la diferencia entre lo que se dice y lo que realmente se piensa —sobre la que se hablará en el apartado 2.8 *La inferencia en la lengua japonesa*—. El término *tate shakai* literalmente significa «sociedad vertical» y lo usó por primera vez Nakane

(1967) para describir la sociedad japonesa, una sociedad cuyos miembros están claramente catalogados en estratos sociales que deben ser respetados y que obedecen a factores como la edad, el sexo o la posición social, entre otros.

La estructura de las organizaciones japonesas, como las corporaciones o la universidad, sigue el modelo de la estructura de la familia japonesa (家, *ie*). En consecuencia, los miembros de estas organizaciones no desarrollan fuertes relaciones horizontales con colegas del trabajo o con pares de su grupo de edad (como sí hacen los trabajadores occidentales), sino que sus relaciones más importantes son vínculos verticales con los superiores y los inferiores que reflejan las relaciones entre padres e hijos en la familia.

En los centros educativos, los alumnos deben dirigirse a los profesores usando fórmulas de respeto (*keigo*), mientras estos últimos pueden prescindir de estas fórmulas de cortesía sin problema cuando interactúan con los alumnos. Este lenguaje formal o *keigo* se usa para marcar la distancia social o el rango jerárquico entre interlocutores: su empleo enfatiza la distancia o reconocimiento al superior, mientras su carencia puede implicar cercanía entre los hablantes o la consideración del interlocutor como inferior. Esto mismo sucede en todas las relaciones sociales japonesas y es a lo que se refiere Lewis (1996: 60) cuando habla sobre la seriedad y disciplina de los alumnos japoneses, que deben recibir y despedir al profesor con una serie de agradecimientos que suelen ir acompañados por las reverencias del saludo tradicional u *ojigi* (お辞儀). En un principio, podría parecer que se trata de prácticas probablemente caídas en desuso de las que se sigue hablando en el extranjero y ahora permanecen como un cliché repetitivo con el que se describe a los japoneses, pero, en realidad, son una parte de la forma tradicional de cortesía japonesa (*rei*) y aún están bastante arraigadas en la sociedad.

Entre los valores atribuibles a la sociedad japonesa, Lewis destaca la gran honestidad y la educación, la modestia, el sentido del deber, la timidez y, también, la protección de la imagen ajena y propia (1996: 510). Ciertamente, esto no deja de ser una opinión y se podría entrar a discutir tanto sobre la frecuencia con la que los japoneses mantienen actos comunicativos que respondan a estas características,

como sobre la veracidad de estos como meros estereotipos en lugar de ser auténticas valoraciones. Sin embargo, hemos ido viendo que, en general, proteger su imagen pública e intentar perturbar lo menos posible son cuestiones esenciales en el proceder japonés. Por eso, es muy común que los occidentales tiendan a identificar el silencio y la intención de no faltar al respeto de los japoneses como timidez, cuando no es más que cortesía. En cualquier caso, los comportamientos que Lewis atribuye a la sociedad japonesa no son más que una representación conductual de la importancia que los japoneses dan a la armonía y la paz, el *wa*.

Otro elemento muy importante en todas las interacciones que mantienen los japoneses es el *kuuki* (空気), es decir, la «atmósfera» o el «aire» que rodea toda situación comunicativa (Yamamoto, 1977). Es a partir del *kuuki* como se decide, con cierto grado de conformidad no verbalizada, cómo van a dirigirse los unos a los otros; razón por la cual, ser capaz de «leer» esta atmósfera es una habilidad social muy valorada. Es un concepto abstracto, algo de lo que se es consciente intuitivamente. Maemura (2014: 119) recoge la opinión de varios japoneses que lo describen más como una sensación, como algo que no se puede definir o que no tiene por qué tener una definición propiamente dicha. Este autor también puntualiza que, como los extranjeros fallan a menudo, es normal que se les etiquete como KY (*keiwai*). KY es un acrónimo leído según la fonética inglesa y viene de la expresión *Kuuki Yomenai* (空気読めない) que literalmente significa «no puede leer el *kuuki*», lo que muchas veces describen como una «incapacidad» que suele resultarles divertida (Maemura, 2014: 113). En cualquier caso, la finalidad última al «leer» el *kuuki* no es otra que intentar mantener el *wa* (la armonía y el consenso). Según afirma Maemura (2014: 108), el *kuuki* viene marcado por las mismas variables que entran en juego en la jerarquía general de la sociedad

such as age, gender, and ethnicity [...]. Japanese speakers are sensitive to age and status in a society that emphasizes social hierarchy, while traditional gender roles produce expectations for both men and women. However, with increased exposure and understanding of global practices and various international cultures, the standards of acceptance often become less applicable to the non-Japanese *gaijin* 外人 ('foreigner').

Aún así, por mucho que estas influencias del extranjero vayan logrando que los nipones tengan una mentalidad cada vez más abierta, es predecible que habrá ciertos conflictos culturales.

Por otra parte, estos conceptos no son exclusivos de la sociedad japonesa, ya que fenómenos similares se pueden encontrar en prácticamente cualquier otra sociedad occidental —entre las que se puede incluir la española—. La diferencia radica en que, en la mayoría de estos casos, las convenciones establecidas por una jerarquía social suelen ser considerablemente más laxas que las japonesas. Esto explica por qué el *kuuki* de una misma situación puede ser apreciado de forma diferente por japoneses o españoles; es decir, que incluso intentando guardar una distancia de respeto, la forma de los españoles de dirigirse a otros puede ser más directa y agresiva que la de los japoneses. En occidente, puede haber división de opiniones y habrá quien apoye y quien critique, por ejemplo, que una negociadora joven decida usar un lenguaje ligeramente agresivo ante un señor mayor que ella porque pretende hacerse respetar en una sociedad patriarcal; sin embargo, en Japón, ese comportamiento será generalmente considerado como una falta de respeto más que como una muestra de valentía. Al ser una sociedad colectivista, se espera que se respete una serie de normas sociales para que no se altere el bienestar común.

Esto, como ya se ha anticipado, acaba propiciando que la comunicación japonesa tenga algunas características especiales, como una forma imprecisa de comunicarse para evitar hacer comentarios muy directos que puedan ofender a alguien; una forma de lograrlo, por ejemplo, es empleando verbos impersonales que diluyen al agente y al referente en sus interacciones. Esto causa un verdadero quebradero de cabeza a los traductores, especialmente en reuniones de negocios en las que los extranjeros intentan ser francos y directos y los japoneses moderados y sucintos (Lewis, 1996: 515). Por eso, cuando se traduce directamente al japonés, el tono extranjero es demasiado directo para ellos. Paralelamente, y como consecuencia de su afán por mostrarse corteses, es muy habitual que en los encuentros con extranjeros los japoneses se rían ante comentarios que ni siquiera han entendido. Cuando interpretan que su interlocutor ha hecho una broma, muchos japoneses asienten, sonrían y hasta se ríen en voz

alta, simplemente porque consideran que se ha hecho una broma, aunque no la hayan comprendido (si es que la hubo). Al fin y al cabo, para los japoneses, interrumpir o comentar que no han entendido algo resulta una ofensa pues, desde su punto de vista, el interlocutor podría interpretar que se le acusa de no saber expresarse. Lewis (1996) confirma que esto es habitual y que nadie debe extrañarse, más bien estar agradecido, pues los japoneses sonrían preocupados por la comodidad de aquellos con quienes interactúan.

Fudano (2000) también menciona esta correlación entre risa y cortesía cuando descubre, al comparar a los chinos de Shanghái con los japoneses de Kansai (Osaka), que los chinos no se reían cuando un nuevo profesor hacía un chiste malo, mientras los japoneses reían por ser corteses. En cambio, curiosamente, entre amigos se daba el caso opuesto, los chinos sí se reían de los chistes sin gracia de sus compañeros, pero los japoneses no. Como muestra de que risa y cortesía van de la mano en la sociedad japonesa, Oda (2006) recoge una anécdota de una enfermera japonesa que enseña una urna con cenizas a la señora occidental para la que trabaja mientras le dice sonriendo abiertamente *Este es mi marido*, lo que hace enfurecer a la señora extranjera, pues le repugna que alguien pueda sonreír en una ocasión como esa. Sin embargo, atendiendo a la cortesía japonesa, esas sonrisas «that look very rude to foreigner's eyes indicate the very reverse of rudeness or bad manners. They are smiles of exquisite consideration for others and indicate a desire not to place burdens upon their feelings» (Oda, 2006: 18). Esta anécdota muestra, una vez más, que la risa y el humor en las relaciones personales en Japón no cumplen exactamente las mismas funciones que en occidente. Aunque la sonrisa, como gesto, se emplee frecuentemente, su uso no siempre implica satisfacción, alegría ni felicidad. Ya hemos explicado que los japoneses abordan y entienden el humor de una forma diferente, su uso en público, especialmente en sentido lúdico, está socialmente limitado. Probablemente, como consecuencia de la jerarquización y su consiguiente censura, nacieron diferentes estilos literarios con los que evadir la severidad diaria y romper con tal rigurosidad imprimiendo un carácter jovial en algunas obras. De hecho, Lin (1940) señala que a pesar de las restricciones que recibe el humor en la vida

cotidiana, los japoneses han logrado desarrollar un elaborado humor en su arte y literatura, como es el caso de los *kyōka*.

Los *kyōka* (狂歌) son una forma tradicional japonesa de jugar con los dobles sentidos. Se trata de una técnica poética que florecería durante el periodo Edo (1603-1868) y son, sin lugar a dudas, un ejemplo de que los juegos de palabras no son algo nuevo para los japoneses. El *kyōka* es un tipo de poesía similar en forma al *tanka* (短歌), principalmente porque deriva de este; es por ello que mantiene su estructura fija de frases de 5-7-5-7-7 sílabas (31 sílabas en total). Sin embargo, aunque su estructura sea similar, su finalidad es bien distinta. Takanashi (2007: 237) los diferencia exponiendo que el *tanka* es más serio y estético, dedicado a admirar la belleza de la naturaleza o a describir las sutilezas imperceptibles de las emociones humanas, mientras los *kyōka* se escriben con la intención de entretener o divertir y, por eso, son mucho más alegres, críticos, cómicos e, incluso, satíricos. De hecho, *kyōka* significa literalmente «poema cómico».

Takanashi revela que las dos condiciones necesarias para detectar y entender la gracia de los *kyōka* son las siguientes: tener un amplio conocimiento léxico-semántico de la lengua y poseer un conocimiento cultural adecuado para cada *kyōka*. Por un lado, la importancia del contexto histórico es obvia, dado que, durante la época en la que se desarrollaron la mayoría de estos poemas cortos, la sociedad japonesa intentaba alejarse de la rigidez y sobriedad que había mantenido hasta entonces (de las que se deriva la actual formalidad en el intercambio comunicativo). Además, muchos de los *kyōka* son versiones cómicas de algún *tanka* original, por lo que resulta esencial conocer el poema inicial que evoca el *kyōka* para saber en qué se diferencian y captar, por tanto, el efecto humorístico. De ahí que Takanashi (2007: 240) matice que para el lector ya hay una cierta predisposición a encontrar un doble sentido en el poema que lee; en otras palabras, el elemento sorpresa se ha perdido, por lo que la gracia reside en la innovación al modificar el *tanka* o lo llamativo que sea el juego de palabras que se haya creado.

Por otro lado, el dominio del léxico y la ortografía japonesa también es fundamental, porque cada *kyōka* juega tanto con el significado como con el sonido de los caracteres japoneses que lo componen. En la mayoría de los *kyōka*, el juego y el doble sentido viene dado por una o dos palabras denominadas *kakekotoba* (掛詞) a la que se le pueden sacar varios sentidos (hay casos de hasta seis juegos de palabras en un solo poema).

La lengua japonesa se escribe con caracteres de origen chino, *kanji* (漢字), combinados con los *kana* (el silabario japonés). Los *kanji* representan conceptos y son bastante inequívocos, pero el sonido de su lectura suele repetirse en múltiples palabras, funcionando como homónimos que se prestan al juego de las interpretaciones, que son el eje de estos poemas burlescos. Por ejemplo, al describir el código social de Japón, se hacía referencia al *rei* (礼) como la expresión de gratitud al superior (el docente en el caso que nos atañe), ahora bien, en el diccionario se pueden encontrar hasta otros siete *kanji* que se leen de la misma manera: 例 (*rei*), 令 (*rei*), 零 (*rei*), 靈 (*rei*), 冷 (*rei*), 鈴 (*rei*) y 齡 (*rei*); pero estos, a su vez, también pueden llegar a tener varias acepciones, en el caso de 例 algunas son «costumbre», «mencionado», «ejemplo», «precedente» o «anual», por ejemplo. Takanashi explica que los *kanji* y los *kana* tienen diferentes efectos:

The kanji and kana orthographies have different effects, and by choosing one or the other, *kyōka* poets manipulate their readers' cognitive processing of the two available meanings. When written in kanji, the logographs offer direct access to one meaning, and the discovery of another hidden meaning is a surprise [...] When written in kana, on the other hand, the phonographs leave ambiguity for the two meanings, and thus more of a resolving task is required of the reader. (2007: 256)

Takanashi, además, analiza detalladamente varios ejemplos de *kyōka* explicando cómo funcionan y cómo debe interpretarse su contenido referencial (2007: 246-255). A continuación se resume la explicación que Takanashi ofrece de uno de estos *kyōka* para concretar cuanto se ha explicado acerca de ellos. El poema corto elegido resulta especialmente curioso por la historia que lo acompaña:

Para comprender este poema sarcástico, se debe conocer una anécdota sobre el autor, ya que constituye el saber cultural imprescindible para que los lectores entiendan el juego de palabras que tiene lugar al final del *kyōka*. El autor del poema, Ueda Akinari, era un escritor y gran estudioso de la historia y la

literatura japonesa que tiempo atrás había discutido con el historiador Motoori Norinaga sobre la interpretación del *Kojiki* (古事記), el libro más antiguo que se conserva sobre la historia de Japón. Norinaga lo había analizado intensamente y, como resultado, había publicado una serie de libros que establecerían las bases para el estudio de la lengua japonesa desde ese momento hasta la actualidad. A raíz de dicha discusión, se creó entre ambos autores una cierta enemistad que llevaría a Ueda Akinari a escribir un *kyōka* tras la muerte de Motoori Norinaga. Sabiendo esto, el lector ya está predispuesto a encontrar una segunda interpretación en el poema:

ひが事をいふてなりとも弟子ほしや (higagoto wo iutenaritomo deshihoshiya)
古事記伝兵衛と人はいふとも (kojikidenbee to hito wa iutomo)

I'd like to have followers even if I have to say wrong things,
and even if people call me «Kojiki Denbee / beggar Denbee»

Me gustaría tener seguidores aunque tenga que decir cosas equivocadas,
incluso aunque la gente diga que soy un mendigo / *Denbee* de *Kojiki*¹⁴

Desde el punto de vista léxico-semántico, Takanashi argumenta que, tras leer «Me gustaría tener seguidores aunque tenga que decir cosas equivocadas» al inicio del poema, ya se incita al lector a hacer una lectura más perniciosa del texto; de modo que al llegar a la palabra *kojiki*, se interpreta primero el libro al que se refiere, pero enseguida se despierta en la mente del lector la palabra «mendigo», homónima de la primera. La palabra *Denbee* es un nombre usual para hombres en Japón, es compatible con ambas acepciones de *Kojiki* al interpretarse como «*Denbee* el mendigo» o «el Denbee de *Kojiki*». En este último caso, se usaría para referirse a un hombre cualquiera, como el «Fulanito» o «Menganito» en español, aunque, por los antecedentes, todos sabrían a quién se señala en particular. Así, la última frase quedaría como «incluso aunque la gente diga que soy un mendigo». El resultado final es un texto que señala y critica inequívocamente a Motoori Norinaga.

Motoori Norinaga no pudo leer el *kyōka*, pero esto no es exclusivo del mundo japonés. La literatura está llena de oprobios velados (a veces no tanto) que se envían unos escritores a otros o a sectores enteros de la población. En España,

¹⁴ Traducción propia.

un enfrentamiento mucho más vivo fue el de Góngora y Quevedo, cuya animadversión mutua los llevó a dedicarse escritos poco halagadores. Aunque ambos eran grandes autores, no hace falta buscar en obras de tan elevada categoría para encontrar muestras de humor que partan de la misma base, es decir, un humor con un importante contenido referencial empleando también este tipo de juegos de palabras. Un caso mucho menos excelso es el del mensaje que circuló por las redes sociales cuando el equipo de fútbol la U.D. de Las Palmas jugaba el partido de ascenso en el año 2015. En ese mensaje se podía leer *Las autoridades están retirando toda la publicidad de Alcampo alrededor del estadio*. Los aficionados al fútbol sabían que el año anterior dicho equipo había perdido la oportunidad de subir a la primera división porque, antes de finalizar el partido de ascenso, los seguidores del equipo habían saltado «al campo» de fútbol, obstaculizando el desarrollo del partido y descentrando a los jugadores que, finalmente, encajaron un gol y perdieron el partido. En definitiva, tanto en japonés como en español, sin importar el registro que se estudie, un determinado conocimiento cultural junto con las posibles lecturas de determinadas palabras pueden dar lugar a distintas interpretaciones de enunciados, algunas de las cuales resultan cómicas. El *kyōka* es una representación literaria del humor que no está sujeta a las estrictas normas que rigen las interacciones orales de los japoneses.

En efecto, como ya se ha comentado, Maemura (2014) explica que el humor a nivel conversacional en la sociedad japonesa se verá condicionado por una serie de normas relacionadas con el momento, el lugar, los interlocutores y lo apropiado del comentario humorístico. Así, aunque distintas circunstancias puedan justificar el uso del humor «to express critical feelings (Nomura and Barnlund, 1983); to bond with colleagues and release tension in business meetings (Sunaoshi, 2004); to reflect professional employment conditions and social relations (Yoshida, 2001); to reframe painful, negative life experiences as everyday matters (Matsumoto, 2009)» (Maemura 2014: 105), los japoneses son muy conscientes de que la expresión del humor no podrá romper la armonía, el ya mencionado *kuuki*, que debe prevalecer en las relaciones interpersonales.

Cabe volver a señalar que esta preocupación por mantener la armonía no evita que los japoneses también hagan comentarios y bromas agresivas, aunque

con menos frecuencia que en otras culturas. Al comienzo de este apartado ya mencionamos cómo en algunas comunicaciones mediadas por ordenador los participantes japoneses desplegaban un humor agresivo sin ningún problema. Maemura (2014: 109-110) expone otro caso muy claro en un estudio que hizo monitorizando reuniones espontáneas. En una de ellas, nada más empezar, una de las partes hizo una broma a su interlocutor al pedirle que se fuera. Sin embargo, ningún japonés interpretó esto como descortés o falta de educación, porque la petición iba acompañada por la terminación *-kudasai* (por favor) empleada en el lenguaje formal o *keigo*. Según comprobó Maemura más tarde, sin el uso de este lenguaje, el comentario posiblemente hubiera sido demasiado directo y habría rayado la grosería, «the statement is aggressive and hostile in its timing, but was playful in delivery» (2014: 110). La incongruencia entre el momento, el tono del mensaje y el uso del lenguaje formal provocó una risa generalizada entre todos los participantes de la reunión.

El humor, en definitiva, estará siempre sujeto a unos factores determinados por el contexto que deben ser compartidos por cuantos interactúen para que el efecto cómico tenga lugar. En la cultura (con minúscula, según Miquel López y Sans Baulenas) se engloba la mayoría de los factores, estables, comunes o de carácter fijo, compartidos por una comunidad, no aquellas situaciones puntuales que puedan ocasionar risa, sino el conocimiento general a partir del cual se pueden crear bromas. Mendiburo Seguel y Páez Rovira (2011: 93) diferencian entre sociedades colectivas, como la coreana, la taiwanesa o la japonesa, donde los chistes tienden a ser contextuales y tienen un sentido que depende de la situación específica en la que se produzcan; y culturas individualistas, en las que la interacción interpersonal es superior y los individuos se relacionan con grupos variados. En las culturas colectivas es necesario explicitar la información dado que no se comparte el mismo volumen de conocimiento que en las individualistas. Esta distinción también se ve reflejada en el uso de los estilos de humor; las sociedades individualistas, como la española, son más propensas al *humor de auto afirmación* y el de *auto descalificación*, para reforzar o rebajar la imagen de uno mismo según se considere conveniente. Ahora bien, como reconocen Mendiburo Seguel y Páez Rovira, el *humor de auto descalificación* «se tiende a usar poco en

culturas colectivistas porque podría enviar un mensaje negativo o amenazador de la imagen pública propia», mientras que la autoafirmación daría la sensación de inmodestia y ánimo de llamar la atención (2011: 94). Además, también señalan que las culturas con vínculos voluntarios más variados y con el individuo como núcleo tienden a hacer uso tanto de un humor amable e interpersonal, como de un humor basado en la ironía, el sarcasmo y la sátira (2011: 99). Será necesario, por tanto, preparar a los alumnos japoneses de ELE para entender las distintas expresiones de humor que muy probablemente formarán parte del discurso de sus interlocutores de habla hispana en una forma y un contexto en las que los japoneses no esperarían encontrarlas; especialmente los enunciados como la ironía, el discurso con significado figurado, pues como veremos en el capítulo 3, es la que más complicaciones genera a los japoneses.

Dicho esto, procedemos a definir qué es la ironía y qué es lo que se deberá transmitir a los estudiantes de ELE para que la identifiquen en los discursos de los españoles, evitando, de esta manera, posibles malentendidos.

2.7 LA IRONÍA

2.7.1 Definición de la ironía

La ironía se puede definir desde varias ópticas. Una es la definición de la retórica tradicional, que la define como un *tropo*, *figura retórica* o *figura de pensamiento* que expresa lo contrario de lo que se quiere decir, algo que resulta insuficiente para autores como Havertake (1985), quien considera que la simple *contradicción* no explica la complejidad de este tropo. La queja de Havertake radica en que la ironía no siempre se manifiesta con una contraposición de términos opuestos, a veces solo son diferentes. Por eso, se suele estudiar la ironía desde otra perspectiva, atendiendo a los parámetros de la pragmática, que hace entrar en juego los contextos, las intenciones y las interpretaciones. Según Reyes (1984: 154), «la ironía es un fenómeno pragmático: sólo se percibe en contexto, y depende de las intenciones del locutor y de las capacidades interpretativas del interlocutor». Penas Ibáñez (2009: 213) no se detiene en perspectivas y aún a ambas consideraciones al afirmar que la ironía «consiste en presentar una

expresión cuyo significado es contrario al que realmente tiene, si bien a partir del cotexto¹⁵ e incluso del contexto el receptor puede reconstruir el significante que el emisor desea que se entienda». En cualquier caso, no deja de confirmar la ironía como un fenómeno esencialmente pragmático. La información que el emisor quiera transmitir mediante el uso de la ironía solo será descifrada correctamente atendiendo a los tres tipos de contexto que propone Padilla García (2008: 282), miembro del Grupo de Investigación para la Pragmática y la Ironía del Español de la Universidad de Alicante (en adelante, Grupo GRIALE): a) el *contexto lingüístico*, es decir, el *cotexto* al que se refería Penas Ibáñez; b) el *contexto situacional*: el entorno que rodea a los hablantes y al acto comunicativo; y c) el *contexto sociocultural*: el conjunto de creencias y actitudes que pertenecen a un grupo de personas más o menos amplio.

Además, con un ejemplo muy ilustrativo, Padilla García (2008: 279) presenta una situación en la que el empleo de la ironía no lleva implícita la idea de contradicción:

Mujer: ¿Me quieres, cariño? Dímelo otra vez, anda...
Marido: Sí, mi amor, te adoro.

Este ejemplo podría interpretarse con información implícita o sin ella; sin más datos, sin más contexto, no se puede afirmar categóricamente que la respuesta del marido sea una afirmación simple, llana y directa, del mismo modo que tampoco se puede asegurar que su respuesta tenga la connotación de que está cansado de que su mujer le haga la misma pregunta. Se puede intuir o se puede sospechar que esto último es lo que ocurre, pero no se puede garantizar a ciencia cierta cuál es la intencionalidad real que acompaña a las palabras del marido. Por tanto, Padilla García señala que

la ironía debería caracterizarse como una implicatura conversacional particularizada, dependiente, por lo tanto, del contexto en el que se produjo, y muy vinculada a la competencia intercultural. Teniendo en cuenta sus consecuencias, podríamos añadir, además, que es una estrategia pragmática que puede producir daños en la imagen pública de los hablantes. (2008: 282)

¹⁵ En toda comunicación existe (en terminología de Halliday) un *emisor*, un *destinatario*, una *intención*, un *texto*, un *co-texto* (que sería su contexto verbal) y, finalmente, un *contexto de situación* (extraverbal) (Cortés Parazuelos, 1995: 84).

Afortunadamente, consciente del riesgo que supondría una mala interpretación de estos mensajes, el emisor tiene a su disposición una serie de recursos que le permiten matizar la ironía y facilitar su detección: los marcadores o indicadores de la ironía.

2.7.2 Marcadores o indicadores de la ironía

Gracias a los marcadores de la ironía que el hablante emplea en su enunciación, el agente infiere el significado del mensaje que se le está transmitiendo. El Grupo GRIALE ha confeccionado una clasificación para estos indicadores a partir de los trabajos de Muecke (1978) y Schoentjes (2003 [2001]). Para aunar las posturas de ambos autores, este grupo se basa en el «esquema que propone Poyatos (1994), puesto que afirma que la comunicación posee una estructura denominada *la estructura triple básica del discurso*, la cual comprende el lenguaje, el paralenguaje y la kinésica» (Alvarado Ortega, 2006: 4), es decir, la relación entre «lo que se dice y lo que queda sin decir, lo que se hace y no se hace, con otros componentes verbales y no verbales, [...] esos signos verbales expresan a menudo lo que las palabras no podrían expresar» (Poyatos, 1994: 141). Aplicando la misma distinción, el Grupo GRIALE describe los tres elementos de que disponen los hablantes para indicar que están empleando la ironía (Alvarado Ortega, 2006: 5-10); estos tres elementos, que están íntimamente ligados y se alimentan los unos de los otros, son los siguientes:

Indicadores kinésicos. Toda la gesticulación que pueda acompañar al discurso, aunque no siempre se haga de manera intencionada, ayuda a transmitir cualquier mensaje. Es el sistema de comunicación más primitivo y al que más se recurre para matizar determinadas ideas o como énfasis al comunicarnos bajo presión. Un tic, un guiño, una sonrisa, cualquier gesto, sobre todo si es exagerado, que acompañe al enunciado irónico avisará al oyente de que el enunciado está cargado de ironía y, por tanto, debe descifrar su verdadero significado. La importancia de los gestos y la mímica para mostrar la intención irónica no debe ser olvidada, señala Shoentjes (2003 [2001]), ya que la ironía nace en el discurso oral.

Indicadores paralingüísticos. Al igual que los indicadores kinésicos, estos se dan en la interacción oral. Poyatos (1994: 137) afirma que esta categoría incluye las cualidades no verbales y todos los modificadores de la voz y sonidos, los silencios o la prosodia, entre otros, «con que apoyamos o contradecemos las estructuras verbales y kinésicas simultáneas o alternantes» y, además, subdivide los elementos paralingüísticos en tres categorías formadas por las cualidades primarias, los calificadores y, finalmente, los alternantes y diferenciadores.

Las cualidades primarias son los indicadores paralingüísticos fundamentales y se refieren a los rasgos idiosincráticos de cada persona que, al ser alterados, marcan la presencia y uso de la ironía. Modificaciones en rasgos como la voz, el timbre, la intensidad, el ritmo, el silabeo, el tono o la entonación llaman considerablemente la atención porque rompen con el estilo normal del discurso y activan inmediatamente en el oyente una escucha analítica. Aunque algunos autores diferencian entre tono y entonación, Padilla García resume diciendo que «la entonación irónica se sumaría a los otros indicadores fónicos de la ironía, y el resultado de todos ellos proporcionaría *un cierto tono*, consecuencia de diversos factores, que es el que realmente llamó la atención de la retórica clásica» (2008: 285).

Alvarado Ortega indica que «los rasgos calificadores están relacionados con los distintos tipos de voz que puede emitir una persona, de ahí que sea más difícil ver su relación con la ironía. Lo mismo ocurre con los alternantes que necesitan de nombres y verbos para designarlos, y engloban gruñidos, imitaciones de sonido, llamadas a animales, etc.» (2006: 6). Aunque señala que los rasgos diferenciadores (como la risa, el llanto, los gritos, la tos, el carraspeo o los suspiros, entre otros) sí que se relacionan inequívocamente con la ironía.

Indicadores lingüísticos. La puntuación, las palabras de alerta, la colocación anómala de adverbios, las repeticiones, las yuxtaposiciones, los evidenciales, la reinterpretación de unidades fraseológicas, las lítotes, las hipérboles y el oxímoron son algunos de los indicadores lingüísticos con los que trabaja el Grupo GRIALE. La facilidad para que los detecte un estudiante de español como lengua extranjera con un nivel de dominio de la lengua intermedio

(equivalente a un B2, según el *PCIC*) variará considerablemente dependiendo del tipo de indicador. Los evidenciales, las palabras de alerta, las exageraciones, las repeticiones y las hipérbolas son los indicadores con los que trabajaremos en nuestra propuesta didáctica, ya que son los que se emplearán también en la oralidad, modalidad del lenguaje en la que se centra este trabajo. Con frecuencia, los evidenciales respaldarán al resto de indicadores en su función y potenciarán su valor; por ejemplo, en el enunciado *Aunque desayuné temprano, no tengo nada de hambre, nada en absoluto*, el evidencial «en absoluto» aparece acompañando y enfatizando una repetición: *nada de hambre, nada en absoluto*. Las hipérbolas exageran una determinada cualidad para potenciarla, pero cuanto más intensivos sean los comentarios para acentuar esa característica, tanto más llamará la atención y desvirtuará su significado, hasta el punto en que comience a considerarse ironía y, en vez de magnificar una cualidad, lo que hace es señalar justo lo contrario e implicar normalidad o hasta fruslería. En este ejemplo veremos cómo la hipérbole puede connotar ironía: *Ella tenía unos ojos enormes, mayúsculos, gigantescos*. Al final, el oyente puede entender que, en realidad, eran unos ojos normales o, incluso, pequeños. Otros marcadores lingüísticos que se pueden encontrar en las conversaciones son la colocación anormal de los adjetivos *Bonita ayuda me estás dando...* o los superlativos (que están muy relacionados con la hipérbole, ya que se basan en el mismo principio),

*¿Te gusta lo limpio que te lo he dejado?
Sí, ¡limpísimo!*

Los aprendices de ELE deberán conocer estos indicadores para poder, a su vez, reconocer la ironía en el discurso de sus interlocutores nativos de la lengua meta. Por supuesto, adquirir y comprender estas nociones les permitirá ponerlas en práctica de manera eficaz y granjearse, de esa forma, una integración efectiva. Estos elementos revelan la presencia de información oculta en el discurso, algo a lo que, como se ha adelantado, los japoneses ya están acostumbrados en su propio idioma.

2.8 LA INFERENCIA EN LA LENGUA JAPONESA

En japonés no todo se expresa con claridad, ni los mensajes se entienden siempre de forma literal, es decir, a los japoneses no les es extraña la opción de inferir significados de los enunciados propuestos. De hecho, se considera una virtud saber lo que sienten los demás aunque no haya una comunicación verbal que lo exprese de forma directa. Por ejemplo, para decir *Lo siento, pero tengo que irme*, un japonés dirá: すみません、僕、そろそろ…。 (*Sumimasen, boku, sorosoro...*), cuya traducción literal sería algo como *Perdón, yo, pronto...* En este caso, el oyente deberá adivinar lo que quiere decir el interlocutor. Los japoneses suelen evitar dar una negativa de forma directa, ya que les parece una ofensa demasiado grande, antes preferirán andarse por las ramas, decir que «hacer alguna cosa no es tan buena idea» o que «tal vez no sea el mejor momento para hacerlo», por ejemplo.

Normalmente, se dice de los japoneses que son muy educados y atentos, pero en Japón, por miedo a herir los sentimientos de los demás y para proteger la armonía del grupo, se ocultan los verdaderos sentimientos; se ocultan tanto, que existen dos conceptos para diferenciar los patrones de comportamiento de lo que se dice y lo que no se dice, pero se piensa: el *honne* (本音) y el *tatemaie* (建前)¹⁶. El *honne* se refiere a lo que uno realmente piensa, opina o siente sobre algo; una opinión que solo compartirá cuando se encuentre en un círculo de amigos íntimos fuera del trabajo o con familiares con los que tenga confianza. Mientras que el *tatemaie* es, literalmente, una *fachada*, es la máscara que usan en su imagen pública para adecuarse a las normas de la sociedad. De esta definición no debe entenderse ni relacionarse el *tatemaie* con la falsedad o la hipocresía, sino con las normas de cortesía. Todos los miembros de la sociedad japonesa conocen y siguen este comportamiento: en según qué contextos, ante determinadas preguntas o invitaciones, se espera que se responda de una determinada manera, con independencia de los verdaderos sentimientos o juicios personales. Es fundamental comportarse según el *tatemaie* en las empresas o en cualquier puesto

¹⁶ Estos conceptos ya fueron mencionados, aunque no se definieron, en el apartado 2.6 *Convenciones sociales y humor en Japón*.

de trabajo, quizás por eso es tan popular salir por la noche para tomar algo con los compañeros y poder comportarse según el *honne*. Estas salidas sirven de válvula de escape, ofrecen una oportunidad para quejarse de las condiciones de trabajo y para criticar al jefe o a algún compañero, liberándose, por fin, de la tensión acumulada.

Los japoneses intentan mitigar o minimizar los comentarios que puedan parecer abruptos o groseros. Por ejemplo, Matsumoto (2001: 4) recoge un comentario que los japoneses pueden usar como preludeo antes de expresar la razón por la que deberán marcharse o también pueden usar enunciados similares para, directamente, sustituir esa información:

あの、ちょっと 図書館へ行くから。。。
Anoo, chotto toshokan he ikukara...
Ehm, (*chotto*) me voy a la biblioteca, así que...¹⁷

Si no se añade nada más, el interlocutor debe interpretar que el hablante desea terminar la conversación o el encuentro porque va a marcharse. En particular, «ちょっと ...» (*chotto*...) es una expresión auxiliar que, entre otras funciones, se usa junto a las negativas, las dudas, etc. En español también se pueden encontrar expresiones similares, pero como para los japoneses es preferible dar largas antes que dar una negativa directa que pueda resultar ofensiva, tenderán a usar expresiones de ese tipo con mucha más frecuencia para sustituir a negativas más rotundas como «no», «no tengo», «no hay», negativas que, sin embargo, no es raro encontrar en español (aunque acompañadas, normalmente, por alguna disculpa o algún gesto conciliador).

Más allá de estas normas sociales, la ironía y la metáfora, que constituyen junto a la representación del discurso los fenómenos pragmáticos por excelencia (Alvarado Ortega, 2006: 1), también aparecen en la literatura japonesa, incluso, desde el siglo XVI, cuando los poemas empiezan a usar la sátira en el género llamado *haikai* que derivó en breves unidades poéticas que se conocen como los famosos *haikús*.

Carranca acerba:
su gáznate hidrópico
la rata engaña.

¹⁷ Traducción propia.

Este es uno de los poemas de Matsuo Basho (1644-1694) recopilados en *Sendas de Oku* (Paz Lozano y Hayashiya, 1981 [1957]: 11). Matsuo Basho habla de cómo la sed engaña a una rata que intenta beber de una charca helada. La belleza de estos poemas también atrajo a poetas occidentales como José Juan Tablada (1871-1945), quien, embriagado por la «economía verbal, humor, lenguaje coloquial, amor por la imagen exacta e insólita», escribió en el siglo XX sus propias versiones de la poesía japonesa (Paz Lozano y Hayashiya, 1981 [1957]: 20).

Por tanto, los japoneses conocen y pueden entender mensajes que requieren un esfuerzo de interpretación; pero, ¿hasta qué punto?, ¿serán capaces de extrapolar esta habilidad al aprendizaje de otra lengua como el español? Dejando de lado la literatura, en una conversación normal ajena a sus convencionalismos culturales y que discorra en el plano informal, ¿podrán captar la ironía? Las diferencias culturales expuestas nos permiten presagiar que los estudiantes de ELE japoneses pueden encontrar más dificultades en la identificación de expresiones españolas cargadas de humor e ironía que otros aprendientes de ELE. Sin embargo, para confirmar o descartar esta hipótesis inicial, eje central de un trabajo con orientación didáctica como el que aquí se presenta, se habrá de comprobar de forma empírica la validez de esta hipótesis. Por ello, se dedica el próximo capítulo a explicar las características y resultados de una encuesta preliminar realizada a estudiantes de ELE de distintas nacionalidades destinada a arrojar luz sobre este punto.

3. LA PERCEPCIÓN DEL HUMOR DE LOS ALUMNOS DE ELE: ENCUESTA PRELIMINAR

Como ya se ha indicado en el capítulo anterior, el conocimiento de las pautas conductuales de los japoneses nos permite intuir que este tipo de estudiantes tendrá más dificultades que otros estudiantes de ELE a la hora comprender el humor en español. A este respecto, se han señalado otros estudios que, ciertamente, comentan diferencias en el tipo de humor usado por los japoneses y los españoles. De hecho, nuestra experiencia personal nos ha permitido constatar que, en ocasiones, el oyente nipón queda desconcertado ante determinadas bromas y comentarios irónicos interpretados erróneamente que el interlocutor hispanohablante se ve obligado a aclarar. No obstante, se necesita algo más que comentarios personales y estudios genéricos sobre el uso del humor en diferentes culturas para poder confirmar que se trata de un asunto de importancia para la enseñanza de español como lengua extranjera.

Por lo tanto, con el fin de comprobar cuánto varía la respuesta de los japoneses al enfrentarse al humor en español y para justificar debidamente la inclusión de este contenido en la enseñanza de ELE, se ha elaborado una encuesta preliminar que busca medir la percepción del humor por parte de estudiantes de ELE (en adelante *encuesta preliminar*) que se presenta en este capítulo.

3.1 DESCRIPCIÓN DE LOS ENCUESTADOS

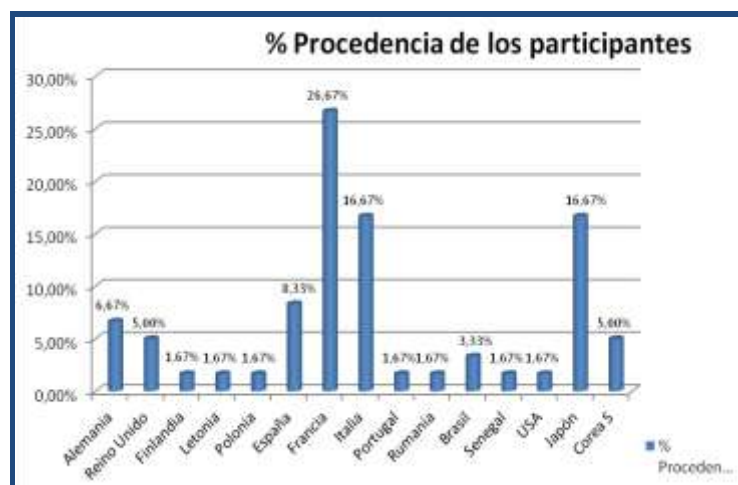
Esta encuesta preliminar se confeccionó para ser enviada por internet a estudiantes japoneses que ya habían tenido una estancia en España durante un programa de intercambio con la facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Además, se solicitó a estos participantes, así como a algunos españoles que residían en Japón en ese momento, que pasaran la encuesta a sus amigos o conocidos japoneses que también estudiaran español.

De acuerdo con lo establecido en el capítulo anterior, partíamos de la hipótesis de que se encontrarían algunas diferencias entre la forma de entender el

humor de los españoles y los japoneses; sin embargo, cabía cuestionarse si también existiría tal disparidad entre españoles y participantes de países más cercanos como Alemania o Inglaterra o, incluso, países como Italia y Francia, que comparten con España raíces culturales y lingüísticas.

La abundancia de clichés y estereotipos entre los miembros de todos estos países no es más que la estela de su propia diferencia cultural: los italianos piensan que los españoles no van bien vestidos, pero que son amables y abiertos; los alemanes, que son abiertos, pero no necesariamente tolerantes, y también critican la falta de puntualidad; los daneses coinciden con la crítica alemana y elogian la simpatía hispana, aunque les molesta que se gesticule tanto (Oliveras Vilaseca, 2000: 58-98). Y lo mismo ocurre a la inversa, los españoles tienen sus propias opiniones negativas y positivas del resto de países. La existencia de conductas diferentes puede implicar usos diferentes del humor. Por tanto, ante la oportunidad de estudiar el caso, se decidió ampliar el radio de acción de esta encuesta y englobar a participantes europeos para comprobar con qué facilidad detectan otros europeos el humor en español y la ironía usada con matiz humorístico y si existe alguna diferencia según la procedencia materna de los encuestados.

Estos participantes europeos fueron estudiantes de intercambio de ERASMUS de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria que recibieron y rellenaron la encuesta el mismo día que se examinaron para obtener el nivel B2 de dominio de español (según el Instituto Cervantes). En la Gráfica 1 que se incluye a continuación, se indica el porcentaje de todos los estudiantes que participaron según su nacionalidad para mostrar el alcance de esta encuesta preliminar:



Gráfica 1. Procedencia de los participantes en la encuesta preliminar

Conviene señalar que, para realizar una encuesta cuyos resultados sean estadísticamente indiscutibles, el número de participantes debería ser considerablemente superior al medio centenar al que se ha tenido acceso en este estudio. No obstante, las conclusiones que se desprenden de este análisis, aun siendo orientativas, sirven para respaldar la hipótesis defendida y corroborar la necesidad pedagógica que se defiende en el presente trabajo.

3.2 DESCRIPCIÓN DE LA ENCUESTA PRELIMINAR SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL HUMOR

Esta encuesta preliminar se creó para corroborar la diferencia de comprensión de comentarios con matices cómicos, chistes y enunciados irónicos y los efectos que todos estos producen entre lectores procedentes de diferentes culturas. No obstante, habida cuenta de las particularidades de los participantes o, más bien, de los factores que condicionarían su participación en este estudio, la encuesta preliminar debía cumplir con una serie de requisitos que permitieran obtener los mejores resultados posibles.

Un aspecto importante que se debía considerar era que los participantes japoneses recibirían esta encuesta por internet y no había posibilidad de asegurar que todos los japoneses que la recibieran la completaran; del mismo modo, tampoco se tenía la certeza de que se llegara a reenviar a otros japoneses estudiantes de español como se había pedido. Además, contestarla significaría un

esfuerzo que no tendría ninguna recompensa académica. Así que, para intentar conseguir el máximo número de respuestas, la encuesta debía resultar atractiva y fácil de completar.

Inicialmente, se planteó la posibilidad de incluir fragmentos de series o películas, vídeos de cómicos o algún *sketch* en los que aparecieran comentarios irónicos o burlescos sobre los que se pudiera consultar. Sin embargo, estos vídeos suponían una dificultad para el estudio por varios motivos: por un lado, la inclusión de este formato se traduce en minutos extra de concentración y dedicación exclusiva a la encuesta, algo que podría hacer cambiar de idea a los japoneses que se hubieran decidido a contestar. Más importante aún, podría pasar que aquellos que decidieran cooperar acabaran enfrentándose a dificultades técnicas (calidad de audio, de vídeo o de conexión para el envío, la descarga o la visualización de estos archivos). Además, también podría ocurrir que no entendieran algún diálogo o comentario y no tuvieran a quien consultar, con lo que los resultados habrían quedado relativamente falseados, pues interesa constatar que, entendiendo las palabras, no se infiere adecuadamente el contenido oculto del mensaje.

Por otro lado, usar vídeos o audios también habría resultado problemático con los estudiantes de ERASMUS pues, al recibir la encuesta a medida que fueran entregando el examen final de lengua española, no todos la rellenarían al mismo tiempo. Precisamente porque se cumplimentaba al final de un examen, cuando los alumnos ya estaban cansados, esta encuesta debía ser clara y sencilla.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se crearían 12 ítems que medirían la capacidad de los participantes para detectar el humor: 5 comentarios describiendo a una persona o una situación y 7 diálogos breves. En estos ítems se incluyen muestras de humor gráfico, ironías, metáforas o algunos juegos de palabras. Teniendo en cuenta que el tema principal de esta investigación versa sobre el humor en el plano conversacional, se intentó imitar el estilo de interacciones o comentarios espontáneos realizados en un intercambio oral informal, pero, aun a riesgo de perder algo de naturalidad, se redactaron con un lenguaje adecuado a su nivel. También se aportó el contexto mínimo necesario para dar sentido a los

elementos humorísticos y hacerlos comprensibles, salvo en el ítem 7, aunque esto no debería suponer ninguna diferencia al quedar explicitado el contexto en el propio diálogo.

Además, los participantes debían dar algunos datos de índole personal e indicar si compartían el humor de los ítems descritos, de modo que, al final, la encuesta preliminar resultante (que puede consultarse en el *Anexo I*) se puede dividir en tres partes: en la primera, se recogen datos sobre los participantes (edad, nacionalidad, etc.); en la segunda parte, se presentan los 12 ítems mencionados seguidos por sus correspondientes preguntas de comprensión para comprobar si los participantes interpretaban adecuadamente los enunciados cómicos; en la tercera y última parte, se pide a estos participantes que indiquen qué diálogos o comentarios les han hecho gracia o les han parecido cómicos.

Una vez descrita la estructura de la encuesta preliminar, en el siguiente apartado comentaremos los resultados obtenidos.

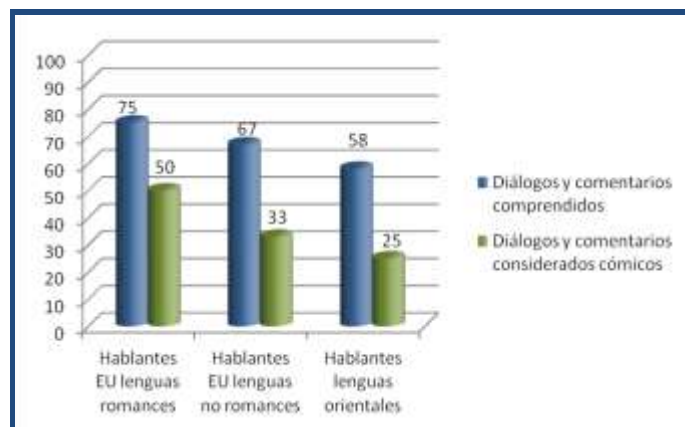
3.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En la primera parte de la encuesta, para mantener el anonimato, no se pidieron nombres; solo se preguntaba por la edad de los participantes, las lenguas que conocían, la duración de su estancia en algún país o países de habla hispana y el contacto con las gentes de alguno de estos países. Con estas preguntas se podría comprobar si, además de la nacionalidad (o independientemente de esta), la edad y el grado de conocimiento de otras lenguas alteraban los resultados. Además, también podrían consultarse estos datos para determinar si los *outliers* o valores atípicos respondían a una estancia o a un contacto con hispanohablantes extraordinarios (por ser muy prolongados o extremadamente breves).

Lamentablemente, tanto los ERASMUS como la gran mayoría de los japoneses pertenecían a la misma generación (rondando la veintena), habían estado en España durante un plazo de tiempo similar (un año) y todavía mantenían un contacto regular con españoles. Por lo que estos datos, al final, no aportan ninguna información realmente significativa. Tampoco el grado de conocimiento de otros idiomas tuvo una repercusión destacable, pues los resultados de todos los

participantes eran semejantes a los de sus compatriotas, con independencia de las lenguas extranjeras que conocieran. En todo caso, como los participantes comparten características similares, los datos obtenidos en esta primera parte sirven para demostrar que el tipo de variación que existe en las respuestas es independiente de estos factores, como veremos en el apartado *3.4 Resultados generales del cuestionario: imagen social y cortesía*.

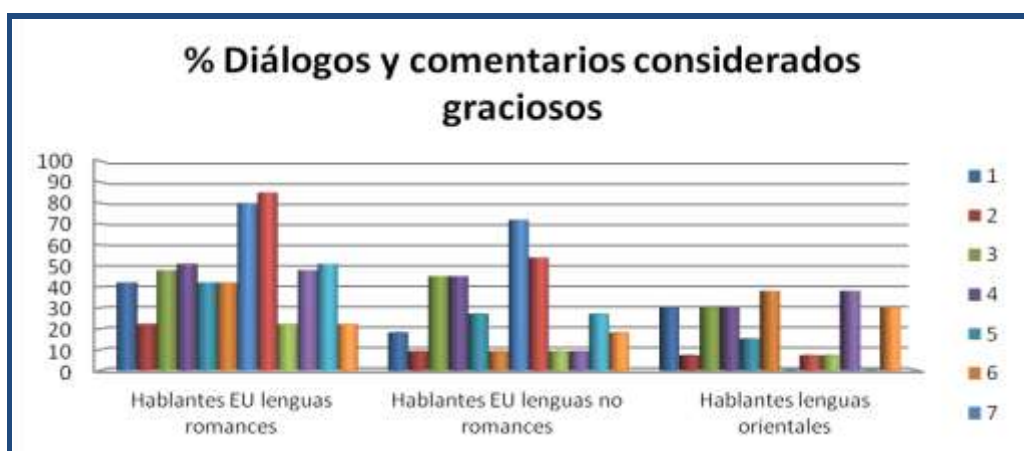
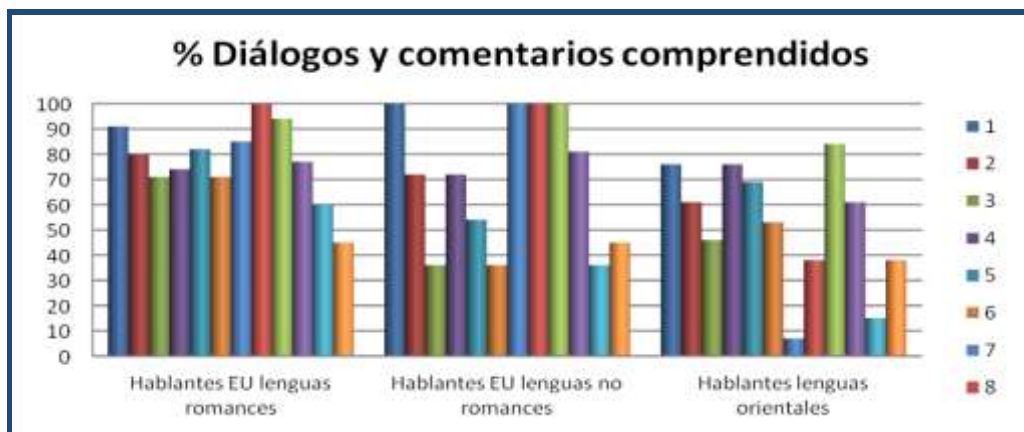
En cuanto a la segunda parte, lo primero que destaca al cotejar las respuestas de los participantes es que se pueden agrupar en tres categorías atendiendo, por un lado, al número de diálogos y comentarios comprendidos adecuadamente y, por otro, al total de ítems que habían identificado como cómicos en la tercera parte de la encuesta. La mayoría de los participantes de España, Italia, Portugal, Rumanía y Brasil comprendieron adecuadamente e identificaron como cómicos más diálogos y comentarios que el resto. Como estos participantes eran europeos hablantes de lenguas romances, en las Gráficas 2 y 3 se agruparon en la categoría *Hablantes EU lenguas romances*. Por otro lado, aunque el porcentaje de diálogos y comentarios comprendidos correctamente por la mayor parte de los estudiantes de Alemania, Reino Unido, Letonia, Polonia y Finlandia fue ligeramente inferior al del grupo anterior, el número de estos ítems que encontraron graciosos fue mucho menor, lo que significa que detectaban e interpretaban los enunciados humorísticos con relativo acierto (en menor medida que los hablantes de lenguas romances), pero, sin embargo, estos enunciados no provocaban en ellos el efecto cómico esperado o, al menos, no tanto como en el grupo anterior; al tratarse de europeos cuyas lenguas no eran romances, sus resultados se agruparon en la categoría *Hablantes EU de lenguas no romances*. Finalmente, casi todos los participantes de Japón y Corea del Sur, hablantes de lenguas orientales y, por ende, agrupados en la categoría *Hablantes lenguas orientales*, también contestaron de acuerdo con su propio patrón, un patrón diferente al resto en cuanto a porcentaje de diálogos y comentarios comprendidos y considerados cómicos. En definitiva, se acabaron conformando los tres grupos que se muestran en la Gráfica 2:



Gráfica 2. Respuestas por grupo ponderadas

Los datos que se muestran en la gráfica anterior confirman que, por norma general, cuanto más cercanas a la cultura y lengua españolas eran las culturas y las lenguas de los participantes, mejor captaban y comprendían el humor y la ironía de los diálogos y comentarios de la encuesta y, además, con mayor frecuencia compartían el humor presente en ellos. Decimos «por norma general» porque, como se mencionó en el párrafo anterior, la mayoría de los participantes con lenguas y culturas afines respondían de forma similar; no obstante, también hubo casos de estudiantes con unos resultados muy inferiores a la media de su grupo, como ocurrió con tres franceses, o con un índice de aciertos muy elevado con respecto a sus compatriotas, como el caso de dos japoneses que, a pesar de comprender adecuadamente prácticamente todos los ítems, luego señalaron muy pocos como divertidos.

A continuación, desglosando la Gráfica 2 por preguntas, se pueden apreciar grandes diferencias entre unas y otras culturas en determinados ítems dependiendo de si los comprendían adecuadamente o de si compartían el humor presente en los diálogos y comentarios. Resulta, cuanto menos, curioso advertir que hay algún ítem que comprendieron mejor los hablantes de lenguas orientales que los europeos hablantes de lenguas no romances e, incluso, los hablantes de lenguas romances, tal fue el caso de la pregunta 4, como se puede ver en la Gráfica 3.



Gráfica 3. Porcentaje de diálogos y comentarios comprendidos y considerados graciosos

En cualquier caso, para comprender mejor las diferencias que presentan los estudiantes de cada grupo, lo mejor es explicar las respuestas obtenidas en cada ítem.

- *Ítem 1*

1. (Miriam espera a Raúl).

Miriam: *¡Raúl, vamos! ¡He visto árboles moverse más rápido que tú!*

Raúl: *Ya lo sé, pero esos árboles no estaban tan ocupados como yo... ¡Espera un momento, por favor!*

DONDE VIVEN RAÚL Y MIRIAM LOS ÁRBOLES CORREN, ¿VERDAD?

SÍ

NO

En este primer ítem, los participantes no parecen haber tenido dificultades, pues todos los grupos han contestado con bastante acierto la pregunta de comprensión,

especialmente los occidentales. Sin embargo, es curioso que a pesar de obtener peores resultados, al 30% de los hablantes de lenguas orientales les resulta divertido el comentario de Miriam «*He visto árboles moverse más rápido que tú*» o toda la situación, mientras que solo un 18% los europeos de lenguas no romances consideró que esto fuera gracioso; quizás los asiáticos encontraron cómico el comparar a una persona con un árbol.

- Ítem 2

2. (Un chico explica por qué hace mal un examen).

Soy el único que ha suspendido cinco veces el examen, pero no es por mi culpa... yo no necesito estudiar más, el examen no es tan difícil.

¿EL EXAMEN ES DIFÍCIL?

SÍ

NO

Realmente, si todo el mundo aprobó el examen menos el chico que hace este comentario, dicho examen no era difícil; pero como él afirma haber suspendido hasta cinco veces, lo lógico es que los participantes se planteen que el chico debe estudiar más. Por eso, para el análisis de esta encuesta se consideró como respuesta acertada la de aquellos participantes que hubieran seleccionado el «NO», que fue un 80% de los hablantes de lenguas romances, un 72% de los europeos hablantes de lenguas no romances y un 61% de los participantes hablantes de lenguas orientales. No obstante, esta pregunta hubiera aportado datos mucho más útiles si se hubiera formulado en segunda persona, como la reprimenda de una madre a un hijo cargada de ironía: «*Eres el único que ha suspendido cinco veces el examen, pero no es por tu culpa... tú no necesitas estudiar más, el examen no es tan difícil*». Esta es una de las modificaciones a las que se debería someter esta encuesta preliminar si se estima oportuno usarla para otro análisis o con otro propósito como, por ejemplo, un análisis de necesidades para alumnos con quienes se pretenda trabajar el humor o la ironía, algo que mencionaremos en el capítulo 6.

- Ítem 3

3. (Una señora oye un ruido muy fuerte detrás y cuando se gira ve a un chico en el suelo).

Señora: *Vaya ¿te has caído?*

Chico: *Eh...No, estaba buscando una moneda.*

¿EL CHICO SE HABÍA CAÍDO?

SÍ

NO

El ruido señalado en el contexto debería ser más que suficiente para determinar la respuesta correcta: el chico se había caído. Aunque cualquiera hubiera podido considerar que ese «ruido muy fuerte» se podría referir al sonido de una moneda al chocar con el suelo, la duda debería haber quedado desambiguada porque, desde luego, nadie puede considerar normal que alguien se tiré al suelo para buscarla.

A la vista de los resultados, a los participantes hablantes de lenguas romances no les costó mucho comprender el diálogo, pues acertó un 71% de ellos. Sin embargo, los europeos hablantes de lenguas no romances tuvieron los peores resultados, pues solo un 36% ellos acertó, quedando por debajo, incluso, del porcentaje de aciertos obtenido por los hablantes de lenguas orientales (46 %). En cualquier caso, queda claro que a ambos grupos se les escapó el verdadero significado de las palabras del chico, bañadas en ironía.

- Ítem 4

4. Entrevista de trabajo.

¿QUÉ CREES QUE TIENE QUE HACER ESTA PERSONA?



Gracias a las respuestas obtenidas en esta pregunta, se pudo comprobar la facilidad con la que los hablantes de lenguas orientales son capaces de inferir

correctamente el mensaje de algunos enunciados indirectos. Para comprender y para que surta efecto la intención cómica de esta viñeta del caricaturista Canary Pete es primordial conocer el contenido cultural al que hace referencia. Al pedir a los participantes que explicaran qué debía hacer el entrevistado, podrían manifestar su propia interpretación sin que la pregunta llevara implícita la respuesta, como habría pasado si la pregunta hubiera sido «¿Debe el entrevistado montar una silla?», pues con la pregunta ya se habrían interpretado las palabras del entrevistador y, al responder, no se demostraría si los encuestados conocen qué tipo de empresa es IKEA.

Las respuestas son de un eclecticismo muy interesante: algunas demuestran captar el humor de la viñeta, como la de una polaca al decir que el entrevistado «debería empezar a reírse»; otras son más dudosas: una italiana contestó que «debería salir de la habitación, coger una silla, llevarla dentro y sentarse»... quizás también estuviera respondiendo de forma ingeniosa a lo que consideraba obvio, ya que señaló esta pregunta como graciosa y el resto de italianos contestó de forma clara que el entrevistado debía montar las piezas de silla que estaban en el suelo; un francés recalcó lo evidente que le resultó que es una broma diciendo telegráficamente: «Construir la silla. IKEA; silla; broma», luego, para dejar clara su postura, subrayó varias veces la palabra «IKEA» de la viñeta; los españoles captaron rápidamente el humor de la imagen y, algunos, incluso lo ampliaron: «Yo me iría, pero él tiene que montar la silla y luego sentarse»; un alemán resolvió la pregunta con una frase sencilla y muy profesional: «Mostrar su destreza técnica»; otros, sugirieron que la velocidad al montarla es importante; y, por supuesto, algunos no entendieron la gracia de la viñeta.

En general, el número de participantes de todos los grupos que entendió el chiste gráfico fue muy alto y también muchos lo encontraron divertido, hasta un 30% en el caso de los asiáticos. Casi todos los japoneses acertaron y señalaron que precisamente por ser una entrevista de IKEA es por lo que debían montar la silla, aunque hubo uno que se habría sentado en la «placa roja» (el asiento) y otro que hubiera «salido de allí».

- Ítem 5

5. (Describiendo a José).

José es una persona muy ágil, solo se cae una o dos veces al día.

JOSÉ ES UNA PERSONA ÁGIL, ¿VERDAD?

SÍ

NO

Tanto en el grupo de los hablantes de lenguas orientales como en el de los europeos hablantes de lenguas no romances, especialmente los participantes del norte de Europa (Letonia, Finlandia y Polonia), hubo muchos estudiantes que contestaron de forma inadecuada a la pregunta de comprensión que acompañaba al comentario en este ítem. La ironía de calificar a alguien que se cae una o dos veces al día como «ágil» debería ser obvia por nuestro conocimiento del mundo. Aún así, parece que estos participantes necesitaban más marcadores e indicadores que clarificaran el sentido irónico del enunciado, más allá de la propia incongruencia de este; quizás de esta forma sí hubieran obtenido tan buenos resultados como el grupo de hablantes de lenguas romances, en el que un 82% no tuvo problemas al identificar la ironía que encerraba el enunciado.

- Ítem 6

6. Una mujer describiendo a su marido.

Mi marido, Paco, trabaja muchísimo, siempre está alegre y lava los platos siempre, siempre, siempre. ¡Ah! A mi maravilloso marido nunca le repito que lave los platos, claro que no, no.

PACO ES UN BUEN MARIDO, ¿VERDAD?

SÍ

NO

Nos encontramos, de nuevo, ante otra descripción cargada de ironía, aunque, esta vez, mucho más disimulada. Si a determinados encuestados les costó interpretar adecuadamente el verdadero significado de la pregunta anterior, que empleaba una ironía bastante más obvia de captar, es de suponer que en esta tendrían más dificultades. Ciertamente, así fue: el número de aciertos disminuyó en todos los grupos. Sin embargo, llama la atención que, mientras a los europeos hablantes de

lenguas no romances les hizo menos gracia que la quinta pregunta y a los de lenguas romances les hizo la misma, el número de hablantes de lenguas orientales que encontró esta más graciosa que la anterior fue del doble: del 38% frente al 15%, aunque no hubo tantas respuestas acertadas como en la quinta.

Quizás convendría añadir un espacio para que explicaran por qué creen que Paco es o no un buen marido y, así, se podría resolver si la han comprendido tan bien como parece. Tal vez, podríamos aventurar que a los participantes japoneses, por haber crecido en una sociedad apegada a las tradiciones y en la que cada individuo juega un papel muy marcado, les haya hecho gracia esta descripción por asociar los trabajos de cocina a las mujeres, y no a los maridos.

- *Ítem 7*

7. **Ana:** *Ahora vengo, voy a la panadería.*

Juan: *¿Vas a comprar pan, Ana?*

Ana: *No, hombre, no... Voy a hacerme una foto y a comprar chicles.*

¿QUÉ VA A COMPRAR ANA EN LA PANADERÍA?

Leer esta pregunta con el tono adecuado es una de las claves para resolverla correctamente, si no, al menos se espera que el sentido común del lector le haga sospechar que la contestación de Ana encierra un sarcasmo evidente, ya que en una panadería no hay máquinas de fotos y no suelen comprarse chicles. Uno de los españoles respondió de la siguiente manera:

La respuesta de Ana podría ser en tono irónico, pero me decanto por tomarme las cosas al pie de la letra: va a comprar chicles; es lo único que compra porque es lo único que dice que va a comprar. De paso se hará una foto en el fotomatón de la esquina y verá a Juliana, que es la novia de Miguel, la que hornea los suspiros...

A pesar de la presencia de marcadores como «no, hombre, no...» que señalan la introducción de una posibilidad alternativa incoherente «comprar

chicles y hacerse una foto en una panadería», el participante español se decantó por la interpretación literal. Prácticamente el resto de europeos acertó sin mayor dificultad; sin embargo, este ítem cosechó los peores resultados entre los hablantes de lenguas orientales, pues hasta un 93% de ellos también interpretó erróneamente la contestación de Ana, aunque ellos ni siquiera llegaron a plantearse la posibilidad de un enunciado irónico, es más, absolutamente ninguno de ellos le encontró la gracia a la respuesta de Ana, algo que solo volverá a ocurrir en el ítem 11.

- *Ítem 8*

8. (Un vendedor por la calle).

A: *¡Vendo zapatos para los pies!*

B: *¡¿En serio?! ¡Pensaba que eran para las manos! Muchas gracias, ¿eh?*

¿SABÍA B QUE LOS ZAPATOS SON PARA LOS PIES?

SÍ

NO

La octava pregunta es a la séptima lo que la quinta es a la sexta: una pregunta que se formula con el mismo estilo irónico, pero con unos marcadores más claros y una interpretación mucho más sencilla. La expresión desmesurada de sorpresa, el profundo agradecimiento por una lección obvia y el marcador de ironía «¿eh?» hacen que así sea. Los resultados obtenidos confirman que los encuestados responden mejor ante marcadores tan claros: los aciertos se incrementan en todos los grupos, hasta el 100% en el de los occidentales. A los asiáticos, por su parte, les ha parecido tan extraña como la anterior, probablemente se planteen cómo alguien puede dudar sobre el uso de los zapatos, pero, guiados por la lógica y, tal vez, por los marcadores de la ironía, obtuvieron un 38% de aciertos que superó con creces el 7% de la pregunta anterior.

- Ítem 9

9. (Habla el padre de Miguel).

Ayer Miguel se cayó y se partió la sandía, su madre se preocupó tanto que empezó a llorar.

¿LA MADRE DE MIGUEL SE PREOCUPÓ POR UNA FRUTA?

SÍ

NO

Aquí se pretendía averiguar cuán bien se comprendería una metáfora bastante común. Es más usual comparar la cabeza con un «coco», pero quizás fuera una expresión tan común que ya podría ser conocida y el acertar esta pregunta no demostraría haber entendido el tropo.

Los resultados muestran un índice de aciertos muy alto en todos los grupos, hasta un 84% en el caso de los hablantes de lenguas orientales; de hecho, este es el mejor resultado que obtuvieron los asiáticos. Sin embargo, muy pocos japoneses y coreanos catalogaron este ítem como *gracioso*. Es curioso que tantos encuestados asiáticos hayan contestado correctamente la pregunta de comprensión y, sin embargo, en el resto diálogos y comentarios las cifras estén por debajo, incluso en el siguiente ítem que, aparentemente, debería ser tan fácil de comprender como este, pues también incluye una metáfora. Lo más probable, es que la mayoría de las respuestas se hayan efectuado apelando a la lógica: si un hijo se cae, lo normal es que la madre se preocupe por él, tanto si llevaba una fruta que pudiera romperse como si se entiende que la *sandía* es la *cabeza* del hijo. De nuevo, ampliar el cuadro para incluir una explicación de los encuestados en la que describan qué le preocupaba a la madre podría ayudar a esclarecer su respuesta. Otra opción es cambiar toda la pregunta por una que evite una confusión de este tipo, por ejemplo, la siguiente:

Pablo: *Hola, Laura. ¿Qué tal?*

Laura: *Mal, me va a explotar el melón.*

Pablo: *¿Por qué?*

Laura: *Porque hace demasiado calor.*

¿QUÉ VA A EXPLOTAR?

A: *Una pelota*

B: *Una fruta*

C: *La cabeza de Laura*

- Ítem 10

10. En la cafetería.

Él no tiene manos, tiene rastrillos para la comida. ¡Y su boca es una aspiradora!

¿ES UN HOMBRE O UN MONSTRUO? ¿CÓMO ES?

En este ítem, como hemos adelantado, también se emplea la metáfora, aunque en esta ocasión se describe de una forma un tanto grotesca a un comensal de mucho apetito. Por los resultados, parece que los europeos hablantes de lenguas no romances no tuvieron dificultades para comprender esta metáfora, pues han acumulado más aciertos (83%) que los hablantes de lenguas romances (77%) y que los asiáticos (61%). No obstante, por alguna razón, cerca del 11% de los hablantes de lenguas romances no llegó a contestar esta pregunta, quizás al leer «¿Cómo es?» — cuestión cuya respuesta requiere un cierto desarrollo — pensaron que requería una explicación muy larga y la dejaron en blanco.

Las interpretaciones de este enunciado también fueron bastante variopintas, desde una italiana que pensó que se hablaba de «una máquina de la cafetería», hasta una inglesa que interpretó que se trataba de «un hombre que es perezoso», pasando por una francesa que caracterizó al personaje descrito como un «supermonstruo de la limpieza».

- Ítem 11

11. En una peluquería. (Imagen)

¿QUÉ NO LE GUSTA A LA CLIENTA?



Esta viñeta de Maitena¹⁸, lejos de ser aclaratoria, confundió a muchos encuestados que leyeron en el gesto de la clienta algún tipo de recelo hacia su peluquero: algunos japoneses dijeron que «no le gusta el peluquero», «la habilidad del peluquero de siempre», «ser tocada por otros», que «al dependiente no se le da bien tratar clientes» o que «su peinado no es adecuado a su edad» o, incluso, con un tajante «Él»; otros tantos franceses también culpan al peluquero por el malestar de la clienta dudando «¿la peluquería, asco?» o desconfiando de alguien tan jovial «la alegría del peluquero»; algunos (de Polonia, Finlandia, Corea del Sur, Rumania y Francia) afirman que lo que no le gusta es «el masaje»; un español va más allá y asegura que lo que disgusta a la clienta es «el corte de pelo del propio peluquero, por eso desconfía de su pericia con las tijeras». Por lo general, aunque también se trataba de una viñeta con humor gráfico, esta pregunta fue más difícil de entender para todos los grupos.

Los participantes originarios de países con lenguas romances son los que mejores resultados obtuvieron, pero, aún así, solo acertó un 60% de ellos, siendo el segundo ítem con peores resultados de este grupo, por detrás del que se describe a continuación. En el caso de los asiáticos, solo un 15% comprendió adecuadamente la viñeta, pero, además, permanecieron imperturbables, ya que ninguno reconoció que esta viñeta le resultara graciosa, como ya se había anticipado en el séptimo ítem (otro que tampoco consideraron divertido).

¹⁸ Maitena Inés Burundarena (1962) es una humorista argentina que dibuja tiras y viñetas que tienen como protagonistas a las mujeres y su relación con el mundo.

- Ítem 12

12. (Dos amigos se encuentran).

Amigo de Mario: ¡Mario, cuánto tiempo! ¿Cómo estás, hombre?

Mario: Muy bien, amigo, muy bien... Llevo años viviendo en Alaska

Amigo de Mario: Muchos años, sí. ¡Y parece que te ha caído nieve en la cumbre!

¿QUÉ VIO EL AMIGO DE MARIO PARA DECIR “HA CAÍDO NIEVE EN LA CUMBRE ”?

En este último ítem vuelve a aparecer la metáfora como comentario descriptivo inserto en un diálogo entre Mario y su amigo. Con ello, se comprobaría si usar una expresión de este tipo en una conversación podría resultar natural o no para según qué culturas.

El amigo de Mario hace un comentario con el que pudo haber demostrado su saber cultural¹⁹ o su propio ingenio, pero a los ojos de la mayoría de los encuestados esas palabras no habrían sido aceptadas de buen grado, ya que, incluso entre las respuestas de casi todos los españoles, lo que se interpretó por *nieve* fue *caspa*, en vez de *canas*, así que las palabras de Mario iban, según todos estos participantes, cargadas de malicia.

Lo más curioso del asunto es que, de todos los que malinterpretaron la gracia del amigo de Mario como un comentario peyorativo, absolutamente ninguno era asiático. Algunos japoneses sospecharon, tras una lectura literal, que podría ser que el amigo de Mario aún tuviera nieve en la cabeza; el más malicioso propuso que tal vez estuviera calvo, otros, probablemente también confundidos por esta lectura literal no supieron qué contestaron y dejaron esta pregunta en

¹⁹ La expresión usada por el amigo de Mario recuerda los siguientes versos de Garcilaso de la Vega:

(...)
coged de vuestra alegre primavera
el dulce fruto antes de que el tiempo airado
cubra de nieve la hermosa cumbre.

(...)

(Garcilaso, Soneto XXIII)

Esta bella metáfora refleja, tanto en el soneto de Garcilaso como en este diálogo, el paso del tiempo y sus efectos en nuestra apariencia física.

blanco, algo que solo el aspecto del peluquero había logrado hasta el momento, pero, aún así, casi la mitad interpretó adecuadamente que el amigo había percibido en la cabeza de Mario los efectos del inexorable transcurso del tiempo. Es más, por primera y única vez en los resultados, son más los asiáticos que afirman que este último diálogo les hace gracia que los europeos que comparten el humor de este ítem. Quizás no querían decir que la pregunta les había hecho reír, sino que les había parecido interesante y curiosa la expresión del amigo de Mario. No suena muy descabellado si se tiene en cuenta la afición de los orientales por plasmar la belleza de la naturaleza y del paso del tiempo en cuadros y poemas (como los *haikús* japoneses mencionados en el capítulo anterior).

3.4 RESULTADOS GENERALES DEL CUESTIONARIO: IMAGEN SOCIAL Y CORTESÍA

Para poder establecer con seguridad diferencias entre hablantes de español y hablantes de otras lenguas a la hora de entender situaciones y enunciados humorísticos, primero habría que reformular algunas de las preguntas de este cuestionario para solventar posibles ambigüedades (tal y como se ha ido señalando), pero, sobre todo, el número de participantes debería ser mucho mayor. No obstante, y como también se ha comentado, los resultados obtenidos en una encuesta como esta, de alcance limitado, son suficientes para respaldar con datos empíricos la hipótesis sobre la que se asienta la presente investigación: la influencia de la diferencia cultural en el uso e interpretación del humor.

Efectivamente, los datos aquí obtenidos concuerdan con experiencias personales e hipótesis previas sostenidas por otros autores y, por lo tanto, muy probablemente anticipen los resultados de futuras investigaciones. La conclusión que hemos obtenido es que el uso del humor por hablantes occidentales y orientales es diferente, tan diferente como sus culturas e idiomas, pero también es diferente entre hablantes europeos según su cultura de origen. Asimismo, se confirma que los orientales tienen mayores dificultades para detectar y comprender el matiz irónico en los diálogos y, en el caso de detectarlos, no les parecen tan graciosos como a los occidentales. De las doce preguntas que componían la encuesta, la séptima y la octava destacaron notoriamente sobre las

demás al ser las que más divirtieron a todos los occidentales, algo que contrastaba con el 0% y el 7% de asiáticos que las encontraron graciosas, respectivamente. En ambas preguntas se presentaba un diálogo en el que uno de los hablantes respondía irónicamente con un comentario que podría sonar hiriente al receptor (Ana diciendo que iba a la panadería para hacerse una foto, y B sorprendiéndose exageradamente cuando afirmaba no saber que los zapatos eran para los pies). Con sus respuestas, Ana y B dañan la imagen positiva de sus interlocutores.

El término de *imagen positiva* nació con la teoría universal de la cortesía de Brown y Levinson (1987 [1978]). Ellos partieron de las nociones de Goffman (1955), quien consideraba que en toda conversación, los participantes tienen en consideración, de forma consciente o no, determinadas variables que los encaminan a un tipo determinado de discurso. Goffman denominó a esas variables *faces* y las definió como «the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact» (1955: 213).

Brown y Levinson se interesaron por la intención y funcionalidad del lenguaje según el contexto. Así, para ellos, cada hablante debe cuidar su *imagen social* y sus intenciones al tratar con otras personas; esta imagen es su identidad y siempre que entablen una conversación será porque tendrán intención de conseguir un objetivo. Dicha imagen tiene, además, dos variantes: la *imagen positiva*, que se refiere al deseo de ser aceptado, y reconocido por otros; y la *imagen negativa*, que alude al deseo de no querer ser molestado, limitado o presionado por los demás, de forma que uno pueda actuar libremente. En el momento en que se ofende al interlocutor, por leve que sea la falta, o precisamente para intentar evitar cometer ese agravio, el hablante deberá recurrir a determinadas estrategias de cortesía que lo ayuden a mantener la imagen positiva, tanto la propia como la del oyente. La cortesía encargada de velar por la *imagen positiva* es la *cortesía positiva*, mientras que la *cortesía negativa* lo hará por la *imagen negativa*. Brown y Levinson llegaron a sistematizar las pautas que se deberían seguir para mantener la imagen social propia y atender a la imagen de los interlocutores.

A través de las respuestas obtenidas y de los comentarios de los participantes en las encuestas, se puede apreciar cómo los participantes occidentales aceptan e incluso encuentran graciosos los comentarios que dañan la *imagen positiva* del receptor o la del propio emisor (especialmente en los ítems 7 y 8), mientras que a los participantes orientales no les resultan tan divertidos. Esos comentarios incumplen la norma de *cortesía positiva* descrita por Brown y Levinson y, por ello, corren el riesgo de no ser aceptados como bromas, sino como críticas o burlas. Los occidentales han demostrado estar más acostumbrados a ellos, pero parece que los orientales necesitan una cierta preparación para evitar posibles malinterpretaciones en encuentros con hispanohablantes (u occidentales en general) en los que aparezcan enunciados de este tipo.

En Japón, rige la *cortesía de distanciamiento*, ya que, como hemos venido comentando a lo largo de este trabajo, en esta sociedad no se permite a los miembros superar la barrera de la jerarquía establecida según el sexo, la edad, el rango, etc. Matsumoto (1988) afirma, confirmando a Hill et al. (1986), que en esta cultura predomina una cortesía más asociada con convenciones sociales que con la voluntad del individuo. Tanto es así, que Katayama (2009) realiza un estudio comparando las actuaciones cómicas norteamericanas con las propias de los japoneses en la que se ponía de relieve la diferencia entre *uchi* y *soto*, (el grupo propio y el externo). Los norteamericanos crean una atmósfera única de la que participan el cómico y el público, algo que también es frecuente en España, donde muchos cómicos se dirigen al público e, incluso, hacen bromas sobre un individuo de entre la multitud. En cambio, los japoneses se muestran mucho más cómodos en representaciones en las que se distingue perfectamente al espectador del actor y no hay interacción entre ellos. El respeto y la distancia son elementos clave para la convivencia en oriente, pero en occidente la confianza se demuestra, precisamente, saltándose esas limitaciones. En las encuestas, los asiáticos han demostrado recelo, incertidumbre o desconocimiento de tales actos verbales, pero es algo que deberían conocer, es decir, es algo que debería enseñárseles.

En los dos primeros capítulos dejamos constancia de la creciente importancia que las nuevas metodologías de enseñanza otorgan a los contenidos culturales y, además, revisamos el papel que ha jugado el humor entre estos

contenidos, justificando el indudable provecho que supone enseñar el humor de las lenguas extranjeras. La encuesta de este capítulo demuestra que la mayoría de los estudiantes de ELE japoneses tienen dificultades para captar el humor en español, especialmente con determinado tipo de enunciados; y no solo ellos, alumnos de otras nacionalidades tampoco han obtenido buenos resultados. Debemos señalar, una vez más, que las conclusiones de este análisis no son representativas de todos los estudiantes japoneses, pues siempre entra en juego «la carta de la individualidad» (Vacas Hermida y Benavente, 2002: 3). Ya adelantamos que, en esta encuesta, hubo dos japoneses que comprendieron los diálogos y comentarios mejor que algunos occidentales, pero, aún así, la mayoría respondía siguiendo un mismo patrón.

La escasa comprensión de los participantes japoneses de situaciones y enunciados con carga irónica y humorística nos lleva a preguntarnos por la manera en que se imparten los contenidos culturales y el humor en la enseñanza de ELE en su país. Por eso, el objetivo del siguiente capítulo será tratar de dar respuesta a esta cuestión analizando, principalmente, manuales de enseñanza que se utilizan en Japón en la actualidad.

4. PRESENCIA Y TRATAMIENTO DE LA CULTURA, LA COMPETENCIA INTERCULTURAL Y EL HUMOR EN LOS MANUALES DE ELE UTILIZADOS EN JAPÓN

Hasta este momento se ha indagado en la cultura como concepto y como realidad, se ha razonado sobre la importancia de la conciencia intercultural y la competencia intercultural en la docencia de lenguas así como en otras materias, se ha intentado explicar la naturaleza y la tipología del humor y se ha justificado su inclusión entre los contenidos curriculares de la enseñanza de español como lengua extranjera. Todo esto ha tenido como base la premisa de cubrir una necesidad pedagógica desatendida en el ámbito de la enseñanza de español para estudiantes japoneses. Esta necesidad nace de la diferencia en la comprensión del humor verbal entre españoles y japoneses, tal y como respaldan los resultados obtenidos en la encuesta preliminar. Ahora, en este capítulo, se demostrará que la enseñanza de ELE en Japón no presta suficiente atención a este aspecto.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de los profesores, participan otros agentes como los alumnos, los libros de texto o el resto de materiales empleados. Estos agentes no son entidades imparciales aisladas y pasivas frente a las culturas, sino que todos ellos aportan y transforman conocimientos y valores culturales en el aula (Jin y Cortazzi, 1999: 209-210). Para Venezky (1992), el currículo es una abstracción que se puede interpretar como un compendio de objetivos y aspiraciones, por eso, propone evaluar el contenido y las destrezas que se han seleccionado y dispuesto ordenadamente en libros de texto y otros documentos para estudiar la praxis docente. En realidad, la propia docencia se ve condicionada por los libros de texto, en ocasiones, por completo; tanto es así que Venezky llega a considerarlos una barrera para el progreso de la educación, al actuar «como una piedra de molino alrededor del cuello de la reforma educativa» (1992: 436). En cualquier caso, dejando esta visión catastrofista de lado, reconocer la influencia de los libros de texto en la docencia permite deducir que, a partir de su análisis, se puede llegar a anticipar el tipo de enseñanza que llevará a cabo el profesor que los utilice.

La evolución de las metodologías de enseñanza descrita en el capítulo 1 ha determinado el papel que ocupa el contenido cultural en los manuales de enseñanza. Así, el contenido cultural pasó de ser escaso o inexistente a insertarse de forma superficial, estereotipada y etnocentrista con la única función de que los alumnos desarrollaran su competencia lingüística (Barro, Jordán y Roberts, 2001: 83). Al principio, se incluían elementos de la «C» mayúscula mientras el contenido perteneciente a la «c» minúscula aparecía de forma anecdótica y suplementaria (Tomalin y Stempleski, 1993: 67). Afortunadamente, la apreciación de la cultura se ha ido modificando y, poco a poco, se han incorporado más contenidos de ambas categorías, desarrollando con ello un aprendizaje de la lengua acompañado de la conciencia intercultural (Gil Bürmann y León Abío, 1998). Sin embargo, todavía se encuentran muchos manuales que conciben la cultura como información y, en menor grado, como interacción (Villegas Santana, 2005: 106). En este estudio analizaremos en qué situación se encuentran algunos manuales usados a día de hoy en Japón y cómo tratan los contenidos culturales así como el humor.

Jin y Cortazzi (1999: 96-204) consideran que para analizar un libro de texto es fundamental la distinción entre contenido cultural —qué contenido se trata y a qué cultura o culturas se hace referencia— y medio cultural —el contexto cultural en el que tal libro será empleado—, por este motivo, al discutir los datos obtenidos en este estudio se valorarán los factores contextuales del entorno educativo japonés que puedan haber tenido repercusión en la creación de los manuales. Teniendo en cuenta este contexto, el estudio descrito en este capítulo pretende determinar si el material didáctico está orientado a que el alumno consiga dominar el conocimiento sociocultural sugerido por el *MCER*, desarrollando habilidades y actitudes interculturales propias de un enfoque comunicativo intercultural, y comprobar si el humor aparece como un aspecto cultural que requiere de una enseñanza específica. Estos objetivos definirán las herramientas que se emplearan en este estudio.

4.1 METODOLOGÍA DE TRABAJO EN EL ANÁLISIS DE MANUALES DE ELE USADOS EN JAPÓN

Para estudiar el caso de los fenómenos de adquisición de una segunda lengua, Ruiz Fajardo (1993) distingue dos tipos de aproximaciones: «las que parten de una teoría para tratar de comprobar su validez (...) y las que deducen unas conclusiones teóricas de la investigación empírica» (1993: 167). Siguiendo la práctica habitual en los análisis de manuales de ELE (Santamaría Martínez, 2008; Álvarez Baz, 2012), la aproximación escogida en este apartado es la primera, pues el análisis que se ha realizado pretende describir cómo se maneja el saber cultural en los manuales de ELE seleccionados y comparar los resultados para comprobar, y en su caso demostrar, que el humor es un componente bastante desatendido. Según Grotjahn (1987: 56-58), el esquema de trabajo que se sigue en este caso es «*cuantitativo*, por su voluntad de controlar y contar los datos y de darles un tratamiento “objetivo”» (Ruiz Fajardo, 1993: 168).

Para maximizar esta intención de objetivar la información, se ha confeccionado una plantilla de análisis que facilite el tratamiento de datos y que permita medirlos estadísticamente. Con ella se examinarán los manuales escogidos y se buscará contrastar qué saber cultural se ha incluido en los manuales, cómo se trabaja la competencia intercultural y, por último, cómo se ha incorporado y tratado el contenido humorístico.

La metodología empleada en este breve análisis se rige por una fusión del paradigma positivista (racional y empírico) y el paradigma interpretativo. De esta fusión nace una metodología que se podría definir como exploratoria-cuantitativa-interpretativa, esto es así porque el análisis de estos manuales sigue un procedimiento muy claro: se revisa el material en busca del contenido cultural y humorístico (exploratoria), mientras se rellena la plantilla de análisis anotando las incidencias en la categoría correspondiente (cuantitativa) y, finalmente, se procede a discutir los resultados y deducir las conclusiones pertinentes a partir de los datos obtenidos (interpretativa). Esta metodología mixta, inicialmente descrita por Grotjahn (1987), es de las más usadas en la lingüística aplicada, cuando se trata de

realizar análisis de métodos y materiales (Santamaría Martínez, 2008; Álvarez Baz, 2012).

Los datos que se recogieron de cada manual se introdujeron en la plantilla de análisis creada a tal propósito usando el programa *Microsoft Office Excel*. Esta plantilla se confeccionó siguiendo las recomendaciones de modelos de análisis propuestas por Santos Gargallo (1999) y Fernández López (2004), que otros estudios de manuales también han usado como material de referencia (Garrido Rodríguez, 2005; Santamaría Martínez, 2008; Álvarez Baz, 2012). Los modelos propuestos por estos autores parten de la diferenciación entre *manuales* y *materiales*. Los primeros presentan todos los aspectos fonéticos, léxicos y gramaticales relacionados con la adquisición de una lengua, mientras los materiales son los instrumentos complementarios que funcionan como apoyo teórico o práctico al aprendizaje de la lengua (Fernández López, 2004: 724). En este estudio, se dejarán de lado los materiales complementarios que acompañan a algunos manuales (ya sea en papel o en formato electrónico) y se usará la plantilla para analizar únicamente los libros de texto o manuales de enseñanza de ELE. Con esta herramienta se pretende medir en cada manual la presencia, la frecuencia y la categoría de los tres elementos fundamentales ya señalados, esto es: los elementos socioculturales, interculturales y humorísticos.

En primer lugar, para analizar los elementos socioculturales, se toman como base y guía la distinción de la sección 5.1.1.2. *El conocimiento sociocultural* del *MCER* (2002: 100-101) y otros estudios previos de estos aspectos culturales en otros manuales. En particular, Santamaría Martínez (2008: 93) realiza una investigación pormenorizada del contenido cultural y propone una clasificación de numerosas categorías en una extensa plantilla que cubre ampliamente la propuesta del *MCER*. Aunque esta plantilla es muy completa, resulta demasiado minuciosa para los objetivos de nuestro estudio, por lo que se ha simplificado y adaptado a las necesidades de un análisis que se centra en tres elementos, y no solamente en uno; al ampliar el espectro de análisis, se ha concretado algo menos en cada ítem.

Los contenidos socioculturales que se han explorado en esta primera parte de la plantilla se agrupan según la distinción de C/c/kultura de Miquel López y Sans Baulenas (1992: 4), la cual, a su vez, se divide en 8 categorías con sus respectivas subcategorías; así, la plantilla suma un total de 29 variables. Además, también se analiza el ámbito cultural al que hace referencia el contenido de cada actividad, de modo que se indica si este contenido se refiere (a) solo a España o solo a Hispanoamérica desde una perspectiva monocultural, (b) si se refiere a la realidad hispanoparlante como conjunto, o (c) si sigue un criterio más abierto englobando contenido del mundo de habla hispana y no hispana por igual.

En segundo lugar, para medir la extensión con la que estos manuales desarrollan la conciencia y la competencia intercultural, se tuvo en cuenta, como ya se adelantó en el capítulo 1, si el tratamiento del contenido cultural cumplía con alguno de los componentes de la lista elaborada por Álvarez González (2010: 5) para señalar los parámetros que definen un enfoque intercultural. Originalmente, esta lista estaba compuesta por 13 componentes, sin embargo, para facilitar su medición, se determinó agruparlos en tres categorías²⁰ considerando su afinidad:

Promoción de actitudes positivas

- (1) Promover actitudes, conductas y cambios sociales positivos mediante la enseñanza-aprendizaje de valores, habilidades, actitudes, conocimientos... de la nueva lengua-cultura.
- (10) Eliminar el etnocentrismo: favorecer la comprensión.
- (11) Modificar estereotipos.
- (12) Crear una relación de empatía: ser capaz de compartir emociones.

Equidad al tratar ambas culturas

- (2) Facilitar el mantenimiento de la identidad y las características culturales.
- (3) Trabajar en un contexto no excluyente. Eliminar la jerarquización: las dos culturas en un mismo plano.
- (4) Descubrir que un conocimiento tiene el mismo valor que el otro.
- (7) Conocer mejor su propia cultura.

²⁰ La numeración se corresponde con la lista que elaboró Álvarez González (2010: 5), que ya se introdujo en el apartado *1.2.2 Limitaciones del enfoque intercultural comunicativo*.

(8) Promover el enfoque holístico e inclusivo.

Desarrollo de una actitud crítica

(5) Adquirir un punto de vista propio.

(9) Crear un espacio común de convivencia.

(6) Favorecer el conocimiento del otro y modificar los prejuicios sobre los distintos grupos culturales.

(13) Propiciar una toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo.

En último lugar, se incluye un apartado para reflejar y medir todo aquello que esté relacionado con el registro cómico y humorístico. Para ello, primero se contabilizan todas las muestras de humor que aparecen en cada manual y, luego, se estudia si hay un aprovechamiento didáctico o si es solo información facilitada por su interés cultural, como se haría al mostrar una viñeta de *Rompetechos* acompañada de una descripción del personaje y de su autor, Francisco Ibáñez. En caso de que se incluya un aprovechamiento didáctico de las muestras de humor, se añade una variable para determinar si se intenta transmitir el trasfondo y la configuración pragmalingüística de la expresión verbal del humor.

Conviene destacar que somos conscientes del carácter interpretativo de algunos parámetros de este análisis y de la relativa subjetividad que ello conlleva, dada la dificultad que implica extraer y medir estadísticamente un concepto expresado en forma de actividades y textos en manuales de enseñanza. En particular, esta tarea se vuelve especialmente subjetiva cuando hemos de decidir si se desarrollan suficientemente las habilidades y actitudes necesarias para fomentar la conciencia intercultural. No obstante, y a pesar de estas dificultades, consideramos necesario acometer este tipo de trabajos para visibilizar y cuantificar la presencia de un aspecto que, como se ha señalado, debe formar parte del currículo de enseñanza de segundas lenguas. La plantilla final, confeccionada a partir de lo explicado en párrafos anteriores, se recoge en la Tabla 1 expuesta a continuación:

CONTENIDOS SOCIOCULTURALES		
cultura con minúscula	Socio-economía	Transporte
		Ocupación
		Economía
	Vida cotidiana	Horarios
		Alimentación
		Ocio
		Turismo
	Relaciones sociales	Condiciones de vida
		Relaciones personales
		Valores, creencias y actitudes
		El lenguaje corporal
		Convenciones sociales
		Estructura familiar
Prácticas rituales		
Otros contenidos		
Cultura con mayúscula	Literatura y arte	Obras literarias
		Fiestas tradicionales
		Cine y música
		Pintura y escultura
		Arquitectura
	Historia	Personajes
		Acontecimientos
	Geografía	Clima
		Lugares de interés
Medioambiente		
kultura con k	Argot juvenil	
	Registro coloquial	
	Frases o modismos	
	Cultura adolescente	
Ámbito geográfico	España	
	Hispanoamérica	
	Otros	
COMPETENCIA INTERCULTURAL		
	Promoción de actitudes positivas	
	Equidad en el tratamiento de ambas culturas	
	Actitud crítica	
REGISTRO HUMORÍSTICO		
	Muestras de humor	
	Aprovechamiento didáctico	
	Profundización en expresión verbal del humor	

Tabla 1. Plantilla de análisis de los manuales de ELE usados en Japón

4.2 MANUALES DE ENSEÑANZA DE ELE USADOS EN JAPÓN: CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL CORPUS DE ESTUDIO

Teniendo en cuenta que el propósito de este estudio es comprobar la presencia y el tratamiento que recibe actualmente el componente intercultural y el humor en los manuales de ese país, realizar un estudio de todos los manuales de enseñanza de ELE que han sido utilizados en Japón no garantiza el aporte de datos pertinentes, por tanto, debemos establecer una selección de manuales que siga unos criterios coherentes con dicho propósito, tal y como describiremos en este apartado.

En primer lugar, aunque el humor sea un elemento que se haya estudiado desde hace tiempo en muchas disciplinas (como la antropología, la psicología o la medicina, entre otros) y aunque sus efectos en la enseñanza se hayan discutido ampliamente (positivos o negativos), la inclusión de contenido humorístico dentro del currículo, como material que se debe aprender y no simplemente como herramienta de entretenimiento, se debe en gran medida a la publicación del *MCER* en 2002 y, en el caso de la enseñanza de ELE, a la publicación del *PCIC* en 2006 (Linares Bernabéu, 2017: 85). Por esta razón, solo se tuvieron en cuenta libros de texto que se hubieran editado con posterioridad a la publicación del documento del Instituto Cervantes.

En segundo lugar, consideramos necesario que los manuales utilizados precisamente por el Instituto Cervantes, centro de referencia mundial en la enseñanza de ELE, formaran parte de esta selección, aunque, por supuesto, centrándonos en el ámbito japonés; es decir, decidimos incluir en nuestra lista inicial los libros de texto que el Instituto Cervantes de Tokio (IC Tokio) usa para sus cursos de ELE²¹. A continuación se listan estos manuales ordenados por nivel de dominio de español de menor a mayor (es decir, del A1 al C2):

- BOROBIO CARRERA, V. y PALENCIA DEL BURGO, R. (2012): *Ele actual A1*. Madrid, Grupo Editorial SM.

²¹ Esta lista de manuales ha sido elaborada a partir de los datos extraídos de la página web del IC Tokio <http://tokio.cervantes.es/es/cursos_espanol/matriculacion_condiciones.htm> [Última consulta: 01/06/2018].

- BOROBIO CARRERA, V. y PALENCIA DEL BURGO, R. (2012): *Ele actual A2*. Madrid, Grupo Editorial SM.
- BOROBIO CARRERA, V. y PALENCIA DEL BURGO, R. (2012): *Ele actual B1*. Madrid, Grupo Editorial SM.
- CORPAS, J.; GARMENDIA, A.; SÁNCHEZ, N. y SORIANO, C. (2013): *Aula internacional 4. Nueva Edición B2.1*. Barcelona, Editorial Difusión.
- NATAL, E.; DÍEZ FRANCISCO, M.C.; BUITRAGO, A.; MARTÍN, M^a S.; PRIETO, J.M.; FERNÁNDEZ, J.; CASTILLO, M.; BORREGO, I. y NÚÑEZ, B. (2008): *Español lengua viva 4*. Madrid, Santillana Educación.
- DEL MAZO DE UNAMUNO, M.; MUÑOZ PÉREZ, J.; RUIZ MENA, J. y SUÁREZ PRIETO, E. (2012): *Nuevo prisma C2*. Madrid, Editorial Edinumen.

Como era de esperar en una institución de estas características, los manuales extraídos del IC Tokio cumplen perfectamente con el primer criterio de estar actualizados, pues son posteriores al 2006. Sin embargo, al revisar estos manuales, observamos que todos han sido creados y editados por autores y editoriales occidentales y, además, ninguno está dirigido específicamente a estudiantes japoneses, sino a estudiantes de ELE en general. Teniendo en cuenta que este estudio pretende analizar manuales en un ámbito geográfico y con unos alumnos muy concretos, resultaba imprescindible añadir un tercer criterio que guiara la selección del resto de manuales. Este criterio de búsqueda fue, precisamente, la especificidad de los manuales, es decir: el estudio debía incluir manuales que hubieran sido elaborados para alumnos japoneses como usuarios principales. La nacionalidad de los autores o la localización de la sede de las editoriales de estos manuales no se tendrían en cuenta para su selección, pues una vez especificados los destinatarios ya queda garantizado que se cumpla este tercer criterio.

Nuestra búsqueda, llevada a cabo en la red, así como en catálogos de bibliotecas europeas y americanas, dio como resultado la siguiente lista de manuales para estudiantes japoneses, que no incluye los ya descatalogados:

- DE PRADA, M.; MARCÉ, P.; ROSA DE JUAN, C.; SALAZAR, D. Y UCHIDA, M. (2009): *Español ya: Curso de español para japoneses*. Madrid, Edinumen. (Nivel A1).
- PUEBLA, C. y NISHIKAWA, T. (2010): *Primeros pasos en español*. Madrid, SGEL. (Nivel A1).
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. y SENSUI, H. (2011): *En directo Japón 1*. Madrid, SGEL. (Nivel A1).
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. y SENSUI, H. (2012): *En directo Japón 2*. Madrid, SGEL. (Nivel B1).

Una lista en la que se recopilaran todos los manuales publicados en Japón para la docencia de ELE sería, obviamente, mucho más extensa que la lista provista en el párrafo anterior. Sin embargo, debemos recordar, una vez más, que se han descartado los manuales que están descatalogados y aquellos de fecha anterior al 2006. Además, también hemos prescindido de los manuales de gramática y de los manuales diseñados específicamente para superar los exámenes de obtención de Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), pues ya sabemos que ninguno de ellos prestará especial atención a contenidos culturales y, mucho menos, al humor. Finalmente, la lista ha quedado más reducida por dos cuestiones; en primer lugar, por una mera cuestión de accesibilidad: la dificultad para encontrar o adquirir estos manuales telemáticamente ha acabado por limitar los resultados de una búsqueda tan específica; y en segundo lugar, por el escaso número de manuales destinados a estudiantes japoneses de niveles intermedios y avanzados.

A todos los resultados obtenidos atendiendo al primer, al segundo y al tercer criterio, se aplicó un cuarto que emana de la idea que se ha venido sosteniendo a lo largo de este trabajo: la complejidad en la identificación y la expresión del humor. Esta complejidad exige un dominio de la lengua y de la cultura suficiente como para captar matices, dobles sentidos e inferir significados. Por eso, el humor verbal debería ser incluido, como muy pronto, en materiales didácticos para alumnos de nivel intermedio o, idealmente, en un nivel intermedio sólido o un nivel avanzado. Por tanto, no tiene sentido usar la plantilla descrita en

el apartado anterior para analizar de forma pormenorizada manuales de niveles iniciales. Al descartar los manuales básicos, el corpus seleccionado para ser analizado con la plantilla quedó reducido a cinco de los manuales recogidos en las listas anteriores:

- B1: *En directo Japón 2* (específico para estudiantes japoneses).
- B1: *Ele actual B1*.
- B2.1: *Aula internacional 4*.
- C1: *Español lengua viva 4*.
- C2: *Nuevo prisma C2*.

Aunque el número de manuales analizados con la plantilla quedó considerablemente reducido, consideramos que la solución de analizar un corpus más limitado estaba justificada por el hecho de que ello nos permitiría realizar un estudio mucho más detallado. Así, podríamos profundizar en cada manual y analizar cómo se integra el componente cultural, qué tipo de contenidos culturales se aborda en estos manuales, si se fomenta tanto la competencia cultural como la intercultural, el espacio que ocupa el humor como elemento cultural y, finalmente, si se explican las estrategias más comunes para expresar el humor en español.

De todas formas, aunque los manuales destinados a alumnos con un nivel básico de dominio de la lengua no se analizaron con la plantilla, podría darse el caso de que algún libro de texto de este nivel mostrara o trabajara este contenido (como de hecho ocurre); por ello, decidimos revisarlos para buscar específicamente actividades que pudieran incluir cualquier muestra de humor, fuera verbal o no verbal. Los resultados derivados de ambos análisis —el primero usando la plantilla con manuales de niveles avanzados y el segundo, menos exhaustivo, examinando los manuales de niveles básicos— se presentan a continuación.

4.3 DESCRIPCIÓN DE CADA UNO DE LOS MATERIALES ANALIZADOS

4.3.1 Análisis del manual *Ele actual B1*

FICHA TÉCNICA	
TÍTULO	<i>Ele actual B1</i>
AUTOR/ES	Virgilio Borobio Ramón Palencia
AÑO	2012
CIUDAD	Madrid
EDITORIAL	Grupo Editorial SM
NIVEL	B1



Tabla 2. Ficha técnica del manual *Ele actual B1*

Este manual contiene 12 unidades, cada una dividida en cinco secciones claramente diferenciadas: una primera sección en la que se presenta el tema, los objetivos y los contenidos que se han de trabajar; una segunda, con una amplia gama de actividades para desarrollar las cuatro destrezas (comprensión y expresión oral y escrita); en la tercera, se incluyen actividades destinadas a fomentar el desarrollo de estrategias de aprendizaje; la siguiente sección integra contenidos socioculturales de España y América Latina; y, finalmente, en la quinta sección se añaden actividades y materiales complementarios.

Los contenidos culturales se van integrando en las actividades de la segunda sección, orientadas a desarrollar las cuatro destrezas (comprensión y expresión oral y escrita), pero se concentran especialmente en la cuarta sección de cada unidad, denominada «Descubre España y América Latina», que contiene el grueso de la información cultural mayoritariamente del tipo *cultura con minúscula*. En las actividades se trabaja con el cine, con canciones (Celtas Cortos, Joaquín Sabina), con datos geopolíticos de España y Latinoamérica, con literatura hispana y foránea (Yolanda Reyes, Gianni Rodari, Alessandro Baricco) y se trata el tema

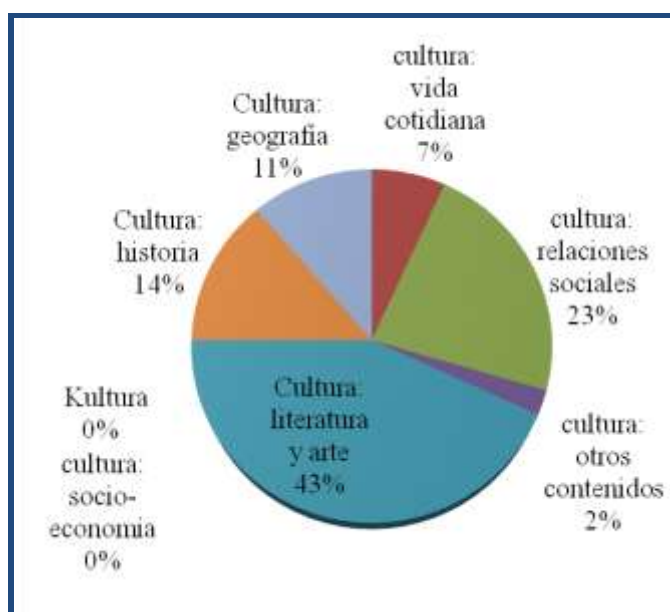
de la alimentación, entre otros. Como vemos, la mayoría pertenecen a la categoría Cultura con mayúscula. Muchas de estas actividades se limitan a enseñar la cultura como un elemento complementario al contenido lingüístico. Solo algunas actividades profundizan un poco más y hasta desarrollan, en mayor o menor medida, la competencia intercultural. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando se pide a los alumnos que confeccionen un cuestionario sobre países del mundo latino u otros países, que comparen fiestas y tradiciones de diferentes culturas o que contrasten sus opiniones sobre determinadas ciudades españolas con las de sus compañeros. Este aparente desinterés o poca profundización en general al tratar los contenidos culturales y la competencia intercultural se puede justificar por el compendio cultural que se hace en la sección *Descubre España y América Latina* ya mencionada y, también, por la aglomeración de este contenido y la atención prestada a la competencia intercultural a lo largo de la última unidad (la número 12).

La unidad 12, de hecho, se titula «Interculturalidad». En ella se trabajan muchos de los contenidos socioculturales (identificados como pertenecientes a la categoría cultura con minúscula) sobre los que los alumnos deben debatir, como el lenguaje corporal, las convenciones sociales, la imagen estereotipada de los españoles en las guías turísticas, las costumbres, los valores y actitudes españolas o latinoamericanas, entre otros. Además, esta unidad es la que más se preocupa por fomentar actitudes reflexivas y críticas.

En la sección *Descubre España y América Latina* de cada unidad, la información cultural que se facilita a los alumnos viene siempre acompañada con algunas preguntas para que los alumnos reflexionen sobre costumbres o situaciones similares con su propia sociedad. En estas secciones se trabaja con las variedades lingüísticas fruto de diferentes influencias histórico-culturales, se habla del origen y la expansión de la papa o patata (en el manual se usan ambos términos), de la situación de los indígenas en Latinoamérica, de figuras como Rigoberta Menchú, de la tradición de las tapas y las uvas de Nochevieja, se discute sobre normas sociales y situaciones incómodas como las conversaciones o silencios en el ascensor, se indaga sobre la demografía rural y urbana en

Latinoamérica, se discute sobre el comercio justo y se introduce el día de los Santos Inocentes y personajes como *Mafalda*²².

En general, se puede apreciar que el manual *ELE actual B1* tiene tendencia a prestar más atención a la Cultura con mayúscula (geografía, historia y arte) que a otros elementos socioculturales (vida cotidiana y relaciones sociales). Asimismo, destaca que el registro coloquial e informal y la temática socio-económica son completamente ignorados, como se muestra en la Gráfica 4:



Gráfica 4. Contenido cultural del manual *Ele actual B1*

En lo que al humor se refiere, las tiras de *Mafalda* no son las únicas muestras de humor detectadas y contabilizadas. En distintas unidades se pueden encontrar viñetas o historietas cómicas que también se han registrado en la plantilla. Sin embargo, en todas ellas se enseña la lengua con humor, pero no se enseña el humor en sí mismo. Los cómics se usan para desarrollar la competencia lingüística como se usaría cualquier otro texto escrito: con huecos a rellenar o con preguntas de comprensión. Probablemente, se haya elegido este material por constituir una lectura más ligera y por su capacidad para amenizar la clase. Sin embargo, al no usarse para enseñar el humor, se registran en la plantilla como

²² Mafalda es una niña de seis años protagonista de la tira humorística homónima que daría fama a su creador: el historiador y humorista gráfico argentino Joaquín Salvador Lavado Tejón o «Quino» (1932).

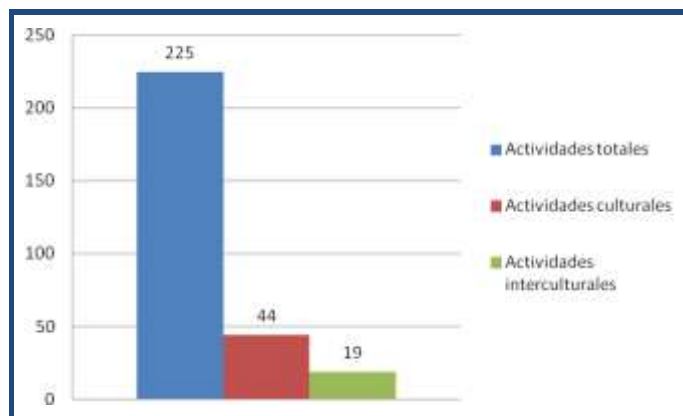
(actividad 12 de la unidad 4, 2011: 51). Son situaciones inesperadas o cómicas, una broma del destino, pero no el tipo de humor que se está analizando en este estudio.

Más adelante, en la actividad 10 de la unidad 10 (2011: 141), se encuentra otra historieta sobre una broma pesada que unos amigos le hacen al novio el día de su boda (cambian a la novia por una amiga). Este ejemplo tampoco se contabiliza, pues, de nuevo, no se trata del tipo humor que se estudia en este análisis. Sin embargo, el libro de texto saca partido de esta actividad para insertar otra en la que se invita a los alumnos a debatir sobre su reacción cuando les han gastado bromas de este tipo. Esta sería una oportunidad magnífica para incluir el tema de la reacción ante otro tipo de bromas o la reacción ante malinterpretaciones lingüísticas o culturales, sin embargo, no se profundiza más.

El caso anterior no es la única oportunidad para tratar el humor desaprovechada en este manual, ni siquiera desde un punto de vista cultural. Una de las actividades (2011: 119) incluye un chiste de Juanito adaptado del programa de humor *Goma Espuma*²⁵. Sin embargo, no se habla del programa ni se explican los chistes de Juanito o Jaimito, a pesar de que esta actividad incluye dobles sentidos y de que estos chistes proporcionan excelente material a este respecto.

En definitiva, con este análisis hemos comprobado que los autores dan importancia a la cultura, tanta como para crear una sección especial solo para ella. En esta sección, además, siempre se aprovecha para fomentar la competencia intercultural con alguna actividad específica. Esto, junto al hecho de dedicar toda una unidad a la interculturalidad, demuestra que se concibe la lengua como herramienta de comunicación entre culturas. Sin embargo, el recuento de los datos obtenidos (véase Gráfica 5) revela que, de todas las actividades, solo un 20% (44 de 255) tratan aspectos culturales.

²⁵ Programa de radio español (1985-2007) dirigido y presentado por Juan Luis Cano y Guillermo Fesser que combinaba humor, actualidad y música.



Gráfica 5. Actividades del manual *Ele actual B1*

Esto se debe a que gran parte de este contenido se ha agrupado en una sola sección final, en vez de buscar un aprendizaje más integrado de lengua y cultura. De esta forma, se podría ampliar en gran medida la información cultural que se facilita a los estudiantes y se podrían incluir contenidos que no tienen ninguna presencia en este manual, como los aspectos relacionados con el registro informal, la cultura adolescente, el contenido socio-económico, el ocio, las estructuras familiares, las prácticas rituales o la pintura y la escultura.

Por otro lado, encontramos algunas actividades que trabajan con el humor, sin embargo, solo aparece en forma de historietas o viñetas y con la finalidad de actuar como soporte cómico para trabajar cuestiones lingüísticas o como información cultural del humor gráfico en el mundo hispano (Quino²⁶, Forges y El Perich). La expresión lingüística del humor verbal, la competencia pragmática para captar la ironía, el uso y la función de la lengua en este sentido quedan desatendidos. Aunque al ser un manual de nivel B1, esto es algo relativamente esperable.

²⁶ Véase nota 23.

4.3.2 Análisis del manual *Aula internacional 4*

FICHA TÉCNICA	
TÍTULO	<i>Aula internacional 4</i>
AUTORES	Jaime Corpas Agustín Garmendia Nuria Sánchez Carmen Soriano
COORDINACIÓN	Neus Sans
AÑO	2014
CIUDAD	Barcelona
EDITORIAL	Difusión
NIVEL	B2.1



Tabla 3. Ficha técnica del manual *Aula internacional 4*

Este manual está dividido en seis unidades. El número de actividades que compone cada unidad ronda la docena (no menos de 12 y no más de 15 en total). Cada actividad, a su vez, está dividida en varios apartados o ejercicios, normalmente tres.

Al final del manual, se ofrece una larga sucesión de actividades de refuerzo para cada una de las unidades (de la página 93 a la 127) y, luego, se añaden aún más actividades centradas específicamente en la gramática. Las actividades y ejercicios de estas secciones finales no se han tenido en cuenta para el relleno de la plantilla; están diseñadas como complementos de refuerzo y desequilibrarían la estadística final a favor del contenido léxico-gramatical.

En el índice del volumen se muestran los tres campos con los que trabaja este manual: recursos comunicativos, recursos gramaticales y recursos léxicos. No se hace mención al componente cultural porque es un elemento conductor que comparten muchas actividades independientemente de los recursos que pretendan explotar, aunque se podría considerar que en el manual hay un apartado específico de cultura en el bloque *Viajar*, que se mencionará más adelante.

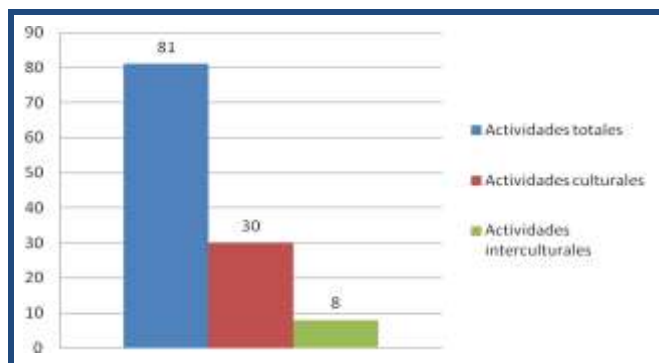
La descripción del manual que sigue al índice (2014: 4-7) establece que la intención de este documento es ofrecer una herramienta moderna, eficaz y manejable que pretende trasladar al aula de español los enfoques comunicativos más avanzados. Las unidades siguen un orden de aprendizaje lógico para desarrollar esa competencia comunicativa; parten del bloque *Empezar* (que introduce los recursos comunicativos, gramaticales y léxicos que se tratan en cada unidad), y continúan con los bloques *Comprender* (que incluye textos de diferentes fuentes y formatos), *Explorar* y *Reflexionar* (que trabaja desde una perspectiva metalingüística), *Consultar* (que hace un acopio esquemático de los nuevos contenidos gramaticales), *Practicar* y *Comunicar* (que contiene microtarefas y proyectos comunicativos) y, finalmente, se llega al bloque *Viajar* (que expone la realidad cotidiana y cultural de los países de habla hispana).

Los temas culturales que se tratan son de distinta índole, abarcando contenidos pertenecientes tanto a la cultura con minúscula (ocio, medios de comunicación, turismo, valores y creencias), como a la Cultura con mayúscula (obras literarias, arte o fiestas populares, por ejemplo), aunque no se dedica mucho espacio a asuntos históricos. En cambio, a pesar del equilibrio existente entre estos contenidos y fácilmente observable en la Gráfica 6, no se ha podido identificar ningún elemento que haga referencia al registro informal, al argot o al uso coloquial de la lengua (kultura con k).



Gráfica 6. Contenido cultural del manual *Aula internacional 4*

Por otro lado, al tratar todos estos temas, se señala tanto a España como a otros países de habla hispana, cumpliendo con lo que el propio manual había adelantado en su descripción inicial. Sin embargo, los autores de este manual han dado un paso más y han decidido integrar elementos culturales de otros países y relacionarlos con los primeros en una relación de igualdad, poniendo todas las culturas al mismo nivel para que sean comparadas.



Gráfica 7. Actividades del manual *Aula internacional 4*

Es innegable que los autores de este manual han realizado un mayor esfuerzo que el manual anterior por incluir elementos culturales, intentado, además, mantener una postura equitativa ante todas las culturas que se tratan. Sin embargo, como se aprecia en la Gráfica 7, hay que lamentar que la competencia intercultural no se fomente tanto como se podría haber hecho. Las culturas se relacionan otorgándoles un estatus equivalente, aunque solo en la mitad de las actividades en las que aparecen elementos culturales se contrastan países de habla hispana con otros y, aunque se hubieran establecido relaciones igualmente equitativas en todos los casos, aún faltaría profundizar para hacer reflexionar a los alumnos y llevar a cabo un verdadero desarrollo de la competencia intercultural. Esta competencia requiere que se trabaje con la cultura desde una perspectiva intercultural crítica, más que como un panel informativo de cada país.

Son pocos los casos en los que realmente se estimula esta actitud crítica; el más claro es el de una actividad que requiere de los alumnos hacer una guía de la ciudad en la que estudian español respondiendo a preguntas como «¿Hay algo que os sorprenda (porque no sabíais, porque pensábais que era distinto, porque vosotros tenéis otra opinión de ese sitio, etc.?)» «¿Hay algún lugar que creéis que

no os gustaría? ¿Por qué?» (2014: 76). Con estas cuestiones, se hace reflexionar al alumno sobre sus propias sensaciones acerca de determinados lugares y, al compartirlos con la clase, se puede discutir desde diferentes posturas y hacerles ver que existen diversos prismas para observar una misma realidad.

En general, este manual deja pasar bastantes oportunidades en las que podría fomentar la competencia intercultural añadiendo, simplemente, más cuestiones como las que ya formula en otras actividades. De esta forma, los alumnos tendrían que plantearse si lo que saben o creen saber sobre otras culturas es cierto o si está basado en premisas falsas. Una de estas oportunidades desaprovechadas es, por ejemplo, la actividad 10 de la unidad 1 (2014: 19), en la que aparecen dos recortes de diarios deportivos españoles que apoyan a equipos diferentes (F.C. Barcelona y Real Madrid C.F.). Estos recortes dan la misma noticia, pero desde un punto de vista distinto: uno destacando lo bien que ha jugado el Madrid hasta su derrota «El Madrid pierde 31 partidos después» (*Marca*) y, el otro, elogiando al Barcelona por ganar ese clásico «El Barcelona gana el clásico, se reengancha y el Atlético líder» (*El mundo deportivo*). Los alumnos deben señalar las diferencias entre ambos textos y definir el público al que se supone que va dirigido cada uno. En este punto, se podría comentar a los alumnos que el *Marca* es un diario con sede en Madrid y se dirige, por tanto, a los madridistas, mientras que *El mundo deportivo* se redacta en Barcelona y sus lectores son principalmente aficionados al equipo de la ciudad condal. Sin embargo, tan solo se hace una brevísima mención a la presentación tendenciosa de la prensa (en este y otros aspectos), sin explotar en absoluto esta cuestión (lo cual serviría fácilmente para desarrollar su actitud crítica), ni siquiera se intenta sacar partido de estos textos para que los alumnos hablen de situaciones similares con periódicos de sus propios países.

4.3.3 Análisis del manual *Español lengua viva 4*

FICHA TÉCNICA	
TÍTULO	<i>Español lengua viva 4</i>
AUTORES	Elena Natal M ^a Carmen Díez Francisco Alberto Buitrago M ^a Soledad Martín Juan Miguel Prieto Jesús Fernández Milagros Castillo Inmaculada Borrego Begoña Núñez
AÑO	2008
CIUDAD	Madrid
EDITORIAL	Santillana Educación
NIVEL	C1



Tabla 4. Ficha técnica del manual *Español lengua viva 4*

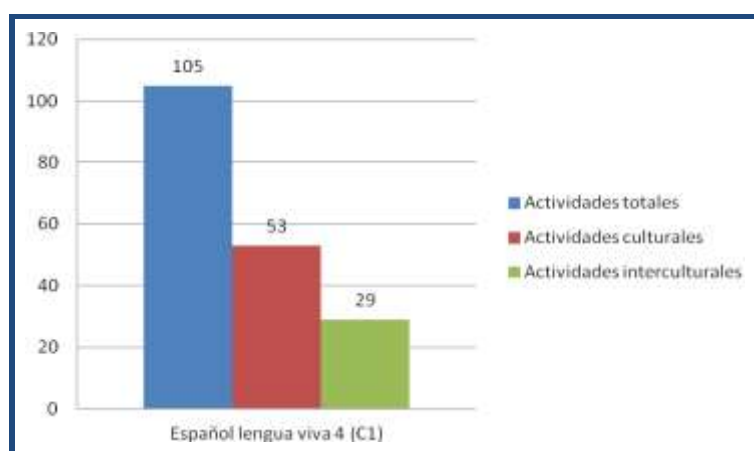
Español lengua viva 4 es un manual dividido en 12 unidades cuyo contenido está separado en cinco bloques en el índice (2009: 6-8): *Comunicación*, *Gramática*, *Vocabulario*, *Cultura y Sociocultura* y *Textos*. Además, cada tres unidades, se pone en marcha un proyecto para repasar los contenidos y para desarrollar otras habilidades. El primer proyecto propone que los alumnos preparen una presentación de un libro de literatura española o hispanoamericana; el segundo, una campaña publicitaria contra la obesidad infantil; el tercero, se centra en preparar una escena de una obra de teatro, como muestra parten de un extracto de la obra *Tres sombreros de copa* de Miguel Mihura; el cuarto y último proyecto tiene como finalidad ofrecer una oportunidad de repaso y puesta en práctica de todo lo aprendido durante el año.

En la presentación inicial (2009: 3), los autores aseguran haber recogido contenidos del nivel C1 del *PCIC* (2006) y haber basado la elaboración del

manual siguiendo la noción propuesta por el *MCER* (2002) del alumno como hablante social. Asimismo, hacen hincapié en la importancia de desarrollar la competencia comunicativa y adelantan que, aunque el español del manual se basa en el modelo de lengua peninsular, los audios empleados para los ejercicios orales recogen acentos de otras variantes dialectales del español. Además, los contenidos culturales que se incluyen también tienen como referente todo el ámbito hispanohablante.

Las actividades vienen acompañadas de iconos que indican el objetivo y la competencia que se va a desarrollar en cada una de ellas. De los múltiples elementos gráficos que emplean, los relevantes son el que señala el conocimiento cultural y sociocultural y la conciencia intercultural (identificados mediante un icono con las letras «Cs»), y el que señala la capacidad de aprender («E»). Esta capacidad se desarrolla mediante consejos —como trucos memorísticos, pautas para realizar esquemas y otras técnicas de estudio— que van apareciendo en recuadros en los márgenes de algunas páginas.

En este manual, la presencia del componente cultural es una constante. Por primera vez, encontramos que se abarcan temas que podrían ser clasificados en todas las categorías distinguidas por Miquel López y Sans Baulenas (1992). Además, se hace referencia a todo el mundo hispanohablante y también a otras naciones y, lo más importante, se incluye un mayor número de ejercicios destinados a fomentar la competencia intercultural que en los manuales anteriores, como se puede ver en la Gráfica 8:



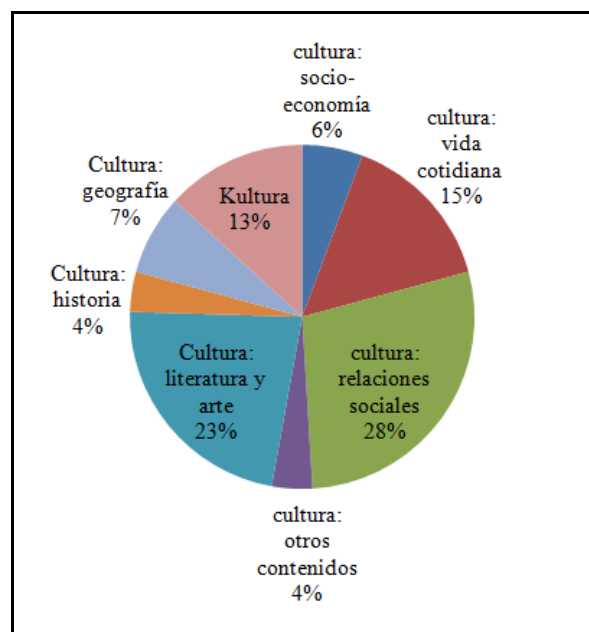
Gráfica 8. Actividades del manual *Español lengua viva 4*

Dentro de la cultura con minúscula, por ejemplo, se mencionan las malas condiciones de vida encontradas en determinadas zonas (específicamente la pobreza, la explotación infantil y los problemas para adquirir una vivienda), se habla de la influencia de los medios de comunicación y de la publicidad, de juegos y deportes populares, se describen políticas de empresa y sistemas políticos, etc. En general, se trata una gran variedad de temas y en la mayoría de los casos se pide a los estudiantes que compare estas cuestiones con la situación que se vive en su propio país y que comparta sus conclusiones con el resto de sus compañeros indicando si hay algo que les haya sorprendido de todo ello. Estas preguntas invitan a reflexionar sobre las lecturas y permiten desarrollar esa actitud crítica. Además, en varias ocasiones se presentan brevemente algunas experiencias supuestamente reales con malentendidos culturales de otros estudiantes de español. Que se haga mención a estos malentendidos es una forma de preparar al alumnado como hablantes interculturales, pues se les anticipa que van a cometer errores y que se van a enfrentar a situaciones incómodas propiciadas por ellos mismos o por sus interlocutores extranjeros.

Lo que no incluye este manual, ni siquiera al abordar el tema de los malentendidos, es un apartado sobre el humor español, no ya su expresión lingüística, sino una simple muestra de caricaturas, chistes, viñetas o fotografías de artistas famosos, como se hizo en el manual anterior. Únicamente aparece un comentario describiendo una campaña publicitaria de Latinoamérica indicando que se usa el humor para llamar la atención del público.

Por otro lado, cuando se tratan temas identificables como pertenecientes a la Cultura con mayúscula, se cumple con lo anticipado en la descripción y se mencionan personajes, obras y lugares de interés tanto de España como de América Latina: se habla de Machado, de Celaya y de Mistral, de obras literarias y fragmentos de poemas, de la vida y obra de Salvador Dalí, de casas donde habitaron personajes famosos, de diferentes tradiciones nacionales en navidad, de música popular chilena y andaluza, de cantantes cubanos y españoles, de geografía o de cuestiones medioambientales (animales en peligro de extinción o climatología cambiante, por ejemplo). Todos estos elementos se mencionan estableciendo una relación de equidad entre todos los países hispanohablantes,

aunque es cierto que en demasiadas ocasiones la información se centra únicamente en España, como al hablar de la *Feria Internacional de Arte Contemporáneo* de Madrid o al usar en un ejercicio la pintura de tres artistas españoles (Antonio Saura, Cristóbal Toral, Remedios Varo) (2009: 155), sin hacer mención a artistas de estilo semejante o de la misma época en otros países. Cuando se pregunta por las prácticas del país del estudiante, simplemente se plantean unas cuestiones tan limitadas como «¿En qué ocasiones se pueden enviar en tu país tarjetas de felicitación? ¿Se envían por correo o por vía electrónica? ¿Qué textos suelen aparecer?» (2009: 114). En este caso, se limita a una mera exposición comparativa, mientras que para desarrollar efectivamente una conciencia intercultural se requiere hacer mucho más. En otra actividad (2009: 116), se analizan determinadas prácticas relacionadas con las bodas en España, se comparan las de otros países y se explica su origen, el cual, en ocasiones, tiene raíces extranjeras, como el arroz que se tira a los novios (tradicción de origen oriental), el intercambio de arras (de origen mozárabe), la marcha nupcial (elección de la Princesa Victoria de Inglaterra), etc. Esta actividad cumple con esa intención intercultural de despertar la sensación de unidad dentro de la diversidad, de transmitir la comprensión de que no hay culturas herméticas ni «territorializadas», como ligadas y establecidas en un zona geográfica delimitada o encerrada dentro de las fronteras de una nación, sino todo lo contrario, dinámicas y continuamente influidas por otras culturas (Sercu, 2002: 69).



Gráfica 9. Contenido cultural del manual *Español lengua viva 4*

En cuanto a los elementos lingüísticos coloquiales e informales, como vemos en la Gráfica 9, este manual incluye mayor variedad que cualquiera de los anteriormente analizados, cuya atención al contenido cultural era prácticamente inexistente. Se introducen, por ejemplo, los saludos informales, los motes, las frases hechas y los modismos o algunas expresiones particulares que relacionan animales con adjetivos para describir a alguna persona: *ser un gallina*, *ser un rata*, *ser un lince*, *estar como una cabra*, etc. Además, esta actividad de expresiones idiomáticas con animales (2009: 81) viene acompañada de un ejercicio que pide a los estudiantes que identifiquen determinadas cualidades como la característica principal de algún animal para, luego, contrastar su opinión con la de sus compañeros y con las opciones que propone el propio manual; así pueden comprobar cómo varía la percepción del mundo de unas culturas a otras.

A pesar de lo mucho que incorpora este manual en materia cultural y de haber demostrado tener muy en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural, también es cierto que se han desaprovechado algunas oportunidades para explotar aún más esta competencia. En ocasiones, se tratan algunos temas — como el sistema político, las familias y los problemas con la educación de los hijos o la obesidad infantil— desde una perspectiva meramente descriptiva y no se llega a profundizar ni se busca comparar con situaciones similares en otros países.

Lo mismo pasa al describir el cambio climático y algunas campañas publicitarias (no se muestra más que la situación en España), al hablar de animales en peligro de extinción y de mascotas (solo España e Hispanoamérica), al describir la alimentación mediterránea, al aproximarse el ocio y los hábitos de los españoles, etc.

En general, todos estos casos de oportunidades *desaprovechadas* son actividades en las que se echa de menos la inclusión de dos simples preguntas: «¿qué ocurre en tu país o en otros países?» y, más importante, «¿por qué crees que es así?». Es cierto que este tipo de preguntas ya aparece en algunos ejercicios de este manual, sin embargo, son muy pocos en comparación con el número de ejercicios que no las incorporan, incluso cuando haberlo hecho no hubiera requerido esfuerzo alguno. En este sentido, un caso especialmente llamativo es el de una actividad que presenta un diálogo que se desarrolla en un blog. Uno de los participantes de este diálogo consulta «¿Y qué hay de nuestras diferencias? Si hubiéramos nacido en otro país, con otra lengua, con otra cultura, ¿defenderíamos las mismas ideas? ¿O somos producto de un lugar y de unas circunstancias?»; a los alumnos se les pide que den una opinión sobre el tema general debatido en el blog —que no tiene que ver con la interculturalidad, pues trata sobre el instinto gregario del ser humano—, pero nunca se les incita a intentar resolver las dudas formuladas por este participante. Precisamente, hacer que los alumnos cuestionen sus propias opiniones o se paren a reflexionar por qué hay costumbres diferentes en distintas culturas es la mejor manera de potenciar la actitud crítica que es esencial en la competencia intercultural.

Aunque es cierto que estas preguntas pretenden trabajar la interculturalidad, hay que tener en cuenta que el público al que se dirige este manual en el contexto que se está considerando en este estudio es principalmente monocultural (en este caso se analiza el uso de este manual en el contexto educativo japonés). Por lo tanto, la clave no es tanto preguntar qué ocurre en el país de los estudiantes, sino hacerles investigar, justificar y valorar prácticas o actitudes tanto de la L2 que estudian como de otras nacionalidades, de forma que pongan en cuestión la suya propia a partir de ese estudio; así se fomentaría la reflexión crítica y, en última instancia, la competencia intercultural.

4.3.4 Análisis del manual *Nuevo prisma C2*

FICHA TÉCNICA	
TÍTULO	<i>Nuevo prisma C2</i>
AUTORES	Mariano del Mazo de Unamuno Julián Muñoz Pérez Juana Ruiz Mena Elena Suárez Prieto
AÑO	2012
CIUDAD	Madrid
EDITORIAL	Editorial Edinumen
NIVEL	C2

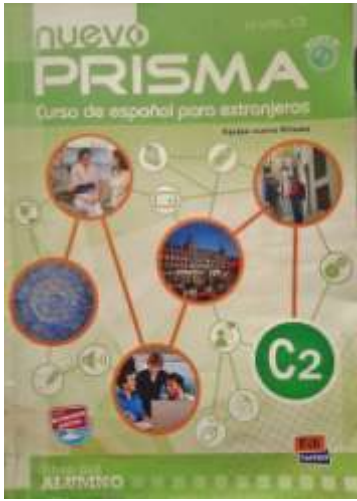


Tabla 5. Ficha técnica del manual *Nuevo prisma C2*

Este libro de texto está pensado para que los alumnos adquieran los contenidos propuestos por el *MCER* (2002) y el *PCIC* (2006) relativos al nivel C2 (nivel de usuarios independientes o con alta competencia comunicativa). Este es el último manual del IC de Tokio que analizaremos usando la plantilla de análisis.

Los autores de *Nuevo prisma C2* señalan en la introducción que siguen el enfoque comunicativo y que prestan atención al desarrollo de técnicas y estrategias de aprendizaje y de comunicación. Añaden, además, que pretenden conseguir que los alumnos comprendan cualquier tipo de lengua hablada y que interactúen sin esfuerzo en cualquier conversación, pudiendo reconocer y emplear modismos, frases hechas y otras expresiones.

En el índice, se esquematiza todo el contenido distinguiendo entre contenidos funcionales, contenidos lingüísticos, tipos de texto y léxico, componentes estratégicos y contenidos culturales; ya en este índice se aprecia una diferencia con respecto al resto de manuales analizados hasta el momento, pues, mientras que los anteriores incluían entre tres y cuatro temas culturales por unidad, en este aparecen bastantes más: entre cuatro y nueve (salvo en las unidades 9 y 11,

que siguen la línea de los manuales anteriores). Este manual, además, adelanta en la introducción que las actividades que trabajan la competencia intercultural y el contenido cultural se identifican con las etiquetas *intercultural* o *cultura*, respectivamente, algo similar a lo que hacía el manual anterior. Aunque, en realidad, la mayor parte del contenido cultural e intercultural que se incorpora en este libro de texto no aparece indicado por ninguna etiqueta, algo que se irá resaltando al describir este contenido.

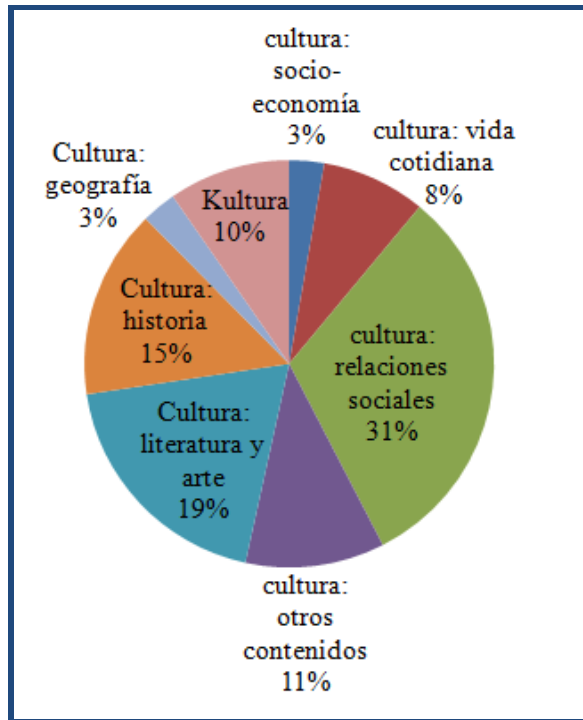
Desde la unidad 1 se dedican hasta ocho actividades a conocer el estilo románico rural de Palencia, a describir la ciudad de Córdoba y a hablar de la arquitectura contemporánea en Bilbao para que los alumnos planifiquen un viaje cultural. Sin embargo, esta información, que es evidentemente cultural, no aparece señalada como tal. De hecho, a continuación se introducen grandes pintores españoles y sus obras como *El pelele* de Goya, *Los Niños en la Playa* de Sorolla (con descripción del cuadro y presentación del autor) o *Las Hilanderas* de Velázquez e, incluso, se pide a los estudiantes que investiguen sobre pintores españoles actuales como Miquel Barceló, Ángel Mateo Charris o Antonio López, pero en ninguna de estas actividades se añade la etiqueta de cultura. A la hora de analizar este manual, en estos casos y en todos los que siguieron, se registraron todos los contenidos culturales sin tener en cuenta su etiquetado. En realidad, en todos los manuales se obró de la misma manera tuvieran o no etiquetas, pero en este caso en particular se hizo aún más concienzudamente.

Las últimas actividades mencionadas (las referidas a los pintores y sus obras) se registraron en el apartado «literatura y arte» dentro de la categoría «Cultura con mayúscula». También se contabilizaron en esta categoría las actividades que trabajan con fragmentos de obras literarias, que describen autores célebres —como Juan Ramón Jiménez (*Infancia*), Julio Llamazares (*El cielo de Madrid*), Antonio Machado (*Proverbios y cantares*), etc.— y las actividades que introducen otros autores con algunas de sus características personales o estilísticas —como Horacio Quiroga, Juan Rulfo, Julio Cortázar, Adolfo Bioy Casares, Juan José Millas, Ray Loriga o Quim Monzó—. Aparecen, también algunas citas célebres de varios autores, pero estas no se han tenido en cuenta, porque solo se trabaja con ellas desde un punto de vista lingüístico, sin un mínimo de contexto.

Aparte de la literatura, se le presta especial interés a la llegada de Colón a América. Esta actividad aparece bajo la etiqueta *intercultural*, aunque no podemos considerar que se trabaje esta competencia: no se intenta establecer ninguna relación con grandes exploradores de otros países u otras épocas, tampoco se intenta conectar esto con acontecimientos simultáneos en otros países, ni se aprovecha para tratar el tema de la discriminación que sufren los indígenas hoy en día, etc. Se irán rescatando más casos que, al igual que este último, desaprovechan la opción de explotar algo más sus posibilidades interculturales, incluso siendo portadores de la etiqueta *intercultural*.

Una de las actividades también identificada con la etiqueta *intercultural*, es la que trabaja características comunes en el lenguaje usado en chats y en los mensajes de móvil. Sin embargo, consideramos que este contenido es más sociolingüístico que intercultural, pues, más allá de dar a conocer una práctica lingüística común, no fomenta otras actitudes interculturales. Por ello, no la hemos contado entre las actividades que desarrollan la competencia intercultural, sino como una actividad perteneciente a la categoría *kultura con k*. Con otras actividades incluidas en este grupo los estudiantes trabajan con el registro coloquial, con frases y modismos y aprenden expresiones relacionadas con las parejas «no eres tú, soy yo», «siempre podemos seguir siendo amigos», etc. Este manual y el anterior son los únicos que contienen material cultural de esta categoría.

Como se puede apreciar en la Gráfica 10, este manual incluye bastante contenido perteneciente a la categoría Cultura con mayúscula, aunque no hace mucho hincapié en el cine, la música o el deporte —no contiene más de dos canciones, una de Rosana y otra de Mecano, y solo en una ocasión se habla de deporte—. Además vemos que se dedica mucho más espacio a lidiar con cuestiones culturales con minúscula, como los valores, creencias, actitudes y convenciones sociales de la sociedad hispana. Posiblemente, esto pueda deberse a que estos temas dan mucho más juego a estudiantes de nivel avanzado para que desplieguen, en textos argumentativos y largos comentarios, sus propias opiniones o experiencias.



Gráfica 10. Contenido cultural del manual *Nuevo prisma C2*

Dentro de esta categoría, se comenta la diversidad del español según circunstancias geográficas, sociales o generacionales, se habla de las ONG y de las críticas a esas mismas organizaciones, de las causas justas, de los bancos de tiempo, de la estructura familiar y las relaciones de pareja en España, del lenguaje sexista y la controversia que lo envuelve, de los avances tecnológicos, etc. Al introducir la tecnología y los medios de comunicación, también se proponen algunos programas de divulgación científica en español y se trabaja con un fragmento del programa *Redes 2.0* de Eduard Punset en el que se explican casos de personas con sinestesia, lo que lleva a explicarla como recurso literario y a hacer una puesta en común de sinestias en español y en otras lenguas. Esta relación de ideas consigue que se trabaje un mismo material desde una perspectiva cultural y lingüística. Lo mismo ocurre más tarde con las metáforas, pues se recurre a la literatura española (Garcilaso de la Vega y Machado) para proporcionar ejemplos, y también ocurre con la etimología de *guiri*, *trabajo* y *falda*, ya que se explica la historia que dio origen a estas palabras. Muchas de estas actividades incluyen preguntas o apartados que pueden ser considerados (y se contabilizaron) como interculturales, aunque el propio manual tampoco los señala con la etiqueta correspondiente.

Encontramos que se promocionan actitudes positivas y críticas en diversas actividades. La unidad 5, por ejemplo, comienza con un texto sobre algunas creencias sociales que caracterizan al mundo hispano, luego, sigue una actividad que trata sin rodeos la relevancia del contenido sociocultural en el aprendizaje lingüístico (etiquetada como *intercultural*) y, finalmente, se pide al estudiante que comparta con sus compañeros su propia opinión y las creencias y valores propios de su país de origen para compararlas con las hispanas (esta última actividad, en cambio, no se señala como *intercultural*). En el inicio de la unidad 9, se habla del cruce de culturas (choque de culturas) y se continúa con hasta seis actividades pidiendo al alumno que reflexione sobre su propio bagaje cultural y lo que ello puede implicar. Aunque todas las actividades señaladas de esta unidad giran en torno a la interculturalidad, solo hay un pequeño ejercicio, una pregunta en realidad, con la etiqueta *intercultural*: «¿En qué se parece vuestro estilo comunicativo al de los españoles? ¿En qué se diferencia?». Una pregunta que logrará que se comparen ambas culturas sin más, mientras que otras preguntas trabajan la intención intercultural mucho más profundamente y, sin embargo, no aparecen etiquetadas.

Los ejemplos recogidos en el párrafo anterior son, sin lugar a dudas, los ejemplos más claros de fomento de la competencia intercultural que se recogen en este manual; lo cual no significa que no haya otras actividades que traten la interculturalidad de forma más discreta. Por ejemplo, las actividades 4 y 5 de la unidad 6 (sin etiquetas) se refieren a las relaciones personales y sentimentales en España y en un apartado instan a los estudiantes a buscar comportamientos análogos en otros países. Otras actividades, bajo la etiqueta *cultural*, explican algunos gestos usados en España indicando que pueden diferir de los usados en otros países. De hecho, incluyen el ejemplo de que en España mostrar el dedo meñique significa «ser o estar muy delgado», mientras que en Japón significa «tener una novia secreta», lo cual constituye una prueba de la no universalidad del lenguaje corporal; lo que da pie a considerar que debería identificarse más como *intercultural* que simplemente como *cultural*. En la unidad 7, se pretende que los alumnos indaguen acerca de la evolución de la televisión y los programas emitidos en España para que busquen similitudes y diferencias con otros países.

La unidad 8 se inicia con una serie de actividades sobre frases pronunciadas por personas relevantes y de las que se indica, también, el contexto en el que se produjeron, como el «Se sienten, coño» de Antonio Tejero, el «España va bien» de José María Aznar, el «¿Por qué no te callas?» de Juan Carlos o el «Viva la Pepa» del día de la promulgación de la Constitución de Cádiz. Al finalizar esta serie, se incluye una actividad (señalada como *intercultural*) en la que se pide a los alumnos que busquen y expliquen frases famosas semejantes en su país. Lo mismo ocurre con otras actividades que se refieren a la generación NI-NI, a las condiciones de vida en el mundo hispano —incluyendo eslóganes de manifestaciones y la preocupación de los españoles según el Centro de Investigaciones Sociológicas en 2012—, al debate sobre la comunicación sexista presente en España y a los cambios en las costumbres y tradiciones sobre el noviazgo y el matrimonio; en todas ellas se incluye una pregunta para que los alumnos hagan una comparación con estas mismas cuestiones en su país de origen (y, en este caso, todas correctamente identificadas con la etiqueta *intercultural*).

También se señalan como *intercultural* —y cumplen con tal propósito— actividades que buscan relacionar autores, obras, cuentos literarios de diferentes naciones; actividades para elaborar un informe sobre las dificultades a las que se enfrentan ciertas personas para lograr el éxito (profesional, político, amoroso, etc.) debido a sus características personales en diferentes países; y actividades para contrarrestar la opinión que tienen sobre la religiosidad de los españoles con la realidad según datos extraídos de dos gráficas del periódico digital *publico.es* (del 2008 y 2009)²⁷.

Este libro de texto incluye muchas actividades que desarrollan la competencia intercultural y lleva a cabo un evidente esfuerzo por recopilar el contenido cultural necesario para un buen conocimiento de España, lo que acaba siendo un problema, pues al final, se centra tanto en este país que apenas se menciona a otros países de habla hispana, ni siquiera como información complementaria. En la unidad 3, por ejemplo, los estudiantes deben investigar

²⁷ El primer artículo *La fe española hace aguas* ya no se encuentra en la red, pero el segundo aún se puede consultar en línea visitando el enlace <http://www.publico.es/espana/menos-catolicos-mas-ateos.html> [Última consulta: 01/06/2018].

sobre cinco presidentes de España para responder a una serie de preguntas sobre su mandato y para compararlos físicamente, como muestra la Ilustración 2:



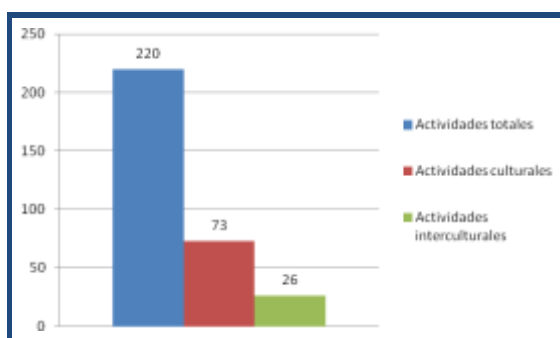
Ilustración 2. Actividad sobre políticos de España, *Nuevo prisma C2* (2012: 49)

Esta explotación resulta muy pobre si se considera que es un tema que podría dar mucho de sí, especialmente cuando se trata de un manual cuyos usuarios son de nivel avanzado y están perfectamente capacitados para comparar la política española con la hispanoamericana (para lo cual se podría haber incluido presidentes hispanoamericanos tan conocidos como Fidel Castro, Juan Domingo Perón, Salvador Allende, etc.) o con la política de cualquier otro país.

Además de la baja presencia de referentes culturales hispanoamericanos, el análisis desvela otras posibilidades de mejora. Ya se han ido señalando múltiples ocasiones en las que el etiquetado no parece corresponderse con el contenido que realmente se está trabajando en las actividades, pero, por otro lado, no es difícil encontrar, al igual que en los manuales anteriores, algunas oportunidades desaprovechadas para fomentar la competencia intercultural.

En la unidad 2 se trabaja con textos culturales sobre gastronomía, arquitectura y fiestas de ámbito puramente español, sin opción a comparar o a discutir razones y orígenes de estas tradiciones. También en esta unidad se diferencia entre lo que se consideraría de buen o mal gusto o éticamente correcto

o incorrecto, pero se desaprovecha la posibilidad de comparar normas de etiqueta, costumbres o valores de diferentes países. Es más, se indica como un comportamiento de mal gusto el «sorber la sopa», algo que, sin embargo, en Japón se hace con frecuencia y no está mal visto, pero esto nunca se menciona. En esta actividad lo único que se propone con una intención mínimamente intercultural es que los estudiantes compartan experiencias personales de situaciones comprometidas que hayan vivido, precisamente por las diferencias culturales, pero no se profundiza en ello. En la unidad 5 se vuelve a tocar el tema de los valores y convenciones sociales al hablar de la suerte y, de nuevo, se desaprovecha la oportunidad de abordar este tema desde diferentes perspectivas culturales: no se mencionan ni las diferentes supersticiones, ni las creencias, ni las tradiciones, ni la simbología relacionada (como el trébol de cuatro hojas en países anglosajones, el martes 13 en España, el viernes 13 en el Reino Unido y Estados Unidos, etc.).



Gráfica 11. Actividades del manual *Nuevo prisma C2*

A pesar de lo que pueda parecer por lo comentado anteriormente, y a la vista de la Gráfica 11, en general, no son tantas las ocasiones que se desaprovechan; y, a pesar de no acertar a abarcar todo el ámbito iberoamericano, es innegable que se intenta fomentar una cierta actitud crítica y positiva. Sin embargo, este manual podría hacer un esfuerzo mucho mayor por fomentar la competencia intercultural simplemente incluyendo más preguntas o actividades que inviten al alumnado a investigar si cuanto se describe de España se puede encontrar en otros países.

4.3.5 Análisis del manual *En directo Japón 2*

FICHA TÉCNICA		
TÍTULO	<i>En directo Japón 2</i>	
AUTORES	Hiroataka Sensui Aquilino Sánchez Pérez	
AÑO	2012	
CIUDAD	Madrid	
EDITORIAL	SGEL	
NIVEL	B1	

Tabla 6. Ficha técnica del manual *En directo Japón 2*

En directo Japón 2 está dirigido a alumnos de nivel intermedio (primeros estudios de este nivel) y, a diferencia de los anteriores, es producto de la colaboración de autores españoles y japoneses. Este manual se creó específicamente para el alumnado nipón y ofrece una distribución temática y una metodología distinta a la propuesta por los cuatro manuales ya analizados, aparentemente, por pretender adecuarse al estilo de aprendizaje del alumnado local.

En solo 103 páginas, este manual incluye un total de 24 temas, y en cada uno de ellos se repite exactamente el mismo patrón. Este patrón tiene un evidente carácter estructuralista: cada unidad se inicia con un diálogo no muy extenso que introduce la nueva gramática, a este diálogo le sigue una explicación de dicha gramática con varios ejemplos aclaratorios y, luego, se suceden ejercicios en serie en los que los alumnos deben rellenar huecos, repetir modelos, conjugar verbos y contestar preguntas. Con estos ejercicios se continúa trabajando la gramática expuesta y se incorpora algo de vocabulario relacionado. El último ejercicio de cada una de las unidades, bajo el título *Anímate y habla*, estimula a los estudiantes a ejercitar esa nueva gramática, pero, esta vez, de forma oral.

El papel del profesor como mediador cultural y el del alumnado como hablante intercultural es nulo. La función del docente se reduce a ejercer como corrector y guía, alguien que puede reformular las explicaciones del manual y dar más ejemplos o ayudar, pero poco más (si sigue el manual). Los estudiantes, por su parte, repiten las mismas estructuras hasta fijarlas en su memoria, explotando la competencia lingüística y gramatical, pero sin desarrollar suficientemente las competencias socioculturales y comunicativas. Este estilo de enseñanza de idiomas es típico en los países asiáticos (en particular China y Japón). De hecho, muchos manuales creados para aprender chino y japonés siguen exactamente la misma estructura que el manual analizado.

Para este manual no se incluye ninguna gráfica que represente los datos recogidos por la simple razón de que solo se ha contabilizado una actividad cultural. Esta escasez no es más que una consecuencia lógica de la metodología empleada, pues en ella se prima la competencia lingüística sobre las demás. Por eso, destaca enormemente la facilidad con la que se descarta enseñar un contenido cultural que, como veremos en varios ejemplos más adelante, se podría incorporar sin ningún problema.

En este manual hay múltiples textos y ejercicios con los que se podría trabajar la competencia intercultural sin que para ello hubiera que realizar un sobreesfuerzo ni modificar el resto del manual. Ejemplo de ello es el diálogo de la unidad 2, en el que se habla de la asistencia de un joven a un concierto de música de un grupo que está de moda: los Cabezas Rapadas. Resulta que este grupo ni siquiera existe, han preferido inventarse un grupo antes que usar uno real. Aun así, el nombre del grupo podría tener bastante potencial desde una perspectiva cultural, pero no se hace ninguna observación al respecto. Por lo menos, en las unidades 19 y 20 se habla de invenciones y avances tecnológicos que sí son reales, como el *trikke* (patinete de tres ruedas), la nanotecnología, los robots de limpieza, o el *Scramjet* (motor de combustión supersónica que consume oxígeno). Lamentablemente, aunque los textos hablan de estas invenciones, no se aprovecha su mención para realizar una explotación didáctica que incluya hablar de medio ambiente o tecnología, incluso de la tecnología *made in Spain* (el submarino, la fregona, el chupachup, la jeringuilla hipodérmica desechable, etc.)

Así, vemos que las oportunidades ofrecidas por este manual son sistemáticamente ignoradas, y esto ocurre desde el diálogo de apertura de la unidad 1, que contiene un texto sobre un hombre que viaja a Argentina. En ningún momento se propone que los estudiantes comenten su conocimiento sobre este país, que expliquen cuanto sepan o hayan oído de los argentinos, que compartan sus propias experiencias de viajes a otros países hispanos o que digan si les gustaría o no ir a otros países y por qué razón tienen o dejan de tener ganas de ir; todas ellas, cuestiones destinadas a obligar a los alumnos a expresar su conocimiento cultural para poder contrastarlo, corregirlo o cultivarlo según sea necesario. En la unidad 5, el diálogo inicial representa a una periodista entrevistando a una actriz, sin nombres, «una periodista» y «una actriz». Hubiera sido más efectivo usar a alguna actriz famosa, hablar de alguna película conocida u ofrecer algo de material cultural, aunque después no se explotara didácticamente.

Haciendo un recuento, observamos que se mencionan hasta nueve elementos culturales que podrían explotarse didácticamente como material cultural y que, sin embargo, no se aprovechan en absoluto ni se invita a compararlos con elementos semejantes en otras culturas. Estos elementos son los siguientes: la sierra madrileña, el país argentino (que ya se ha comentado), la manzana de la Biblia (que podría dar pie a debatir sobre religiones y opiniones), el arte de Grecia, la ciudad de León, la Sagrada Familia (aunque solo aparece una foto de esta junto a su nombre), la calidad de la alimentación, los cambios en los hábitos y normas sociales entre jóvenes y mayores y el lenguaje corporal. De este último se discute cómo las posturas pueden reflejar el estado anímico de las personas, pero no se aprovecha para desarrollar la diferencia de la comunicación no verbal entre España y Japón.

En la trasera de la portada y de la contraportada de este manual se incluye un mapa de España y América Latina en el que se usan imágenes para destacar las características de la fauna, la flora, la alimentación o los lugares de interés de cada zona. Aunque la intención es buena, las imágenes son bastante estereotipadas y pobres en variedad; por ejemplo, Canarias es una tierra tropical con tomates, plátanos, playas y un volcán. Como este mapa no pertenece a las actividades del

manual y ninguna de ellas hace referencia a este mapa, se descartó sumarlo al recuento.

Un caso particular es el diálogo de apertura de la unidad 15 (2012: 64) que se muestra en la Ilustración 3. Este diálogo está tan desafortunadamente desaprovechado que merece la pena recuperarlo y comentarlo:

Europa es próspera, aunque haya pobres

Jaime: Europa es tan diferente como los europeos.

Javier: Pues los europeos somos muy diferentes, ¿no es así, John?

John: Desde luego, los británicos somos los más diferentes. Estamos separados del continente para que nuestros vecinos no nos molesten y para conservar nuestras costumbres. Je, je...

Javier: Además, dicen que sois los «mejores» cocineros de Europa «Si quieres comer bien, vete* a Inglaterra», me decía un amigo italiano.

John: Y «si quieres encontrar personas “humildes”, vete a España», decimos en Inglaterra.

Jaime: Somos libres incluso para criticarnos a nosotros mismos. Aunque unos se controlan más que otros en las críticas.

Brigitte: Os olvidáis de lo que nos une: ¡hemos estado tres mil años en guerra unos con otros!

Javier: ¡Qué lío! Pero bueno, estamos unidos, aunque somos diferentes.

Ilustración 3. Diálogo inicial de la unidad 15 del manual *En directo Japón 2* (2012: 64)

En este diálogo se introducen los estereotipos que unos europeos tienen de otros y se menciona la historia bélica que ha acabado uniendo a los estados miembros de la Unión Europea sin pararse, en ningún momento, a desglosar absolutamente ninguno de esos temas. No es hasta el último ejercicio de esta unidad (el ejercicio de práctica oral) cuando se invita a los alumnos a escribir y compartir su opinión acerca del carácter nacional de los alemanes, los italianos, los franceses, los españoles y los japoneses. En caso de no saber, el docente debe ser el que les aporte los estereotipos de esas naciones, pero no se añade información adicional para explicar, justificar o desmitificar estos estereotipos. Además, al ser un alumnado monocultural, la actividad pierde gran parte de su propósito de crear polémica o de favorecer un intercambio que consiga fomentar esa competencia intercultural.

En este diálogo de apertura, encontramos dos líneas en las que se emplea la ironía. Estos dos son los únicos enunciados irónicos que hemos encontrado en los cinco manuales analizados. Primero tenemos la crítica que Javier hace de los ingleses: «[los ingleses] sois los “mejores” cocineros de Europa “Si quieres comer

bien, vete a Inglaterra”, me decía un amigo italiano». Luego llega la respuesta de John a este comentario también con ironía mordaz «Y si quieres encontrar personas “humildes”, “vete a España”, decimos en Inglaterra». Ambos enunciados irónicos pueden interpretarse como bromas o como agresiones verbales: depende del contexto y de la relación de los interlocutores. En el texto se señala con un asterisco la palabra «vete» porque se aclara el uso del imperativo, que es el nuevo elemento gramatical que se introduce en esta unidad. Sin embargo, a menos que el profesor añada una explicación, toda la carga irónica de ambos mensajes queda completamente desatendida. Este diálogo está contabilizado como muestra de humor en nuestro recuento, aunque no se aproveche en absoluto.

A la vista de este análisis, *En directo Japón 2* solo tendría que añadir uno o dos ejercicios más por unidad para fomentar la interacción oral entre los alumnos —pues el manual ya da buena cuenta de la expresión y la comprensión escrita— en debates sobre las cuestiones culturales presentes en este manual, siempre intentando relacionarlas con otros países y otras perspectivas. De esta forma, el docente podría derribar barreras y tender puentes, mientras los discentes podrían desarrollar una conciencia intercultural apropiada.

4.4 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS MANUALES

Aunque en cada análisis individualizado ya se ha hecho alusión a las características comunes o singulares de cada manual con respecto al resto, consideramos necesario este apartado para concretar todas estas características y resumir de forma comparativa los resultados obtenidos. En general, el análisis que se ha desarrollado en el apartado anterior ha permitido indagar sobre algunos aspectos de los distintos manuales relacionados con las siguientes cuestiones:

1. Conocer su organización, su metodología y sus características.
2. Profundizar en la importancia que se le concede al contenido cultural e intercultural y catalogar dicho contenido.
3. Valorar cuál es la atención que se presta al registro humorístico.

4. Reconocer la diferencia entre manuales de ELE generales y manuales de ELE específicos para japoneses.

La metodología empleada por todos los manuales, a excepción del específico para alumnos japoneses, sigue un interés comunicativo y su estructuración y contenido se corresponde con las directrices del *MCER*. Estos manuales se comprometen a formar hablantes sociales, con una mentalidad abierta y reflexiva, conocedores del amplio ámbito cultural hispano además del lingüístico. Sin embargo, a pesar de sus intenciones, consideramos que el esfuerzo realizado por cada uno de estos manuales todavía puede incrementarse considerablemente en beneficio del desarrollo de la competencia (inter)cultural.

El manual enfocado a estudiantes de origen japonés es un caso aparte. La diferencia que muestra con el resto en cuestiones de formato y fondo (estructuración, metodología y contenido) son reflejo de una mentalidad conservadora en la enseñanza de lenguas en ese país, aunque bien podría extrapolarse a otras materias.

En nuestra plantilla de análisis se han registrado todas las actividades que coincidían con los descriptores analizados, correspondiéndose cada número con el número total de actividades que se relaciona con dichos descriptores. De esta manera, los resultados del análisis se resumen en la Tabla 7:

CONTENIDOS SOCIOCULTURALES		<i>Ele actual B1</i>	<i>Aula int. 4 (B2.1)</i>	<i>Español lengua viva 4 (C1)</i>	<i>Nuevo prisma (C2)</i>	<i>En directo Japón 2 (B1)</i>	
cultura con minúscula	Socio-economía	Transporte	0	0	0	0	0
		Ocupación	0	0	0	1	0
		Economía	0	1	3	1	0
	Vida cotidiana	Horarios	0	0	1	0	0
		Alimentación	1	0	1	3	0
		Ocio	0	1	3	0	0
		Medios de comunicación	0	4	2	3	0
		Turismo	2	4	1	0	0
	Relaciones sociales	Condiciones de vida	2	1	4	1	0
		Relaciones personales	0	1	0	2	0
		Valores, creencias y actitudes	3	1	5	12	0
		El lenguaje corporal	3	0	0	1	0
		Convenciones sociales	2	0	2	4	0
		Estructura familiar	0	1		2	0
Otros contenidos	Prácticas rituales	0	0	4	1	0	
Cultura con mayúscula	Literatura y arte	Obras literarias	8	3	3	7	0
		Fiestas	4	2	2	0	0
		Cine y música	7	1	5	2	0
		Pintura y escultura	0	1	2	3	0
		Arquitectura	0	0	0	2	0
	Historia	Personajes	4	0	1	6	0
		Acontecimientos	2	0	1	5	0
	Geografía	Clima	0	0	1	0	0
		Lugares de interés	5	7	2	2	1
Medioambiente		0	0	1	0	0	
kultura con k	Argot juvenil	0	0	0	2	0	
	Registro coloquial	0	0	3	4	0	
	Frases o modismos	0	0	4	1	0	
	Cultura adolescente	0	0	0	0	0	
Total		44	30	53	73	1	

Ámbito geográfico	España	13	2	19	38	0
	Hispanoamérica	5	2	6	1	1
	Mundo hispano	6	8	6	14	0
	Otros	3	1	1	0	0
	Mundo hispano y otros	17	17	21	20	0
Total		44	30	53	73	1

COMPETENCIA INTERCULTURAL	<i>Ele actual B1</i>	<i>Aula int. 4 (B2.1)</i>	<i>Español lengua viva 4 (C1)</i>	<i>Nuevo prisma (C2)</i>	<i>En directo Japón 2 (B1)</i>
Promoción de actitudes positivas	3	0	5	5	0
Equidad en el tratamiento de ambas culturas	10	6	14	8	0
Actitud crítica	6	2	10	13	0
Total	19	8	29	26	0

REGISTRO HUMORÍSTICO	<i>Ele actual B1</i>	<i>Aula int. 4 (B2.1)</i>	<i>Español lengua viva 4 (C1)</i>	<i>Nuevo prisma (C2)</i>	<i>En directo Japón 2 (B1)</i>
Muestras de humor	8	0	0	0	1
Aprovechamiento didáctico	1	0	0	0	0
Profundización la expresión verbal del humor	0	0	0	0	0
Total	9	0	0	0	1

Actividades con textos culturales pero sin mayor aprovechamiento	0	7	2	2	9
Actividades totales con y sin cultura:	225	81	105	220	64

Tabla 7. Resultados del análisis de actividades (inter)culturales en los manuales estudiados

Al contabilizar todas las actividades de cada manual y comprobar cuántas incluyen contenidos culturales y cuántas desarrollan la competencia intercultural, encontramos que un alto número de actividades en todos los manuales no incluye ningún material cultural excepto en el caso de *Español lengua viva 4*, cuyas actividades con contenido cultural alcanzan la mitad de las totales 53 de 105 (50,48%); el resto, como señalamos, se queda muy por debajo, como se observa en la Tabla 8:

Actividades	<i>Ele actual B1</i>	<i>Aula int. 4 (B2.1)</i>	<i>Español lengua viva 4 (C1)</i>	<i>Nuevo prisma C2</i>	<i>En directo Japón 2 (B1)</i>
Totales	225	81	105	220	64
Culturales	44 (19,5%)	30 (37%)	53 (50,48%)	73 (33%)	1 (1,5%)
Interculturales	19 (8,5%)	8 (9,9%)	29 (27,6%)	26 (11,8%)	0

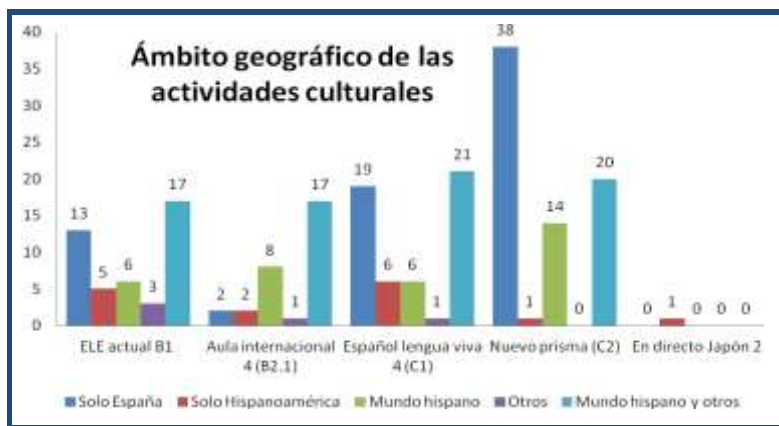
Tabla 8. Comparación de los contenidos culturales de los manuales del corpus seleccionado

Lo mismo ocurre con las actividades destinadas a fomentar la competencia intercultural, aunque de forma mucho más notoria. En el mejor de los casos, solamente se intenta desarrollar esta competencia en 29 de 105 (27,6%) de las

actividades que, de nuevo, se corresponden con el manual *Español lengua viva 4*. Como ya se anticipó en el análisis individualizado, el manual que más destaca por el poco interés que demuestra hacia el contenido cultural es *En directo Japón 2*, pues solo se ha contabilizado una actividad con información cultural.

Al examinar el ámbito nacional al que se refieren las actividades culturales representadas en la gráfica anterior, se pudo comprobar que todos los manuales, a excepción de *En directo Japón 2*, intentan hacer referencia a la realidad española e hispanoamericana, aunque todavía hay un claro favoritismo monocultural hacia España en la mayoría de los casos, destacando especialmente el caso de *Nuevo prisma C2*. El único manual que trata con equidad ambos ámbitos es *Aula internacional 4*.

Por otra parte, todos estos manuales contienen actividades en las que se relacionan muchos de los contenidos culturales con la cultura de otros de países no hispanoparlantes o actividades en las que se pide a los alumnos que realicen esa conexión por ellos mismos, como se refleja en la Gráfica 12. De nuevo, solo en el caso de *Aula internacional 4* estas actividades (17) superan la suma de las actividades que solo se refieren a España o a Hispanoamérica (12).

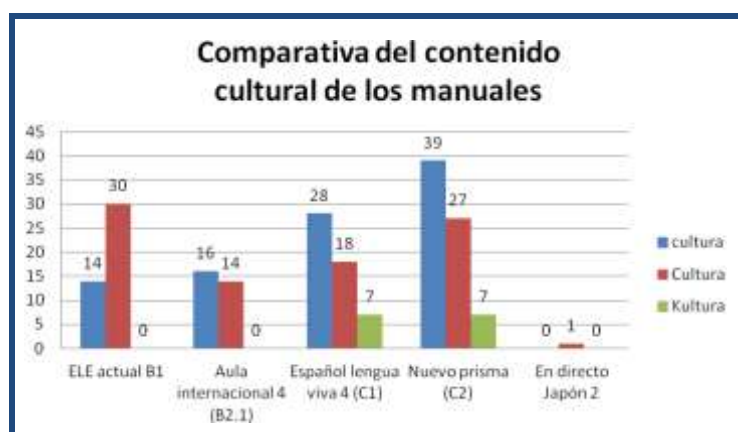


Gráfica 12. Ámbito geográfico de las actividades culturales

En cuanto a la selección de contenidos culturales, el análisis individualizado ha dejado claro que cada manual ha dado preferencia a determinados contenidos siguiendo un criterio propio.

Salvo los manuales *En directo Japón 2* y *Ele actual B1*, el resto incluye más muestras de contenido cultural con minúsculas (vida cotidiana y relaciones

sociales) que contenido Cultural con mayúsculas (Geografía e Historia), como se muestra en la Gráfica 13. Respecto al componente kultural (registro coloquial, frases o modismos y argot juvenil), vemos que la poca presencia que tiene se ve limitada a los manuales de niveles más avanzados *Español lengua viva 4* (C1) y *Nuevo prisma* (C2). Este último, además, fue el único manual que presentó algunas muestras de lenguaje especializado —jurídico, en este caso, que fue registrado en la categoría *Otros contenidos* de la cultura con minúscula—, actividad que se aprovechó para poner a los alumnos al corriente de la existencia de diccionarios especializados. Hasta cierto punto, podría justificarse que los manuales iniciales no incorporen estos registros alegando que antes de aprender el lenguaje especializado, se requiere cierto dominio del lenguaje más común o estándar. Lo cual, aunque cierto, no es razón suficiente para no añadir absolutamente ninguna información sobre ello en los niveles intermedio e intermedio-avanzado.



Gráfica 13. Comparativa del contenido cultural de los manuales

Finalmente, respecto al humor, los resultados son contundentes. De todos los manuales, ninguno muestra interés por incluir este recurso entre los contenidos que se tratan salvo *Ele actual B1*. A pesar de ello, de las muestras de humor recogidas en este libro de texto, solo una se aprovecha didácticamente y en ningún momento se intenta explicar la disparidad en la forma de expresar el humor en las distintas culturas, ni tampoco las marcas que identifican la ironía en español mencionadas en el apartado 2.7.2 *Marcadores o indicadores de la ironía*. Es curioso que se trate este tema en el manual de nivel más bajo de los estudiados, y no en los manuales de niveles avanzados, a pesar de que el *PCIC* (2006) lo

incluye entre los saberes culturales, habilidades y actitudes que se deben trabajar en la enseñanza de ELE en niveles intermedio y avanzado.

4.5 CONTENIDOS CULTURALES DE LOS MANUALES DE NIVELES INICIALES EN COMPARACIÓN CON LOS MANUALES DEL CORPUS SELECCIONADO

El análisis que se ha llevado a cabo en este capítulo ha dejado constancia de una más que palpable diferencia entre los manuales de ELE generales y el manual de ELE creado específicamente para estudiantes japoneses.

En el apartado *4.1 Metodología de trabajo en el análisis de manuales de ELE usados en Japón* de este capítulo se explicaron las razones por las que la plantilla de análisis no se utilizaría para estudiar los manuales de los niveles más básicos. Sin embargo, también se aclaró que sí se haría una revisión de estos manuales en busca de actividades que pudieran incluir elementos humorísticos; recordamos que estos manuales de niveles iniciales eran los siguientes:

- Nivel A1: *Español ya* (específico para estudiantes japoneses).
- Nivel A1: *Primeros pasos en español* (específico para estudiantes japoneses).
- Nivel A1: *En directo Japón 1* (específico para estudiantes japoneses).
- Nivel A1: *Ele actual A1*.
- Nivel A2: *Ele actual A2*.

Al llevar a cabo esta revisión, quedó claro desde el principio que se mantiene la diferencia entre los manuales creados específicamente para el alumnado japonés y los manuales generales de ELE, a pesar de la diferencia de nivel. Esta valoración coincide con los resultados obtenidos por Blanco (2014) en su análisis del tratamiento de la cultura en manuales de ELE básicos editados en Japón.

Según Blanco, todos los manuales de su estudio «se adscriben en su práctica totalidad a una enseñanza tradicional, en la que el estudio de la gramática predomina sobre otro tipo de contenidos» (2014: s.p.). Esta descripción es

perfectamente aplicable a algunos manuales de niveles iniciales recopilados —los creados específicamente para japoneses: *Español ya*, *Primeros pasos en español* y *En directo Japón 1*—, pues al revisarlos comprobamos que tienen una visión más funcional del lenguaje y que pretenden desarrollar solo las competencias lingüísticas y estratégicas necesarias para desenvolverse en situaciones comunicativas básicas. Además, estos manuales mantienen una organización rígida, que se repite de principio a fin: todos inician las unidades con un diálogo o un texto del que se extrae la gramática nueva y se continúa con una batería de ejercicios destinados a reforzar los nuevos contenidos gramaticales. En contraste, los manuales *Ele actual A1* y *Ele actual A2*, que no han sido diseñados para usarse únicamente con alumnado japonés, siguen una metodología comunicativa que pretende fomentar un uso creativo de la lengua por parte del alumnado. Además, los manuales que no son específicos para japoneses incluyen una mayor cantidad de información cultural y, lo más importante, trabajan y profundizan más en este contenido que los específicos para japoneses. Los manuales destinados a alumnos japoneses y los manuales creados para un alumnado más genérico no difieren entre sí únicamente en la cantidad de información cultural que incorporan ni en la profundización, sino también en la forma de presentarla.

Español ya divide su contenido entre «gramática», «vocabulario», «funciones» y «cultura»; esta última se trabaja por separado, como notas o comentarios informativos. Por su parte, el manual *En directo Japón 1* aprovecha para introducir nociones de cultura en algunos de los diálogos de apertura, mientras que *Primeros pasos en español* usa estos diálogos para introducir el tema cultural, pero es al final cuando ambos cierran las unidades con un apartado cultural algo más completo. Blanco destaca que los textos que se incluyen en estas secciones culturales parecen desconectados de los objetivos lingüísticos; la elección del tema tratado en los contenidos culturales resulta arbitraria, sin que funcione «como hilo conductor entre las distintas partes que componen cada unidad didáctica» (2014: s.p.).

En contraposición, el componente cultural en los manuales *Ele actual A1* y *Ele actual A2* va apareciendo a lo largo de toda la unidad principal, integrándose con las actividades de corte gramatical, aunque al final de cada lección también se

incluye la sección cultural «Descubre España y América Latina». Es en esta sección donde también se intenta desarrollar la competencia intercultural al hacer reflexionar al alumnado sobre las posibles similitudes o diferencias presentes entre distintos países, cosa que los manuales específicos para japoneses no hacen. En estos últimos manuales no se llega a fomentar esta competencia porque se ofrece la cultura como información, relacionada en mayor o menor medida con el tema tratado en cada unidad, pero sin mayor pretensión que la de ofrecer una muestra de la cultura española o hispana acompañada de una pobre o ninguna explotación didáctica. En este sentido, Blanco señala que el contenido cultural presente en los manuales que él examina se presenta en textos escritos en japonés, lo que, según él, evidencia que los autores de estos manuales consideran «el saber cultural como algo accesorio, como un adorno anecdótico del que no podremos servirnos para practicar la lengua castellana» (2014: s.p.).

Como todos los manuales revisados sin usar la plantilla parten del nivel básico absoluto (dejando de lado el manual *Ele actual A2*), el contenido gramatical y léxico que enseñan es prácticamente el mismo. La diferencia radica en la forma de enseñar y en la información (cultural) que se añade bajo un mismo apartado. Así, vemos que, en general, todos los manuales presentan algo de contenido cultural relacionado con los nombres y los apellidos, con la geografía hispanohablante, hablan de algunas ciudades importantes, de las particularidades de la sociedad hispana (jornada laboral, etapas de la vida, la vivienda, la gastronomía), de las fiestas, de algunas actividades culturales o de deportes. Sin embargo, no todos incluyen la misma cantidad ni trabajan esta información de la misma manera.

Con respecto a los manuales específicos para japoneses, *Español ya* se centra mucho en España y el manual *En directo Japón 1* prácticamente no incluye información cultural de ningún ámbito nacional, salvo por un único fragmento relativamente extenso sobre el clima, que también se centra en España. Blanco describe cómo la inmensa mayoría de los 26 manuales que él analiza incluyen material cultural y lingüístico relativo únicamente a España (sin hacer muchas alusiones a otros países hispanoamericanos), pero, además, reconoce que a pesar de que la mayor parte de ellos «concede un espacio exclusivo a la enseñanza de la

cultura, no se trata ni mucho menos de una mayoría amplia. Siendo un 42% de los manuales analizados los que no contienen apartado cultural alguno)» (2014: s.p.)

Afortunadamente, no todos los manuales específicos para japoneses de nuestra recopilación de manuales siguen esta pauta. El manual *Primeros pasos en español*, por ejemplo, se inicia con una introducción en japonés en la que se refiere a todo el ámbito hispanoparlante. Una primera parte describe el origen de la lengua española, en la que se informa sobre las múltiples costumbres y tradiciones que se pueden encontrar en España y añade, además, que el flamenco y los toros no son más que una muestra de la variada paleta de culturas repartida por toda la geografía española. La segunda parte de la introducción está centrada en hablar de la extensión del español por el Caribe, Centroamérica y el continente sudamericano. El contenido cultural de este manual no se limita a la información que se recoge en la introducción, en realidad, la revisión reveló que a lo largo del manual se incluye información de Perú, Santiago de Chile, Río de la Plata, México, Venezuela, Barcelona, Andalucía, Mérida, Aranjuez y también aparecen otros elementos culturales como fotografías con pie y menciones de otros lugares de interés. Si bien es cierto que no se profundiza mucho, no puede negarse que ya se incluye mucha más información de la que ofrece el manual *Español ya*, por no mencionar lo que se puede encontrar en *En directo Japón 1*, o mejor dicho, lo que *no* se puede encontrar en este manual.

Esto, de nuevo, contrasta con el manual general para extranjeros *Ele actual A1*, ya que no solo ofrece el mismo contenido gramatical y léxico que los manuales para japoneses, sino que aporta algo más. La primera actividad cultural coincide con la de los manuales específicos para japoneses, sin embargo, aquí ya se marca la diferencia, pues se aprovecha para introducir personajes conocidos de España e Hispanoamérica (como Penélope Cruz, Gabriel García Márquez, Isabel Allende o Pedro Almodóvar). Del mismo modo, al comentar las diferentes variedades lingüísticas habladas en España se incluye un apunte sobre el voseo típico de algunos países sudamericanos, también se explica y se amplía la misma información que *Primeros pasos en español* incluía en su introducción sobre la diversidad cultural y lingüística de España. Además, al tratar temas socioculturales, como la población de América Latina o las relaciones personales

en España, se proporcionan datos reales extraídos de fuentes oficiales o periódicos y, lo que es más importante, se incluyen preguntas que sirven para potenciar la competencia intercultural como: «¿Crees que en tu país la familia es como en España? ¿Qué diferencias hay?» (2011: 59). Esto es algo que ninguno de los manuales creados para japoneses analizados hace.

Son muchos los casos que podemos comentar, pero, de todas las actividades, hay una que destaca por encima de las demás porque ilustra claramente cómo estos manuales trabajan con el mismo contenido desde dos metodologías diferentes.

En la última unidad del manual para japoneses *Primeros pasos en español* se comenta el origen del nombre de Argentina con el texto de la Ilustración 4:

El río de la Plata es el estuario formado por los ríos Paraná y Uruguay. Tiene 175 km de ancho y grandes ciudades en ambas riberas.

- Explícame por qué se llama Río de la Plata.
- Porque los primeros exploradores pensaban que esos ríos corrían desde montes donde había mucha plata. Fíjate en el color plateado del agua.
- Como Argentina, que significa: país de plata. Pero, dime cuáles son las ciudades principales.
- Buenos Aires y Montevideo, una a cada lado del río. Míralas en este mapa.
- ¿Cuál es más antigua e importante?
- Buenos Aires. Se fundó en 1536 y tiene 12 millones de habitantes. Era el centro del Virreinato de la Plata y desde 1816 es la capital del país.
- Es una ciudad muy moderna y avanzada culturalmente, ¿no?
- Así es, Buenos Aires es uno de los focos de Hispanoamérica. Tiene amplias avenidas y plazas, muchos teatros, museos y universidades.
- No te olvides del tango. También nació aquí, ¿no es cierto?
- Es verdad. Es un baile típico rioplatense, famoso en todo el mundo.

Ilustración 4. Diálogo final de la unidad 20 del manual *Primeros pasos en español* (2010: 88)

A lo largo de la unidad 20 del manual, antes de este diálogo, no se había hecho ni una sola mención a Argentina ni a sus habitantes, ni siquiera el término «plata» aparecía entre el vocabulario de la unidad. En realidad, en los textos al final de las unidades de este manual el tema cultural es completamente secundario, pues la función principal de estos es ofrecer un diálogo en el que aparezcan enunciados con la gramática propuesta. Por tanto, se trata de información cultural que no se explota ni se aprovecha didácticamente, se presenta sin más y no se formula ninguna pregunta ni se realiza actividad alguna con ella.

En cambio, si comparamos esto con el material complementario incluido también en la última unidad del manual *Ele actual A1*, vemos que lo primero que se pide a los alumnos es que busquen el significado de la palabra «plata», su posible relación con Argentina y que pongan en común los resultados de sus indagaciones. Una vez hecho esto, se lee el texto de la Ilustración 5, en el que se explica el origen del nombre de este país y su relación con este metal:

El nombre de Argentina viene de *argentum*, que en latín significa plata. Su origen está en los viajes de los primeros conquistadores españoles al Río de la Plata. Los náufragos de la expedición de Juan Díaz de Solís encontraron en la región a indígenas que les regalaron objetos de plata.

Luego, hacia el año 1524, llevaron a España la noticia de la existencia de la legendaria Sierra de la Plata, una montaña rica en ese metal precioso.

A partir de esa fecha, los portugueses llamaron Río de la Plata al río Solís. Dos años después los españoles utilizaron también esa denominación. Desde 1860, el nombre República Argentina es la denominación oficial del país.

Secretaría de Turismo de la Nación de la República de Argentina

Ilustración 5. Texto extraído de la unidad 14 del manual *Ele actual A1* (2011: 166)

El registro resulta, quizás, demasiado elevado para un A1, probablemente sea el resultado de haber extraído este material de una fuente real. Tras la lectura de este texto, los alumnos deben responder a unas preguntas de comprensión acompañadas por un mapa del país con la localización exacta de Río de la Plata. La última de estas preguntas es «¿Hay algo que te parece curioso o interesante?» (2011: 167); esta cuestión por sí sola no parece gran cosa, pero con ella se abren posibilidades como resolver dudas sobre la relación histórica entre España y Argentina o hacer comparaciones con topónimos originados por causas similares en otros países o regiones.

Como se puede apreciar, la misma información cultural se aprovecha de forma diferente en ambos manuales, por no decir que solo uno de los manuales la aprovecha. Las actividades propuestas en el segundo manual buscan fomentar la participación de los estudiantes, ampliar su conocimiento cultural, desarrollar la reflexión crítica sobre sus propias actitudes o percepciones y, finalmente, instan a los alumnos a compartir toda esa información. Esa es, en definitiva, la base del enfoque comunicativo intercultural, que contrasta con la tendencia estructuralista todavía mantenida en los manuales creados por autores japoneses.

Hemos visto que el tipo de información cultural que incluyen los manuales iniciales (cuando hacen un esfuerzo por incluir este contenido) es similar a la que se incluye en los manuales de nivel intermedio y avanzado a nivel nominal, con independencia de la metodología empleada; la diferencia radica en la profundización y la forma de trabajar esta información. Blanco (2014) extrajo de su análisis de manuales japoneses que la cultura con minúscula está más representada que la Cultura con mayúscula, y lo mismo hemos atestiguado en casi todos los manuales de este estudio, tanto los básicos como los avanzados. Sin embargo, con respecto al elemento clave que pretendía analizarse, el humor, solo aparece en los manuales de la colección *Ele actual*. Ya habíamos resaltado, al revisar el manual intermedio *Ele actual B1*, lo extraño que resultaba que ninguno de los manuales de niveles más avanzados analizados con la plantilla hiciera alusión a este registro. Ahora, la revisión de los manuales de nivel inicial aumenta la extrañeza de este dato al revelar que el manual *Ele actual A1* —de nivel de principiante absoluto— y *Ele actual A2* —continuación del anterior, pero todavía de nivel principiante— también incluyen contenido humorístico.

En el primero, podemos encontrar actividades con viñetas dibujadas por Forges (véase Ilustración 6) acompañadas por una breve biografía del dibujante y por preguntas para que los alumnos averigüen el significado de los chistes:



Ilustración 6. Chistes de Forges en el manual *Ele actual A1* (2011: 137-138)

En el segundo manual (*Ele actual A2*), se pueden encontrar dos chistes, ambos en forma de cómic. Uno de ellos juega con la fonética de las palabras «loco», «coloco» y «loquita» (véase Ilustración 7), mientras el otro es un cómic de Maitena, artista que emplea un humor con una clara función de crítica social:



Ilustración 7. Chiste del manual *Ele actual* A2 (2013: 158)

Dos manuales de nivel básico y uno intermedio incluyen muestras de humor, mientras manuales más avanzados no incluyen ninguna, sin importar ahora la nacionalidad de los autores de los manuales o sus destinatarios, ni el nivel de dominio de la lengua de los estudiantes. Los únicos manuales que incluyen el humor forman parte de la misma colección (*Ele actual*) y, por tanto, comparten editorial (Grupo Editorial SM) y autor (Virgilio Borobio con la colaboración de Ramón Palencia). Es muy difícil determinar si la decisión fue tomada por el autor o por la editorial; habría que analizar otros manuales en los que autores y editoriales hayan trabajado por separado. Sin embargo, es llamativa la coherencia en la inclusión de contenidos humorísticos mantenida en la colección y merece destacarse. No obstante, averiguar quién decide incluir el humor no era el objetivo principal de este estudio, sino comprobar la presencia o la ausencia de este contenido en los manuales analizados.

En otras cuestiones sí parece que la editorial tiene más peso que los propios autores, como a la hora de decidir la metodología que seguirán los manuales que publicarán. Esto podría explicar por qué los manuales destinados a estudiantes japoneses siguen un modelo estructuralista, a pesar de que esas mismas editoriales occidentales (SGEL y Edinumen), cuando publican para usuarios de otros países, sí han demostrado aceptar las directrices marcadas por el *MCER* (2002) y el *PCIC* (2006) y seguir un método comunicativo al que incorporan más contenido cultural e intercultural. Según Blanco, para algunas

editoriales los intereses económicos priman frente a otro tipo de criterios. Este autor recoge además que según

testimonios de autores hispanohablantes recogidos durante el LIX Congreso anual de la Asociación japonesa de hispanistas [sic] (que tuvo lugar en Tokio en 2013), buena parte de la mala calidad de las fotografías o dibujos que acompañan a los textos se debe a política [sic] de las editoriales. Según nos comentaron, las editoriales se implican en función de los réditos económicos que esperan conseguir por la publicación. Dicha implicación está supedita [sic] además a la fama de la que goce el autor o autores del manual. Por otra parte, se nos informó durante el citado congreso de que las editoriales son además, las responsables de que el enfoque didáctico y la estructuración de los contenidos no varíe mucho de unos manuales a otros. Llegando incluso a variar, de manera unilateral, los contenidos pactados con los autores. (2014: s.p.)

Si las editoriales se postulan a favor de una u otra postura en función de los beneficios económicos que puedan obtener, es inevitable, a la vez que comprensible, que la enseñanza de lenguas en Japón se quede rezagada, si no aislada, de las novedades y avances metodológicos propuestos en otros contextos.

4.6 CONCLUSIONES

En cada manual de los que componen el corpus analizado, el contenido se ha distribuido para tratar tanto la cultura como la gramática y el léxico del español, intentando siempre mantener un equilibrio establecido por el autor del manual, por las disposiciones de la editorial y por las necesidades del destinatario (en los casos que había un destinatario específico). De los manuales analizados, aquellos que no especificaban destinatario seguían una metodología comunicativa, incluían más contenido cultural e intentaban desarrollar la competencia intercultural. Por otro lado, la metodología de los manuales destinados al mercado nipón era estructuralista, su contenido cultural estaba menos desarrollado y en ningún momento se potenciaba la competencia intercultural. Aún así, el análisis realizado nos ha llevado a considerar que todos los manuales —incluso los primeros, que han realizado un mayor esfuerzo por incluir elementos culturales y actividades que fomentan la interacción y reflexión crítica sobre las distintas culturas— podrían sacar mayor partido a las oportunidades que les brindan los materiales con los que ya trabajan. Por ello, consideramos necesario que se incluyan más actividades en los que se haga reflexionar al alumnado sobre el origen de las

diferencias culturales entre los pueblos para potenciar una mentalidad abierta, crítica y flexible.

En todo caso, no se trata de abrir un hueco en cada una de las actividades en las que se aparezca un tema cultural para introducir preguntas o apartados que exploten la competencia intercultural, pues esto acabaría resultando tedioso y repetitivo, además de que podría terminar desembocando en el extremo contrario y desplazar a un segundo plano las propias actividades lingüísticas. Realizar estos retoques de manera equilibrada requiere un cierto proceso de adaptación y reestructuración de los manuales que, en cualquier caso, tampoco debería ser muy complicado. Sin embargo, para que esto sea posible, todos los agentes involucrados (autores y editoriales) deben estar de acuerdo y compartir una misma idea que vaya más allá del interés económico al elaborar y publicar un libro de texto.

Por otro lado, el escrutinio de estos manuales ha revelado que la atención que se presta al humor, en cualquiera de sus facetas, es prácticamente nula. Teniendo en cuenta que algunos de estos manuales analizados no eran específicos para japoneses, podemos deducir que se trata de una carencia muy extendida en la enseñanza de ELE, sin que la nacionalidad de los estudiantes destinatarios suponga diferencias apreciables en este aspecto. Extrañamente, solo los manuales de niveles básicos, y no los avanzados, han incluido algo de humor, aunque de tipo gráfico. A pesar de que existen unidades didácticas y materiales complementarios para tratar el humor y la ironía, de los que hablaremos más adelante, en los libros de texto todavía no se ha conseguido hacer un hueco a este contenido. Schmitz (2002) reconoce que si bien el humor es aplicable en todo método imaginable, el problema surge al incluirlo en los libros de texto, ya que las muestras de humor quedan obsoletas en cuestión de meses, dada su naturaleza cambiante. No obstante, aunque estas muestras de humor pierdan su actualidad, la base para su formulación se mantiene y sirve para facilitar la comprensión de bromas más actuales. Lamentablemente, los manuales analizados carecen de cualquier tipo de muestra e, incluso, desaprovechan textos con enunciados irónicos que quedan sin explicar. En este sentido, del mismo modo que es fundamental que todos los agentes que participan en la elaboración de un manual

se coordinen y se pongan de acuerdo para incluir actividades que fomenten la competencia intercultural, es igualmente necesario que se coordinen para determinar la forma de explicar y trabajar la formación lingüística y el uso del humor.

Por último, también hemos señalado que, a pesar del enorme esfuerzo realizado en las últimas décadas por atender el componente cultural en los libros de textos de ELE, en algunos casos habría que aumentar la presencia de referentes hispanoamericanos e incluir más material relacionado con el registro informal o coloquial. Queda clara, por tanto, la necesidad de acometer una serie de mejoras que redunden en beneficio del desarrollo de la competencia (inter)cultural en todos los manuales, especialmente en los específicos para japoneses que son, con diferencia, los que menos atención prestan al conocimiento cultural. Además no parece que esta situación vaya a cambiar a corto plazo, pues, como veremos en el próximo capítulo, el papel que representan las lenguas extranjeras en el sistema educativo japonés y las políticas que se aplican para su docencia no propician una adaptación adecuada a las nuevas metodologías.

5. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO JAPONÉS

En este capítulo revisaremos la relación de los japoneses con las lenguas extranjeras desde sus primeros contactos con otras potencias hasta la actualidad, señalando el papel que ha tenido el español en cada momento. Además, comentaremos las metodologías empleadas en la enseñanza de lenguas y las políticas educativas que han marcado el desarrollo de esta actividad. De momento, podemos anticipar que se aspira a incorporar cada vez más elementos comunicativos en el proceso educativo, pero Japón tiene por delante la difícil tarea de superar el problema causado por el empleo de enfoques y métodos tradicionales en la enseñanza de segundas lenguas, lo cual ha repercutido muy negativamente en la habilidad de sus ciudadanos para usar otras lenguas de forma efectiva en situaciones comunicativas reales.

Asimismo, se describirá cómo el inglés ha ido ganando importancia progresivamente desde que Japón se abriera al comercio y las relaciones internacionales con otros países, hasta ocupar su actual posición de absoluto predominio sobre otras lenguas extranjeras. Por su parte, el interés de los nipones hacia el español como lengua extranjera ha respondido más bien a modas o tendencias fruto de algún acontecimiento, lo que «Shoji Bando de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto define como “los tres *booms* del español en Japón”» (Ugarte Farrerons, 2012: 107), a los que haremos mención más adelante. Actualmente, nos encontramos en uno de esos momentos de aceleración gracias, principalmente, a los éxitos cosechados por diversos deportistas españoles. Además, el hecho de que durante 2018 se celebre en ambos países el 150° aniversario del inicio de las relaciones diplomáticas entre Japón y España —con todas las visitas, encuentros, festejos, programas especiales y noticias que ello conlleva—, acercará aún más a estas naciones y a sus habitantes y, presumiblemente, aumentará el interés de los unos por la lengua y la cultura de los otros.

El propósito del recorrido que presentamos en este capítulo es ilustrar la situación en la que se encuentra el español como lengua extranjera en Japón estableciendo, para ello, el marco histórico, político y social en el que se insertarán las actividades que se despliegan en el siguiente capítulo destinadas a enseñar a detectar y comprender el humor verbal. No obstante, la aplicación efectiva de estas actividades requiere una visión más concreta y, por tanto, la última parte de este capítulo hace una descripción más detallada del contexto educativo específico en el que se implementarán y de las características del alumnado japonés que trabajará con ellas, cuyo aislamiento histórico es el que les «ha permitido desarrollar su propia cultura, sin lugar a dudas “original y genuina” Reischauer (1974: 32)» (García Álvarez, 2013: 11).

5.1 DESARROLLO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN JAPÓN

Históricamente, Japón es un archipiélago que se mantuvo bastante aislado de influencias extranjeras hasta que un tifón arrastró una embarcación portuguesa a las islas en 1543. Debido a la convulsa situación interna de Japón, inmerso en luchas entre clanes que duraron hasta el siglo XIX, la posibilidad de comercio con otras naciones que podían facilitarle armas de fuego favoreció las primeras relaciones internacionales.

El momento de la llegada del misionero Francisco Javier, junto a sus compañeros Cosme de Torres y Juan Fernández, a las costas japonesas suele ser usado como referente histórico del primer contacto de Japón con la lengua española. Francisco Javier, en particular, fue el máximo representante de las relaciones entre España y Japón de esa época hasta que, en 1551, recibió una carta en la que se le solicitó que volviera a la India. A pesar de que Francisco Javier abandonó el archipiélago nipón, otros religiosos continuaron su labor evangelizadora. No obstante, como apunta Ugarte Farrerons, «[...] podemos hablar de un contacto más oficial al establecer Miguel López de Legazpi un asentamiento permanente en Filipinas» (2012: 107) desde el que llegarían nuevas misiones con las que se presume que se comenzó a desarrollar la enseñanza de español, portugués o latín. De hecho, en 1582 los jesuitas llegaron a enviar a

Europa una misión de japoneses evangelizados que regresaron a su país en 1590 hablando latín, español y otras lenguas europeas, y este éxito animó a enviar más misiones a otros lugares del mundo hispano (Rey Marcos, 2000: 121-123). Estas lenguas no solo eran necesarias para leer los textos bíblicos, sino para el entendimiento mutuo en las reuniones diplomáticas.

Aún así, hay que reconocer que, en estos inicios, el impacto y la difusión de la lengua española fueron poco significativos, pues los religiosos españoles principalmente usaban el latín como lengua de culto y el japonés para transmitir su mensaje, por razones prácticas. Casi un siglo después, durante el shogunato Tokugawa, comenzaron las reticencias a la presencia de extranjeros en Japón, lo que derivó en el *sakoku* (鎖国) o «aislamiento nacional»; es decir, se acabó prohibiendo a los japoneses relacionarse con el exterior y se expulsó a los foráneos y a los japoneses que habían adoptado el cristianismo. Únicamente «se les permitió permanecer en el interior del país a los holandeses, confinados en la isla de Dejima, y a los chinos, confinados en barrios especiales en Nagasaki» (Carranza y Martínez, 2007: 4). Esto frenaría la difusión de las lenguas extranjeras en el archipiélago.

Como el contacto con otros países no se eliminó por completo, siguieron llegando influencias del exterior y, a principios del siglo XVII, uno de los señores feudales de Japón, Date Masamune, pudo enviar la primera delegación diplomática de carácter oficial a España. Esta misión diplomática, que curiosamente contaba con la aprobación del propio shogun Tokugawa (por entonces retirado), tendría el objetivo de entrevistarse con el rey Felipe III y el Papa Paulo V. El viaje sin precedentes de esta delegación transcurrió durante la Era Keicho de Japón, por lo que pasaría a ser conocida como la Embajada Keicho o la Misión Keicho. El puerto fluvial de la ciudad sevillana de Coria del Río fue un punto de escala de esta embajada y, quizás por temor al trato que recibirían en su país de origen al haberse bautizado como cristianos, muchos soldados del séquito de Hasekura Tsunenaga (el samurái que estaba a cargo de la expedición) decidieron quedarse allí. Cuatro siglos después, hay cerca de 600 personas en ese

pueblo cuyo apellido es *Japón* (Iwasaki, 2014)²⁸. Curiosamente, «los japoneses no tuvieron conocimiento de la misión Keicho sino hasta 1873, cuando realizó una visita oficial a Roma otra misión encabezada por el embajador Tomomi Iwakura del gobierno Meiji» (Tateiwa, 2013: 83).

A mediados del siglo XIX, el shogunato Tokugawa entró en declive y, con él, se acercó el final del *sakoku*. Fue entonces cuando se publicaron varios libros, como *Noticias de los barcos que vienen de Oriente* (1852), en los que se describe por primera vez la reacción de los japoneses ante el español y su sorpresa ante el silabario y la escritura española (Carranza y Martínez, 2007). Por aquel entonces, los japoneses utilizaban solo los ideogramas chinos en la escritura.

Entre 1868 y 1869, y no de forma pacífica, se consolidó el control nacional del emperador y se implantó la Restauración Meiji. Esto permitió abrir el camino a una nueva era de desarrollo en la que el concepto de un país próspero con un ejército fuerte constituyó el núcleo de la política económica de Japón. Se restableció el contacto con el mundo exterior y, gracias a la traducción de numerosos textos extranjeros sobre economía, se introdujeron ciertas ideas occidentales particularmente relevantes para sus intereses y se crearon universidades y colegios que impartían conocimientos occidentales sobre filosofía, política y economía. También se eliminaron las clases sociales y los feudos de la era Tokugawa, convirtiendo a Japón en un estado unitario y centralizado.

También en 1868 se iniciaron oficialmente las relaciones diplomáticas de España con Japón. Más tarde, en 1873, se establecieron relaciones diplomáticas con Perú, en lo que sería el primer enlace oficial, estable y definitivo entre Japón y otro país de habla hispana de la región —habría que esperar hasta 1888 para establecerlas con México y hasta 1897 para hacerlo con Chile—. También en 1897 la Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio empezó a ofrecer cursos de español gracias a Emilio Binda, que fue contratado como profesor de alemán, italiano y español (Ugarte Farrerons, 2012; Ramos Cuevas, 2015). Tres años

²⁸ RTVE ha emitido un documental dedicado por completo a esta embajada que se aloja en su página web:
<<http://www.rtve.es/alacarta/videos/otros-documentales/otros-documentales-viaje-del-samurai/4482977/>> [Última consulta: 01/06/2018].

después, se constituyó la Sociedad de la Lengua Española en Tokio con la finalidad de promover el conocimiento de esta lengua e impulsar las relaciones comerciales con Filipinas, España y otros países de habla hispana en América (Carranza y Martínez, 2007; Sunden, 2010; Ugarte Farrerons, 2012). En 1923, la Universidad de Estudios Extranjeros de Osaka también comenzó a ofrecer cursos de español y, dos años después, la Universidad de Tenri abrió el tercer departamento de español en el país (Bando y Ueda, 2014; Ramos Cuevas, 2015). Sin embargo, la importancia del español era muy inferior a la de otras lenguas europeas, sobre todo el inglés y el holandés.

Una de las técnicas más extendidas en la enseñanza de lenguas en esa época era el *yakudoku* (訳読); *yaku* (訳) significa «traducción» y *doku* (読), «lectura» (Muñoz Sanz, 2015). Aunque oficialmente dejara de emplearse a finales del siglo XIX, la influencia de esta técnica todavía se hace notar en la actualidad. Hino (1988: 52) justifica la supervivencia del método *yakudoku* desde una perspectiva sociocultural al dejar claro que

once a practice is accepted as a tradition, it becomes a norm. No one is accused as long as s/he follows this norm. On the other hand, those who do not observe the norm are regarded as deviants. And the longer history the tradition has, the stronger the norm is. The society gets the tradition rolling in accordance with the law of inertia.

Esta técnica suele ser comparada con el método *gramática-traducción* mencionado en el capítulo 1 que se empleaba en Europa en el mismo siglo, pero, a pesar de que ambos se fundamenten en la traducción y la memorización, en realidad presentan algunas diferencias. La diferencia más importante es que el *yakudoku* es una técnica o un proceso mental que se basa en traducir textos largos palabra a palabra para, luego, reordenar y corregir la frase obtenida hasta que sea correcta en japonés, mientras el método occidental emplea principalmente oraciones sueltas y diálogos que traduce en conjunto (Hino, 1988; Sanz Yagüe et al., 2014).

Entre los años 20 y 30 del siglo XX, el ámbito de influencia de las corrientes filosóficas y lingüistas occidentales alcanzó las costas niponas, donde también hubo intentos de introducir y divulgar métodos directos y estructuralistas similares a los que se extendían por occidente. Entre esos métodos destacaron «el método de serie, creado por François Gouin y traído a Japón por Howard Swan, y

el método oral, ideado e implementado por Harold E. Palmer en 1922» (Sanz Yagüe et al., 2014: 21). Estos métodos rompían con la tradición, dejaban de lado la traducción y no se centraban tanto en la gramática del inglés, que era la lengua a la que se aplicaban todas estas metodologías (Yonekura, 1984; Brown, 1993; Sanz Yagüe et al., 2014). Sin embargo, el creciente nacionalismo y la tendencia a percibir el inglés como una lengua enemiga, junto al hecho de que los enfoques orales requerían un dominio de la lengua del que todavía carecían los docentes japoneses, bloqueó la implementación de estos métodos (Iino, 2002; Fujimoto-Adamson, 2006; Koike y Tanaka, 2007; Koike, 2013; Løfsgaard, 2015).

Por entonces, la enseñanza del español todavía no se había consolidado; de hecho, en 1940 solo había nueve instituciones dentro del país que enseñaban esta lengua (Rey Marcos, 2000: 154-155). Para empeorar las cosas, los tímidos progresos que se habían conseguido sufrieron un duro revés durante la Segunda Guerra Mundial, ya que el gobierno nipón prohibió la enseñanza de segundas lenguas. Esto también frenó de golpe la, ya de por sí lenta, expansión de nuevos métodos de enseñanza orales y los esfuerzos de Palmer por modificar la educación japonesa (Sanz Yagüe et al., 2014).

Con la ocupación norteamericana (1945-1952) el español quedó relegado a un segundo plano, ya que se reestructuró el sistema educativo dándole prioridad al inglés y a las lenguas europeas de preferencia tradicional (alemán y francés). Fue entonces cuando se intentó introducir de nuevo en los centros educativos tanto el enfoque *audio-lingual* que Palmer había incorporado años antes, como otros nuevos métodos como el llamado *enfoque oral*, creado por Charles C. Fries (enfoque que guarda algunas similitudes con el enfoque anterior) (Smith, 1999; Sanz Yagüe et al., 2014). Sin embargo, los esfuerzos de Fries por implantar reformas educativas en Japón también resultaron infructuosos, y las nuevas metodologías no permearon en el sistema educativo debido a una serie de restricciones entre las que destacaba, por encima del resto, la influencia de los exámenes de entrada a la universidad (Butler e Iino, 2005). Además, Sanz Yagüe et al. (2014: 22) explican, haciendo referencia a Fujimoto-Adamson (2006) y Smith e Imura (2010), que

en la práctica, el enfoque oral no se implementó de manera completa y cuando el método AL [audio-lingual] perdió popularidad en Occidente, el enfoque oral también fue desechado en Japón. No obstante, el uso de ejercicios estructurales y de repetición de patrones se había masificado en Japón y continuó a pesar de la mínima atención otorgada a la destreza oral a partir de ese momento y hasta fines de los años 80.

A pesar de que el inglés monopolizó la enseñanza de lenguas extranjeras, no eran pocos los japoneses que aún seguían interesados en aprender español. Muchos tenían la intención de emigrar a Latinoamérica (sobre todo Perú, Brasil, Argentina y México) y otros tantos se sintieron atraídos por la cultura latina, el tango, la música brasileña y la mexicana, que adquirieron gran popularidad en ese momento. Este podría considerarse el primer *boom* del español en Japón (Ugarte Farrerons, 2012).

En 1955, se creó la que actualmente se conoce como Asociación Japonesa de Hispanistas y, desde entonces, fueron apareciendo nuevos departamentos de español en distintas universidades. En 1956 y 1967 la NHK (*Nihon Hoosoo Kyookai*), uno de los canales más importantes de la televisión japonesa, comenzó a impartir cursos de autoaprendizaje de español por la radio y por la televisión, respectivamente (Carranza y Martínez, 2007). A día de hoy, estos cursos todavía son «seguidos por muchos japoneses y han sido de gran ayuda en la difusión de la lengua española, si bien se basan en un sistema de enseñanza que usa principalmente el japonés, al igual que lo hace la inmensa mayoría de centros de enseñanza de español en Japón» (Ugarte Farrerons, 2012: 111). Gracias al crecimiento económico de países latinoamericanos, la enseñanza de lengua española en la universidad japonesa tuvo un desarrollo considerable en los 70 y los 80 del siglo XX. Fue al final de esta década, en 1989, cuando el gobierno japonés implementó el *New Revised Course of Study: emphasis on oral communication* con el que decidió apostar por el enfoque comunicativo que se había ido expandiendo por Europa. Sin embargo, debido a determinados factores —como las características del sistema educativo japonés o la falta de medidas complementarias adecuadas (factores que serán discutidos más adelante)—, este enfoque no tuvo tanto impacto como en el viejo continente.

El interés de muchos japoneses por España aumentaría de nuevo en 1992 debido a los juegos Olímpicos de Barcelona y la Exposición Universal de Sevilla, conformando el segundo *boom* del español. Aunque mucho antes, el deporte

(principalmente el fútbol) y la cultura española —en particular la gastronomía, la arquitectura (especialmente Gaudí y la Alhambra), la música y la danza (flamenco)— ya eran bien conocidos en el país y gozaban, y todavía gozan, de la admiración y pasión de los japoneses (Omori, 2012; Ugarte Farrerons, 2012; Ramos Cuevas: 2015). De hecho, precisamente la actual popularidad de España a nivel deportivo hace que, según Shoji Bando, estemos en pleno desarrollo del tercer *boom* (Ugarte Farrerons, 2012).

Para el año 2000, el español ya se colocaba en el cuarto lugar en relación al número de profesores, y en el sexto como la lengua más estudiada en Japón, además de contar con más de 60.000 personas que la estudiaban en universidades y unas 40.000 en otros centros (Rey Marcos, 2000). Muchos de estos estudiantes, y de los propios profesores, serían los denominados *nikkei* (日系), esto es, los emigrantes de origen japonés y sus descendientes que volvieron a Japón tras haberlo abandonado en la década de los 60. El retorno de estos emigrantes en los 90 significaría un importante impulso para el español en el archipiélago.

Cañas Campo (2006) publicó un informe en el que se medía la evolución de la enseñanza del español en las universidades y otros centros de educación superior desde 1995 hasta 2005, aunque no estudiaba la situación de esta lengua en primaria ni secundaria porque la única lengua con relevancia en ambos casos era el inglés, algo a lo que prestaremos atención más adelante. En dicho informe, Cañas Campo resalta la creciente relevancia del español en Japón y, además, se basa en datos de la Embajada de España en Tokio para afirmar que, por entonces, ya se contabilizaban 100 academias de español y más de 50 asociaciones culturales hispano-japonesas en el país. Sin embargo, a pesar de que «la situación del interés por el español en Japón es la mejor de toda su historia» y de que se puede augurar un futuro prometedor (Carranza y Martínez, 2007: 16) —por tener cada vez más importancia como lengua de comunicación internacional—, aún se encuentra a una distancia considerable de la popularidad de otras lenguas como el inglés o el chino.

En 2012 se organizó el I Encuentro sobre el Uso de la Lengua Española en Japón, en el que colaboraron distintas entidades y organizaciones educativas,

consulados y asociaciones de residentes de origen hispano en Japón. Este encuentro tuvo lugar para estudiar la situación y el futuro del español en el archipiélago y, como afirma Ugarte Farrerons (2012: 114),

sirvió para dejar constancia de que existe un consenso claro en cuanto a la necesidad de impulsar la lengua española en Japón. El primer objetivo marcado es intentar conseguir la consideración del español como lengua optativa en el examen de acceso a la universidad. [...] Se marcaron, además, otros objetivos encaminados a potenciar el uso del español en la educación reglada y entre los descendientes de hispanos, y la colaboración estrecha para la elaboración de un estudio sobre la situación y las vías de mejora.

Aunque el interés por el español ha seguido creciendo, y a un ritmo más rápido y constante que por otras lenguas europeas, el espacio que ocupa en el sistema educativo japonés aún dista mucho de ser extenso o de estar completamente consolidado. Algunas de las dificultades para implantar nuevos métodos de enseñanza y para desarrollar el estudio de segundas lenguas surgen de las políticas, la estructura y la organización del propio sistema educativo japonés. Destaca especialmente la discordancia entre los objetivos marcados por programas y proyectos educativos, por un lado, y las restricciones impuestas por el sistema y las necesidades del alumnado en la aplicación real de esas políticas en el aula, por el otro. Por eso, antes de analizar la situación actual de las lenguas extranjeras en Japón, conviene conocer cómo funciona el sistema educativo y cuáles son las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras que se han intentado implementar en la última década.

5.2 EL SISTEMA EDUCATIVO EN JAPÓN

El sistema educativo vigente en Japón se creó al acabar la Segunda Guerra Mundial siguiendo como modelos los sistemas educativos de Estados Unidos y de Alemania, y se ha mantenido prácticamente sin cambios desde entonces, con una estructura que se resume así: 6+3+3+2/4. Los seis primeros años se corresponden con la Primaria y los tres siguientes, con la Educación Secundaria; luego comienza la educación no obligatoria, con tres años de Bachillerato seguidos, normalmente, de dos o cuatro años en la universidad (algo que puede variar según la carrera que se escoja). Además, la educación no obligatoria ofrece otras opciones alternativas que modificarían esta distribución temporal, como las escuelas misceláneas, la dedicación parcial, los estudios por correspondencia, las

escuelas de adiestramiento especial, los colegios técnicos o los colegios universitarios. Todo esto queda más claramente reflejado en la Tabla 9:

	Edad	Nivel de estudios			
Educación no obligatoria	24-27	Doctorado 博士 (<i>Hakashi</i>)			
	Examen de acceso				
	22-24	Máster 修士 (<i>Shushi</i>)			
	Examen de acceso				
	21-22	Universidad 大学 (<i>Daigaku</i>)			
	20-21		Colegios universitarios (Estudios universitarios de corta duración) 短期大学 (<i>Tanki Daigaku</i>)	Escuela Profesional 専門学校 (<i>Senmongakkou</i>)	
	19-20				Escuela Técnica 高専 (<i>Kousen</i>)
	18-19				
	Examen de acceso				
15-18	Bachillerato 高校 (<i>Koukou</i>)				
Examen de acceso					
Educación obligatoria	12-15	Escuela Secundaria 中学校 (<i>Chugakkou</i>)			
	6-12	Escuela Primaria 小学校 (<i>Shogakkou</i>)			

Tabla 9. Sistema educativo japonés

El calendario escolar difiere bastante del occidental, pues empieza en abril y finaliza en marzo del año siguiente, aunque desde 2014 se han ido desarrollando varias iniciativas para cambiar el año académico y adaptarlo al occidental, con lo que se espera atraer más alumnado extranjero (EP-Nuffic, 2015 [2010]: 7). En realidad, este esfuerzo de internacionalización se remonta a los años 80, ya que desde entonces el gobierno nipón ha incrementado sus esfuerzos por abrir la educación superior ofreciendo cada vez más programas educativos para estudiantes extranjeros (programas que siempre se imparten en inglés).

Para asegurar la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes, al iniciar la educación no obligatoria los japoneses deben realizar un examen de acceso para elegir instituto. También deberán hacerlo para entrar en la universidad, al igual que en España, pero, luego, para continuar estudiando un máster y también para el doctorado tendrán que volver a superar sendos exámenes de

acceso. Las pruebas para entrar en la universidad, los *nyugaku shiken* (入学試験), son, sin duda, una de las peculiaridades de la educación japonesa y son bien conocidas por la competitividad que generan y por el estrés que producen, pues los estudiantes se centran, casi de forma obsesiva, en entrar en una de las cuatro universidades más prestigiosas de Japón (la Universidad de Tokio, la de Waseda, la de Keio o la de Kioto) o, si no, en la mejor universidad posible (Ibáñez, 2014), como veremos más adelante.

Ando (2008: 169) se basa en los datos del Ministerio de Educación japonés para afirmar que en el año académico 2007/2008 había 756 universidades en Japón, un número que ha ido aumentando a pesar de la tasa de crecimiento demográfico negativo que acucia a la nación. De estas universidades, 87 eran nacionales, 89 eran públicas²⁹ y las 580 restantes, privadas. El porcentaje de estudiantes que accede a la universidad es muy alto, prácticamente la mitad de todos los que acaban el instituto se matriculan en estas instituciones, sin embargo, luego, son muy pocos los que avanzan a estudios de posgrado. En el apartado 5.5.3. *Características comunes de los universitarios japoneses que cursan español* se explicará esto con más detalle, pero, en resumen, la razón para este bajo porcentaje de estudiantes de posgrado se debe al modelo de contratación y empleo de la industria japonesa, pues cada compañía prefiere preparar a alumnos recién graduados según sus necesidades.

Además de prohibir cualquier discriminación por motivos de raza, religión, sexo, condición social, situación económica u origen familiar, la educación japonesa también se caracteriza por garantizar una formación completamente desvinculada de partidos políticos u organizaciones religiosas y por hacer hincapié en la transmisión de valores que promuevan la tolerancia y el pacifismo. Estos son los principios básicos que se redactaron en las dos leyes educativas aprobadas en 1947 y que aún están en vigor a día de hoy: la Ley Fundamental de Educación y la Ley de Educación Escolar³⁰. En particular, lo que se pretendía al insistir en la

²⁹ Las universidades nacionales están financiadas por el gobierno central, mientras que las públicas lo están por los gobiernos locales.

³⁰ Los títulos originales de estas leyes y del resto de iniciativas políticas que se comentan en este capítulo están publicados en japonés y en inglés, aunque aquí se han traducido o se han escogido traducciones de otros autores citados en esta sección.

importancia de transmitir estos valores positivos era dejar a un lado toda reminiscencia de ideologías nacionalistas que pudieran incitar a que se repitieran errores históricos del pasado. Aunque, actualmente, la transmisión de estos valores también busca educar jóvenes abiertos, capaces de responder a las necesidades de una sociedad globalizada e intercomunicada.

En general, el sistema educativo japonés se construye sobre una estructura muy centralizada que tiene como núcleo el *Monbukagakusho* (文部科学省) o Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología (MEXT). Este ministerio publica el plan de estudios nacional a partir del cual se desarrollan todas las actividades educativas y también controla que las prefecturas y los municipios sigan sus instrucciones. Al contrario de lo que ocurre en España, la ley de educación que establece el sistema educativo de Japón se ha mantenido desde que se promulgara, aunque, eso sí, ha sufrido enmiendas y actualizaciones. Para llevarlas a cabo, se analizan los datos que se obtienen de investigaciones y análisis de necesidades realizados constantemente por el Ministerio y se tiene en cuenta la opinión de todos los representantes de la comunidad educativa (docentes, directores, especialistas y representantes del gobierno). La participación del profesorado es fundamental en este proceso, pues se entiende que son los docentes quienes realmente tienen la responsabilidad y la capacidad de hacer efectivo cualquier cambio (Chacón Fonseca, 2009). La modificación más destacada de la Ley Fundamental de Educación es la revisión completa a la que fue sometida en 2006, que además es la única revisión de esta ley realizada hasta el momento.

Esta revisión surge como respuesta a los nuevos retos planteados por la globalización económica y empresarial, los avances tecnológicos y otras cuestiones sociales (el envejecimiento de la población, el acoso escolar, etc.). Con ella, se promueve la internacionalización de los estudios, al mismo tiempo que se intenta promover un renovado sentimiento de patriotismo y respeto por las tradiciones y cultura japonesas, aunque no toda la población ha recibido esto último con buenos ojos, dada la posibilidad de alentar los mismos sentimientos que las primeras leyes de educación pretendían apaciguar.

La publicación de esta versión revisada inició un ciclo de políticas educativas y actualizaciones de currículos escolares prácticamente anuales que aun está activo en la actualidad. Estas propuestas no se proponen de forma aislada, sino que responden a planes quinquenales específicos para cada área (Educación, Ciencias y Tecnología, Deporte y Cultura); con estos planes se sientan las bases de las políticas y medidas que deberán implementarse para garantizar que la educación se adapte a las demandas de la sociedad moderna. Estas políticas, además, describen el papel que juegan las lenguas extranjeras en la educación y cómo deben enseñarse.

5.3 LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE JAPÓN

El segundo Plan para la Promoción de la Educación entró en vigor en 2013 y cubre un espacio de cinco años. Entre las medidas que propone este plan, las referidas a lenguas extranjeras incluyen la promoción del aprendizaje colaborativo e interactivo a través de las TIC, la priorización del apoyo a universidades que aboguen por la internacionalización (es decir, que impartan cursos en inglés y acepten profesorado extranjero), la inclusión del inglés en los cursos de primaria y la implementación de mejoras en la enseñanza de idiomas en todos los niveles, pero especialmente en Bachillerato y niveles universitarios. También se estipula el nivel de inglés que se espera que alcancen los alumnos (todos los docentes de inglés deberán tener un nivel B2 o superior)³¹:

- Educación Secundaria Obligatoria: A1 o superior
- Bachillerato: Entre un A2 o un B1, o superior
- Universidad: B2 o superior

En 2013, con la vista fija en los Juegos Olímpicos de Tokio 2020, se profundiza en esas medidas y se publica el Plan de Reforma de la Enseñanza de

³¹ Hemos convertido los niveles de referencia utilizados en la normativa japonesa a los establecidos en el *MCER*. Los niveles japoneses incluyen el Eiken Grade 1, el TOEFLiBT 80 puntos y el TOEIC 730.
<http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201201/detail/1344908.htm>
[Última consulta: 01/06/2018].

Inglés para la Globalización, en lo que sería el primer programa orientado a mejorar el nivel de inglés a escala nacional. Con este plan, el gobierno japonés propone reforzar *vigorosamente*³² la enseñanza de inglés desde primaria hasta bachillerato, invita a fomentar el intercambio de estudiantes y la innovación en estrategias de enseñanza de inglés, establece nuevas medidas para mejorar la contratación y la preparación del profesorado, plantea reformas en la educación superior —promocionando la internacionalización de las universidades al incrementar las clases en inglés (tanto para favorecer el aprendizaje de inglés, como para facilitar la entrada de alumnado extranjero) y al desarrollar el programa de intercambio para alcanzar la cifra de 300 000 estudiantes internacionales de intercambio para el año 2020— y, además, anuncia reformas en los exámenes de acceso a la universidad.

El inglés, como ha podido observarse, ocupa un lugar predominante en la enseñanza de lenguas extranjeras en Japón, muy por encima de otras lenguas. Esta preponderancia de la lengua anglosajona no parece que vaya a cambiar a corto plazo, ya que en «las discusiones actuales sobre la reforma educativa, se busca adaptar el sistema educativo a la globalización e intensificar cada vez más la enseñanza de inglés» (Kakihara, 2015: 65), lo que mantendrá relegadas a un segundo plano al resto de lenguas extranjeras. Aún así, revisar la situación y la metodología empleada con la lengua anglosajona permite deducir qué tipo de enseñanza se está llevando a cabo con las otras lenguas, sobre todo cuando «a menudo observamos que, cuando emprenden el estudio del español, trasladan sus estrategias de aprendizaje del inglés» (Sanz Yagüe et al., 2014: 3).

El hecho de que las políticas del gobierno presten especial atención a este idioma es perfectamente comprensible si se tiene en cuenta que las autoridades consideran que es la lengua comercial, científica y de comunicación internacional por antonomasia (Ugarte Farrerons, 2012: 119). Por eso, ya se enseña en la inmensa mayoría de centros educativos como asignatura obligatoria en todos los niveles y, además, constituye una parte decisiva —y de las más difíciles— de las

³² Tal y como aparece en el English Education Reform Plan corresponding to Globalization. <http://www.mext.go.jp/en/news/topics/detail/_icsFiles/fieldfile/2014/01/23/1343591_1.pdf> [Última consulta: 01/06/2018].

pruebas de acceso a la enseñanza superior (Álvarez Pereira, 2012), independientemente de los estudios que pretendan escoger los estudiantes. Sin embargo, no deja de sorprender que no se haga ni una sola alusión específica a la promoción de otras lenguas. Muchas de estas políticas, y también buena parte de la población, ya asumen que *lenguas extranjeras*, *extranjero* o *global* en realidad quiere decir *inglés* (Hagerman, 2009; Kubota, 2015), equivalencias que se reiteran constantemente en el discurso político, desdeñando completamente la situación y las demandas reales. Aunque es cierto que hay muchos centros que ofrecen cursos de otros idiomas, es una proporción muy modesta en comparación con el inglés.

Según Kakihara (2015), en el año 2014 se enseñaban hasta 25 lenguas diferentes en Japón; sin embargo, «de 4.963 institutos que hay en todo el país, solo 708 institutos imparten clases de otros idiomas extranjeros, aparte del inglés» (2015: 62). Los idiomas que se enseñan con mayor frecuencia en los institutos japoneses son el chino (517 institutos), el coreano (333), el francés (223), el español (109), el alemán (107), y el ruso (27)³³. Aunque el español no se encuentre en la mejor posición, su presencia en las últimas décadas ha ido aumentando a un ritmo muy superior al del resto de lenguas europeas.

En las universidades se observa una situación similar: de las más de 750 universidades que hay en Japón, más de 240 ofrecen clases de español como segunda lengua extranjera de alguna forma, sin embargo, a pesar de ello, son menos de 20³⁴ las que disponen de departamentos de español (Ugarte Farrerons, 2012). De nuevo, encontramos que no es la lengua europea con los mejores números: en 536 universidades se enseña francés y en 525 se imparte alemán (Ramos Cuevas, 2015) y, ampliando el espectro, el chino y el coreano siguen despuntando muy por encima de las lenguas occidentales. Pero, aún así, el español goza de buena salud, cada año suma más adeptos y va ganando un mayor

³³ Algunos centros enseñan varias lenguas, por eso el total no coincide con la suma de institutos que enseñan cada lengua.

³⁴ Debido a distintas reestructuraciones, al establecimiento de nuevos departamentos de español o a su integración dentro de otros departamentos, no podemos ofrecer una cantidad concreta de departamentos de español en Japón porque aparece cierta discordancia según la fuente consultada: Fisac (2000) y la Casa Asia, CIDOB y Real Instituto Elcano (2004) contaban 18; la Oficina de Extenda (2011) contaba 19; Cañas Campo (2006) y Ugarte Farrerons (2012), 17; y Sanz Yagüe et al. (2013), 16.

protagonismo en la educación japonesa, en lo que Antonio Gil de Carrasco, Director del Instituto Cervantes de Tokio, denomina «el floreciente hispanismo japonés» (2015, s.p.).

En general, la inclusión de una segunda lengua extranjera en el instituto, aparte del inglés, suele estar condicionada bien por una cuestión contextual —como puede ser la situación geográfica del instituto (por ejemplo, en el norte de Japón, se imparten más clases de ruso) o la presencia de alguna comunidad extranjera relativamente grande en el área (como la de los coreanos en Osaka)—, bien por una decisión de la propia escuela (por voluntad del fundador o por adoptar un plan de estudios particular), o bien por presión, interés y esfuerzo por parte del conjunto del profesorado —aunque la continuidad de los programas lingüísticos en este último caso dependerán de ese mismo esfuerzo— (Kakihara, 2015: 64).

El interés gubernamental por fomentar la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés) suele basarse en la suposición de que este aprendizaje acabará impulsando la economía y el desarrollo del Japón. Sin embargo, precisamente por este interés económico y por las importantes relaciones comerciales ya establecidas con otros países, las políticas lingüísticas también deberían hacer mención a otras lenguas extranjeras, por lo menos, del chino, del coreano o del portugués (por las relaciones comerciales con Brasil). Todo esto, sin contar con el hecho de que un amplísimo sector de la población inmigrante en Japón ni siquiera habla el inglés como primera lengua. De hecho, de los dos millones y medio de inmigrantes presentes en el archipiélago, solo un 5% proviene de países angloparlantes, mientras los inmigrantes asiáticos cubren más del 80% de la población extranjera. Aunque el número total no signifique mucho a nivel nacional por ser un porcentaje mínimo en comparación con los nativos, las comunidades que forman sí que tienen un impacto considerable a nivel local por estar muy concentradas (Hagerman, 2009: 60-61; Horiguchi et al., 2015).

Por otro lado, el número de estudiantes internacionales según el *Annual Survey of International Students in Japan* de diciembre de 2017, publicado por la *Japan Student Service Organization* (JASSO, por sus siglas en inglés), indica que

en Japón había 267 042 estudiantes internacionales, de los cuales un 93% provenían de países asiáticos (casi la mitad, 107 260, de China), mientras que solamente 8669 eran europeos, 3182 norteamericanos y 756 de Oceanía. En otras palabras, los estudiantes originarios de países angloparlantes ocupan una ínfima parte del total de estudiantes extranjeros en Japón y, sin embargo, las políticas educativas no reflejan esta realidad. Por eso, no deja de sorprender que el resto de lenguas prácticamente no reciban atención en las iniciativas y políticas promulgadas.

5.3.1 Problemas en la aplicación de políticas educativas

A pesar de que tanto la sociedad como el alumnado demandan una mayor variedad en la enseñanza de lenguas extranjeras, las políticas educativas se enfrentan a una serie de obstáculos que impiden la introducción de segundas lenguas a gran escala (Kakihara, 2015).

Así, por ejemplo, no hay suficiente profesorado de segundas lenguas; el número de alumnos que se matricula en estas lenguas varía de un año a otro (según las modas o la situación diplomática de Japón); no se tienen en cuenta estas lenguas en los exámenes de acceso a la universidad; falta conexión entre institutos y universidades, que no ofrecen una posibilidad real de continuidad al aprender estas lenguas; y, además, se implementan políticas lingüísticas que tienen objetivos nacionales (es decir, parten de la concepción de las segundas lenguas como herramientas que pueden propiciar el desarrollo económico de la nación nipona, más que satisfacer las necesidades o aspiraciones de los individuos). Sin embargo, el mayor obstáculo al que se enfrenta la promoción de la enseñanza de otras lenguas extranjeras parece ser la falta de voluntad por parte de la administración educativa.

La discordancia entre los objetivos marcados por programas y proyectos educativos, por un lado, y la aplicación real de esas políticas en el aula, por el otro, perjudica la enseñanza de todas las lenguas extranjeras, incluso el inglés. Las directrices del MEXT levantan múltiples críticas, pues solo establecen que la enseñanza de lenguas extranjeras diferentes del inglés se deberá desarrollar

conforme al currículo del idioma anglosajón, pero «es evidente que es imposible realizar la enseñanza de una nueva lengua siguiendo el currículo de la enseñanza de inglés porque la enseñanza del inglés comienza desde la educación primaria (小学校 *shogakko*) o secundaria (中学校 *chugakko*)» (Kakihara, 2015: 64).

Otra cuestión que afecta a la enseñanza de segundas lenguas, incluyendo el inglés, es la percepción y los sentimientos controvertidos de los japoneses hacia todas estas lenguas. Esta percepción ha oscilado, según determinadas circunstancias históricas y contextuales, entre la aceptación y el rechazo, algo que ha marcado las políticas lingüísticas que se han intentado implementar, caracterizándose por un particular inmovilismo (Hagerman, 2009: 48). El origen de esta aparente impasibilidad es herencia de una pretensión tradicional, ambigua y contradictoria que se remonta a la época del aislamiento y de la que todavía quedan reminiscencias: aunque se reconozca que las lenguas extranjeras son la llave para alcanzar nuevos conocimientos, para potenciar el comercio y para incentivar la internacionalización, el gobierno japonés parece temer una excesiva influencia foránea y prefiere proteger su propia cultura limitando una política de lenguas extranjera efectiva (Inoguchi, 1999; Hagerman, 2009).

Tampoco faltan los que, con la intención de impulsar el aprendizaje de idiomas extranjeros, han llegado a intentar promover políticas que establezcan el inglés como segunda lengua en Japón³⁵ (Kubota, 2002; Butler e Iino, 2005) o , incluso, los que han defendido la opción de dejar de lado el japonés y pasarse completamente al inglés en beneficio del comercio internacional, como propuso Mori Arinori —primer embajador japonés en los Estados Unidos y fundador del sistema educativo moderno japonés— en 1872 (Imura, 2003; Koike, 2013). Después de la Segunda Guerra Mundial habría quien retomaría esta idea y, por contraposición, quien se opondría a ello para proteger la lengua local y evitar someterse al expansionismo e imperialismo anglosajón. Este conflicto y las discusiones al respecto se generaron desde que se adoptó el inglés como una parte importante de la educación nacional y se han mantenido hasta nuestros días.

³⁵ Al igual que ocurre en los Estados Unidos de América, en Japón no se ha especificado que haya una lengua oficial, aunque al japonés se le ha asignado el status de lengua oficial (Kubota, 2015).

Con todo, a pesar de que el inglés entró con fuerza en el sistema educativo nipón desde la aprobación de las dos principales leyes educativas en 1947 (la Ley Fundamental de Educación y la Ley de Educación Escolar), los japoneses siguen destacando por su bajo dominio de esta lengua. De hecho, los resultados que obtuvo Japón en la comprensión oral de las pruebas TOEFL de dominio del inglés estadounidense en 2006 fueron muy bajos, los peores de toda Asia (Hagerman, 2009: 55). Aunque, en realidad, mucho antes de esta prueba, el gobierno nipón ya era consciente de la deficiencia de sus ciudadanos en el manejo de lenguas extranjeras y había publicado diversas iniciativas para intentar fomentar el aprendizaje lingüístico y poder poner fin a esta situación.

5.3.2 Propuestas para mejorar la enseñanza de segundas lenguas en Japón

Entre otras medidas llevadas a cabo para mejorar la enseñanza de segundas lenguas en Japón, en especial el inglés, en 2002 se incentivó la enseñanza de inglés en primaria y en secundaria, en 2003 se implantó el Plan de Acción para mejorar el Curso de Estudio y fomentar la habilidad de los japoneses en inglés³⁶ (mejora que se llevaría a cabo en 2008) y, en 2013, se implanta el ya comentado Plan de Reforma de la Enseñanza de Inglés para la Globalización y el Plan de Reforma de la Universidad Pública (Tada, 2016: 21).

Las reformas propuestas en el currículo del Curso de Estudio de educación de lenguas extranjeras de 2003 y 2008 reconocen que la globalización requiere que los jóvenes adquirieran destrezas comunicativas en lengua inglesa, considerada lengua común en el ámbito internacional. Además, estas políticas han conseguido que se incluya una parte oral en los exámenes de acceso y que los docentes y equipos de enseñanza ganen algo más de autonomía, aunque ello haya elevado «también las exigencias y requisitos profesionales para convertirse en uno» (Sanz Yagüe et al., 2014: 22); su preparación es más exhaustiva, deben actualizarse cada diez años y, desde 2008, las consejerías de educación de las prefecturas japonesas están obligadas a facilitar formación extra a cualquier

³⁶ Strategic plan to cultivate «Japanese with English Abilities».
<http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200201/hpac200201_2_015.html>
[Última consulta: 01/06/2018].

docente si otros miembros del claustro y los propios estudiantes consideran su habilidad inadecuada.

Estas reformas —aunque todavía mantienen la percepción del aprendizaje del inglés como una herramienta para hacer de Japón una nación competente a nivel internacional y no como una actividad de desarrollo personal— por fin prestan atención al aspecto comunicativo y práctico dentro de la enseñanza de lenguas y, como muestra de aperturismo, permiten que los docentes introduzcan nuevos métodos en el aula (Imura, 2003; Butler e Iino, 2005; Fujimoto-Adamson, 2006). La implementación de estas medidas, que en cualquier caso producirán resultados a largo plazo, hacen que la educación japonesa esté cambiando gradualmente (Butler e Iino, 2005), aunque Rey Marcos no olvida que la sociedad japonesa es «cambiante en la superficie, adaptable a asimilar y aprovechar todo lo externo, pero al mismo tiempo monolítica, firme y anclada en sus propias tradiciones» (Rey Marcos, 2000: 29).

A pesar de los avances, estos programas no están exentos de crítica, en particular, por plantear ideologías contrarias, como defender el multilingüismo y enfatizar la importancia de la comunicación internacional, por un lado, mientras todas las propuestas se centran únicamente en la enseñanza y expansión del inglés, sin considerar que restringir la educación a una sola lengua extranjera limitará igualmente el conocimiento y la percepción de un mundo que es infinitamente más variado. Esto ha llevado a que muchos autores (Inoguchi, 1999; Butler e Iino, 2005) se postulen a favor de rebajar la importancia del inglés en el currículo para que, en vez de ser una asignatura troncal, pase a convertirse en una opcional para estudiantes interesados en esta lengua por la proyección universitaria o laboral que tengan en mente y no por ser necesaria para superar las pruebas de acceso.

En cualquier caso, la necesidad de diversificar las lenguas extranjeras en la enseñanza pública acabó derivando en que algunos profesores e investigadores comenzaran elaborar directrices para segundas lenguas aparte del inglés, especialmente a raíz de la conferencia de 2012 de la Asociación Japonesa de Política Lingüística (JALP, por sus siglas en inglés) con el título *Reflexionemos sobre la política lingüística de Japón*.

En lo que respecta al español, en 2014, un grupo de investigación de esta asociación propuso introducir la enseñanza de otras segundas lenguas junto al inglés como asignatura obligatoria de libre elección en el plan de estudios de la enseñanza secundaria. Lo que esta propuesta no tuvo en cuenta es que ya hace tiempo que los institutos pueden ofrecer cualquier idioma extranjero como segundo idioma; el problema es que se crea la ilusión de la elección libre cuando, en realidad, el inglés es la única opción viable por el énfasis que la inmensa mayoría de exámenes de acceso a la universidad pone en esta lengua (Ikegashira et al., 2009).

Un año más tarde, en 2015, varios profesores integrantes del Grupo de Investigación de la Didáctica del Español (GIDE, un grupo creado en 2002 por profesores e investigadores japoneses y españoles), publicaron *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación - Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón*. Con este documento proponen un nuevo modelo de enseñanza de español como segunda lengua en las universidades japonesas. Esta propuesta incluye actualizar la metodología empleada en Japón para la enseñanza de lenguas, restándole protagonismo a la enseñanza de la gramática con el objeto de mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes. Además, Moreno García, también del grupo GIDE, señala que «hay una desigualdad en la concepción de la enseñanza del japonés [como lengua extranjera en Japón para estudiantes internacionales] y la enseñanza de [otras] lenguas extranjeras [en Japón]» (2015: 71), pues la metodología para enseñar la primera se asemeja a lo recomendado por el Marco Común Europeo (con actividades comunicativas receptivas, productivas e interactivas y el aprendizaje por competencias), mientras las segundas siguen una metodología tradicional, basada en el aprendizaje de la gramática y la traducción.

Estas propuestas —la del grupo GIDE y otras que también intentan promover segundas lenguas extranjeras aparte del inglés, como las *Directrices para el aprendizaje de las lenguas, una propuesta desde la enseñanza de chino y coreano en los institutos de bachillerato* publicadas por *The Japan Forum* en 2012 (Kakihara, 2015: 65)— concuerdan con el *MCER*, que define al usuario de la lengua como *agente social*, pues todas ellas pretenden que los estudiantes

desarrollen una personalidad flexible y una actitud crítica y objetiva tanto hacia su lengua y cultura maternas como hacia las de otras personas y países.

Lamentablemente, como ya se ha señalado, no importan los objetivos que se marquen ni los programas que se intenten implantar para mejorar la enseñanza del inglés, ni los proyectos y propuestas para desarrollar otras lenguas extranjeras si no se modifica, también, el tipo de examen y los criterios de evaluación usados en las pruebas de acceso a la universidad, pues tanto estudiantes como docentes centran sus esfuerzos y los objetivos de las clases en intentar asegurar los mejores resultados para esos exámenes. Esto se conoce como *currículo oculto*, es decir, el poder ejercido por los métodos de evaluación sobre la práctica docente (Martin, 1983; Sanz Yagüe et al., 2014). Así, si solo se va a tener en cuenta el inglés escrito y no la competencia comunicativa, no tiene sentido pararse a desarrollar tal competencia, por lo que el esfuerzo se invierte en memorizar la gramática y largas listas de vocabulario. Por este motivo, la mayor crítica que reciben estas pruebas es que miden la capacidad de memorizar más que el verdadero dominio de la lengua (Butler e Iino, 2005). Además, la parte de comprensión oral incorporada en las pruebas nacionales, que hasta ahora se centraban exclusivamente en la producción escrita y la lectura, no llega a marcar la diferencia, pues no exige ningún esfuerzo comunicativo. Al final, el peso sigue recayendo, principalmente, en las destrezas no orales, lo que limita la posibilidad de introducir métodos comunicativos.

Finalmente, conviene recalcar que es en las primeras etapas de la educación donde se inicia un estilo de enseñanza difícil de modificar. Tanto la metodología de enseñanza como el estilo de aprendizaje de los alumnos en la educación superior son resultado de la experiencia previa en los institutos. Desde la base se perpetúan las mismas prácticas que inician un efecto en cadena que dificulta la modificación de las metodologías aplicadas en la universidad, donde el profesorado también encuentra dificultades para poder aplicar técnicas de enseñanza que desarrollen el aspecto comunicativo de la lengua.

5.4 DIFICULTADES DEL ENFOQUE COMUNICATIVO EN JAPÓN

Aunque hay muchas escuelas —particularmente privadas— con programas educativos más innovadores, ya hemos visto que la enseñanza de lenguas en Japón se ha desarrollado sobre un soporte escrito y literario, con la gramática-traducción como base, que se ha visto perpetuado por la perseverante influencia de los exámenes de acceso a la universidad y por el peso de la tradición, «que afecta sobremanera, incluso en nuestros días, a la enseñanza de idiomas en Japón» (Moreno García, 2015: 74).

En consecuencia, los jóvenes japoneses acaban siendo «unos buenos traductores y pulcros gramáticos, mientras que son criticados por su falta de habilidad al hablar un “inglés roto” como dicen los anglohablantes» (Fernández Cobo, 1999: 184). Acostumbrados a estas metodologías, les cuesta, por ejemplo, tener que interpretar un papel en las simulaciones con roles, sin embargo, esperan que el profesorado extranjero sea más abierto que los docentes locales y que puedan relacionarse con ellos en un plano menos formal. En ocasiones, el docente extranjero tiene que actuar para cumplir esta expectativa y acercarse como alguien afable e, incluso, gracioso. Esto es algo que ocurre, sobre todo, en los centros culturales, en los que es importante entretener al alumnado para que no se cambie de curso o academia (de lo que hablaremos en el punto 5.5.1 *Características de los estudiantes japoneses de español en academias de lenguas y centros culturales*).

Por norma general, la relación entre alumnos y profesores en Japón es muy rígida y estricta, la jerarquía está muy marcada y los alumnos muestran un gran respeto por sus superiores, lo que implica un gran distanciamiento y dificultades para abrirse y dar rienda suelta a su creatividad. Como indica Montero Navas,

la sociedad japonesa está constituida sobre la base de grupos fuertemente cohesionados, alrededor de una persona que tiene la autoridad en el mismo. En el caso de la enseñanza, esta autoridad la tiene el profesor, por lo que su papel en la clase es fundamental y los alumnos, en general, no están acostumbrados a ser ellos los que lleven las riendas de su propio aprendizaje. (2002: 121)

Los propios alumnos comentan que ese tipo de relación les dificulta el aprendizaje y, por eso, afirman que al tratar con profesores extranjeros se sienten mucho más relajados. No obstante, a pesar de que la interacción con foráneos se les antoje

más laxa, lo cual debería facilitar la aplicación de un método comunicativo, la mayor parte del alumnado nipón también considera que lo primordial es aprender bien la gramática, y para ello señalan que prefieren que se les enseñe en japonés. Por su parte, los profesores extranjeros suelen requerir «un estudiante activo y eso es en lo que no está dispuesto a cambiar drásticamente el alumnado japonés» (Fernández Cobo, 1999: 190).

Una situación similar se puede encontrar en otros países asiáticos como China o Corea. Sánchez Griñán (2006) resume y explica las dificultades que se encuentran para transportar al aula el método comunicativo en China, un país que comparte los problemas de Japón a la hora de aplicar esta metodología, pues a pesar de que allí también se aboga por «la inclusión de una actitud comunicativa en la enseñanza de lenguas [...] la metodología de enseñanza actual empleada en las universidades chinas es [...] una especie de simbiosis de gramática-traducción y método audiolingual» (2006: 7), con repeticiones, largas listas de vocabulario descontextualizado, etc. Sánchez Griñán comenta que la diferencia cultural y el arraigo que tienen las tradiciones y las costumbres hacen comprensible que no sea fácil aplicar un nuevo método en estos países, pero ello no implica que la metodología de enseñanza sea inamovible. Las actividades comunicativas y los juegos didácticos son apreciados con escepticismo hasta que se ponen en práctica y demuestran su utilidad y su compatibilidad con un aprendizaje serio. Obviamente, esto no hace más que ralentizar la expansión de la enseñanza comunicativa en China hasta provocar su fracaso (Cáceres-Lorenzo y Santana-Alvarado, 2014: 229), aunque, últimamente, se han redoblando los esfuerzos para paliar esta situación con resultados positivos.

Los ámbitos educativos chino y japonés comparten ciertas expectativas, valores, preferencias, actitudes y comportamientos que son herencia de la tradición confucionista. La respuesta de Sánchez Griñán (2006) para el ámbito sinohablante pasa por la representación o simulación, por promover la participación dando más libertad a los estudiantes y por identificar al docente con un mediador que también participa, que imagina junto a los alumnos y que los conoce, de forma que pueda adaptar los objetivos de los manuales de texto al carácter de sus discípulos.

El caso de los alumnos japoneses es ligeramente diferente. Ya se ha explicado que no les es fácil interpretar papeles ni realizar actividades o juegos que puedan ser una amenaza para su imagen, entre otras razones, porque consideran que pueden quedar en ridículo ante sus compañeros. Fernández Cobo (1999) reconoce que, después de tantos esfuerzos, les sorprende encontrar un entorno que aspira a ser distendido y, en ocasiones, jovial. Afortunadamente, una gran mayoría del alumnado es consciente de la importancia del elemento comunicativo y afirma estar dispuesto a realizar ejercicios orales. Por eso, pasada la sorpresa inicial, los estudiantes se muestran abiertos y, no son pocos los que «se van adaptando a las nuevas técnicas de enseñanza de una lengua en la que se exige del alumno una participación mayor que la habitual, indicando un cambio de mentalidad por parte de los estudiantes» (Fernández Cobo, 1999: 190), especialmente aquellos que ya han tenido contacto con metodologías más participativas en escuelas y academias privadas. Sin embargo, siguen surgiendo problemas cuando se espera que participen dentro del marco de la competencia comunicativa. En muchas universidades todavía se mantiene vigente un modelo estructuralista que impide la actualización del profesorado y las políticas educativas no han logrado hacer efectiva la aplicación de metodologías más comunicativas, ni siquiera cuando, como hemos señalado, «el método tradicional que, quizás, en épocas anteriores, fuera lo que más se adecuaba a sus características e intereses, ahora no parece tener mucha aceptación entre ellos [los japoneses]» (Montero Navas, 2002: 126), ya que las clases tradicionales, que están poco orientadas a la comunicación, a la interacción, ya no se corresponden con algunas de las razones por las que se estudia español en Japón (Moreno García, 2015).

Las restricciones impuestas por las pruebas de acceso, el modelo de enseñanza vigente y la tradición educativa revisadas hasta ahora son solamente algunas de las dificultades que tendrían que sortear los métodos comunicativos para poder consolidar su posición en la enseñanza de lenguas. Junto a ellas, hemos comentado las cuestiones históricas y la incapacidad de la administración para apoyar efectivamente las políticas que se implantan en el sistema educativo, pero también influyen las características del alumnado y del contexto de enseñanza,

que se han ido mencionando, pero de las que hablaremos en profundidad en el siguiente apartado.

5.5 CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES JAPONESES QUE CURSAN ESPAÑOL Y DEL CONTEXTO DE ENSEÑANZA

Las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras y el propio sistema educativo han influido en los métodos de enseñanza empleados en secundaria y en las universidades y, consecuentemente, en el estilo de aprendizaje y la actitud de los jóvenes. Ya hemos comentado cómo hacia la segunda mitad del siglo XX los métodos estructuralistas adoptados de occidente, caracterizados por la memorización de gramática y léxico y por la falta de participación de los alumnos, son los que se han seguido aplicando en la enseñanza de lenguas extranjeras en Japón, salpicados por el método audio-lingual; aunque, en realidad, el uso de este último se ha limitado a las clases de conversación o práctica oral (会話, *kaiwa*) que se suelen adjudicar a los docentes de habla hispana, clases que tampoco dejan mucho espacio para la creatividad. Normalmente, los profesores japoneses imparten en japonés las clases de gramática (文法, *bunpou*) y las de lectura (講読, *kodoku*), mientras que los nativos que imparten las de conversación muchas veces explican en inglés. Solo aquellos extranjeros que hayan probado un buen dominio de la lengua nipona podrán dar las clases del primer grupo (las de gramática).

Como hemos visto, las nuevas metodologías occidentales no calaron en Japón por avatares históricos y por factores políticos y administrativos que ya se han señalado. Aristimuño (2010: 712) confirma que

[...] el método directo requiere la presencia de nativos y un grado de inmersión difícil de lograr en este país. El método audio-oral es más sencillo pero comunicarse es laborioso al mecanizar expresiones sin la espontaneidad. Los métodos cognitivos se han hecho difíciles al no poder independizar al alumno del profesor. Siendo el método comunicativo el más apto en satisfacer la urgencia conversacional.

Sin embargo, Aristimuño reconoce, además, que el contexto educativo y los rasgos socio-psicolingüísticos del alumnado japonés también originan dificultades en la aplicación de métodos comunicativos, lo cual coincide con la experiencia y opinión de otros autores que afirman que los japoneses universitarios son pasivos, quizás demasiado como para aprender cómodamente con esta metodología

(Fernández Cobo, 1999; McVeigh, 2002). No obstante, no se debe confundir esta pasividad con una falta de expresividad en su lengua materna, pues ello implicaría olvidarse de la amplia gama de recursos que emplean los japoneses para aumentar la expresividad en su discurso, recursos como la elipsis, las repeticiones, el uso de interjecciones o de onomatopeyas (Muñoz Sanz, 2015).

Es importante conocer las características específicas y los problemas concretos de nuestro alumnado y, así, evitar que el flujo comunicativo profesor/estudiante se vea dañado o interrumpido (Santana Alvarado, 2012: 12); lo que algunos consideran pasividad, puede ser una interpretación errónea de una actitud que sí conlleva una menor participación: el aprecio que los japoneses muestran por el silencio. El alumnado japonés preferirá no hablar para evitar llamar la atención; precisamente por eso, Muñoz Sanz dedica todo un artículo a lo que ella denomina el «mito de la inexpresividad japonesa» en el que explica que en la sociedad japonesa «no se debe destacar en un grupo, ni por encima ni por debajo» (2015: 683). De hecho, siguiendo a McVeigh (2002: 99), esta autora señala que los alumnos japoneses

evitaban contestar a las preguntas en voz alta incluso aunque supieran la respuesta. Si la desconocían, preferían callar antes que decir algo erróneo; si sabían qué responder, preferían no hacerlo para no destacar entre sus compañeros. En efecto, el famoso refrán japonés *deru kui wa utareru* (repetido hasta convertirse en cliché) se traduce como «el clavo que sobresale es martilleado», es decir, no es recomendable destacar en un grupo, tanto negativa como positivamente. (2015: 683)

Aunque se pueda afirmar que, en general, las características de los estudiantes japoneses (su actitud, su motivación o los patrones comunes culturales en su estilo de aprendizaje de lenguas) son bastante homogéneas —más allá de diferencias a título individual—, no puede obviarse que, aún así, existe cierta variabilidad según el contexto educativo que se estudie. De acuerdo con Sanz Yagüe et al. (2014), en una academia o en un centro cultural no encontraremos alumnos con la misma motivación ni los mismos objetivos que en la universidad, y, además, dentro de la propia universidad habrá «diferencias entre los cursos para los programas en que el español es parte de una licenciatura de aquellos en que solo es una asignatura electiva, aunque sea reglada y conducente a la obtención de créditos», como se repite últimamente en los congresos de docentes y especialistas en metodología de la enseñanza-aprendizaje de ELE en Japón (2014: 7). Aunque

esta diferencia no es exclusiva del contexto nipón, las características del estudiante de ELE universitario japonés son bastante particulares, por ello prestaremos especial atención a este contexto, pues la propuesta didáctica que se presenta en el capítulo 7 ha sido diseñada para ser aplicada en la universidad japonesa.

No obstante, dado que esta propuesta también podría extenderse a otro tipo de centros y a otros niveles, como indicaremos más adelante, hemos querido explorar estos otros entornos educativos.

5.5.1 Características de los estudiantes japoneses de español en academias de lenguas y centros culturales

Antes de profundizar en el contexto universitario, que es donde se imparte la mayor parte de los cursos de español como lengua extranjera en Japón (Ochiai y Moyano López, 2011; Ramos Cuevas, 2015), resumiremos brevemente las características que Sanz Yagüe et al. (2014) encuentran en las academias privadas de enseñanza de lenguas y en los centros culturales. En estas instituciones, se pueden encontrar adultos de todas las edades, aunque en el primer caso abundan «los adultos ya graduados de la universidad, quienes por diferentes motivos han decidido estudiar español», mientras que en el segundo, aunque «se observa la presencia de adultos de todas las edades, debido al envejecimiento de la población, asisten muchísimos adultos mayores» (Sanz Yagüe et al., 2014: 15-17).

En las academias privadas, se forman grupos pequeños, de hasta cinco alumnos por clase, y se concede mucho valor a las demandas de sus alumnos, aunque estas no siempre coincidan. Los alumnos pueden estar interesados en el español por diferentes motivos, ya sean laborales (por necesidad según el puesto de trabajo que ocupen) o personales (la preparación de un viaje o el mantenimiento de un nivel ya adquirido), y todos tienen una idea clara de qué contenido quieren aprender y cómo quieren aprenderlo, aunque ello no siempre signifique que sea la forma más apropiada de hacerlo, pues en ocasiones lo que algunos consideran óptimo se basa en conceptos erróneos u obsoletos. En consecuencia, en las academias se producen dos fenómenos característicos: por un

lado, los docentes, que no tienen tanta autoridad como los profesores de institutos y universidades para aplicar su metodología o dirigir las clases a su manera, se encuentran en una posición incómoda con un margen de maniobra muy limitado para satisfacer la demandas de sus clientes y las instrucciones del equipo directivo de la academia; por otro lado, las expectativas y la particular exigencia de los propios alumnos hacen que decidan cambiar de curso o de centro con mucha frecuencia, «esta rotación de estudiantes da lugar a la figura del eterno principiante y al fenómeno editorial de que la mayoría de los libros de texto disponibles en el mercado no pasen de un nivel inicial» (Sanz Yagüe et al., 2014: 16), como ya se indicó en el capítulo anterior.

En lo que respecta a los centros culturales, la carencia de criterios de entrada se traduce en grupos muy variados tanto en edades, como en dominio del español o en número de alumnos por clase, que puede ir desde 5 a 30 estudiantes según el coste de las clases y la ubicación del centro. Teniendo en cuenta que en la misma aula pueden coincidir estudiantes de distintas generaciones con estilos de aprendizaje diferentes y, sobre todo, con un conocimiento desigual de español, es inevitable que la planificación de las clases resulte bastante complicada. Además, muchos alumnos acuden a estos centros con la intención de tener algo de contacto con el español al tiempo que conocen gente y no esperan tener tareas que consuman tiempo ajeno a las clases, especialmente si trabajan; así que sus exigencias son mucho menores que si estuvieran en otro contexto. En estas condiciones, los docentes reducen considerablemente sus expectativas, lo que termina derivando en una atmósfera en clase mucho más distendida de lo habitual y propiciando que también los centros e, incluso, algunos profesores acaben considerando las lecciones como una actividad recreativa «que debiera proveer al estudiante de una oportunidad de socialización y de entretenimiento, y solo si es posible, de aprendizaje» (Sanz Yagüe et al., 2014: 18).

Al final, todo esto va en detrimento del proceso de aprendizaje, primero, porque se identifica al profesor con un animador cuya finalidad no es tanto enseñar a través de actividades dinámicas, participativas o llamativas, como entretener; y, segundo, porque los propios alumnos pueden llegar a crearse la falsa ilusión de que las clases de lenguas extranjeras no requieren mucho esfuerzo para,

luego, descubrir que progresar les cuesta más de lo esperado, lo cual acaba minando su autoestima y provocando en ellos una actitud derrotista, especialmente en el caso de los mayores, que pueden llegar a considerar que es muy tarde para aprender bien otra lengua, si antes no es el profesor el que ha rebajado el nivel de exigencia considerablemente.

5.5.2 Características de los estudiantes japoneses que cursan español según su titulación

Después de describir estos centros, Sanz Yagüe et al. (2014) distinguen entre las universidades japonesas que ofertan cursos de español para cumplir el requisito de incluir una lengua extranjera en alguna titulación, sin ser asignatura troncal, y las universidades que tienen departamento de español y ofrecen carreras con esta lengua como eje principal. Ya se ha señalado que el número de universidades con estos departamentos no supera la veintena, así que el primero será el caso más frecuente. La diferencia entre ambas se hará notar en la intensidad de los programas, en las características del curso y en la motivación que muestre el alumnado, aunque, al final, veremos que las características generales de los universitarios de unas y otras titulaciones serán bastante similares.

En las universidades de Japón con departamento de español, los alumnos están en contacto con la lengua y la cultura española en diversas asignaturas. Las clases suelen llegar a tener un máximo de 15 ó 20 alumnos inicialmente motivados por aprender español, pues han elegido el español como opción profesional, pero que, sin embargo, no hacen muchas preguntas y no muestran abiertamente su interés.

Los docentes japoneses que enseñan gramática utilizan manuales con un marcado objetivo gramatical y de corte estructuralista, tal y como hemos descrito en el capítulo anterior. Los alumnos japoneses, fieles a la tradición de traducir palabra por palabra, muy a menudo emplean diccionarios electrónicos para realizar las actividades, lo que suele llevarles a intentar establecer relaciones inequívocas entre términos en ambas lenguas. Esto reduce el número de interrupciones o preguntas que ya es mínimo inicialmente, pero, además, acaba

originando muchos problemas en su aprendizaje, como la confusión que puede generarles haber elegido y memorizado una acepción inadecuada.

En lo que respecta a la clase de conversación, los alumnos no parecen responder con mucho entusiasmo a las actividades comunicativas diseñadas. Aunque los estudiantes japoneses son aplicados, constantes y puntuales, les cuesta abrirse y no son muy participativos al principio, no tanto por timidez como por costumbre (Martínez Martínez, 2002; Saito, 2006), además, tardan bastante en formular las frases y, cuando lo hacen, no suelen ser correctas o apropiadas. Como resultado, es frecuente que el profesor acabe conformándose, casi involuntariamente, con intercambios breves y sin mucha complejidad o prefiriendo redirigir alguna pregunta a alumnos que ya sabe que responderán con más rapidez, y no romper así el ritmo de la clase.

En ocasiones, los docentes hispanohablantes interpretan las sonrisas o los asentimientos de cabeza de los alumnos japoneses como señales de que han comprendido o de que la clase les resulta amena; aunque lo que se produce es «el espejismo que desea el profesor, pero que no es más que otra pauta comunicativa que no sabe interpretar: los alumnos asienten siempre, aunque no hayan entendido» (Sanz Yagüe et al., 2014: 10). En realidad, estos movimientos bruscos de cabeza, a veces acompañados de sonrisas y palabras cortas, forman parte del *aizuchi* (相槌), que son un conjunto de interjecciones empleadas frecuentemente por los japoneses durante una conversación para indicar a su interlocutor que se está prestando atención, que se entiende el mensaje y que, por ende, puede continuar su discurso sin sentirse amenazado; es un acto de «colaboración positiva en la interacción verbal. *Aizuchi* significa originariamente el golpe de martillo que da un herrero subalterno a la masa de hierro albo, alternativamente al golpe de su maestro, en la forja de la espada» (Miyoshi, 2013: 270).

Los comportamientos señalados —la baja participación, la lentitud al formular oraciones que, además, suelen ser incorrectas, el uso de diccionarios o los recursos paralingüísticos— también se repiten en las universidades en las que el español no es parte de las asignaturas clave del programa de estudio (la situación más común, recordemos). En estas clases de español como asignatura

optativa puede repetirse la fórmula anterior (en la que un profesor japonés imparte la gramática y un nativo la práctica oral, aunque los unos suelen incluir contenidos de los otros y viceversa) o, en algunas ocasiones, puede ser el mismo profesor japonés el que imparta las clases trabajando las cuatro destrezas, aunque, en cualquiera de los casos, el número de horas de español es muy inferior al de las universidades con departamento, sin contar con que el resto de asignaturas de la titulación no tendrán relación con la lengua y cultura hispanas.

En estas titulaciones, normalmente, los alumnos asisten a clase dos veces por semana como asignatura obligatoria optativa y el número de estudiantes matriculados es muy variado según el tipo de curso, la universidad y el año en que se haga el recuento (Sanz Yagüe et .al. 2014; Moreno García, 2015); aunque, desde una perspectiva diacrónica, el número total de estudiantes que se matriculan en cursos de español en estas universidades, al igual que en aquellas con departamento de español, va en aumento (Cañas Campo, 2006). Afortunadamente, en el caso de las clases de conversación, el número se reduce considerablemente hasta formar un grupo variado de 20 a 25 alumnos (Rubio Martín, 2011: s.p.). No obstante, incluso con esta merma, el número seguirá siendo demasiado alto para poder controlar la clase con comodidad o para lograr una alta tasa de participación. Los estudiantes que se inscriben en estos cursos vienen de diversas disciplinas y, muchos, suelen elegir la asignatura de español para cumplir con los créditos que obligan a estudiar una lengua extranjera, así que su motivación no siempre puede darse por garantizada.

5.5.3 Características comunes de los universitarios japoneses que cursan español

Hasta ahora hemos establecido las diferencias que pueden mostrar los estudiantes japoneses según la titulación en la que se hayan matriculado o, más bien, según la importancia del español en esta. Ya sabemos que la carga horaria es superior en aquellas en las que esta lengua es un elemento clave de la titulación y que ello supone que el progreso de los estudiantes se vea favorecido —gracias, además, al refuerzo facilitado por otras asignaturas relacionadas con el español—; y también

hemos mencionado la motivación extra que los alumnos pueden traer de antemano a estas titulaciones, aunque más adelante indagaremos en este último aspecto. Sin embargo, también han aparecido algunas características comunes, como su actitud. Independientemente del contexto universitario observado, el tipo de alumnado y los patrones culturales en su estilo de aprendizaje serán generalmente similares.

La lengua y la edad de los estudiantes universitarios en Japón son prácticamente homogéneas por curso. La lengua materna de los estudiantes es el japonés en casi todos los casos (siempre puede existir alguna excepción), pero algunos de los alumnos, especialmente aquellos de los alrededores de Kioto, emplean una variedad que se diferencia bastante del estándar: el *kansai*. Esta diferencia dialectal, en realidad, no afectará al desarrollo de las clases —ni de la propuesta didáctica que se presentará en el capítulo 7; en cualquier caso, la propuesta está dirigida a alumnos de nivel intermedio según el *PCIC* (2006) y, por tanto, los alumnos deberían tener un nivel suficiente para entender las explicaciones del profesor en español—. En cuanto a la edad, como ya quedó establecido al describir el sistema educativo nipón, estos estudiantes de español como lengua extranjera van desde los 18, en el primer curso, hasta los 22 años de los alumnos de cuarto. Los repetidores y los alumnos mayores de edad son algo muy poco frecuente en Japón y, de haberlos, suelen ocupar una posición marginal dentro de la clase, una posición asumida por ellos mismos y por el resto de alumnos, lo que puede acabar constituyendo otro obstáculo para emplear el enfoque comunicativo al aula (Del Campo, 2004; Rubio Martín, 2011).

Por otro lado, hay que señalar que el tiempo del que disponen los alumnos universitarios para el estudio de una lengua extranjera se ve reducido por dos factores principalmente: en primer lugar, porque todas las titulaciones tienen numerosas asignaturas y, en segundo lugar, porque es frecuente que los alumnos tengan trabajos a tiempo parcial o que participen en varios clubs de actividades.

Como ya se ha señalado, el sistema educativo japonés es muy duro y exige un enorme esfuerzo para la preparación y superación de las pruebas de acceso, que ha recibido el calificativo de *juken jigoku* (受験地獄), es decir, «el infierno de los exámenes» (Martínez Martínez, 2001; Muñoz Sanz, 2015; Ramos Cuevas,

2015). Estos exámenes generan tanta competitividad que prácticamente todos los estudiantes asisten a clases extraescolares en centros privados llamados *juku* (塾). Hay jóvenes «que no obtienen la puntuación deseada y pasan el año siguiente preparándose específicamente para esa prueba. Son los *rounin* (浪人)» (Ramos Cuevas, 2015: 860), término usado en Japón durante el periodo feudal para referirse a los samurái sin empleo, sin amo ni señor al que servir. El nivel de estrés al que se ven sometidos los jóvenes para entrar en las mejores universidades es altísimo, y las secuelas sociales de esa presión se dejan ver en los *hikikomori* (引き籠り, jóvenes que se aíslan del mundo y se encierran en sus cuartos) o en la elevada tasa de suicidios juveniles, sobre todo entre los que suspenden.

Tras la exigencia de los exámenes de acceso, cuando llegan a la universidad, se relajan y entran en lo que denominan la etapa de vacaciones universitaria, una etapa intermedia entre la presión de los exámenes de acceso y la dura vida profesional con largas jornadas laborales (Kelly, 1993). Debido a esta distensión, los «cuatro años de la carrera son vistos en la sociedad japonesa, desde una perspectiva no académica, como un periodo en la vida para socializar y adquirir experiencias (ya sea a través de los clubes universitarios, los viajes o los trabajos por horas)» (Varón López, 2016: 90); pero esta actitud relajada también conduce a una disminución en el grado de interés y el esfuerzo que muchos estudiantes invierten en sus estudios y, por tanto, en su implicación en métodos que demanden participación, como el comunicativo.

Aún así, los japoneses valoran enormemente la universidad, ya que puede determinar el lugar que ocupen en la sociedad, independientemente de los estudios que cursen. El prestigio de la universidad está directamente relacionado con las posibilidades de encontrar un mejor trabajo con un mejor sueldo (Nakane, 1967; Berns, 1990; Yoneyama, 2001 [1999]; Sato, 2004), hasta el punto de que estudiar en determinadas universidades puede facilitar enormemente la posterior entrada al mundo laboral e, incluso, abrir puertas que, de haber estudiado en otra institución, permanecerían cerradas. Como apunta Martínez Martínez,

sin duda, la universidad que goza de mayor prestigio y reputación de entre las universidades japonesas es la Universidad de Tokio (Tokio Daigaku), cuyo examen de ingreso es sumamente difícil. En ella se forman los hombres que un día ocuparán los más

altos cargos en la Administración, el mundo de los negocios y la esfera académica de Japón. (2001: 253)

Además, en el segundo semestre del tercer año, los alumnos inician la búsqueda de trabajo con el apoyo de sus universidades, lo que permite que un 80% de ellos termine sus estudios con un contrato de trabajo (Varón López, 2016: 90). Esto supone múltiples reuniones y entrevistas, y se acaba convirtiendo en otra limitación al tiempo que pueden dedicar a estudiar español. Además, en caso de conseguir un contrato para comenzar a trabajar en cuanto se gradúen, la motivación que tuvieran para estudiar español se verá considerablemente menguada, especialmente si ese trabajo no guarda relación con esta lengua, algo que, de hecho, es bastante usual, ya que, según Montero Navas (2002), muchos estudiantes reconocen que casi no usarán el español en su trabajo cuando hayan acabado la universidad.

Por otro lado, aunque hayamos establecido el factor motivacional como un elemento distintivo entre los universitarios que cursan titulaciones con la especialidad de español y los que estudian español como asignatura de libre elección dentro de otras especialidades, habría que aclarar que muchos, incluso lo que pertenecen al primer grupo, no tienen claras las razones por las que deciden estudiar español o basan su elección en razones que pueden resultar algo vagas e inconsistentes para los estándares occidentales. Diferentes autores (Inui, 1988; Ueda, 2001; Montero Navas, 2002) han venido señalando que no son muchos los interesados en las salidas profesionales que ofrece el español y, si nos centramos únicamente en el número de interesados por la lengua en sí misma, el resultado es aún menor; estos últimos, además, se encuentran concentrados en las titulaciones de especialidad. Entre las razones principales por las que escogen aprender español se encuentran el poder viajar por países de habla hispana, el relacionarse con gente de estas zonas en su lengua, el conocer mejor la cultura hispana más allá de lo que atrae a casi todos los japoneses que estudian español (el deporte, el flamenco, los toros, la gastronomía, la música latina, etc.) y el aprovechar las posibilidades comunicativas que ofrece (Ueda, 2001). Además de estas razones, muchos universitarios japoneses justifican la elección de esta lengua porque consideran que el español es más fácil que otras lenguas, porque quieren aprender un idioma distinto del inglés o por ser una lengua que se usa en muchos países

(Inui, 1988: 35; Montero Navas, 2002: 40). Es decir, que la motivación inicial para estudiar español como lengua extranjera puede fundamentarse en criterios de cuestionable firmeza y durabilidad para una gran parte del alumnado universitario japonés, tanto en las titulaciones de lengua española como en las que cuentan con español como asignatura de créditos de segundas lenguas.

En 2012, el Grupo GIDE (Lago, Ochiai y Omori, 2011) publicó un informe en el que se recogía los motivos por los que 3600 estudiantes de 40 universidades japonesas habían escogido estudiar esta lengua y los resultados confirmaron las observaciones ya realizadas por otros autores. A pesar de que el cuestionario realizado para elaborar este informe se dirigió a estudiantes universitarios, puede darse por supuesto «que sus conclusiones eran extrapolables al perfil del alumno del Instituto [Cervantes de Tokio] en lo fundamental» (Sauras, 2013: 198), es decir, que tanto el alumnado de enseñanza reglada como quienes se matriculan en cursos de español fuera de este sistema se rigen por un patrón similar. Los resultados del informe del Grupo GIDE están representados en la Gráfica 14 que se muestra a continuación (extraída de Ochiai y Moyano López, 2011):



Gráfica 14. Razón por la que el alumnado japonés elige estudiar español en la universidad

Como se puede comprobar, la cantidad de interesados en la lengua hispana específicamente por las oportunidades laborales que esta puede ofrecer dista mucho de todos aquellos que se inscriben en cursos de esta lengua por las posibilidades comunicativas que ofrece, por la cultura hispana o por cuestiones

menos rigurosas como «me lo han recomendado» o «es fácil para los japoneses». La motivación de estos últimos será la que no tardará en empezar a flaquear cuando comiencen a encontrar dificultades, por ejemplo, con las conjugaciones verbales, que tantas veces señalan los propios japoneses como elementos conflictivos en el aprendizaje del español. Es por ello que en los congresos o encuentros de docentes de ELE en Japón se reitera la «queja sobre la falta de motivación del alumnado pasados los primeros momentos del curso» (Moreno García, 2015: 68).

El informe realizado por el Grupo GIDE también muestra que, en total — incluso contando a los descendientes de inmigrantes, a quienes hayan ido de viaje a un país de habla hispana y a quienes hayan recibido clases formalmente—, hay pocos estudiantes con conocimientos previos de español antes de entrar en la universidad, lo que significa que en el primer curso de carrera se parte del nivel de principiante absoluto. Esto es de particular importancia para la propuesta didáctica que se presenta en el capítulo 7, pues ha sido diseñada para alumnos de un nivel más avanzado. En las titulaciones con el español como especialidad, habría que insertar estas actividades en los últimos cursos, para intentar garantizar que el alumnado tenga el nivel adecuado; mientras que, por otro lado, en las titulaciones no especializadas, las actividades que se propondrán más adelante deberían incluirse en los cursos de español de nivel intermedio-alto y avanzado con independencia del año en que las universidades oferten dichos cursos³⁷.

En estos niveles, además, es donde encontraremos menores dificultades para reproducir, en la medida de lo posible, un entorno de inmersión lingüística. Los alumnos deben aprender a interactuar con otras personas de su entorno adaptándose a los requisitos específicos de cada situación comunicativa. En un contexto natural de inmersión lingüística, este aprendizaje se produciría de forma prácticamente involuntaria, con mayores o menores dificultades, como se explicó en el capítulo 1 de esta tesis. No obstante, en un contexto de aprendizaje escolarizado en un país extranjero, se hace indispensable el reproducir las

³⁷ El Centro de Lengua e Investigación de la Universidad de Sofía ofrece cursos de lengua extranjera para niveles avanzados desde el primer año de carrera: https://www.sophia.ac.jp/eng/studentlife/academic_services/bulletin/bulletin_FLA/u9gsah000001dzy-att/FLA2017.pdf [Última consulta: 01/06/2018].

condiciones que se darían en esas situaciones comunicativas, algo que forma parte de los objetivos de las unidades propuestas. Esta inmersión lingüística es fundamental, sobre todo, en la enseñanza de español como lengua extranjera, ya que es prácticamente el único momento en el que muchos estudiantes japoneses interactuarán en esta lengua. Varón López, al encuestar a un grupo de universitarios que estudian español en nivel avanzado e intermedio, afirma que

los alumnos manifiesta[n] que no tiene ocasiones de usar la lengua que estudia fuera del horario lectivo. Se trata de un factor inherente al estudio de una lengua extranjera (LE) y conocido por los aprendices desde antes de iniciar la carrera de español. Pensamos que una buena parte de las estrategias de aprendizaje debería ir encaminada a paliar esta situación. (2016: 95)

Los laboratorios de idiomas, cuyo uso está muy extendido en las universidades japonesas, suponen una buena oportunidad para superar las barreras que inicialmente tiene el alumnado japonés y para propiciar los intercambios con nativos (por vía telemática) de los que inicialmente carecerían los estudiantes de español en Japón. Teniendo esto en cuenta, la propuesta didáctica que se despliega en el capítulo 7 intentará aprovechar, por un lado, la predisposición del alumnado nipón para adaptarse a un nuevo método de enseñanza y, por otro lado, la utilidad de estos laboratorios y la fácil disponibilidad de materiales y tecnología en las universidades japonesas con, al menos, tres objetivos: introducir el método comunicativo en el aula, sin forzar a los alumnos a un cambio radical de metodología; romper cualquier reticencia de los alumnos a participar e interactuar por miedo, vergüenza o por costumbre (con el humor como componente afectivo que suavice este proceso); y, finalmente, desarrollar su capacidad para reconocer y comprender el humor verbal. El humor adquiere, así, una naturaleza dicotómica: por un lado, se trabaja con él como material que se enseña, se aprende y se compara entre culturas; mientras que, por otro lado, el humor funciona como herramienta afectiva que facilita y permite la aplicación del enfoque comunicativo en el aula haciendo que los alumnos se encuentren cómodos con esta metodología, teniendo cuenta que esta propuesta, al igual que otras elaboradas con anterioridad, no pretende «implementar un método comunicativo puro en la clase de español, sino conseguir que los alumnos japoneses se comuniquen oralmente con seguridad y relativa fluidez» (Muñoz Sanz, 2015: 684).

En definitiva, la propuesta didáctica que se presenta en el capítulo 7 se ha configurado para ser introducida en los cursos de español de nivel intermedio a avanzado de la universidad nipona (en todas las titulaciones, sean de especialidad o no), tomando en consideración las características motivacionales y actitudinales propias de su alumnado y las oportunidades técnicas que ofrece la propia universidad. No obstante, estas mismas actividades podrían realizarse en los cursos de lengua del mismo nivel de centros culturales o academias privadas de idiomas, así como en los programas de postgrado en los que se enseñe español como L2.

6. DISEÑO DE PROPUESTA DIDÁCTICA:

DESCRIPCIÓN Y CONSIDERACIONES PREVIAS

En los capítulos previos, se ha comprobado que los españoles y los japoneses emplean el humor de forma diferente a nivel conversacional y se ha partido de un punto de vista sociocultural y pragmático para intentar ofrecer una posible explicación que justifique tal diferencia. Asimismo, la revisión de una serie de manuales de enseñanza de ELE empleados en Japón nos ha permitido constatar que los conflictos que pudieran derivarse de la diferencia en la forma de usar el humor entre España y Japón permanecen prácticamente desatendidos, pues ninguno de los analizados contenía información o material de trabajo para, al menos, presentar los recursos lingüísticos empleados en la formulación verbal del humor en español. Muestra de la necesidad de esta carencia es la cantidad de materiales didácticos creados específicamente para enseñar el humor, a los que prestaremos atención en este capítulo antes de presentar nuestra propia propuesta.

6.1 PRECEDENTES DIDÁCTICOS DEL HUMOR EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Dado que el humor verbal no se ajusta a los contenidos gramaticales y léxicos más usuales, no solo en la enseñanza de segundas lenguas en Japón —cuya educación ya hemos visto que se caracteriza por un marcado inmovilismo—, sino en la enseñanza de lenguas en general, es comprensible que su inclusión en los libros de texto de ELE se haya visto relegada.

Sin embargo, una enseñanza que reconoce la importancia de la lengua como herramienta de comunicación y que aspira a combinar elementos culturales con los contenidos tradicionales debe incluir elementos socioculturales de esta índole, capaces de alterar considerablemente el significado del discurso. Además, la existencia de propuestas y materiales didácticos para enseñar el humor demuestra que esta carencia no ha pasado desapercibida y confirma la importancia de estos elementos en la comunicación.

Muchos de estos materiales y propuestas están publicados en internet en acceso abierto y gratuito. Entre otros, se puede encontrar una recopilación de sugerencias para incorporar al aula de ELE actividades con viñetas, chistes, monólogos, etc. (Albertos Díez, 2009); una explotación didáctica de textos teatrales, en concreto de comedias del siglo XX (Jiménez de Cisneros y Baudin, 2010); una unidad didáctica con chistes, caricaturas y cómics que incorpora la expresión corporal y los gestos españoles (López Fernández et al., 2012); otra unidad para enseñar el uso del humor en español a través de la poesía romántica hispanoamericana (Winiker Rojas, 2013); algunos materiales publicados por la editorial SM Español para Extranjeros como *Todo chiste* (García García et al., 2012a), que aprovecha chistes cortos para ofrecer nuevo contenido léxico, gramatical y cultural relacionado con ellos, o *Un toque de humor* (García García et al., 2012b), que ofrece nueve unidades didácticas breves basadas en las viñetas de distintos humoristas gráficos del mundo hispano; o, incluso, una unidad dedicada al humor en la propuesta *Contrastes. Método para la Alfabetización de Español como Lengua Extranjera* (Colón et al., 1999), cuyas actividades exploran los efectos terapéuticos de la risa y recogen aspectos culturales relacionados con el humor como fiestas relacionadas con el humor —el Día de los Inocentes y los Carnavales— o chistes gráficos y orales, en los que se trabajan estereotipos y distintas fórmulas y registros. No obstante, en muchas de estas propuestas el humor es el elemento facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje de distintas competencias lingüísticas, lo que implica que los mecanismos y recursos lingüísticos empleados en la construcción de expresiones humorísticas no se expliquen suficientemente.

Además de estos materiales, muchos miembros del Grupo GRIALE, grupo especializado en la investigación de la ironía y el humor en español, han elaborado otras propuestas en las que sí se explican y desarrollan los recursos lingüísticos necesarios para el desarrollo de la competencia humorística. Entre estas propuestas, también disponibles en la red, encontramos: *Mienten las palabras* (Martínez Egido, 2007), que se centra en el ámbito del lenguaje de especialidad del español de negocios; *Figuras retóricas e ironía en la clase de ELE* (Lavale Ortiz, 2008), que plantea una actividad, de una duración no mayor a

una hora, dedicada al reconocimiento y la interpretación de las figuras retóricas que pueden actuar como indicadores de ironía en el discurso (metáfora, hipérbole, metonimia, lítotes); *¡Vaya con la mosquita muerta!* (Ruiz Gurillo, 2008), que pretende enseñar diferentes locuciones usadas con sentido irónico a partir de la fórmula «¡Vaya con + (unidad fraseológica nominal)!»; *¿Sabes contar chistes?* (Aliaga Aguza, 2013), que presenta y profundiza en algunos de los mecanismos humorísticos que se pueden emplear para crear chistes cortos (problemas de sentido, polisemia, homonimia, diminutivos, expresiones idiomáticas, chistes de Lepe, etc.); o, también, *¿Y dónde está la gracia? El humor en el aula de ELE* (Linares Bernabéu, 2017), que pretende aprovechar muestras humorísticas como el monólogo para mejorar la competencia comunicativa y las destrezas lingüísticas y pragmáticas con una serie de actividades que ocupan un espacio de dos sesiones de 50 minutos, aunque, quizás, esta propuesta cubre tantas cuestiones en tan poco tiempo (todas ellas de constatada relevancia) que no consigue profundizar en ellas, particularmente las relacionadas con las figuras retóricas presentes en el discurso humorístico.

El Grupo GRIALE también ha publicado el libro *¿Estás de broma? 20 Actividades para practicar la ironía en clase de ELE* (Grupo GRIALE, 2011) que, quizás, constituya la propuesta didáctica más completa de las publicadas tanto por este grupo como por otras editoriales o autores, aunque no se encuentre disponible en línea. La introducción describe detalladamente la ironía y su función, mientras las veinte actividades enseñan a reconocer este tropo tratando un amplio número de indicadores y marcadores lingüísticos (elementos morfológicos, sintácticos y unidades fraseológicas típicamente relacionados con la ironía) y no lingüísticos (como el silabeo o las señas gestuales y posturales que matizan el significado de los enunciados irónicos) e incluyen múltiples explicaciones, aclaraciones y ejemplos.

En general, aunque todas estas propuestas y materiales didácticos cumplan el propósito para el que han sido diseñados, suplir la ausencia de un elemento sociocultural tan complejo como el humor entre los contenidos que trabajan los manuales de texto de ELE, podría decirse que presentan una carencia que limita su efectividad en el contexto japonés. Esta carencia radica en que se trata de

propuestas que ofrecen actividades o unidades didácticas de corta duración, con objetivos muy específicos y relativamente «aisladas», es decir, no brindan una opción clara de continuidad tras su finalización ni establecen conexiones con otros materiales ni con los libros de texto. Esto último resultará especialmente negativo para el alumnado nipón, pues, como se ha comentado en capítulos anteriores, los contenidos que se trabajan en las aulas de lengua extranjera de Japón se fundamentan, principalmente, en los propios manuales de enseñanza que se hayan seleccionado para cada grupo.

Por lo tanto, habida cuenta de las características de estos materiales y de que aún no se ha realizado un esfuerzo generalizado por incorporar el humor en los libros de texto —a pesar del interés demostrado por algunas editoriales como SM y Edinumen (que publicó el libro con las veinte actividades para trabajar la ironía del Grupo GRIALE y que es la que más contenido relacionado con el humor incorpora en sus manuales, como se desprende del análisis de manuales del capítulo 4)—, en esta tesis se presenta una propuesta didáctica que parte de las aportaciones previas y que pretende solventar algunas de las limitaciones que se han resaltado. Dicha propuesta se ha diseñado para que pueda ser incorporada en los libros de texto de ELE como otra unidad temática más en la que se trabajará el humor desde todas las competencias involucradas: la (inter)cultural, la lingüística y la pragmática. Por supuesto, tal incorporación requeriría que esta propuesta se sometiera a las modificaciones de formato pertinentes para ajustarse al estilo y las características físicas de la editorial en cuestión.

En esta propuesta, además de prestar atención a los recursos y mecanismos que intervienen en la expresión verbal del humor en español, especialmente los relacionados con la ironía, se ha abierto la posibilidad de combinar actividades que formarían parte de esta nueva unidad de un libro de texto impreso con actividades que se trabajarían en un blog de aula dedicado al humor, al que hemos denominado *Yateloquentoyo*³⁸. El uso de esta herramienta no se restringe al tiempo dedicado a esta unidad, con lo que se paliaría la falta de continuidad señalada para otros materiales. Además, por fin se ofrece la oportunidad de aplicar

³⁸ Blog *Yateloquentoyo* en Wordpress.com: <<http://yateloquentoyo.wordpress.com/>> [Última consulta: 01/06/2018].

todos los nuevos contenidos en intercambios reales, pues permite que los japoneses puedan interactuar con nativos hispanohablantes a través de internet.

Aunque esta propuesta será descrita en detalle más adelante, podemos adelantar que las actividades se han diseñado considerando su utilidad para el alumnado japonés dado que las posibilidades de que el humor y la ironía produzcan algún tipo de conflicto en los encuentros con españoles son muy elevadas. Como en el capítulo anterior se establecía que la mayor parte del alumnado japonés que estudia español como segunda lengua se encuentra en la universidad, es de esperar que sean estos estudiantes los que tengan más contacto con españoles. Así pues, la universidad japonesa es el contexto educativo en el que la aplicación de estas actividades resultará más urgente.

Considerando lo anterior, esta propuesta se erige como una propuesta didáctica ideal y en abstracto que parte de unas condiciones prototípicas que se derivan del estudio del contexto universitario japonés detallado en el capítulo anterior. Este carácter idílico es especialmente notorio si se tiene en cuenta que la enseñanza en ese país todavía se afana en implementar una metodología más comunicativa en sus aulas. De ahí que la presentación de esta propuesta parte de un hecho innegable: la inclusión de esta nueva unidad didáctica en los manuales de ELE empleados en Japón es una meta que no se cumplirá a corto plazo; precisamente por este motivo, las mismas actividades que formarían parte de esa unidad también se han agrupado para que puedan ser trabajadas de forma independiente, de tal forma que los docentes interesados en enseñar el humor en Japón puedan extraerlas y trabajarlas de forma autónoma, sin necesidad de que formen parte de los libros de texto en ese país, aunque esto sería lo ideal.

Por otro lado, aunque las actividades se hayan creado pensando en estudiantes japoneses, el nivel de dominio de la lengua de los grupos en los que deberán ponerse en práctica es lo suficientemente avanzado como para que no haya necesidad de traducciones ni aclaraciones en japonés. Además, en aquellos ejercicios en los que se desarrolle, por ejemplo, la competencia intercultural, las preguntas indicarán que establezcan conexiones y comparen tal situación, actitud o comportamiento de España con el de «su país» o el de otros, de manera que

cualquier estudiante podría realizar estas actividades con independencia de su nacionalidad. Por lo tanto, esta nueva unidad sobre el humor se podría incorporar no solo a manuales de ELE específicos para japoneses, sino a cualquier manual de ELE indistintamente, y lo mismo ocurre con las actividades del blog; de hecho, el acceso a internet y, por extensión, al blog, propicia esta posibilidad, amén de otros beneficios para la enseñanza de lenguas extranjeras.

6.2 LA HERRAMIENTA BLOG Y LA COMUNICACIÓN MEDIADA POR ORDENADOR

Lo que se pretende con esta herramienta virtual es que los alumnos puedan profundizar en su conocimiento lingüístico, familiarizarse con la formulación del humor en lengua española y, sobre todo, expresarse con mayor confianza y seguridad. Las ventajas proporcionadas por la red, es decir, la privacidad y los tiempos marcados por el usuario, favorecerán a los alumnos japoneses, ayudándoles a superar cualquier barrera psicosocial para hablar en público, ya sea vergüenza, miedo, inseguridad, incomodidad o su costumbre de participar lo menos posible por no interrumpir o no llamar la atención.

6.2.1 Beneficios de trabajar con la comunicación mediada por ordenador

Como ya se ha adelantado, esta propuesta didáctica favorecerá el contacto entre japoneses y usuarios hispanohablantes a través del blog y otras redes sociales. La comunicación telemática con nativos permite que cualquier estudiante se acostumbre a detectar e intercambiar enunciados con mensajes figurados y elementos humorísticos de forma controlada; pero, en el caso particular de los japoneses, el uso de ordenadores es una opción que puede resultar especialmente beneficiosa no solo porque se eliminan limitaciones que estos estudiantes puedan tener a la hora de interactuar, sino también porque brinda nuevas oportunidades para que puedan contactar con hispanohablantes nativos, oportunidades de las que probablemente no dispondrían si usaran otros medios.

Por otro lado, la red permite el acceso a contenido humorístico auténtico y actualizado; de hecho, numerosos investigadores³⁹ aseguran que la comunicación mediada por ordenador favorece el establecimiento de comunicaciones menos serias en las que el humor está muy presente, incluso cuando los usuarios emplean lenguas extranjeras. Por eso, en la red se pueden encontrar ejemplos originales de humor usado por hablantes de la lengua que se esté estudiando y, lo que es mejor, se puede acceder a las respuestas de los propios nativos a estos enunciados humorísticos, de modo que es posible observar el grado de aceptación que tiene un comportamiento o un comentario determinado. En la comunicación mediada por ordenador, es frecuente que se aprovechen y se alteren comentarios humorísticos de otros usuarios y que dicha modificación provoque, a su vez, que otros lectores imiten el procedimiento; así, se va creando una cadena de bromas que comparten un origen común, pero que puede llegar a desvirtuarse tanto que su relación con el vínculo inicial acabe siendo irreconocible. Aunque esta reacción en cadena en la que se construyen secuencias de humor colaborativamente no es exclusiva de la comunicación mediada por ordenador, por ser un fenómeno que también ocurre en el medio oral, sí que conforma una oportunidad única para la enseñanza del humor en una lengua extranjera, pues, afortunadamente, todo lo escrito en plataformas públicas permanece como un registro abierto y disponible para su estudio y contraste.

Determinadas páginas web o redes sociales permiten no solo ser testigo de este intercambio de comentarios, sino, lo que es aún más importante, participar en él. Sin embargo, en este intercambio abierto de pareceres, el estudiante se puede encontrar con comentarios desagradables por parte de distintos internautas, por esta razón, el profesorado no debe introducir a los alumnos en este medio sin prepararlo concienzudamente con antelación. Incluso entonces, se debe ser precavido y conocer las características de todos los alumnos que vayan a conectarse, de su dominio lingüístico y de su capacidad para desoír determinados comentarios. Es cierto que este sería el peor panorama con el que podrían encontrarse, por eso, la solución más eficaz para evitar este tipo de situaciones

³⁹ Para profundizar en este aspecto se puede consultar el trabajo de Vandergriff y Fuchs (2012).

pasaría por crear comunicaciones en las que se conozca a los interlocutores o, al menos, se presuponga su interés en el intercambio y el aprendizaje mutuo. Para ello, las mejores opciones son conectarse en una red local e interactuar solo con los compañeros de clase o, si se quiere realizar un intercambio con hablantes nativos, la opción más oportuna sería coordinar encuentros en línea con otros alumnos que también estén sujetos a supervisión. En ausencia de oportunidades similares, la precaución es obligatoria.

Por otro lado, con el estudio de este tipo de discurso y de las reacciones de los nativos, los alumnos japoneses irán comprendiendo los factores que condicionan la expresión verbal del humor en español y se irán acostumbrando a un estilo comunicativo que, en otras circunstancias, podrían llegar a considerar inadecuado o agresivo (aunque no hubiera verdadera intención por parte del emisor). Todo ello, mientras su imagen permanece protegida detrás de una pantalla. No obstante, enseñar la expresión del humor empleando la comunicación mediada por ordenador debe ser entendido como un puente, como los primeros pasos antes de zambullirse en una nueva realidad, y aunque pueden parecer pasos de gigante, esta comunicación no sustituye la interacción oral en entornos reales o simulados.

Entre ambas hay muchas diferencias destacables que Vandergriff y Fuchs resumen al explicar que la primera «lacks simultaneous feedback compared to face-to-face interaction. Hence, both signalling and getting the joke may be more difficult in CMC [Computer-Mediated Communication]. In textbased synchronous CMC, gestural, mimetic, paralinguistic or other nonverbal cues are reduced or even lacking» (2012: 440). Tal carencia provocó la introducción de *smileys* o *emoticonos*, una mezcla de caracteres tipográficos diseñados para mostrar expresiones faciales emocionales que incluso se han compilado «en diccionarios de *smileys*, algunas de ellas extremadamente ingeniosas o artísticas, pero apenas se usan en las comunicaciones serias» (Crystal, 2005: 96-97). Además de estos pictogramas, existen otras formas de transmitir los componentes no verbales que normalmente acompañarían al discurso oral: desde combinaciones de teclas previas a los emoticonos —por ejemplo, «;)» o «xD» para los guiños— hasta los clásicos puntos suspensivos para representar la

prosodia u omisión. Así que esta carencia de la comunicación mediada por ordenador no será un impedimento para el aprendizaje del humor; de hecho, al explicitar los elementos que imitan o toman prestada la función de aquellos en los que se apoya la interacción oral, quizás se podría considerar una forma de comunicación aún más útil para la enseñanza de una lengua y el lenguaje no textual que la acompaña, especialmente al tratar con discursos figurados.

El blog que se ha creado, además de facilitar el acceso a contenido humorístico auténtico y actualizado, es la plataforma que permitirá a los estudiantes estudiar la comunicación en internet entre nativos, aprender de ella y, finalmente, interactuar directamente con los propios usuarios hispanohablantes para poner en práctica, de forma controlada, los nuevos conocimientos adquiridos.

6.2.2 Elección del blog como herramienta de trabajo

La irrupción de las TIC en la enseñanza (y en particular en la enseñanza de lenguas) ha dado un enérgico impulso a la innovación en las técnicas de aprendizaje y ha facilitado que el alumno tome más protagonismo en su propio aprendizaje. Entre las múltiples y variadísimas herramientas virtuales disponibles, el blog ofrece diversas ventajas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, algunas de las cuales ya se han mencionado.

Es evidente que el blog propicia el desarrollo de competencias tales como la competencia digital (al crear contenidos para algunas tareas y subirlos a la red), la competencia social (al comentar los resultados de sus compañeros o al interactuar en línea), la competencia intercultural (al entrar en contacto con información e individuos de otras culturas), etc. Aunque, como ya se ha señalado, el mayor beneficio que ofrece el blog en el contexto japonés es la posibilidad de trabajar las diferentes destrezas lingüísticas de una forma indirecta, disminuyendo la presión que los estudiantes puedan sentir por expresarse en público.

Obviamente, existen otras herramientas (programas informáticos, páginas web e, incluso, aplicaciones para móviles) que ofrecerían experiencias y oportunidades equiparables con respecto al desarrollo de estas destrezas y competencias; sin embargo, teniendo en consideración las características de las

actividades que se incluyen en nuestra propuesta y el modo en que las desarrollaremos, el blog presenta ventajas difíciles de encontrar en otras herramientas, al menos todas juntas. En primer lugar, destaca su rapidez y su sencillez de uso; de acuerdo con el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de España (INTEF), el blog es «la forma más sencilla de disponer de un cuaderno en soporte digital que pueda servir como lugar donde realizar tareas y portfolio de evidencias de aprendizaje» (2015, s.p.). Otra ventaja fundamental es que se trata de un formato al que los alumnos ya están acostumbrados. Es habitual que los jóvenes consulten blogs que tratan cuestiones por las que sienten interés, sobre todo en Japón, donde el uso de este tipo de herramientas está muy extendido, «even Internet users, who had little or no interest in online diary, have become intrigued with weblogs. Together, online diaries and weblogs have become extremely popular and Internet communities in Japan have entered a new dimension» (Miura, 2007: 238). Además de los blogs, otras redes sociales como *Facebook*, *Line*, *Pixiv*, *Mixi* o *Ameba* también son muy populares en Japón, aunque, de todas ellas, *Facebook* es la que ofrece más garantías de contacto entre japoneses e hispanohablantes.

Además, al alejarnos del formato de aula virtual y al trabajar con una herramienta de estilo más familiar (con un aire menos académico), se incentivará la motivación por participar y el interés espontáneo de los alumnos. El blog de esta propuesta ha sido diseñado como un complemento a las clases presenciales que permita contactar e interactuar con personas ajenas al curso, más que como una herramienta que facilite un seguimiento continuo durante el curso entero, que ofrezca elementos evaluadores, que esté delimitado por unos objetivos muy concretos o por la cumplimentación de unas tareas específicas y limitadas. Otras herramientas, como Moodle, por ejemplo, ofrecen la posibilidad de un buen seguimiento y permiten estructurar el material de forma muy clara y precisa, además de facilitar la interacción del alumnado. Sin embargo, nuestra propuesta didáctica no se centra en el aprendizaje en línea. Moodle es una herramienta muy útil para diseñar una unidad didáctica con unos objetivos específicos, pero con el blog buscamos un uso más libre, algo que invite a revisitarlo, incluso, tras haber finalizado las actividades.

Así, el blog se convierte en una opción más atractiva y adecuada a nuestros propósitos que otras herramientas, pues se adapta muy bien a las particularidades de esta propuesta. Recordemos que se trata de una propuesta variada que contiene tanto actividades que se deben realizar en clase, con o sin ordenador con acceso a internet, como actividades que tendrán que ir completando los alumnos por su cuenta en su casa o en sus ratos libres —aunque el producto final sí se suba a la red y los compañeros de clase lo vayan comentando—. Además, el blog se mantendrá operativo incluso después de haber realizado dichas actividades, de modo que los alumnos podrán seguir conectándose libremente a la plataforma para profundizar en estos contenidos o para plantear dudas.

El hecho de que el blog se siga usando más allá de las lecciones y de que los alumnos continúen interactuando en la red, implica que el profesor esté atento a las dudas de sus alumnos tanto en el aula como fuera de ella (en los comentarios que se realicen en el blog). También deberá apoyar y dirigir los debates cuando lo crea conveniente, actuando como un mediador y un guía para sus pupilos. El papel del docente es fundamental en estas actividades porque es el único referente que tendrán para determinados actos lingüísticos; así, por ejemplo, podrá enseñarles a reconocer una cierta entonación o ayudar al grupo de estudiantes a trazar la delgada línea entre broma y crítica que tantos problemas podría dar en uno u otro sentido (cuando las bromas las hagan los japoneses o cuando algún español se dirija a ellos empleando el humor). Aunque ahondar en cuestiones suprasegmentales requeriría un capítulo aparte, por no decir una monografía⁴⁰, los profesores deben dar indicaciones de la entonación que suele acompañar los enunciados irónicos y pueden subir vídeos con diferentes locutores (mediante los enlaces del blog) para que los estudiantes se familiaricen con esa entonación. Sin embargo, el foco de interés se desplazará a otros indicadores que son más fáciles de identificar y enseñar que la entonación y que los estudiantes podrán manejar con mayor facilidad.

⁴⁰ Para profundizar en esta cuestión, se recomienda la lectura de los trabajos de Schaffer (1981), Cantero Serena (2002), Padilla García (2004), García Riverón (2005), Gil Fernández (2007) e Hidalgo Navarro (2015), entre otros.

6.3 ÁMBITO AL QUE VA DIRIGIDA LA PROPUESTA

Las actividades de esta propuesta están dirigidas a mejorar la interacción social de los estudiantes fuera de contextos académicos o profesionales, más concretamente, a mejorar el lenguaje empleado en las relaciones personales no formales, que incluye tanto relaciones familiares como prácticas sociales habituales, algo que pertenece al ámbito público y personal del hablante. Será durante la praxis conversacional en este ámbito donde surgirán con mayor frecuencia el humor y la ironía. A pesar de que el registro y el uso de la lengua con los que se trabajará en estas actividades pertenecen a situaciones comunicativas ajenas a la formalidad de los contextos académicos o profesionales (a los que no se les prestará tanta atención), se debe aclarar que, al menos en los países de habla hispana, las relaciones interpersonales que tienen lugar son de un eclecticismo tan amplio que situaciones comunicativas acaecidas en ámbitos académicos o profesionales también pueden llegar a comprender registros informales con frecuencia, aunque no sean los predominantes. De esto se deduce que los contenidos aquí trabajados serán aplicables a todos los ámbitos, aunque en algunos sean más aceptados y usuales que en otros.

Ninguna sociedad funciona como un ente estanco, predecible y sistemático, sino todo lo contrario. En todo momento se podrían producir (y, de hecho, se producen) conversaciones que se alejen de las convenciones sociales peculiares de cada ámbito, ya sea por un relajamiento de las normas sociales fruto de una amistad o una buena relación o por asperezas personales que modifiquen la interacción de los hablantes. Serán estos quienes, en última instancia, decidirán qué tono utilizar en su discurso: si emplear un registro más formal y frío que marque la distancia con su interlocutor, o si romper ciertas normas sociales para demostrar su afinidad. Aunque la informalidad entre miembros de distinto rango social o profesional sea algo frecuente en países hispanos y, a veces, se produzca de forma inconsciente, los miembros de una sociedad tan jerárquica como la japonesa (en la que siempre se muestra deferencia por los superiores) no podrán evitar sorprenderse cuando entiendan que sus superiores bromeen en el trabajo y ellos, en calidad de subalternos, puedan responder de la misma manera. Ni siquiera aunque tomen conciencia de tal diferencia se evitará que haya cierto

grado de extrañeza. Por eso, siempre será preferible advertir al estudiantado en un entorno controlado, como es el aula, antes que dejar que los alumnos malinterpreten como falta de respeto alguna broma de su jefe, de un homólogo en la empresa, de un vecino, etc.

Así, para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos, se deberá tener presente y transmitir a los alumnos que los mensajes cómicos o irónicos pueden aparecer en todos los ámbitos y registros de la sociedad.

6.4 MATERIAL Y AGRUPAMIENTO

La propuesta didáctica ha sido diseñada para recrear situaciones comunicativas con hablantes nativos de español antes de establecer contacto con ellos de forma directa. Por eso, será necesario un espacio lo suficientemente amplio para que el grupo pueda desplazarse cómodamente por el aula en las actividades que lo requieran y para que, al trabajar en pequeños grupos, no se distraigan ni se molesten los unos a los otros. Asimismo, se espera que el aula principal disponga de un ordenador, un proyector y unos altavoces que permitan escuchar los audios y ver las diapositivas y los vídeos con los que se trabajarán las diferentes destrezas orales. Lo mejor sería tener acceso a un laboratorio de idiomas o a un aula de informática con suficientes ordenadores para que los estudiantes puedan trabajar individualmente o en parejas al realizar las actividades relacionadas con el blog que así lo requieran.

Dado que la intención de esta propuesta didáctica es trabajar con los alumnos como agentes sociales, se deberá explotar su capacidad comunicativa al máximo posible. De esta manera, el aprendizaje a lo largo de las actividades comprenderá desde ejercicios individuales que los familiaricen con los nuevos conocimientos, hasta acciones con todo el grupo que requieran una organización clara y práctica. No obstante, las actividades que requieran improvisaciones delante del grupo completo son considerablemente más reducidas que el resto, pues podrían llegar a suponer un esfuerzo agotador, desmoralizador y poco productivo si se considera el bajo nivel de participación de los alumnos dadas las dificultades que tienen para expresarse en público (miedo al fracaso, inseguridad,

vergüenza o costumbre) y que en las clases de conversación este público está formado por un número de personas que sobrepasa con creces la decena recomendable, lo cual dificulta notoriamente la atención personalizada a la hora de desarrollar las distintas competencias comunicativas.

En cualquier caso, antes de llegar a esos ejercicios grupales, los alumnos habrán trabajado en grupos pequeños que no sobrepasen los cuatro miembros. Con ello, se pretende continuar trabajando en la línea del aprendizaje afectivo, creando un ambiente agradable y colaborativo, en el que los alumnos se apoyen y aúnen esfuerzos para lograr terminar sus tareas de forma conjunta hasta profundizar en su conocimiento de la lengua española y del uso del humor en ella.

En esta propuesta se aprovechará el uso de internet para tener acceso a textos auténticos (fragmentos de programas televisivos, portales de humor, canales de *youtube*, canciones, artículos de periódicos, tiras cómicas, etc.) y se incidirá en el perfeccionamiento de la lengua a nivel conversacional.

6.5 NIVEL DE REFERENCIA Y CONTENIDOS GENERALES

En el año 2002, el *MCER* propuso una escala de tres niveles subdivididos, a su vez, en dos cada uno para distribuir los diferentes grados de dominio que se pueden alcanzar en una lengua; ordenados de menor a mayor según el grado de destreza que haya adquirido en cada lengua, los niveles son los siguientes: A1 (Acceso), A2 (Plataforma), B1 (Umbral), B2 (Avanzado), C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría). Estos niveles no se constituyeron de forma estática, por lo que se puede hablar de niveles intermedios que deriven de estos, por ejemplo un nivel A1+ o A1.2 para identificar a un estudiante del nivel básico algo adelantado, pero que no alcanza un nivel A2.

En este trabajo, al describir a los destinatarios (véase apartado 5.5.3 *Características comunes de los universitarios japoneses que cursan español*), también se comentaba que las actividades propuestas estarían dirigidas a alumnos de nivel intermedio, es decir que ya tuvieran o que aspiraran al nivel B2. Esto se debe a que en la sección 3.3 del *MCER* se establece que un hablante de nivel C1

es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. (2002: 26)

Para que un estudiante de idiomas pueda hacer un uso «flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales» necesitará ser capaz de entender y elaborar el humor en enunciados irónicos o que tengan significados implícitos. Así que los alumnos aspirantes al C1 que ya hayan obtenido el nivel B2 estarán en la franja marcada por la descripción de los niveles del *MCER*; es más, en el capítulo 5 de dicho documento se habla de las competencias de cada nivel y se especifica, en la competencia sociolingüística del nivel C1, que un alumno de este nivel ya «utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico» (2002: 119), por tanto, si los aprendientes de este nivel ya dominan el uso del humor es porque han trabajado con este contenido con anterioridad.

El *PCIC* (2006), por su parte, ha adoptado la escala de los niveles de referencia propuesta por el *MCER* y ha confeccionado una serie de esquemas adjudicando un determinado contenido lingüístico para cada uno de estos niveles. El humor y la ironía se engloban entre los saberes y comportamientos socioculturales y entre las habilidades y actitudes interculturales que el *PCIC* considera que se deben enseñar. Por eso, ambos, ironía y humor, aparecen mencionados en los objetivos que los alumnos de niveles avanzados deben dominar para poder funcionar eficazmente como agentes sociales. Se supone que los alumnos deberán saber responder adecuadamente ante textos orales o escritos de cualquier tipo, de forma que puedan interactuar sin problemas con estos textos, aunque «la información que contienen puede estar enunciada en clave de ironía y de humor no necesariamente explícita, de manera que para descifrar el contenido puede ser preciso recurrir a referencias y conocimientos culturales compartidos entre emisor y receptor» (*PCIC*, 2006). Sin embargo, ya se indicaba en la *Relación de los Objetivos* para los niveles B1-B2, especialmente en las fases finales, que el aprendiz debería saber «desenvolverse en situaciones interculturales en las que medien tabúes, sobreentendidos, ironía, etc.». Incluso se

habla en estos mismos términos para describir el objetivo de formar «hablantes interculturales» desde la fase de consolidación de los propios niveles iniciales. Por tanto, de ambos documentos se puede extraer que el nivel que indica el dominio de la ironía y otros elementos del discurso humorístico es el avanzado y, consecuentemente, el nivel en el que se debe empezar a trabajar con ellos es el intermedio. Sin embargo, vimos que los manuales de estos niveles analizados en el capítulo 4 no enseñan cómo funciona la ironía en español, por lo que se plantea esta propuesta para llenar ese vacío en la formación de ELE partiendo de la descripción que el propio *PCIC* (2006) hace de los contenidos relacionados con el humor.

El *PCIC* distingue entre contenidos gramaticales, contenidos de carácter léxico-semántico y contenidos pragmático-discursivos (funcionales) cuando hace la relación del material lingüístico relativo a cada nivel. En los siguientes apartados se recogen los contenidos que se pretende enseñar con estas actividades atendiendo a esta clasificación.

6.5.1 Contenidos gramaticales y funcionales relacionados con la ironía y el humor

El *PCIC* (2006), tal y como establece en su introducción general, no es un programa de lengua que pueda trasladarse tal cual al aula, más bien es una guía completa y organizada que distribuye en forma de inventarios los distintos contenidos que componen la lengua española para regularizar, en cierta medida, su enseñanza y aprendizaje. Estos inventarios, confeccionados de manera práctica y minuciosa, se ajustan a los niveles de referencia internacionales ya descritos, aunque ello no implica que sean inventarios cerrados. Según el propio *PCIC*, estos inventarios «requieren, por parte de cada profesional que las utilice, un tratamiento adecuado en relación con los fines que persiga» (2006). Es decir, que dentro del interés del *PCIC* por marcar una distribución general de los componentes de la lengua, existe una cierta libertad para manejar estos contenidos al elaborar programas didácticos. Asimismo, en la introducción general del mismo documento también se indica que se prevén «distintos itinerarios curriculares en

función de las características del entorno y las particularidades de cada tipo de alumnado» (2006).

El contexto que compete a la propuesta didáctica que se detalla en este capítulo —la universidad japonesa— es un contexto particular y los contenidos que se presentan pertenecen a un aspecto de la lengua muy específico y subjetivo, pues se trata de recursos lingüísticos difíciles de clasificar y distribuir con exactitud. De modo que ajustarse estrictamente a los parámetros propuestos por el *PCIC* no solo no concuerda con las indicaciones del propio Instituto Cervantes, sino que, además, resultaría contraproducente para los objetivos de la propuesta didáctica que se describe en el próximo capítulo. De hecho, las referencias a los recursos lingüísticos que forman parte de los contenidos de la propuesta que presentamos se pueden encontrar en diferentes inventarios del *PCIC*. Esto no es de extrañar, ya que, como se indica, los componentes de la lengua participan unos de otros y no pueden desligarse completamente, pues en su interacción dan forma al complejo entramado que es la lengua. En este apartado, se recogen «los indicadores de ironía y metáforas, mecanismos de construcción del discurso claramente representativos del significado inferencial»⁴¹ que se mencionan en el *PCIC* y que consideramos adecuados para el nivel de nuestros alumnos. Estos contenidos aparecen mencionados por primera vez en la *Relación de Objetivos* de la etapa B1-B2 (nivel al que va está dirigida nuestra propuesta) y, también, en los inventarios *Funciones de la lengua* y *Tácticas y estrategias pragmáticas*.

En todos los casos, estos contenidos se reseñan en la sección vinculada con el nivel B2 de la siguiente manera:

Funciones de la lengua

Pedir información de forma encubierta (B2)

Interjecciones más frecuentes: (...), ¿eh / no?

Fin de semana romántico, ¿eh?

[Entonación o expresión gestual: guiño, sonrisa, etc. que implica complicidad o ironía]

⁴¹ Introducción del inventario *Tácticas y estrategias pragmáticas* del *PCIC*.

Tácticas y estrategias pragmáticas

Significados interpretados en metáforas oracionales (B2)

Estructuras comparativas: ser + adjetivo + como + SN. (Uso más frecuente con nombres de animales)

Es fuerte como un toro.

Es lento como una tortuga.

Estructuras comparativas con estar + como + SN. (Uso más frecuente con nombres de animales)

Está como una cabra.

Expresiones con verbos de cambio

Volverse loco, ponerse como un tomate, quedarse de piedra

En estas fechas la gente se vuelve loca comprando.

Junto a estos contenidos, vuelve a relacionarse la ironía con los signos de interrogación y exclamación en el inventario de *Ortografía*, también en la sección vinculada al nivel B2; aunque, en este caso, lo que se muestran son los signos ortográficos «(¡)» y «(¿)» que se deben usar para marcar la ironía en el texto. Al no moverse en el plano de la oralidad que compete a este trabajo (que se centra en el humor verbal), este contenido no se incorpora al presente apartado.

Por tanto, los estudiantes del nivel B2 ya comienzan a manejar el concepto y uso de ironías y metáforas. Sin embargo, estos recursos lingüísticos no se ampliarán y especificarán hasta los inventarios de la siguiente etapa de aprendizaje, es decir, la correspondiente a los niveles C1 y C2. Esto responde, principalmente, a dos cuestiones sobre las que el propio *PCIC* hace hincapié en su introducción general: por un lado, la progresión de los niveles y, por otro, el carácter productivo de estos inventarios.

En cuanto a la progresión de los niveles, queda claro que los contenidos que se han señalado se reseñan, por primera vez, en el nivel B2; no obstante, no se circunscriben únicamente a este nivel. En la introducción del inventario *Funciones de la lengua*, se matiza que en la mayor parte de los casos, un «fenómeno de la lengua es tratado en el mismo nivel en distintos inventarios», tal y como acabamos de verificar, pero también se indica que la estructura subyacente de un exponente se puede localizar en diferentes niveles debido «al hecho de que

es posible que el alumno realice un exponente de forma productiva en un nivel anterior a aquel en el que se sistematiza el fenómeno de que se trate desde el punto de vista gramatical o pragmático».

Los niveles de referencia están sujetos a una progresión gradual que dependerá del propio aprendizaje lingüístico, de modo que no se puede confinar un determinado contenido a un único nivel, pues se va adquiriendo control sobre este contenido poco a poco; razón por la que el propio *PCIC* especifica que «la presentación del material que se hace es taxonómica por razones meramente expositivas». Esta progresión en el aprendizaje explica por qué, aunque hayamos señalado que el B2 es el nivel desde el que ya se incorpora el concepto y el uso de discursos con significados interpretables, estos contenidos no se estipulan y sistematizan hasta la siguiente etapa (C1-C2). El *PCIC* explica, además, que al obrar de esta manera pretende no «atomizar el inventario y evitar así que la sistematización de fenómenos quedase disgregada o repartida entre varios niveles».

Por otro lado, en la introducción general del *PCIC* también se reconoce que las especificaciones que se presentan en los inventarios son generalmente productivas, es decir, que los contenidos se adscriben a un nivel en el que se espera que los estudiantes sean capaces de producirlos en su expresión oral o escrita; específicamente, el *PCIC* relaciona este aspecto productivo tanto con el inventario *Funciones de la lengua* como con el inventario *Tácticas y estrategias pragmáticas*, a los que se asocian los mensajes irónicos y metafóricos. Sin embargo, esta tesis (y, consecuentemente, las actividades de la propuesta didáctica que contiene) gira en torno a la capacidad para reconocer e interpretar adecuadamente el humor a nivel conversacional, es decir, que se centra en la comprensión de la información, no en su producción.

En consecuencia, además de los contenidos de la etapa B1-B2 señalados en párrafos anteriores, en este apartado también incluiremos contenidos relacionados con los discursos irónico, metafórico y humorístico sistematizados por el *PCIC* en los inventarios de la etapa C1-C2; pero no desde la perspectiva de la producción de la que parte el *PCIC* para catalogar los contenidos, sino desde la

intención interpretativa del texto, es decir, colocando a los aprendientes de ELE en una posición receptora desde la que aprenderán a detectar y comprender esos enunciados, pues, como hemos ido viendo, el contacto con recursos lingüísticos que requieren de la inferencia para revelar su verdadero significado tiene lugar en etapas anteriores a los niveles avanzados y, por lo tanto, se enfrentan a este tipo de enunciados mucho antes de alcanzar esos niveles finales.

Evidentemente, en esta propuesta no se pretende incluir absolutamente todo el material de los niveles C1 y C2 relacionado con estos recursos lingüísticos, pues resultaría un completo desacierto. Solo se recogen aquellos contenidos que los estudiantes de niveles intermedios puedan manejar sin que ello implique adquirir un nuevo conocimiento lingüístico expresamente con ese propósito, pues de otro modo, el foco en el registro humorístico podría quedar relegado a un segundo plano. Por lo tanto, a continuación de todos los contenidos relativos a la ironía y las metáforas que el *PCIC* incluye en sus distintos inventarios en estos últimos niveles, se hace una selección (indicando el inventario del que se han extraído) y se recogen solo los contenidos que se trabajarán en las actividades desarrolladas en la propuesta didáctica descrita en el capítulo 7. Estos contenidos son los que siguen:

Tácticas y estrategias pragmáticas

La expresión de la negación artificiosa (C2)

Negación irónica (afirmando lo contrario): acompañados frecuentemente por: *sí, ya...*

Estoy seguro de que vas a aprobar.

Sí, seguro.

Yo tengo grandes proyectos.

Solo necesito con quien compartirlos.

Ya, y yo.

¿Qué?

Que sí, que ya lo veo...

Irónica doblada: *sí, sí; ya, ya*

Has ganado una tele en el sorteo.

Sí, sí, lo que tú digas.

Significados interpretados

Metáforas nominales (C1)

Artículo un + sustantivo (valorativo) en estructuras atributivas (comparación subyacente).

Usada frecuentemente con nombres de animales como atributo

Marta es un plomo.

Es un lince / una fiera / un gallina.

Indicadores de ironía morfosintácticos y fónicos (C1)

- Oraciones suspendidas.

—Tendrías que decirle a Javier que te ayude a pintar la cocina.

—Sí, como viene tanto...

Yo prefiero quedarme en casa, para lo que hay que ver...

- Entonación irónica en enunciados exclamativos.

—Mira qué pañuelo tan bonito. Se lo he cambiado a María por mi pulsera.

— ¡Pues vaya negocio que has hecho!

- Énfasis articulatorio. Falta de correspondencia entre la entonación y la palabra: entonación irónica.

Me gusta mucho el bolso que te has comprado.

[Sugiriendo que no le gusta nada, por lo tanto suprimiendo todo movimiento tonal intensificador]

- El imperativo con un matiz irónico en algunos imperativos lexicalizados o exclamaciones de mandato irónico.

¡Mira qué bien!, ¡Vaya, vaya!, ¡Mira tú!,

¡Tú hazle caso!

- Entonación irónica en enunciados exclamativos (C2)

¡Qué listo que eres!

Indicadores de ironía léxico-semánticos.

- *Contradictio in terminis.*

El libro ha costado una nimiedad: 800 euros.

- Generalizaciones.

¡Vivan las personas inteligentes!

- Mentiras irónicas, para expresar menosprecio, destacar cualidades negativas, insultar.

Gracias por tu ayuda, no sé qué hubiera hecho sin ti.

[Agradecimiento de una ayuda que no ha existido]

¡Enhorabuena, chico! Eres un as para los negocios.

[Felicitación con sarcasmo]

¡Qué maravilla de corte de pelo! A ver si me das la dirección de tu peluquero.

[Alabanza de alguien que le parece ridículo al enunciador]

Tácticas y estrategias pragmáticas

Procedimiento de citas encubiertas (C2)

Ecos irónicos

Mmmm... Está buena la tarta, ¿verdad?

La tarta está buenísima, para nota

[con entonación y apoyo gestual = no está buena]

En el «eco irónico», según define el propio *Glosario de términos (B1-B2)* del *PCIC*, se produce una repetición alterada de una parte o la totalidad de un enunciado previo. El objetivo de esta repetición es «señalar la actitud negativa del hablante hacia lo dicho por su interlocutor o hacia el interlocutor mismo. Sucede, por ejemplo, cuando, frente a la afirmación de un hablante de que alguien canta muy bien, su interlocutor le refuta: *Sí, sí, canta muy bien, como un rruiseñor*» (2006). En cualquier caso, en la propuesta didáctica, este recurso lo incluiremos en los ejemplos y actividades con repeticiones y exageraciones, pues no tiene sentido complicar al alumnado destinatario de estas actividades con nomenclatura específica.

De nuevo, como ya se indicó más arriba, cabe recordar que aunque el *PCIC* ofrezca muchos otros contenidos relacionados con la ironía y la metáfora en los niveles avanzados, estos no se han incluido en la propuesta didáctica por ser demasiado complejos para el nivel al que se dirigen estas actividades. En general, con los contenidos que se han seleccionado hasta ahora, se trabaja el matiz en la pronunciación, el énfasis articulatorio, la suspensión de las oraciones, las incongruencias de sentido o las exageraciones. Estos son los indicadores que nuestros destinatarios podrán comprender de acuerdo con su nivel lingüístico,

pues ya trabajan con ellos en la comunicación literal o directa, es decir, la que no requiere descubrir el verdadero significado de los mensajes mediante inferencias.

Además de los contenidos relacionados directamente con el humor, al realizar las diversas actividades de la unidad propuesta para libros de texto y el blog de aula *Yateloquentoyo*, también se incluirán otros contenidos gramaticales y funcionales que el *PCIC* relaciona en el nivel B2 y que detallamos a continuación:

Gramática. Inventario

El adverbio y las locuciones adverbiales (B2)

8.3 Adverbios externos al *dictum*.

- De frecuencia indeterminada con acciones, estados o procesos repetidos o repetibles

Habitualmente, frecuentemente, raramente

- De frecuencia determinada

Diariamente, anualmente

El verbo (B2)

9.2.1. Presente del subjuntivo

- Con verbos de opinión o creencia negados

No creo que estés bien.

Oraciones compuestas por subordinación (B2)

15.3.7 Oraciones subordinadas adverbiales consecutivas

- Nexos y conectores. Intensificador de una cualidad

Tan [adjetivo] que...

Funciones. Inventario B1-B2

Dar y pedir información (B2)

1.2.2 Pedir información expresando curiosidad

Me gustaría saber si / por qué / dónde

1.2.3. Pedir información solicitando una explicación

¿Me quieres / puedes explicar...? ¿Me quieres explicar qué te pasa?

2.14 Expresar opiniones, certeza y evidencia

En definitiva, hemos de recordar que el objetivo de estas actividades no es hacer de los alumnos unos expertos en lo que al humor verbal respecta, sino mostrarles que existen mensajes con significados indirectos que deberán interpretar y, en ese sentido, enseñarles cuáles son algunos de los indicadores más frecuentes que deberán despertar en ellos una reacción suspicaz respecto al mensaje que han recibido. Es por ello que los indicadores o marcadores kinésicos y paralingüísticos de la ironía expuestos en el apartado 2.7.2 *Marcadores o indicadores de la ironía* —aunque el *PCIC* no los haya incluido en sus inventarios—, también forman parte de los contenidos que se deberán transmitir al alumnado.

6.5.2 Contenidos socioculturales

En la sección 5.1.1.2 del *MCER* (2002: 100-101), que trata el conocimiento sociocultural dentro de las competencias generales que el alumnado debe adquirir, se habla de las características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura y, además, se incluye el humor entre los valores, las creencias y las actitudes que forman parte de estas características. Ser capaces de actuar de acuerdo con las convenciones sociales de un determinado grupo (integrándose en ese colectivo, abordando con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas y superando relaciones estereotipadas) es una destreza social e intercultural que los alumnos deben desarrollar.

Rubio Martín (2011, s.p.), en su descripción de los alumnos japoneses, advierte a los profesores que tendrán que ir destacando, a lo largo de las clases, la forma adecuada de interactuar en los países hispanos. Ya se ha destacado en capítulos previos la tendencia de los nipones a esperar que el interlocutor agote su turno sin hacer interrupciones, evitando el contacto visual y corporal, así como la naturalidad y frecuencia con que emplean los silencios. Es importante que se advierta a los pupilos de la rapidez con la que se produce la interacción en español en comparación con el ritmo de la conversación japonesa, que es considerablemente más lento. Es más, el propio docente debe ser consciente de estas diferencias para evitar crear situaciones incómodas en sus clases, por

ejemplo, al mirar directamente a sus pupilos para pedirles alguna respuesta, lo que podrían considerar «una invasión de su intimidad, creándoles ansiedad y falta de confianza» (Rubio Martín, 2011: s.p.).

Muchos japoneses llegan a la universidad sin apenas haber tenido contacto con otras culturas más allá de los turistas (con los que no interactúan). Por eso, las modificaciones que, inicialmente, tendrán que hacer los estudiantes japoneses en sus pautas de comportamiento para adaptarse al proceder foráneo les pueden resultar extrañas, ya que tienen una sociedad estructurada que diferencia claramente entre el concepto *uchi* (内, para referirse al grupo propio que incluye familiares, compañeros de trabajo cercanos y amigos), *soto* (外, para referirse a los que no pertenecen a este grupo, como vecinos, otros compañeros de trabajo, conocidos) y *yoso* (外 —mismo ideograma, pero distinta lectura— para referirse también al *soto* u, otras veces, para alejarse aún más y diferenciar a extranjeros y a aquellos con los que no se tiene contacto). Afortunadamente, los alumnos que reciban estas puntualizaciones ya tendrán un nivel de control de la lengua española más que considerable y, por ende, serán bastante conocedores de su cultura, así que enseñarles o recordarles estas precisiones sobre su conducta no supondrá una gran dificultad. Además, durante las actividades, trabajarán con vídeos, audios, noticias, revistas satíricas, portales de humor y otras fuentes en línea que les acercarán, aún más, esta realidad de forma actualizada y natural.

En cuanto al humor como contenido sociocultural, ya se adelantó que el *PCIC* (2006) lo incluye en el inventario de habilidades y actitudes interculturales que se han de adquirir para lograr una identidad cultural plural, ello requerirá de los pupilos una «asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)»; solo entonces serán capaces de inferir «aspectos inexplicables o impredecibles relativos a comportamientos, productos o hechos observados (estructuras y relaciones generacionales; gestos y proxémica en el comportamiento no verbal, efectos de humor y burla; funciones discursivas en reproches, aprobaciones, alabanzas, críticas...)». Más específicamente, el propósito de la propuesta que aquí se describe es familiarizar al alumnado con el estilo de humor usado en español, las convenciones sociales que lo condicionan,

los recursos que se emplean y los referentes en los que se apoya. Por supuesto, al transmitir este conocimiento sociolingüístico y pragmático, no solo transmitimos valores y actitudes, sino también todo el contenido (inter)cultural directamente relacionado con esta materia: obras literarias, cine y música, acontecimientos, personajes históricos, profesionales del humor (Buena Fuente, Gila, Pablo Motos, Les Luthiers,...), formas de expresión del humor (monólogos, chistes, portales de humor, etc.), historia y actualidad de las revistas satíricas, estereotipos, registro coloquial, modismos, la representación escrita de la risa en diferentes lenguas, etc. Este contenido, que podría distribuirse por todas las categorías establecidas por Miquel López y Sans Baulenas (1992) para el concepto *cultura*, se describirá a medida que aparezca junto a las actividades que conforman la propuesta didáctica.

6.6 OBJETIVOS GENERALES

Ya en el capítulo 1 de esta tesis se describió la importancia que han ido ganando los elementos interculturales dentro de los enfoques comunicativos, pues son fundamentales para lograr formar individuos con capacidad resolutoria en encuentros pluriculturales. Ahora, en el capítulo 7, se presenta una propuesta didáctica que responde al objetivo de formar a los estudiantes japoneses en esa dimensión social e intercultural.

Según se ha explicado previamente, esta propuesta pretende reproducir las condiciones que se darán en situaciones comunicativas reales en las que el humor participe. Ello requiere una simulación que reproduzca el mismo contexto y que permita, como mínimo, crear la sensación de inmersión lingüística. De modo que, a través de esta propuesta, se podrá mejorar la capacidad comunicativa interpersonal de los alumnos. Esta capacidad se trabajará a través de todas las destrezas, aunque, además de las cuatro destrezas tradicionales (comprensión y expresión oral y escrita), se prestará especial atención a la destreza de la interacción oral que funciona como combinación de las destrezas tradicionales orales en el plano conversacional. Al fin y al cabo, esta tesis gira en torno a la necesidad de construir una base sociolingüística, cultural y pragmática compartida

con los hablantes de la segunda lengua para facilitar que dicha interacción se produzca con éxito al introducir elementos conflictivos como el humor o la ironía.

Por tanto, el propósito de las actividades que se muestran en el siguiente capítulo es que los alumnos aprendan a reconocer y comprender el humor verbal, es decir, los chistes, bromas y comentarios humorísticos que surjan en la práctica conversacional, así como en vídeos y audios de contenido eminentemente cómico. Si, además, se logra que elaboren sus propias bromas o comentarios irónicos, el resultado habrá sido todo un éxito que superará las expectativas iniciales, pues, una vez más, el acento se pone en la correcta identificación de los indicadores y marcadores de esta propuesta y la correcta interpretación de los enunciados, no en la producción de este tipo de enunciados. Una vez alcanzado este grado de interpretación, la continuidad que permite el blog y los enlaces facilitados, junto a la progresión lógica y natural de su aprendizaje (sea autónomo o guiado), llevará a los estudiantes a profundizar en el dominio de la lengua en sus diferentes registros, ampliando su acervo de indicadores y marcadores, de expresiones idiomáticas, de refranes, de referencias históricas y culturales, es decir, de todos esos elementos susceptibles de ser usados o manipulados para producir un discurso humorístico.

En conclusión, la propuesta didáctica que se ha diseñado para incluir el humor en los libros de texto de ELE persigue los siguientes objetivos:

- Adquirir una conciencia metalingüística. El alumnado habrá alcanzado un cierto nivel de reflexión sobre lo que ha aprendido y será capaz, a partir de este nuevo conocimiento, de poder continuar su aprendizaje de forma autónoma para perfeccionar su saber lingüístico y cultural.
- Adquirir una mejor conciencia cultural. Los alumnos deberán entender y respetar la existencia de diferencias entre los distintos pueblos.
- Desarrollar la competencia comunicativa intercultural; lo que implica desarrollar la competencia pragmática y la competencia humorística.
- Fomentar el espíritu de colaboración y el establecimiento de relaciones sociales.

- Ser capaces de reconocer los indicadores y marcadores de humor e ironía enseñados y de relacionarlos con los enunciados que se han de inferir.
- Ser capaces de interpretar adecuadamente el significado de enunciados que requieran un proceso inferencial.
- Lograr un producto final conjunto: confeccionar un blog en línea que sirva como compendio de todo lo aprendido, que se mantenga operativo tras la finalización de la propuesta y al que puedan acceder para mantenerse en contacto con la lengua española en su expresión humorística.
- Realizar adecuadamente las tareas de lectura, comprensión y síntesis, extrayendo las ideas principales de los textos que se les faciliten.
- Interactuar en la lengua meta. Los estudiantes hablarán en español durante las clases, con el fin de lograr la mayor inmersión lingüística posible.
- Emplear la gesticulación y, sin que sea primordial, imprimir la entonación adecuadas en comentarios irónicos o humorísticos (que no tienen que ser, necesariamente, de elaboración propia).

Además de esta relación de objetivos, también se ha elaborado otro grupo de objetivos teniendo en cuenta las indicaciones de la *Taxonomy of Educational Objectives* de Bloom (1956). A fin de cuentas, desde la segunda mitad del siglo XX, los objetivos de aprendizaje se han establecido atendiendo o bien directamente a la clasificación propuesta por Benjamin Bloom (en la que se abarcan habilidades de pensamiento), o bien a las modificaciones y versiones posteriores que han surgido a raíz de esta.

La *Taxonomy of Educational Objectives* de Bloom surgió al intentar establecer los procesos cognitivos que tienen lugar durante el aprendizaje para conseguir mejorar la calidad de los exámenes y de la propia enseñanza. La clasificación resultante distribuye de forma jerárquica los procesos cognitivos de las personas durante su aprendizaje, desde los más básicos hasta los más complejos. Como esta es una clasificación ampliamente reconocida y se usa por educadores a nivel internacional, los objetivos de esta propuesta didáctica también deberían establecerse siguiendo esta categorización, aunque, en este caso en

particular, se han aunado tanto la revisión de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2002) como la versión adaptada a la era digital por Churches (2009). Así, se ha confeccionado la siguiente tabla, que muestra los objetivos generales de la propuesta didáctica desarrollada en el próximo capítulo:

TAXONOMÍA DE BLOOM						
PROCESOS BÁSICOS		PROCESOS DE TRANSICIÓN			PROCESOS COMPLEJOS	
RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR	
El alumno deberá	Recuperar, recordar o reconocer el conocimiento de su memoria a largo plazo.	Construir significados a partir de material educativo, como la lectura o las explicaciones.	Llevar a cabo o utilizar un procedimiento aprendido, ya sea en una situación familiar o en una nueva.	Descomponer en partes materiales o conceptuales y determinar cómo estas se interrelacionan.	Hacer juicios de acuerdo con criterios y estándares utilizando la comprobación, la crítica y, cuando es pertinente, el humor.	Recopilar de todos los elementos para formar algo nuevo coherente y funcional.
Porque en las actividades tendrá que	Participar en la red digital, seleccionar los sitios favoritos, reconocer, recordar, describir, listar, localizar...	Comentar, etiquetar y hacer periodismo, ejemplificar, interpretar, desempeñar, usar, resumir, inferir...	Subir archivos a un servidor, compartir, editar, implementar, ejecutar, atribuir, comparar...	Enlazar, recopilar información de medios, ordenar, diferenciar, atribuir...	Comentar en un blog, revisar, publicar, probar, comprobar, criticar, hipótesis...	Bloguear, publicar, transmitir, generar, planear o producir, reorganizar, planear...

Tabla 10. Objetivos generales de la propuesta didáctica siguiendo la Taxonomía de Bloom

6.7 EVALUACIÓN

Del mismo modo que se propone un conjunto de actividades para enseñar unos contenidos específicos y que se señalan las advertencias, consejos y aportaciones que los docentes deben ir realizando junto a dichas actividades, es lógico que también se presente un criterio de evaluación que comprenda el desarrollo de la propuesta didáctica, que se adhiera a los objetivos y que tenga en cuenta las características del alumnado para graduar la actitud y el aprendizaje de forma coherente.

Dado que la adquisición de los contenidos de la propuesta didáctica se realiza de una forma práctica, la participación en el aula física o virtual y la cumplimentación de las tareas serán el pilar esencial de la plantilla evaluativa. En realidad, al venir a clase y poner en funcionamiento los mecanismos cognitivos para entender el humor en español y, si llegara el caso, crear sus propias bromas o expresiones irónicas de acuerdo con este, ya habrán cumplido con parte de los objetivos que se han planteado, pues estarán activando sus competencias para percibir las marcas e indicadores específicos que implican la presencia de segundos significados. Se presupone y se recuerda la dificultad de los japoneses para interactuar en el ambiente escolar y expresarse libre y creativamente en público; por eso, se recomienda que una mínima participación junto a la realización de las tareas ya sean suficientes para aprobar esta parte de su curso de ELE. Con el *casi aprobado* por participación (una puntuación de 4 sobre 10) se conseguirá disminuir la presión o tensión por aprobar que podría limitar su creatividad y obstaculizar la interacción que ya de por sí será complicada. Los 6 puntos restantes para alcanzar la máxima calificación, se obtendrán o no dependiendo de los factores que se muestran en la rúbrica que sigue a estos párrafos. En las clases de gramática, impartidas por sus profesores conterráneos se les exigirá la memorización de largas listas de vocabulario y expresiones gramaticales; en cambio, los progresos en las clases de conversación, en las que se trabajará este matiz humorístico de la lengua española, serán perceptibles en la fluidez de su discurso, en la naturalidad de sus respuestas, en el ambiente de las clases, en sus aportaciones en el aula y en el blog.

Para evaluar el aprendizaje de los alumnos, una evaluación continua y sumativa que abarque todo el proceso de formación es lo más conveniente. Por tanto, a lo largo de todo el proceso realizaremos una evaluación formativa en la que se valorarán los aciertos, no los errores. Para desarrollar la *evaluación formativa*, el docente debe ser un guía y un observador atento: durante esta evaluación debe recoger la frecuencia de asistencia e implicación del alumnado, la elaboración de las tareas, el compromiso con el grupo y, por supuesto, la corrección de estos ejercicios. Al finalizar la propuesta, los propios estudiantes llevarán a cabo una *autoevaluación* para confirmar si el proceso de aprendizaje ha sido positivo y si puede mejorarse. Así, se hará reflexionar al alumno sobre sus avances y se permitirá al docente conocer las deficiencias o virtudes de su trabajo, pues

se constata que los alumnos asumen más responsabilidad en el aprendizaje si participan en el proceso de evaluación y en el diseño de los cursos y reflexionan sobre su proceso de aprendizaje comprobando por ellos mismos sus propias acciones, sus debilidades y sus fuerzas y preparando las medidas que se pueden tomar en el futuro. (Matsunaga, 2001: 216, en Montero Navas, 2002: 128)

De considerarlo oportuno, el profesor podría realizar la encuesta de la investigación preliminar del capítulo 3 (subsana los errores según las indicaciones propuestas) y comprobar los resultados de esta para determinar cuál ha sido el verdadero dominio que han adquirido sus pupilos al culminar esta unidad temática dedicada al humor.

RÚBRICA			
ELEMENTOS DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE CUANTIFICACIÓN		
	NO SE CONSIGUE (0)	EN PROCESO (2-4)	SE CONSIGUE (4-6)
Evaluación formativa	<ul style="list-style-type: none"> - No utiliza nada la lengua extranjera como vehículo de comunicación en el aula. - No participa nada en clase. - No se ha dado cuenta de la importancia de los materiales aprendidos. - No ha comprendido la riqueza de la diversidad cultural. - No identifica ningún juego de palabras ni entiende el sentido de la ironía correctamente. - No demuestra ningún interés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza algo o bastante la lengua extranjera como vehículo de comunicación en el aula. - Participa algo o bastante en clase de forma activa. - Se ha dado cuenta de la importancia de los materiales aprendidos. - Ha comprendido algo o bastante de la riqueza de la diversidad cultural. - Identifica algunos o bastantes juegos de palabras y el sentido de la ironía correctamente. - Demuestra algo de interés o bastante interés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza siempre la lengua extranjera como vehículo de comunicación en el aula. - Participa mucho en clase, manteniendo una actitud activa. - Se ha dado cuenta de la importancia de los materiales aprendidos y la valora. - Ha comprendido completamente la riqueza de la diversidad cultural. - Identifica prácticamente todos los juegos de palabras y el sentido de la ironía correctamente. - Demuestra mucho interés.
Producto final (Revista de humor)	<ul style="list-style-type: none"> - No comprende ni aplica los contenidos trabajados en el aula. - No realiza los ejercicios a tiempo ni de forma adecuada 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende y aplica bastante bien los contenidos trabajados en el aula. - Realiza los ejercicios a tiempo y de forma aceptable 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende y aplica todos los contenidos trabajados en el aula. - Realiza todos los ejercicios a tiempo y de forma adecuada.
Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> - No es consciente de su falta de progreso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es algo consciente de su progreso. - Se encuentra algo satisfecho con su progreso 	<ul style="list-style-type: none"> - Es consciente de su progreso. - Se encuentra satisfecho con su progreso

Tabla 11. Rúbrica de la propuesta didáctica

6.8 CRONOGRAMA


A continuación se presenta el cronograma elaborado para la propuesta que se desarrolla en el próximo capítulo.

PARTE INTRODUCTORIA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	Texto y actividades iniciales	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del texto y reflexión: 25 min. • Ejercicio 1: 2 min. • Ejercicio 2: 5 min. • Ejercicio 3: 5 min. • Ejercicio 4: 5 min. • Ejercicio 5: 4 min. • Ejercicio 6: 2 min. • Ejercicio 7: 7 min. • Ejercicio 8: 2 min. • Ejercicio 9: 10 min. • Ejercicio 10: 15 min.
	Tiempo total para la Parte Introductoria: 82 minutos.	
MINIQUEST	Desarrollo de la MiniQuest	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de textos y reflexión: 60 min. (Más trabajo autónomo) • Puesta en común: 20 min. • Recopilación y debate: 20 min.
	Tarea final. 55 min.	Introducción del Blog.
Tiempo total para la MiniQuest: 155 minutos.		
ACTIVIDADES POR FIGURAS RETÓRICAS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	TAREA 1. Tiempo total: 40 min.	<i>ACTIVIDAD DE LA HIPÉRBOLE</i> Explicación: 10 min. <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio 1: 7 min. • Ejercicio 2: 10 min. (5 escribir, 5 puesta en común) <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio 3: 10 min. <i>ACTIVIDADES DEL BLOG</i> <ul style="list-style-type: none"> • Chistes gráficos: Primera imagen (Actividad autónoma: 3min.)

	<p>TAREA 2. Tiempo total: 72 min.</p>	<p><i>ACTIVIDAD DE LA METÁFORA</i> Explicación: 10 min.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio 1: 10 min. (5 min. + 5 min.) • Ejercicio 2: 7 min. • Ejercicio 3: 6 min. • Ejercicio 4: 8 min. • Ejercicio 5: 8 min. • Ejercicio 6: 20 min. <p><i>ACTIVIDADES DEL BLOG</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Chistes gráficos: Segunda imagen (Actividad autónoma: 3 min.)
	<p>TAREA 3. Tiempo total: 109 min.</p>	<p><i>ACTIVIDAD DE LA IRONÍA</i> Marcas de la Ironía: 20 min. Marcas y Expresiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio 1: 15 min. • Ejercicio 2: 8 min. • Ejercicio 3: 8 min. • Ejercicio 4: 8 min. • Ejercicio 5: 7 min. • Ejercicio 6: 10 min. • Ejercicio 7: 15 min. • Ejercicio 8: 15 min. <p><i>ACTIVIDADES DEL BLOG</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Chistes gráficos: Tercera imagen (Actividad autónoma: 3 min.)
	<p>Tarea final: 30 min.</p>	<p>Modificación de una noticia real.</p>
<p>Tiempo total: 139 minutos.</p>		
<p>OTRAS ACTIVIDADES DEL BLOG</p>	<p><i>ACTIVIDAD CON TWITTER</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio 1: 15 min. <p><i>ACTIVIDAD CON FACEBOOK</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio 1: 15 min. 	<p><i>ACTIVIDAD CON PROGRAMAS DE HUMOR</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio oral 1: 25 min. • Ejercicio oral: 15 min. (Progresión autónoma)
	<p>Parte Introductoria: 82 minutos MiniQuest: 155 minutos. Unidad didáctica de manual: 251 minutos. Actividades del blog: 70 minutos Tiempo total de la programación: 558 minutos.</p>	

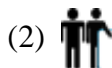
Tabla 12. Cronograma de la propuesta didáctica

7. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR EL HUMOR VERBAL A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS JAPONESES

Como se ha venido señalando, en la propuesta didáctica que se desarrolla en este capítulo se combinan las actividades que formarían parte de una unidad de un manual de ELE (ver *Anexo IV*) con otras actividades integradas en un blog de humor en español. Ya se han explicado las razones para usar este formato, así como para trabajar con manuales y plataformas digitales de forma conjunta. Ahora bien, la presentación y descripción de dichas actividades se ha pospuesto hasta este momento. Por una cuestión meramente organizativa, este capítulo comienza con la descripción de las actividades que constituirían una unidad de un libro de texto de ELE titulada *El humor en español* y pasa, a continuación, a describir las actividades del blog de aula que lleva por título *Yateloquentoyo*. Aunque, a medida que se vayan describiendo las actividades de la unidad, se indicará qué actividades correspondería realizar en el blog con el símbolo .

Por otra parte, pese a que ya hayan quedado establecidos los objetivos y contenidos generales de esta propuesta, en la descripción que sigue a continuación se indicarán, además, los objetivos y contenidos específicos para cada uno de los diferentes grupos de actividades creadas. Esto no solo contribuye a indicar la utilidad didáctica de cada grupo de actividades, sino que, además, concuerda con la opción de hacer un uso parcial de la propuesta; al establecer estos objetivos y contenidos, se facilita que los docentes puedan escoger las actividades pertinentes y llevarlas al aula si los manuales de ELE utilizados no incorporan ejercicios de este tipo. Del mismo modo, el blog se encuentra en un dominio público para que puedan acceder los docentes y estudiantes que así lo deseen.

Finalmente, antes de proceder con la descripción de la propuesta propiamente dicha, conviene señalar que se ha indicado mediante imágenes si las actividades se deben realizar de forma individual (1), en pequeños grupos (de dos o tres estudiantes) (2) o si toda la clase trabajará conjuntamente (3):



Las actividades que no estén acompañadas de ninguna imagen aclaratoria seguirán la pauta indicada en la actividad anterior.

7.1 PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE EL HUMOR PARA LIBROS DE TEXTO DE ELE: *EL HUMOR EN ESPAÑOL*

7.1.1 Parte introductoria

Tal y como es habitual en las unidades didácticas de los manuales de ELE, según comprobamos en el análisis de manuales que presentamos en el capítulo 4, esta propuesta comienza con un texto inicial que servirá de toma de contacto con el tema del humor. Dicho texto introduce la idea de que el humor puede ser algo más que una forma de entretenimiento y subraya su papel como canalizador de argumentos críticos y juicios de valor. Además, se incorporan ciertos contenidos culturales (que se explicarán en el siguiente párrafo) que enlazan con el blog *Yateloquentoyo*. El texto inicial viene acompañado por una serie de actividades y, tras su finalización, se deberá realizar la primera tarea del blog *Yateloquentoyo*: una MiniQuest en la que se tratan las diferencias culturales, el choque cultural y la posibilidad de que el humor sea causante de este último.

Contenidos específicos

Tanto en este texto introductorio como en las siguientes actividades, se trabaja con un léxico nuevo relacionado con el humor y en una serie de elementos gramaticales que los alumnos deberán aprender a manejar. Los aspectos gramaticales se han explicado con anterioridad (véase apartado 6.5.1. *Contenidos gramaticales y funcionales relacionados con la ironía y el humor*), por otro lado, los ejercicios 2, 3, 4 y 6 dan cuenta del nuevo contenido léxico, que incluye, por ejemplo, vocabulario relacionado con el humor (*chiste, monólogo, revista satírica*, etc.) o expresiones coloquiales (*sacar los trapos sucios*, etc.). En el ejercicio 4 los estudiantes deben unir con flechas estos nuevos términos con sus respectivas definiciones, no obstante, en este capítulo todas las actividades en las que los alumnos deban relacionar varios elementos se han dispuesto de forma ordenada

para facilitar la lectura. En el *Anexo IV* se presentará la unidad didáctica tal y como la verán los alumnos.

Este nuevo vocabulario hace referencia a un saber cultural que también es de importancia en esta parte introductoria. Además de nombrar algunos programas de humor bien conocidos en el ámbito hispano (en los que no se profundiza porque para ello se utilizará el blog) o explicar los distintos tipos de bocadillos presentes en los cómics según su función, también se menciona la utilidad de las revistas satíricas y la represión a la que se han podido ver sometidas históricamente. La cuarta cuestión: «¿Hay revistas satíricas en tu país? ¿Conoces otra revista, en cualquier país, que haya sufrido por hacer chistes provocadores?», está destinada a que los alumnos aporten su propio conocimiento y experiencia con situaciones similares a las descritas en el texto inicial. El profesor, si nadie lo ha hecho antes, podría comentar el caso del semanario satírico francés *Charlie Hebdo* y las terribles consecuencias que sufrió debido a que algunos colectivos no aceptaran su empleo del humor en cuestiones religiosas.

Las preguntas 5, 8 y 9, por su parte, permiten abrir un diálogo o un debate corto en el que los alumnos puedan compartir su punto de vista acerca de la crisis u otros problemas de la sociedad moderna. No se pretende profundizar en estos temas sino, simplemente, hacer interactuar a los alumnos de forma oral al trabajar en parejas.

Finalmente, hay un cuadro con información curiosa sobre cómo se representa la risa de forma onomatopéyica en las distintas lenguas.

Objetivos específicos

- Introducir el uso crítico del humor.
- Adquirir un vocabulario específico relacionado con el humor y los cómics.
- Fomentar una actitud crítica y reflexiva para desarrollar la competencia intercultural.
- Trabajar las distintas destrezas (expresión oral, expresión escrita, comprensión «auditiva, comprensión lectora e interacción oral).

El humor en español

Normalmente, el humor se utiliza en películas, cómics, tebeos u otros formatos para entretenernos y divertirnos, pero también sirve para criticar de una forma graciosa e imaginativa. Esto es algo que se hace con mucha frecuencia en España y en América Latina, sobre todo para desaprobar el comportamiento de alguien (algún famoso o algún político), para quejarse por alguna decisión del gobierno o para protestar por algún problema de la sociedad.

Muchos artistas dibujan tiras cómicas o viñetas que se pueden leer en periódicos y revistas. Las revistas satíricas son las que hablan de la sociedad con humor. En ellas se pueden encontrar muchas historietas y noticias inventadas o exageradas que habitualmente sirven para mostrar el disgusto de sus autores y de la población en general sobre algunos temas políticos o económicos. Las revistas satíricas a menudo sacan **los trapos sucios** del gobierno y le reprochan las cosas que ha hecho mal, aunque rara vez consiguen cambiar las cosas.

Sin embargo, a veces se prohíbe la publicación de estas revistas. Por ejemplo, en Chile se prohibieron varias revistas y diarios (como «El Clarín») durante la dictadura de Pinochet entre 1973-1990; en Argentina pasó lo mismo durante la **dictadura militar** entre 1976 y 1983 (con revistas como «Satiricón», «Mengano» o «Humor Registrado»); en España, la revista «El Papis» dejó de publicarse poco después de la explosión de una bomba en 1977. Más recientemente, España también ha **censurado** algunas portadas de la revista «El Jueves» porque mostraban **chistes provocadores**.

Por supuesto, también podemos ver monólogos y *sketches* a cargo de humoristas en la televisión o en el teatro. Estos humoristas cuentan chistes y hablan de noticias reales o inventadas. Algunos programas son muy conocidos, como «El Intermedio» (España) o «Chumel con Chumel Torres» (México). Entra en nuestro blog *Yatelocuento* para ver esto y mucho más.

 1. **Ordena los siguientes adverbios de más a menos frecuente:**

Casi nunca	Habitualmente	A menudo	Con mucha frecuencia	Rara vez	A veces

2. **Encuentra en el texto sinónimos de:**

Criticar: _____

Usar: _____

 3. **¿Qué crees que significan las siguientes expresiones?**

Sacar los trapos sucios:

Censura:

Chistes provocadores:

Dictadura militar:

¿Podrías imaginar qué es una «dictablanda»?

4. **Relaciona estas palabras con sus posibles definiciones.**

Revista satírica

Publicaciones especializadas en hablar de la realidad con humor.

Tira cómica o historieta

Serie de viñetas que cuentan una historia humorística.

Viñeta

Recuadro con un dibujo que cuenta algo o que forma parte de una historia.

Portada

La primera página de un libro, revista, etc.

Monólogo

Discurso o escena en el que habla una sola persona.

Sketch


Escena corta en un programa de televisión, radio, en una obra de teatro, etc.

Chiste

Historia corta o broma

Chiste gráfico

Historia corta o broma dibujada en viñetas o tiras cómicas.

 5. **¿Hay revistas satíricas en tu país? ¿Conoces otra revista, en cualquier país, que haya sufrido por hacer chistes provocadores?**

6. Los diálogos en las viñetas se escriben dentro de bocadillos o globos.

Intenta averiguar para qué se utilizan estos globos⁴².

Hablar normal	¡GRITAR!	Susurrar	Hablar con miedo	Varios a la vez	Pensar	Maldecir (Insultar)
---------------	----------	----------	------------------	-----------------	--------	---------------------



7. Lo que ves a continuación qué es, ¿una tira cómica o una viñeta?⁴³

¿Qué significa el símbolo del pensamiento del niño y por qué es gracioso?



8. ¿Qué se critica en la imagen? ¿En tu país tienen un problema similar?

¿Crees que es normal?

⁴² Extraído y modificado de <<http://monicaproyectosilustracion.blogspot.com.es/2009/01/elementos-del-cmic-el-bocadillo-y-la.html>> [Última consulta: 01/06/2018].

⁴³ Extraído de <<http://www.e-faro.info>> [Última consulta: 01/06/2018].

9. Mira la siguiente viñeta ¿Quién es el presidente representado en esta viñeta?
¿Entiendes la viñeta?⁴⁴



¿Qué sabes de la crisis económica iniciada en 2010?

¿Sabías que...?

La risa no se representa igual en todos los países

Europa: hahaha

Europa del este: xaxaxa

España: jajaja

Francia: mdr (morir de risa)

Italia: ahahah

Portugal: rrsrsrs (se lee ja ja ja)

Japón w / 笑

China: 哈哈 (se lee ja ja ja)

Corea: kkk / ㅋㅋㅋ / ㅎㅎㅎ

Tailandia: 555 (el numero 5 se lee «ja»)

Filipinas: jejeje

Árabe: ٤٤٤

¿Conoces otras formas de escribir la risa?⁴⁵

⁴⁴ Extraído de <www.e-faro.info> [Última consulta: 01/06/2018].

⁴⁵ Información extraída y ampliada de:
<<http://www.elmundo.es/f5/2016/02/22/56bdd735268e3ea0648b4591.html>>

[Última consulta: 01/06/2018].



10. Muévete por el aula y busca tu mitad.

Cansada de esperar al final de la fila para entrar al Arca de Noé, una pulga brinca de animal en animal para acercarse al frente. Finalmente aterrizó en el lomo de un elefante.

— ¡Lo sabía! —le dice el elefante, irritado, a su pareja—. ¡Ya empezaron con los empujones!

Un hombre pobre se acerca a una anciana en la playa.

— Por favor, señora, no he comido nada en 24 horas.

La anciana le responde:

— Qué bien, así no tendrás que preocuparte por sufrir un corte de digestión.

Un médico le pregunta a su paciente:

— ¿Ha seguido mi consejo de dormir con la ventana abierta?

— Sí.

El médico continúa:

— Entonces, ¿ha desaparecido por completo el asma?

— No. Pero sí han desaparecido mi reloj, la televisión y el portátil.

— Mamá, mamá, mira: ¡sin pies!

— Mamá, mamá, mira: ¡sin manos!

— Mamá, mamá, mira: ¡*gin dienteg!*

El profesor repartiendo las notas:

— Luisito tiene un diez, Pedrito tiene un ocho, Juanito, un seis, y Jaimito tiene un cero.

— Oiga, profesor, ¿Y por qué a mí un cero?

— Porque has copiado el examen de Pedrito.

— ¿Y usted cómo lo sabe?

— Porque las cuatro primeras preguntas están iguales, pero en la última pregunta Pedrito respondió: «Esa, no me la sé» y tú has escrito: «Yo tampoco».



¡Ahora, entra en el blog *Yateloquento* y sumérgete en la cultura española!

7.1.2 Tarea 1. Hipérbole

Las actividades que se muestran a continuación se centran en trabajar con la exageración o hipérbole como figura retórica empleada con intención humorística. Esta parte es breve, pues este recurso, al igual que la metáfora, no resultará completamente extraño a los estudiantes, ya que las exageraciones de la realidad son una práctica habitual en todas las culturas y lenguas (no hay más que leer mitos y leyendas de diferentes culturas). En el caso de los japoneses, por ejemplo, algunas expresiones suenan perfectamente reconocibles en labios de un español, tal y como se muestra en el siguiente ejemplo⁴⁶:

痛みがひどかった。頭が二つに割れるかと思うくらいだった。
It was so painful that I thought my head might split into two.

En cuanto a la ironía, ya hemos visto que tampoco es desconocida para los japoneses, pero sí es mucho menos usual en el discurso oral cotidiano. Por eso, antes de llegar hasta esta figura, presentaremos las actividades dedicadas a la hipérbole y la metáfora, que serán útiles para alejar a los alumnos de la interpretación literal de los enunciados y para activar la imaginación e ingenio que necesitarán para trabajar el humor en una lengua extranjera. Para trabajar con la primera figura, la hipérbole, se aprovechará un fragmento de un monólogo de Amparo Baró⁴⁷ que, si bien no es un monólogo muy reciente, sí que gira alrededor y exagera un tópico español muy recurrente en el repertorio de chistes y bromas que hacen tanto otros profesionales como un público más general: la desgana de algunos funcionarios.

Finalmente, una vez realizados los ejercicios para aprender a manejar la hipérbole, los alumnos deberán acceder al blog de aula y procederán realizar la primera actividad de la pestaña *Chistes gráficos* (Primera imagen: Hipérbole) y, luego, verán el resto de enlaces que llevan a más viñetas y chistes gráficos.

Contenidos específicos

⁴⁶ Extraído de *Japanesetest4you*, una página para preparar el examen de japonés para extranjeros: <http://japanesetest4you.com/flashcard/learn-jlpt-n3-grammar-%E3%81%8F%E3%82%89%E3%81%84-kurai/> [Última consulta: 01/06/2018].

⁴⁷ Los Funcionarios - Amparo Baró <https://www.youtube.com/watch?v=QSVc_1Te3U> [Última consulta: 01/06/2018].

Estas actividades enlazan con la parte introductoria, en la que se enseñaba la expresión *chiste gráfico* y se mostraban dos chistes gráficos. Ahora, emulando a otros libros de texto y otros materiales didácticos que, acertadamente, han decidido incluir chistes en sus páginas, los usamos para trabajar la hipérbole. Sin embargo, precisamente por el interés de tratar una sola figura retórica, nos hemos limitado al empleo de los chistes que contienen la fórmula «Ser tan [adjetivo] que...», con el intensificador de cualidades, como adelantábamos al describir los contenidos generales. En el último ejercicio habrá espacio para incluir otro tipo de chistes.

Objetivos específicos

- Trabajar las distintas destrezas.
- Reconocer la hipérbole como recurso expresivo.
- Profundizar en la descripción del físico, el carácter y la personalidad.
- Despertar la imaginación y el ingenio.

HIPÉRBOLE

En España se usa mucho la **hipérbole** en la conversación y en las descripciones. Solo hay que exagerar lo que se dice, pero con cuidado pues podría parecer una mentira.

Tengo tan buena vista que puedo ver a *Wally* en el estadio Vicente Calderón.



(Afición del Atlético de Madrid en el estadio Vicente Calderón)



(Wally)

1. Rellena siguiendo los ejemplos:

Era un bebé tan feo, tan feo, que lo tuvo que parir la vecina porque a su madre le daba vergüenza.

Era tan alto, tan alto, que se comía un yogurt y cuando le llegaba al estómago se había caducado.

- Era _____, _____, que tropezó el jueves y se cayó el domingo.
- Era _____, _____, que la cabeza le olía a pies.
- Era _____, _____, que trabajaba limpiando macarrones por dentro.
- Era una calle _____, _____, que en lugar de pasos de cebra tenía pasos de jirafa.
- Era _____, _____, que se pasó más de dos horas frente al espejo preguntándose dónde había visto esa cara.

2. Actividad oral 1

Para esta actividad tendrás que entrar en la pestaña
«Programas de humor» del blog *Yatelocuento*yo.



mocos	cuatro	teléfono	superior
semana	entrar	hoy	humanos
piernas	desayunando (3)	ventanilla	funcionarios (4)

A. Completa

He descubierto una raza _____: los _____. Es que los _____ no son igual que el resto de los _____. Para empezar, el ser humano común desayuna una vez al día. Pues los _____ no; los _____, vayas a la hora que vayas, siempre están _____. Lo que creo es que hacen guardia para que siempre haya alguno _____, incluso creo que tienen montada una red que cuando te ven llegar se avisan por _____ y se dicen:

— *Giménez, Giménez, oye, que acaba de _____ una con una cara de buscarte a ti... Anda, por favor, vete, vete corriendo a desayunar.*

Y así pasa. Pasa... Pasa que tú haces _____ horas de cola, llegas a la _____ y siempre te dicen:

— *Pues esto no es de mi competencia, señora, esto lo lleva Giménez y ahora, justamente, estará _____.*

O puede ser peor, porque te pueden decir:

— *Mire, señora, esto lo lleva Giménez, pero _____ no ha venido porque tiene un día moscoso.*

Claro, cuando yo oí la palabra *moscoso* pensé que era una gripe con _____. Pues no, es un día libre que tienen, no será una gripe pero es lo mismo, igual de contagioso porque ayer la tuvo este, otro día aquel, la _____ pasada el bedel...

En fin, que tres viajes tuve que hacer hasta que se me apareció Giménez. Bueno, yo al verle es que me temblaban las _____.

B. Responde según el monólogo

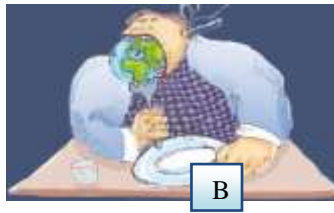
- ¿Qué es un funcionario?
- ¿Trabajan mucho los funcionarios?
- ¿Qué es lo que más hacen los funcionarios?
- ¿Crees que es verdad?
- En tu país, ¿los funcionarios tienen la misma fama?



3. Estas imágenes son exageraciones de situaciones normales, descríbelas para que tus compañeros averigüen de qué imagen hablas.



A



B



C



D



E



F

4. ¿Sabes algún chiste?

Anótalos y cuéntaselos a la clase. Si no sabes, pregúntale alguno al profesor.

Blank lined area for writing jokes.

¿Quieres divertirte con algunos chistes gráficos? ¡Entra en el blog!



7.1.3 Tarea 2. Metáfora

La unidad didáctica continúa con los ejercicios que trabajan la metáfora: se parte de la definición de metáfora y de un ejemplo sencillo e, inmediatamente después, se introduce el nuevo contenido. Al finalizar estas actividades, los estudiantes realizarán la actividad correspondiente del blog en la pestaña *Chistes gráficos* (Segunda imagen: Metáfora).

Contenidos específicos

Los ejercicios de esta figura retórica se relacionarán con el léxico vinculado a los alimentos, pero, dado que estamos trabajando el lenguaje figurado, estas actividades también descubrirán a los estudiantes otro significado menos usual y bastante más coloquial de este mismo vocabulario, así como de otras expresiones. Muchas de las expresiones que se enseñan en este apartado se utilizan para calificar a los demás de forma peyorativa, por lo que los docentes deberán dejar clara la función despectiva y el uso informal de tales modismos.

Por otro lado, se aprovecharán esas actividades para que los estudiantes reflexionen sobre su propia lengua y sobre la imagen que tienen sobre su propio país. De este modo, podrán comprobar si su propia visión se corresponde con la que tienen otras personas de países extranjeros, y se abrirá un diálogo o un debate sobre las ideas preconcebidas y los prejuicios que se pueden tener de otras culturas, fomentando así una conciencia intercultural más crítica.

Objetivos específicos

- Trabajar las distintas destrezas.
- Presentar y profundizar en la figura retórica de la metáfora.
- Adquirir vocabulario y expresiones con alimentos que se relacionan con cualidades negativas de algunas personas.
- Fomentar una actitud crítica y reflexiva para desarrollar la competencia intercultural.

METÁFORA

Una metáfora es hablar de una cosa usando el nombre de otra.
La única norma es que ambas cosas deben parecerse.

EJEMPLO

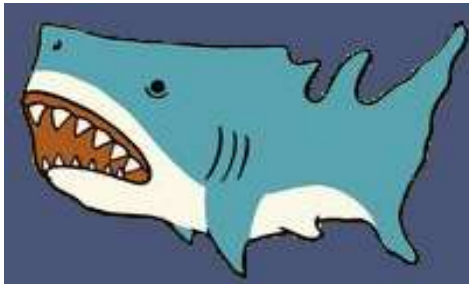
Un chorizo es un alimento, pero también es la forma coloquial de referirse a un ladrón.

En España, actualmente, hay muchos **escándalos de corrupción** y, por eso, este chorizo tiene forma de España.



1. Elige uno de estos países y trata de explicar por qué se identifica con estas imágenes: Luego, intenta hacer lo mismo con tu país.

Estados Unidos



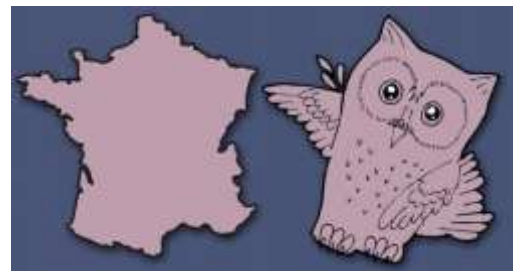
Sudáfrica



Grecia



Francia





2. **Relaciona la imagen con las descripciones:**

Mira, el súper tiene un **peine** debajo de la nariz. Y tiene unas **salchichas** en las manos con las que coge de todo.



Juan es un árbol de dos metros, tiene unas **ramas** largas con las que puede coger cualquier cosa.



Ella tiene dos **grandes ventanas** de cristal azul. Debajo, la **puerta** deja salir las risas de felicidad.



María es una **hormiguita**, siempre corre de un lado a otro, con cosas en las manos y recogiendo cosas del suelo.



¡Menudo **cruasán** era Arnold!
¡Todo masa!



¿A qué se refieren las palabras en negrita?

peine	salchichas	ramas	grandes ventanas	puerta	hormiguita	cruasán

 3. Rellena:

Esquíes	Melón
Jamones	Antenas (x2)

El _____ de Gutiérrez no cabe por la puerta, pero sobre todo es por las _____ con las que escucha... Normalmente, todos tenemos orejas, pero él tiene unas _____ con las que seguro que escucha la radio rusa. Gutiérrez no le da importancia al tamaño de sus orejas porque se preocupa más por el dolor que siente siempre en sus _____. Él dice que es por estar siempre sentado ya que con los _____ que tiene por pies no puede hacer deporte.



 4. Odias a tu jefe, descríbelo usando algunas de las siguientes expresiones:

Ser un mendrugo Hombre rudo, tonto	Ser un besugo/ un merluzo/ un melón Torpe, tonto
Ser un pedazo de pan Bueno, amable	Ser un pez gordo Ser alguien importante, tener dinero
Ser un gallina Tener miedo	Ser un lechuguino Joven sin barba que quiere parecer mayor
Ser un gallito Ser un chulo o un presumido	Ser un cebollino Torpe
Ser un pulpo Alguien que toca y abraza mucho	Ser una lapa Ser un pesado e insistente

5. ¿Qué alimentos (frutas, verduras o animales) relacionarías con estas características? Escribe los y compara con tus compañeros

Rico/importante _____ Bueno/Amable _____ Tonto _____
 Joven ambicioso _____ Presumido _____ Miedoso _____
 Muy atractiva _____ Guapo y joven _____ Genial _____



6. En español hay algunas expresiones despectivas que se crean juntando un verbo con un sustantivo, intenta relacionar las descripciones de cada frase con las del cuadro:

La policía no le hace caso, el pobre no hace daño a nadie y solo coge alguna fruta en el mercado. Ser un robaperas

Juan habla mucho y, al final, te convence y acabamos haciendo las cosas a su manera.	Ser un zampabollos
Ella tendrá un problema de mayor, no para de comer.	Ser un tragaldabas
Ya sé que te gustan los bocadillos, pero deberías respirar entre mordisco y mordisco.	Ser un comecocos
El día de la manifestación, en la plaza había poca gente, y nadie importante.	Haber cuatro pelagatos
El piensa que es importante, pero no es tiene ninguna influencia en la empresa.	Ser un pintamonas
Raquel siempre está prometiendo cosas imposibles de conseguir.	Ser un vendehúmos
Esa persona es despreciable, no vale para nada.	Ser un pinchaúvas
Mario siempre está hablando de lo buen pescador que es, pero ayer fui con él al muelle y no sacó ni un solo pescado del mar.	Ser un cantamañanas

¿Hay expresiones similares en tu lengua, que junten dos palabras para formar un calificativo? Traduce esas expresiones al español y crea palabras nuevas.

¡Un nuevo chiste gráfico te espera en el blog *Yateloquentoyo!*



7.1.4 Tarea 3. Ironía

De acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta preliminar descrita en el capítulo 3, la ironía es la figura retórica que ocasionó más complicaciones a los participantes japoneses tanto al identificarla como al interpretarla. Por esta razón, se dedica más tiempo y espacio a este tropo que a los anteriores. Obviamente, antes de descifrar el significado figurado de los enunciados que contienen ironías, es necesario ser capaz de detectar qué enunciados son irónicos; así que la primera parte de estas actividades consiste en dar a conocer los diferentes indicadores y marcadores que señalizan la presencia de esta figura en el discurso: el tono, el sentido, las repeticiones, las exageraciones y las expresiones.

El docente explicará la entonación irónica y resaltarán que una entonación extraña muestra que el mensaje puede no tener un significado literal, no obstante, en las actividades no deberá centrarse en corregir o matizar dicha entonación, pues es una tarea muy compleja que requeriría un material didáctico específico. Aunque en el blog de aula se incorporarán más actividades en las que se puede apreciar el tono empleado en la ironía verbal, esta parte se centra en los otros indicadores y solo se presenta la entonación en la actividad 6, que incluye un vídeo en el que se muestra cómo Sheldon (un personaje de la serie *Big Bang Theory* con problemas para socializar y empatizar) tiene problemas para detectar la ironía y el sarcasmo.

Contenidos específicos

En estas actividades se dejará el contenido cultural de lado, pues las actividades que se incluirán en las pestañas *Introducción*, *Redes Sociales*, *Programas de Humor* y *Noticias* del blog de aula ya dan buena cuenta de este contenido. En cambio, las actividades de esta parte de la unidad didáctica se centrarán en los indicadores señalados y en algunas expresiones frecuentemente relacionadas con la ironía, específicamente: «No me digas / ¿En serio? / ¿De verdad?», «¡Qué bonito!» y «Menos mal, / Menos mal que...». Debe quedar claro que estas expresiones se pueden utilizar tanto en sentido literal como en sentido irónico, de ahí la importancia de conocer los marcadores e indicadores de la ironía.

Objetivos específicos

- Trabajar las distintas destrezas.
- Aprender a reconocer la ironía a partir de sus marcadores e indicadores.
- Interpretar adecuadamente el significado figurado de los enunciados irónicos.

IRONÍA

Para entender una ironía, debes saber que el significado es el contrario del que se dice. Se suele usar ante preguntas que parecen obvias.

*Pero, cuidado, ¡nunca se debe abusar!

Para demostrar que es una broma, sonrír o guiña un ojo siempre que la uses.

MARCAS DE LA IRONÍA

TONO

¡QUÉ FÁ-cil es el eXAmén!
¡QUÉ LIS-to Eres!
¡QUÉ bo-NI-ta es la caMIsa!

¡QUÉ GUA-pa ES ella!
¡QUÉ LIM-pia esTÁ la habitación!
¡QUÉ RI-ca esTÁ la coMIda!

SENTIDO



REPETICIONES

- Todavía no he comido, pero no tengo nada de hambre, no, nada en absoluto...
- Esta tarta está buena, buena...
- El coche de Carlos es rápido, rápido...

EXAGERACIONES

- Tiene unos ojos grandes, muy grandes, sí, enormes.
- Está tarta está muuuuuuy buena...
 - Mira, he limpiado mi habitación
 - Sí, sí... ¡está limpísima!
- Hoy hace muchísimo calor...

⁴⁸ Imagen extraída de la página oficial de Mortadelo y Filemón:
<<http://mortadelo-filemon.es/content?q=Y2F0X2lkPTQ4JmN0Z19pZD0xNjlmG09YmxvZyZvZmZzZXQ9MTA%3D#.Wt4VrS4bPIU>> [Última consulta: 01/06/2018].

**1. Menos mal.**

Se usa para expresar alegría o alivio cuando no pasa nada malo.

Se puede cambiar por «*qué suerte*», «*gracias a*», «*afortunadamente*».

Ayer tuve un accidente en moto, menos mal que llevaba el casco.

Menos mal que aprobé el examen, si no, ya no podría estudiar en la universidad.

Pero también se puede usar para expresar una ironía, como veremos a continuación.

a. Mira el diálogo y di dónde se usa «menos mal» como ironía.

Pablo: *Hola, María*

María: *¡Pablo! ¡Estás empapado!*

Pablo: *Sí, está lloviendo sin parar. Menos mal que no vine en bicicleta.*

María: *Vaya, yo quería ir a la playa, pero así no puedo ir.*

Menos mal que en la televisión dijeron que iba a estar soleado...

Pablo: *Sí, muchas veces se equivocan.*

María: *Sí, eso es verdad.*

**b. Une con flechas las diferentes situaciones izquierda con la expresión adecuada:**

1. Ricardo se ha comprado un coche carísimo.

b. Menos mal que era barato...

2. Raquel ha estado toda la tarde viendo la tele en su casa.

c. Menos mal que ibas a estudiar...

3. Pedro llega borracho a su casa.

a. Menos mal que no ibas a beber más.

4. Tu hermano te pide dinero.

e. Menos mal que ya no ibas a pedirme más...

5. Una chica comiendo un helado de chocolate.

d. Menos mal que estabas a dieta...



2. ¡Qué bonito!

Lo usamos al principio de una frase irónica para decir que hay algo que nos parece mal.

Mira los diálogos y di dónde se usa «¡Qué bonito!» como ironía.

Mónica pide ayuda a su hermano con una maleta, pero él dice que pesa mucho.

- ¡Qué bonito! Todos los días vas al gimnasio y ahora no puedes ayudarme con esta maleta.

- Me he comprado este nuevo pantalón.

- ¡Qué bonito! Me encanta el color verde, es mi color preferido.

- Me he comprado este traje en Barcelona.

- ¡Qué bonito! Ayer me decías que no tenías dinero y hoy vienes con un traje nuevo...

- Mira este dibujo que ha hecho mi hija.

- ¡Qué bonito! Yo dibujo muy mal... A lo mejor tu hija puede enseñarme.

- ¡Qué bonito! Llevas todo el fin de semana de fiesta y mañana tienes un examen...

- Sí, lo sé...

3. No me digas / ¿En serio? / ¿De verdad?

Sorprenderse falsamente y hacer preguntas antes de hacer un comentario irónico.

1. Usa las escaleras para subir y bajar.

a. ¡No me digas! ¿No puedo subir volando?

2. Si metes el móvil en la piscina lo vas a romper.

b. ¿En serio? Yo pensaba que no pasaba nada...

3. Se busca trabajador para trabajar.

c. ¿De verdad? Pensaba que buscaban un trabajador para descansar...

4. Si pones la mano en el fuego te vas a quemar.

d. ¡No me digas! ¿Y si pongo el pie, qué pasa?

4. Lee y completa.

menos mal que (3)

me encantó

no me digas

buenísimo

en serio

bonita

Carla: ¡Hola! ¿Ya has comido?

José: Pues, sí.

Carla: _____ ibas a esperarme...

José: ¡Lo siento! Es que tenía mucha hambre...

María: ¿Te gustó la película?

Pablo: ¿La película? Sí, sí... _____...

María: ¡Pero si estabas durmiendo!

Pablo: Noooo... ¿yo? ¿_____? Solo cerré los ojos un momento...

María: Pues _____era una película de tu director favorito...



Miguel: ¿Qué tal, Luis? _____ cara tienes

Luis: Ya tío, es que vengo de jugar un partido de fútbol


Miguel: ¡_____! Pensaba que estabas disfrazado.

¿Qué tal el partido?

Luis: Genial, genial... Mi equipo es _____.

Solo perdimos 0-12

Miguel: ¡0-12! Pues _____ son buenos...

 5. Completa estas frases y léelas en voz alta marcando la entonación.

Un señor está en la calle paseando a su _____.

Se le acerca una _____ y le pregunta:

- ¿ _____ ?
- No, _____

señora
gato
gato
araña

médico
malo
niños

- Necesito que llames al _____
- ¿Por qué, estás _____?
- No, quiero preguntarle por su _____ y sus niños...

- Espérame que voy a la _____
- ¿Vas a comprar _____?
- No, voy a hacerme una _____

panadería
foto
pan

zapatos
manos
serio
pies

- Se venden _____ para los _____.
- ¿En _____? ¡Pensaba que eran para las _____!

6. Actividad oral 2

Para esta actividad tendrás que entrar en la pestaña «Programas de humor» del blog *Yatelocuento*. Además, podrás descubrir más monólogos en español.



A. Completa.

Sarcasmo	Trabajo	Camarera	Sarcasmo	Restaurante	Sarcasmo

Leonard: ¡Eh, Penny ¿qué tal el _____ ?

Penny: Genial, espero ser _____ en el _____ toda mi vida.

Sheldon: ¿Eso es _____ ?

Penny: No...

Sheldon: ¿Eso es _____ ?

Penny: ¡Sí!

Sheldon: ¿Eso es _____ ?

Leonard: ¡Ya basta!

B. Responde.

¿Qué problema tiene Sheldon?

¿A Penny le gusta trabajar en el restaurante?

¿Cuántas veces usa Penny el sarcasmo?



7. Une con flechas para completar los diálogos.

¿Tienes calor? Deberías ponerte un pantalón corto.

No, voy a ver una película y a jugar al fútbol en el pasillo de los congelados.

¡Hola, María! ¿Qué tal estás? Te veo preocupad

¡Genial! Llego tarde a clase y no he hecho la tarea, pero genial, genial.

Mamá, ¿compraste esta fruta en la frutería?

No, eh...la encontré en la playa...

- Voy al supermercado de abajo ¿vale?
- ¿Vas a comprar?

¿Yo? No... Voy a pescar y a vender ropa...

¡Oh!, ¿te has quemado?

No... ¡qué va!
El color rojo es mi color natural.

- ¿De qué quiere el bocadillo?
- De jamón, queso y pan.

¡¡Ufffff!! No sé, no sé...
Con pan lo veo difícil.

Hola, ¿qué tal?

¿En serio? Pues yo iba a coger una chaqueta... ¡Gracias!



8. Crea diálogos con preguntas obvias para estas situaciones y respóndelas con ironía. Compártelos con tus compañeros.

Recuerda que la ironía puede ser una broma, pero también una crítica muy



- Hola, ¿ _____ ?
- No, _____
- ¿¿¿Tú qué crees???

- ¿Te has _____?
- No, es que _____
- ¿¿¿A ti qué te parece???



- ¿Estás _____?
- No, solo _____. ¡No te fastidia!

- ¡Eh, mira! Un _____
- _____ ¿¿¿En serio??



7.1.5 Tarea final

Después de haber realizado todas las actividades que forman parte de la unidad didáctica del libro de texto y aquellas que se habrán ido realizando en el blog de aula *Yatelocuentoyo* (que se describirán con más detalle en el siguiente apartado), llega el momento de que los alumnos realicen una tarea final poniendo en práctica lo que han aprendido.

Esta tarea, que deberá realizarse en grupos pequeños (idealmente formados por menos de cuatro integrantes), consiste en que cada grupo elegirá una noticia real y la reescribirá o se basará en ella para escribir una noticia inventada utilizando las figuras retóricas que se han estudiado. Tendrían que usar, al menos, un enunciado irónico, un enunciado que contenga una metáfora y otro con una exageración o hipérbole. Al final, deberán grabarse leyendo la nueva noticia como si fuera un telediario o un monólogo y enviar el vídeo al correo previamente indicado por su profesor. Cada alumno no deberá hablar más de 40 segundos o, en su caso, la transcripción de la intervención de cada integrante del grupo no debería superar las 100 palabras. Esta transcripción deberá enviarse al profesor para que la corrija y pueda preparar cuestionarios, ya que los vídeos que se publiquen deberán ser vistos por el resto de compañeros que intentarán detectar los enunciados con figuras retóricas.

Las noticias con las que trabajen los grupos serán reales. Lo ideal sería que el docente seleccionara y, si fuera necesario, adaptara las noticias que salgan en la portada de los periódicos nacionales de países hispanohablantes; de esta forma, se garantizaría que la tarea trate temas actuales y de relevancia, como mínimo, a nivel nacional. En el libro de texto, junto a la explicación de la tarea, se adjuntará una versión adaptada de una noticia⁴⁹ que el diario satírico *El Mundo Today* ha publicado a partir de noticia una real⁵⁰. Esta noticia ficticia y humorística servirá

⁴⁹ Adaptada de: *El Mundo Today* (20/04/2018) «Felipe VI llega a un acuerdo para que en Arabia Saudí lapiden con piedras vascas»
<<http://www.elmundotoday.com/2018/04/felipe-vi-llega-a-un-acuerdo-para-que-en-arabia-saudi-lapiden-con-piedras-vascas/>> [Última consulta: 01/06/2018].

⁵⁰ Adaptada de: *20 minutos* (12/04/2018) «Defensa firmará hoy un acuerdo con el príncipe saudí para construir 5 corbetas»
<<https://www.20minutos.es/noticia/3311482/0/principe-saudi-acuerdo-defensa-corbetas/>> [Última consulta: 01/06/2018].

de ejemplo tanto para el profesorado como para el alumnado y, por eso, se han resaltado los enunciados en los que se han empleado las figuras retóricas estudiadas.

Por otro lado, en la pestaña *A la orden del día* del blog *Yatelocuento*, se incluirán enlaces de algunos periódicos de España e Hispanoamérica, además de otros enlaces a diarios satíricos (también de ambos ámbitos geográficos). De los primeros, se extraerán las noticias que se deberán modificar, mientras los segundos servirán de guía y muestra para dichas modificaciones.

Noticias reales.

- El País (España) <https://elpais.com/>
- El Mundo (España) <http://www.elmundo.es/>
- El Colombiano <http://www.elcolombiano.com/>
- Excelsior (México) <http://www.excelsior.com.mx/>
- ABC Color (Paraguay) <http://www.abc.com.py/>
- El País (Uruguay) <https://www.elpais.com.uy/>

Noticias inventadas.

- El Mundo Today (España): <http://www.elmundotoday.com/>
- El Jueves (España) <http://www.eljueves.es/>
- Mundo Mongolia (España) <https://www.revistamongolia.com/>
- Desfachatados (Argentina) <http://www.desfachatados.com.ar/>
- Revista Barcelona (Argentina) <https://revisbarcelona.com/>
- The Clinic (Chile) <http://www.theclinic.cl/>
- El Mercio (Ecuador) <http://elmercioco.com/>
- El Times New Roman (Ecuador) <http://eltimesnewroman.com/>
- El Panfleto (Perú) <http://elpanfleto.pe/>
- El Especulador Precoz (Venezuela) <http://ciudadccs.info/?s=precoz>

Enlaces a vídeos de noticias de humor para que sirvan de ejemplo

- Comedy Central News. <http://www.comedycentral.es/programas/comedy-central-news/videos/>
- Chumel con Chumel Torres:
<https://www.youtube.com/watch?v=H30MML60qsI>

TAREA FINAL



Para esta actividad tendrás que entrar en la pestaña «A la orden del día» del blog *Yatelocuento*yo.

1. Forma un grupo de menos de cuatro estudiantes con tus compañeros.

2. Consulta la pestaña *A la orden del día* del blog y, con la ayuda del profesor, elige una noticia real para realizar esta actividad.

3. Lee con atención, porque deberás utilizar la información de esa noticia para escribir una nueva mucho más divertida inventada por ti.

4. Además, esta nueva noticia deberá incluir, al menos, una hipérbole, una metáfora y una ironía.

5. Graba un vídeo con tu grupo leyendo la nueva noticia como si fuera un telediario. Cada miembro del grupo hablará, como máximo, 40 segundos.

6. Por último, envía la nueva noticia y el vídeo que has realizado con tus compañeros al correo que te indique tu profesor.

7. Para escribir las noticias inventadas, utiliza como ejemplos los textos que aparecen a continuación.

Defensa firmará hoy un acuerdo con el príncipe saudí para construir 5 corbetas

Los reyes de España, el presidente del Gobierno (Mariano Rajoy) y la ministra de Defensa (María Dolores de Cospedal) recibirán al príncipe heredero saudí Mohamed bin Salmán y firmarán un acuerdo de colaboración para la construcción de cinco barcos de combate.

El príncipe Mohamed bin Salmán llegó a Madrid este miércoles desde Francia, donde estaba de visita oficial. Durante su visita a España, se hospedará en el Palacio del Pardo. En día de la firma del acuerdo de colaboración, primero se encontrará con el Rey Felipe VI en el Palacio de la Zarzuela y, luego, irán al cuartel general del Ejército de Tierra, donde se reunirán con Cospedal. Allí, hablarán del acuerdo y, finalmente, lo firmarán.



Este documento facilitará los próximos contratos con la empresa Navantia que permitirán la venta cinco barcos por valor de unos 2.000 millones de euros, la construcción de una base naval en Arabia Saudí (donde atracarán esos barcos) y el adiestramiento de un grupo de militares saudíes que serán los tripulantes de los barcos.

Después de firmar el acuerdo, el príncipe Mohamed bin Salmán volverá a encontrarse con los reyes de España para almorzar todos juntos. Después, irá a ver al Presidente de España.

El Rey Felipe VI y el príncipe Mohamed ya se conocían. En enero del año pasado Felipe VI también visitó Arabia Saudí, invitado por el padre del príncipe Mohamed. Por eso sabemos que España y Arabia Saudí tienen buenas relaciones desde hace tiempo.

⁵¹ Imagen extraída de *The National* (2018) «Spain and Saudi Arabia sign \$2.2bn deal for warships». Disponible en: <https://www.thenational.ae/world/mena/spain-and-saudi-arabia-sign-2-2bn-deal-for-warships-1.721220> [Última consulta: 01/06/2018].

Felipe VI llega a un acuerdo para que en Arabia Saudí lapiden con piedras vascas

Felipe VI y el príncipe Mohamed han estado toda la tarde en el salón de su casa, han visto algunas películas, han jugado a la Play Station y han pedido pizza para cenar. Después de estar juntos tanto tiempo, pasándolo mal (como podemos imaginar) (IRONÍA), han decidido ir a una reunión con la ministra de Defensa para firmar un acuerdo de colaboración entre España y Arabia Saudí.

«Gracias a este acuerdo, a partir de ahora, todas las piedras que se van a usar en Arabia Saudí serán del País Vasco», dijo esta mañana Felipe VI. Este acuerdo era tan importante, tan importante que nadie podría volver a comer ni dormir de preocupación si no lo firmaban (HIPÉRBOLE). Por eso, toda España ha salido de fiesta y ahora beben cerveza en la calle.

Felipe VI piensa que gracias a este acuerdo «el producto más bruto de España» (METÁFORA) podrá llegar hasta Arabia Saudí y, por eso, aumentará el trabajo en los pueblos y ciudades del País Vasco. Unos pueblos y ciudades que, hasta ahora, tenían una industria que realizaba actividades mucho más costosas.

El príncipe Mohamed bin Salmán dice que está muy contento con la buena calidad de las piedras vascas: «Algunas de estas rocas son tan bonitas, tan bonitas que las llevaremos en la cabeza para que otros países tengan envidia» (HIPÉRBOLE). El príncipe Mohamed bin Salmán también ha contratado a un equipo de jugadores pelotaris vascos para que entrenen a un grupo de militares de Arabia Saudí a lanzar las piedras pequeñas.

El mes que viene, Felipe VI visitará Rusia para venderles hielo de las montañas de los Pirineos. El Rey de España afirma que la nieve rusa «no tiene un blanco tan brillante como la nieve española, porque el sol no brilla tanto como en España».

7.2 EL BLOG DE AULA *YATELOCUENTOYO*

El blog *Yateloquentoyo* organiza su información en varias pestañas (Ilustración 8). Cada una de estas pestañas incluye enlaces a actividades y a diferentes portales de humor, revistas de humor, noticias, canales de *youtube* y al resto de páginas web que se irán utilizando para enseñar el humor en español.



Ilustración 8. Pestañas del blog *Yateloquentoyo*

En este apartado se describen las actividades que se incluyen en cada una de las pestañas de este blog aportando información sobre el momento y la forma en que deberían llevarse a cabo, para lo cual, se explicita su relación con las actividades de la unidad didáctica que se acaba de presentar. Por lo tanto, al seguir estas pestañas, en este apartado las actividades se agrupan en:

7.2.1 *MiniQuest: cultura hispana y choque cultural*

7.2.2 *Chistes gráficos*

7.2.3 *Redes sociales y Programas de humor*

7.2.1 MiniQuest: cultura hispana y choque cultural

Una MiniQuest es una versión simplificada de una WebQuest que, por su parte, es un «tipo de unidad didáctica que plantea a los alumnos una tarea o resolución de un problema y un proceso de trabajo colaborativo, basado principalmente en recursos existentes en Internet» (Roig Vila, 2005: 5).

La primera WebQuest apareció en 1995 de la mano de Bernie Dodge en colaboración con Tom March. Desde entonces, las WebQuest han ido cambiando al ritmo de la evolución de la enseñanza y la tecnología y, precisamente por ello, se han utilizado ampliamente en la práctica educativa; no obstante, «la investigación sobre las WebQuest no ha sido extensa ni profunda» (Adell Segura, 2015: 3). Paralelamente, «las limitaciones de tiempo y dificultades prácticas para diseñar, producir e implementar WebQuests» (Vera, 2010: 141), sobre todo para profesores noveles en el diseño de currículo en línea, derivaron en la proliferación de las MiniQuest. Ambas cumplen el propósito de optimizar el tiempo y esfuerzo de docentes y estudiantes, pero la diferencia radica en la sencillez y la corta duración de las MiniQuest, que reducen los componentes y la estructura de la WebQuest a tres fases: se presenta el *escenario*, se explican las *tareas* que los alumnos deben realizar y se culmina con el *producto final*.

Según se desprende de las conclusiones de Monzó Jiménez en su investigación sobre el uso de WebQuest como recurso didáctico, incorporar una WebQuest al aula y, por extensión, una MiniQuest, es especialmente beneficioso para el alumnado, pues son herramientas motivadoras que permiten «un aprendizaje basado en la comprensión, componente básico para lograr un aprendizaje significativo» (2018: 76), al contrario que «una actividad realizada en Internet, en la que el profesor se limita a escribir en la pizarra una o dos direcciones que debes visitar». En particular, la MiniQuest que se presenta aquí⁵² se inicia al finalizar la parte introductoria de los materiales recientemente descritos para manuales de ELE y pretende que los alumnos reflexionen sobre su propia cultura para ponerla en contraste con la cultura de la lengua meta, el español; alumnos que, además, tendrán que navegar por los recursos que se les facilitará para intentar distinguir algunas características del humor español.

⁵² Que se puede visitar desde el blog o visitando el enlace:
<<http://www.webquestcreator2.com/majwq/ver/mini/ver/7748>>
[Última consulta: 01/06/2018].

Objetivos específicos

- Investigar sobre la cultura española y la latinoamericana.
- Desmontar posibles estereotipos o tópicos.
- Desarrollar la competencia intercultural.
- Indagar sobre el choque cultural y sus consecuencias para prevenirlo.
- Fomentar el trabajo en equipo de los alumnos.
- Practicar, mediante el debate y la puesta en común, sus destrezas orales e interactivas.
- Incrementar la motivación por el tema estudiado.

Escenario

CULTURA HISPANA Y CHOQUE CULTURAL
ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS B2

Escenario	Tarea	Producto	Evaluación
-----------	-------	----------	------------

ESCENARIO

¿Los alumnos de esta clase han sido elegidos como grupo de investigación?

Vamos a crear un blog para hablar del humor en español y cómo se usa en las relaciones personales.

Un buen blog necesita una buena introducción... Aprovecharemos los resultados de la investigación de tu clase para preparar la introducción al blog del humor *Yatelocuento*!



The illustration shows a map of Latin America and Spain, with the countries colored with their respective national flags. To the right of the map, a 3D white figure stands next to a large red question mark, symbolizing a question or a point of cultural inquiry.

Ilustración 9. Escenario de la MiniQuest: cultura hispana y choque cultural

Tarea

(Tal y como la leerán los alumnos)

Vamos a dividir la clase en dos grupos, Grupo A y Grupo B. Después de investigar acerca de la cultura española, debes redactar un informe sobre esta cuestión para crear la introducción del blog *Yateloquentoyo*. Esta introducción tiene dos partes: en la primera, se explicará cómo es la cultura hispana y las diferencias con la cultura de otros países; en la segunda, se definirá el concepto de choque cultural y lo que conlleva.

Esta introducción deberá responder a las siguientes preguntas:

Grupo A: ¿Cómo es la cultura española? ¿En qué se diferencia de tu cultura?

Descubre cómo es la cultura española y resúmela. Compara la información con la cultura de tu propio país y ponlo en común con tus compañeros.

Usa estos enlaces para guiarte:

- *La lengua de Cervantes, más que palabras, una civilización.*
<https://www.superprof.es/blog/lengua-y-cultura-espanolas/>
- *España: Una primera impresión.*
<https://www.red2000.com/spain/primer/1index.html>
- *Guía de España.*
<http://www.guiaespana.net/tradiciones-costumbres>
- *Cultura española y latinoamericana.*
<https://www.donquijote.org/es/cultura/>
- *Español sin fronteras, el mundo hispano.*
<http://www.espanolsinfronteras.com/OtrosPaisesLAEIMundoHispano.htm#HISPANO>
- *Cultura española.*
<http://www.doitinspain.com/Espanol/cultura.php>
- *¡10 cosas que amarás de España!*
<https://www.youtube.com/watch?v=UtxIuBQscxI>

Grupo B: ¿Qué es el choque cultural? ¿Qué te sorprende de España?

Descubre qué es el choque cultural y resúmelo. Describe si has tenido alguna experiencia similar y ponlo en común con tus compañeros.

Usa estos enlaces para guiarte:

- *¿Cómo de chocante es la cultura española para un extranjero?*
<https://erasmusu.com/es/erasmus-espana/blog-erasmus/como-de-chocante-es-la-cultura-espanola-para-un-extranjero-465805>
- *Quinn en España.*
<http://quinnenespana.blogspot.com.es/2009/06/el-choque-cultural.html>
- *Choque cultural.*
<http://anaele.wordpress.com/2010/01/27/choque-cultural/>
- *¿Qué es un choque cultural?*
http://www.gov.pe.ca/photos/sites/eal/file/culture_shock_spanish.pdf
- *7 cosas que me sorprendieron de España.*
https://www.youtube.com/watch?v=zfx_P4Y0rCY
- *Práctica de escucha / Cosas raras de los españoles / María Español.*
<https://www.youtube.com/watch?v=RDOvdXxPoGg>
- *5 años casada con un Español.*
<https://www.youtube.com/watch?v=aFJ34FqjGsk>
- *¿Qué diferencias y similitudes existen entre latinos y españoles?*
<https://www.smallworldfs.com/small-world/esp/es-es/blog/que-diferencias-y-similitudes-existen-entre-latinos-y-espanoles>

Grupos A y B

¿Habrá diferencia entre el humor que se usa en España y el que se usa en otros países? Después de debatirlo en clase, lean el siguiente artículo de *El Confidencial*:

- *Los chistes y bromas que un español nunca debe hacer cuando sale al extranjero.*
https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2017-07-22/los-limites-del-humor-para-el-turista-de-que-no-reirte-jamas-en-estos-paises_1232495/

Producto final

CULTURA HISPANA Y CHOQUE CULTURAL			
ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS B2			
Escenario	Tarea	Producto	Evaluación
PRODUCTO			
Después de investigar acerca de las características sobre la cultura y el humor españoles, debes redactar un informe sobre este asunto para crear la introducción del blog <i>Yatelocuentoyo</i> .			
Esta introducción tendrá dos partes: en la primera, se explicará cómo es la cultura española y las diferencias con las de otros países; en la segunda, se definirá el concepto de choque cultural y lo que conlleva.			
Además de redactar el informe, cada grupo deberá dibujar un mapa conceptual con los resultados de su investigación			

Ilustración 10. Producto final de la MiniQuest: cultura hispana y choque cultural

7.2.2 Chistes gráficos

La pestaña *Chistes gráficos* abre dos opciones: en la primera, los estudiantes tendrán acceso a las tres imágenes relacionadas con las figuras retóricas que se han ido señalando en la descripción de las actividades del manual y, en la segunda, se han vinculado a esta pestaña varias páginas web en las que los alumnos podrán encontrar más muestras de humor gráfico, algunas de artistas e historietistas españoles y latinoamericanos reconocidos, como Forges, Quino, Antonio Mingote⁵³, etc.

Objetivos específicos

⁵³ Ángel Antonio Mingote Barrachina (1919-2012) fue un dibujante, escritor, académico de la lengua y periodista catalán reconocido internacionalmente y ampliamente galardonado por sus obras y su compromiso por la cultura y la literatura.

- Poner en práctica y afianzar su dominio de las figuras literarias.
- Navegar por páginas con viñetas y tiras cómicas.
- Entender las referencias socioculturales de las viñetas y tiras cómicas.
- Desarrollar la competencia de autonomía e iniciativa personal.
- Desarrollar la competencia digital.

Primera imagen: Hipérbole

Como la primera figura retórica con la que se trabaja en la unidad didáctica propuesta es la hipérbole, los alumnos deberán usar dicha figura al idear un enunciado humorístico en forma de chiste que describa la primera imagen (**Ilustración 11**) y, luego, deberán votar el enunciado que más les haya gustado.



Ilustración 11. Primera imagen del blog: Hipérbole

Algunas respuestas para esta primera imagen podrían ser, por ejemplo: «Era un móvil tan grande, tan grande que Pablo tenía que llevarlo sobre su espalda» (usando la hipérbole y la fórmula gramatical «tan grande que...») o, también, «Era un móvil tan grande que Pablo sudaba cuando lo cargaba» (empleando un juego de palabras además de la hipérbole).

Segunda imagen: Metáfora

En la segunda actividad de los chistes gráficos, que se realiza al tratar la metáfora en las actividades del manual, los alumnos deberán describir la imagen⁵⁴ de la Ilustración 12 con un enunciado que incluya esta figura retórica.



Ilustración 12. Segunda imagen del blog: Metáfora

En este caso algunas opciones podrían ser: «Cuando el jefe oyó los resultados de las ventas se convirtió en una tetera echando vapor por las orejas», «Si las cosas no salen como quiere, se enfurece: es una auténtica locomotora de vapor», etc.

Tercera imagen: Ironía

En la tercera actividad, los alumnos deberán rellenar los bocadillos de la viñeta que se muestra en la Ilustración 13⁵⁵ creando un diálogo que incluya una ironía.

⁵⁴ Extraída de: <<http://www.eldefinido.cl/actualidad/plazapublica/7495/La-extrana-moda-de-ser-pesado-y-por-que-hay-que-funarla/>> [Última consulta: 01/06/2018].

⁵⁵ Imagen de José Angel extraída de Pinterest: <<https://i.pinimg.com/originals/60/2d/51/602d5125fc2313a28b5c591f6d80a804.jpg>> [Última consulta: 01/06/2018].



Ilustración 13. Tercera imagen del blog: Ironía

Después de revisar y comentar las respuestas de los alumnos, el profesor podría proponer una respuesta de creación propia como:

- *¿Pensarán que les miento cuando les diga que he perdido 20 kilos?*
- *Qué va, mujer, la balanza nunca miente*

Otras tiras y viñetas

Como se establecía al principio de este apartado, la pestaña *Chistes gráficos* también muestra varias páginas web que los alumnos podrán usar para encontrar más muestras de humor gráficos en diversos sitios web y redes sociales:

- E-faro. <http://www.e-faro.info/CASTELLA/EChistes/CHISTES-2016.html>
- El País. <https://elpais.com/tag/c/ec7a643a2efd84d02c5948f7a9c86aa7>
- El Diario. <https://www.eldiario.es/temas/vinetas/>
- Daniel Paz. <http://danielpaz.com.ar/blog/>
- Tiras de humor. <http://www.tirasdehumor.com/>
- Gaturro. <http://www.gaturro.com/>

Cuarta imagen. Actividad libre

Los estudiantes deberán entrar en los enlaces que se les habrá facilitado y elegir una viñeta o tira cómica que les guste o les llame la atención. Luego, deberán explicar a toda la clase qué figura retórica se está empleando (si se diera el caso) y a qué realidad hace referencia, qué intenta transmitir o qué es lo cómico de la imagen seleccionada. Esta explicación se hará de forma oral delante de toda la clase con el apoyo de una presentación en formato *PowerPoint*.

7.2.3 Redes sociales y Programas de humor

Una vez realizadas las actividades centradas en la ironía de la unidad propuesta para libros de texto de ELE, podremos presentar el resto de enlaces, pestañas y actividades del blog.

El contenido y las actividades que los estudiantes encontrarán en las pestañas *Redes sociales* y *Programas de humor* servirán de práctica y refuerzo para los conocimientos que han adquirido a lo largo de la unidad y, al mismo tiempo, cumplirán la función de preparar a los alumnos para que, llegado el momento, puedan continuar visitando las páginas de internet con las que habrán estado trabajando u otros sitios web con contenido humorístico y, en el mejor de los casos, también puedan participar en dichas páginas.

Objetivos específicos

- Familiarizarse con el estilo de humor de los hispanohablantes.
- Entender las referencias socioculturales del contenido humorístico.
- Comprender los comentarios cómicos de otros usuarios hispanoparlantes.
- Participar en los comentarios de la red de forma exitosa.
- Desarrollar la competencia de autonomía e iniciativa personal.
- Desarrollar la competencia digital.

Actividades con Twitter

Al tratarse de un servicio de *microblogging*, *Twitter* ofrece múltiples ventajas para los estudiantes de lenguas extranjeras: las publicaciones de esta red son textos cortos (de una extensión máxima de 140 caracteres) que no fatigan ni requieren un gran esfuerzo de concentración por parte de los estudiantes. No obstante, su brevedad no limita su efectividad para la enseñanza de ELE. Al igual que al analizar otros textos breves como anuncios y avisos en los que la lengua funciona como «un instrumento de interacción social, que revela las acciones de las personas y sus relaciones con el entorno» (Álvarez-Martínez y Cáceres-Lorenzo, 2011: 112), los autores de los mensajes en Twitter también suelen hacer referencia a situaciones o noticias actuales en su contexto social. Además, no conocer a estos

autores no supone ningún problema, pues las cuentas de *Twitter* permiten modificar la ubicación de preferencia de la que se quieren leer las publicaciones más populares o *trending topics*; de esta forma, se puede seleccionar una ubicación en particular y estar informado de los temas que más interesan en ese país. Precisamente, aprovecharemos estos *trending topics* para crear las actividades que deberán realizar los estudiantes.

Cada lunes, se escogerán dos tuits con contenido humorístico que hayan sido tendencia a lo largo de la semana anterior y se creará una entrada en el blog. A veces, los alumnos tendrán que explicar el significado de los tuits, pero, otras veces, se ofrecerán tres posibles explicaciones para cada uno de ellos; dos de estas serán falsas y solo una explicará el significado real de los tuits escogidos. Los alumnos, en la sección de comentarios de cada entrada, deberán decidir cuál de las explicaciones les parece que se ajusta más al contenido del tuit en cuestión y, si fuera el caso, también deberán señalar qué figura retórica se ha usando en dichas publicaciones. Luego, además, deberán expresar su acuerdo o desacuerdo con el resto de compañeros usando las fórmulas adecuadas (que se recordarán en el propio blog: «creo que...», «en mi opinión», «me parece...», «estoy de acuerdo con...», etc.). Al acabar la semana, se desvelarán las respuestas correctas para que los alumnos comprueben si han acertado.

En el blog incluiremos las cuentas de algunos de los tuiteros hispanoparlantes más seguidos en sus respectivos países para que los profesores elijan los tuits y para que los estudiantes puedan seguirlos si así lo desean:

- Señorita Puri. <https://twitter.com/SenoritaPuri> (España)
- Carlos Langa. <https://twitter.com/CarlosLanga> (España)
- Super Falete. <https://twitter.com/SuperFalete> (España)
- Dios padre. https://twitter.com/Dios_Padre (México)
- Cindy La Regia. <https://twitter.com/cindylaregia> (México)
- Cosito de la pizza. <https://twitter.com/elcosodelapizza> (Argentina)
- Cartonero. <https://twitter.com/flanchota> (Argentina)
- Heduardo. <https://twitter.com/heduardo50> (Perú)
- Mamá me voy a Rusia. <https://twitter.com/memesdelperu?lang=es> (Perú)
- Luis Chataing . <https://twitter.com/LuisChataing> (Venezuela)
- Lo Mejor de Twitland. <https://twitter.com/MejoresTwits> (recopilación de tuits en español)

Actividades con *Facebook*

A pesar de las ventajas que ofrece *Twitter*, otras redes sociales tienen una interfaz más cómoda para lograr un intercambio fluido, sin límite de caracteres en el que, además, suelen participar más usuarios activamente, y no solo como lectores. Como ya se ha comentado, una de las redes sociales más usadas en Japón es *Facebook*, por eso, el blog incluye enlaces a algunas páginas de humor en español que se pueden consultar en esta red, que los alumnos deberán consultar para poder realizar las actividades correspondientes a esta pestaña.

De entre todo el contenido que se puede encontrar en esos enlaces (que se presenta en diferentes formatos como fotomontajes, vídeos, animaciones, recopilatorios, anécdotas, etc.), los alumnos deberán seleccionar una publicación que no entiendan y usar las expresiones adecuadas para preguntar a otros usuarios de *Facebook* por el sentido de dicha publicación y la razón por la que debería hacer gracia. Luego, deberán explicar al resto de la clase lo que hayan podido averiguar.

Finalmente, además de explicar el significado del contenido por el que hayan preguntado, los mismos alumnos también deberán revisar los comentarios realizados por otros usuarios en esa misma publicación y corregir las faltas de ortografía que encuentren (con la corrección de tres a cinco comentarios será suficiente).

Los enlaces que se han incluido en el blog para que los alumnos puedan realizar estas actividades son los siguientes:

- Asco de vida. https://www.facebook.com/ascodevida/?ref=br_rs
- Cabronazi. <https://www.facebook.com/humorcabron/?fref=ts>
- Dame posts y dime friki. <https://www.facebook.com/damepostydimefriki/?fref=ts>
- El Deforma. <https://www.facebook.com/Eldeforma/>
- El Mostacho. <https://www.facebook.com/FanPageElMostacho/>
- Fino Filipino. <https://www.facebook.com/humorfinofilipino/>
- Gandalf es poderoso porque lleva una batamanta. <https://www.facebook.com/Gandalf-es-poderoso-porque-lleva-una-batamanta-168993993116344/>
- LAF Producciones. <https://www.facebook.com/lafproducciones1>
- La viñeta. <https://www.facebook.com/lavinieta/?fref=ts>
- Mimundo Alex. <https://www.facebook.com/mimundoalex/>

- Señoras que. <https://www.facebook.com/segnorasque/>
- Visto en Las Redes. <https://www.facebook.com/vistoenlasredesoficial/>

Actividades con *Programas de humor*

Durante el desarrollo de estas actividades los alumnos habrán analizado publicaciones en formato vídeo y habrán tenido que realizar varias exposiciones orales, pero una gran parte de este contenido se presenta en forma de textos escritos (aunque sean representaciones escritas de la comunicación oral). Lo mismo ocurre al realizar actividades que requieran interactuar con usuarios hispanohablantes en las redes sociales, pues este intercambio también tendrá lugar por escrito a través de los comentarios de las redes sociales.

Con el objeto de que los alumnos pudieran ir adaptándose gradualmente a un elemento comunicativo tan complejo como es el humor, durante el transcurso de esta unidad, se ha trabajado con un número reducido de actividades que trabajan el aspecto oral con material auténtico. De hecho, los alumnos únicamente han realizado dos actividades sencillas de comprensión oral, la *Actividad oral 1* y la *Actividad oral 2*, cuyos vídeos están enlazados en este grupo de pestañas. Sin embargo, una vez concluidas todas las actividades de la propuesta didáctica, consideramos que los alumnos ya se hallarán en mejor disposición de seguir programas de humor, *sketches*, monólogos y otros vídeos con contenido humorístico sin que ello suponga un obstáculo insalvable. En todo caso, esperamos que este contenido les resulte más atractivo y que quieran mantener contacto con estos canales por iniciativa propia.

Así pues, los últimos enlaces pretenden, por un lado, que los alumnos profundicen en el desarrollo de la comprensión oral del humor con material auténtico y, por otro lado, que los alumnos tengan acceso a nuevos formatos con los que mantenerse informados de la actualidad en España y en otros países hispanohablantes, mientras siguen desarrollando su competencia humorística, pues los canales de *youtube* y los programas de humor a los que accederán desde el blog suelen presentar noticias y realizar entrevistas en las que el humor es una constante.

Por último, se ha incorporado una pestaña para *Dudas* con la que los alumnos podrán resolver los problemas que les hayan surgido al intentar comprender el contenido de algunos de los enlaces del blog. A pesar de todos sus progresos en materia humorística, es inevitable que los alumnos, como aprendientes de una lengua extranjera, sigan teniendo dudas respecto al contenido, a alguna referencia o a alguna broma que encuentren en estos programas de humor. Por este motivo, se ha incorporado esta última pestaña en la que podrán describir su problema para que el profesor o, incluso, alguno de sus compañeros responda ofreciendo una solución. Esta pestaña será especialmente útil para que el blog siga usándose a lo largo de todo el curso académico e incluso al acabar las clases. La idea es formar una comunidad de estudiantes que pueda apoyarse en el aprendizaje de español y en la comprensión del humor en esta lengua y que el proceso de aprendizaje recaiga en el propio estudiante, a modo de *flipped lesson*.

Los programas de humor enlazados en esta pestaña son los que se muestran a continuación:

- El Club de la Comedia. <http://www.lasexta.com/programas/club-de-la-comedia/monologos/>
- El hormiguero. <https://www.atresplayer.com/antena3/programas/el-hormiguero/>
- La Resistencia. <https://www.youtube.com/channel/UCvosUrZ7hXpzAyobhfztg4w>
- Movistar #0. <http://www.movistarplus.es/cero>
- Oh My LOL. <https://www.youtube.com/channel/UC6IJZ9Ctx1vcmRY9cFEPyww>
- Roger Gonzalez. <https://www.youtube.com/user/RogerGonzalezMusic/featured>
- YUnotepierdasnada. <https://www.youtube.com/user/YUnotepierdasnada>

8. PUESTA EN PRÁCTICA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:

ESTUDIO DE CASO

Aunque el principal objetivo de esta tesis consistía en la elaboración de una propuesta didáctica que contribuyera al mejor entendimiento de la formulación verbal del humor por parte de estudiantes japoneses, no quisimos descartar como objetivo la posibilidad de trasladar al aula las actividades de la unidad para comprobar su eficacia. En ningún momento obviamos las dificultades que esto suponía; por ello, cuando tuvimos la oportunidad de poner a prueba la propuesta didáctica desplegada en el capítulo anterior, decidimos realizar un estudio de caso. Ciertamente, las condiciones del estudio impidieron aplicar la propuesta en su totalidad, pero sí se pudo examinar la eficacia de una serie de actividades y obtener datos útiles. En este capítulo daremos cuenta de las dificultades y las características de este estudio así como de los resultados obtenidos.

El alumnado y el contexto (las características del espacio y del curso) en el que se desarrolló el estudio en cuestión difieren de las expuestas en el capítulo 6 para el diseño de la propuesta didáctica, que, como recordamos, describía un contexto ideal en abstracto situado en un entorno universitario japonés. Además, como se explicará en detalle más adelante, el contexto real en el que se ha podido desarrollar la propuesta diseñada en el capítulo anterior ha determinado que se pusiera a prueba una parte de la unidad didáctica y no la propuesta entera. Por tanto, en el próximo apartado quedarán identificados los factores que condicionaron la toma de esta decisión y, luego, se explicará qué parte de la propuesta ha sido llevada al aula, es decir, qué actividades se impartieron y por qué se seleccionaron precisamente esas actividades y no otras. Aclarados estos puntos, se especificarán los objetivos de este estudio de caso y se describirá el proceso que tuvo lugar para alcanzarlos. Finalmente, mediante una evaluación final, se analizará la evolución de los estudiantes durante este proceso, con lo que se podrá comprobar el grado de efectividad de las actividades elegidas y qué aspectos podrían requerir modificaciones.

8.1 CONTEXTO Y DESTINATARIOS

La encuesta preliminar sobre el humor y la ironía realizada a alumnos de distintas nacionalidades descrita en el capítulo 3 reveló que los orientales son los que presentan mayores dificultades a la hora de comprender enunciados que requieren un mayor esfuerzo interpretativo, en particular los enunciados irónicos. Dentro de los orientales, esta tesis centra su interés específicamente en el alumnado japonés, para el que se ha diseñado la propuesta didáctica del capítulo anterior. Además, como ya se ha aclarado, la intención de esta propuesta es enseñar este registro antes de que los alumnos viajen a España y se enfrenten a enunciados potencialmente problemáticos por sí mismos, en otras palabras, satisfacer una necesidad pedagógica directamente en el país de origen de los alumnos para evitarles posibles malentendidos en futuras interacciones con nativos. Sin embargo, a pesar de que el contexto elegido a tal efecto (la universidad japonesa) es el idóneo, porque es allí donde más falta hacen esas actividades y donde mejores resultados se pueden obtener, decidimos redirigir la propuesta a un contexto distinto por dos razones: la primera, por las dificultades que encontramos para acceder a la universidad japonesa y, la segunda, porque pensamos que extender el estudio a alumnos de otras nacionalidades revelaría información significativa.

Efectivamente, poner a prueba los materiales con alumnos de diferentes nacionalidades permitiría mantener la coherencia con la encuesta preliminar descrita en el capítulo 3. De esta forma, se abriría la posibilidad de analizar el progreso de estudiantes de distintos orígenes con el fin de comprobar si existen diferencias en su aprendizaje. Al valorar cómo responden estos alumnos a los materiales diseñados y al comparar sus resultados con los de sus compañeros nipones, se podría describir más objetivamente la eficacia de dichos materiales. Para poder llevar a cabo este experimento contamos con la colaboración del *Servei de Llengües* de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Al formar parte de un centro educativo abierto al intercambio internacional, el *Servei de Llengües* dispone de una gran variedad de estudiantes de distinta procedencia, lo que se traduce en una valiosa oportunidad para contrastar la

evolución y los resultados de los japoneses con los de otros alumnos de orígenes dispares, pero manteniendo ciertas características similares. Además, al tratarse de un servicio de enseñanza de lenguas integrado en la propia universidad, cuenta con todos los recursos, instalaciones y aulas que se puedan necesitar, todo perfectamente condicionado para la docencia de idiomas (con acceso a internet, pantallas de proyección debidamente iluminadas, etc.).

Si bien los estudiantes extranjeros a los que se puede tener acceso en el *Servei de Llengües* de la UAB son numerosos y de una gran diversidad, desde un principio se descartó trabajar con los alumnos de niveles básicos (recordemos que la propuesta didáctica que se ha desplegado en el capítulo anterior se confeccionó para ser ejecutada con alumnos de un nivel de intermedio a avanzado). Al descartar esos niveles, se pudo reducir el número de alumnos con los que trabajar, lo cual resultaba esencial para poder acompañarles durante todo el proceso de aprendizaje, estudiar su avance y resolver sus dudas de manera personalizada, algo esencial en un estudio de caso. Además, este seguimiento acabó siendo especialmente importante durante la evaluación final (algo que se explicará en el apartado 8.3.5 *Resultados de la prueba final evaluativa*).

En la tabla que se muestra a continuación, se ofrece una descripción detallada de las características de todos los alumnos con los que se trabajó en este centro. Esta tabla se confeccionó a partir de la información que los propios estudiantes facilitaron durante la recopilación de datos realizada al principio de este estudio de caso (la prueba diagnóstica del estudio de caso que se describirá en el apartado 8.3.1 *Prueba diagnóstica del estudio de caso*).

ORIGEN	EDAD	SEXO	OTRAS LENGUAS	MESES EN ESPAÑA	CONTACTO REGULAR CON ESPAÑOLES
Italia	24	Mujer	Español Intermedio bajo Francés Intermedio bajo Inglés Intermedio	2 y ½	Sí
Turquía	21	Mujer	Español Intermedio Inglés Avanzado	2 y ½	Sí
Polonia	26	Mujer	Español Intermedio Alemán Intermedio Inglés Avanzado	12	Sí

ORIGEN	EDAD	SEXO	OTRAS LENGUAS	MESES EN ESPAÑA	CONTACTO REGULAR CON ESPAÑOLES
Lituania	22	Hombre	Italiano Intermedio bajo Español Intermedio Alemán Intermedio Inglés Avanzado	6	No
Japón A	20-22	Hombre	Español Intermedio bajo Inglés Intermedio	7-8	Sí
Japón B	20	Mujer	Español Intermedio Inglés Intermedio bajo	7	Sí
Japón C	21	Mujer	Español Intermedio bajo Inglés Intermedio	8	Sí

Tabla 13. Alumnos del *Servei de Llengües* de la UAB

En total, el grupo de estudio consistió en siete alumnos que compartían algunas características similares como la edad, la frecuencia de contacto con españoles o el nivel de dominio de lengua española. En cambio, vemos que su conocimiento de otras lenguas y la duración de su estancia en España varía mucho más, por ejemplo, las alumnas de Italia y Turquía estuvieron nada más que dos meses y medio en España, muy poco tiempo en comparación con el resto.

A priori, considerando las características del centro y del alumnado, la adecuación del contexto elegido para estudiar la efectividad de la propuesta académica resulta indiscutible: el centro está perfectamente acondicionado para la docencia, los alumnos se han apuntado voluntariamente al curso (con lo que su motivación por el aprendizaje se da por garantizada) y el número de alumnos permite un seguimiento personalizado. Sin embargo, hubo un factor determinante que condicionó ligeramente este estudio de caso y su ulterior evaluación, ya que habría que adaptar o, mejor dicho, limitar el material presentado en la propuesta didáctica; este factor fue el tiempo disponible, tiempo que se vio reducido por el momento en que se impartieron las actividades y por la distribución horaria establecida para las actividades.

Por un lado, debemos considerar que la puesta en práctica de las actividades tuvo que llevarse a cabo entre los meses de abril y mayo. A esas alturas del curso, los alumnos estaban finalizando los estudios del curso académico de ese año, lo que suponía que tenían exámenes finales en sus respectivas carreras y, además, también se estarían preparando para el examen

final del propio curso de español del *Servei de Llengües*, donde se impartirían nuestras actividades.

Por otro lado, estos alumnos únicamente tenían dos días de clase a la semana y, de esos dos, solo uno contaba con la asistencia de todos los alumnos. Así que se limitó la puesta en práctica a esa clase. En realidad, esto no constituía un problema *per se*, pues, como se ha explicado en repetidas ocasiones, esta propuesta didáctica puede distribuirse a lo largo de diferentes clases sin necesidad de una continuidad ininterrumpida. No obstante, fue la combinación de los dos elementos —la larga distribución temporal de la propuesta, por una parte, y el poco tiempo disponible para hacerlo, por la otra— lo que obligó a limitar las actividades que se ponían a prueba.

Esta limitación se tradujo en la selección de una parte específica de todo el material propuesto, para la que hubo que preparar una sesión introductoria. En el siguiente apartado nos detendremos a explicar esto en detalle, justificando cómo se determinó qué actividades se trasladarían definitivamente al aula.

8.2 JUSTIFICACIÓN DEL MATERIAL ELEGIDO

La propuesta descrita en el capítulo anterior se conforma como un proyecto que distingue etapas secuenciales: la primera (parte introductoria y MiniQuest) se estableció como una fase introductoria de descubrimiento y reflexión —permitiendo a los propios alumnos reconocer la diferencia en la forma de expresar el humor en diferentes lenguas—, mientras que la segunda (que combina las actividades de la unidad didáctica y del blog) se constituyó con una intención didáctica más directa, mostrando las pautas e indicadores necesarios para identificar, entender y construir figuras retóricas como las metáforas, las hipérboles y las ironías.

Haciendo un cómputo total, se estimó que la propuesta didáctica al completo tendría una duración de 400 minutos, lo que equivaldría a unas siete sesiones de 55 minutos si se dedicara todo el tiempo de cada clase a estas actividades, pero, dadas las limitaciones temporales, tuvimos a nuestra disposición únicamente cinco sesiones de 20 a 30 minutos, lo que nos impedía llevar a cabo la

propuesta en su totalidad. Sin embargo, la distribución de la unidad didáctica en bloques de actividades atendiendo a las distintas figuras retóricas hacía posible seleccionar un bloque y adecuarlos, así, al tiempo disponible sin perder coherencia en los contenidos.

Al seleccionar el material con el que trabajar, primero se descartó la MiniQuest. La razón fue que, como elemento introductorio resulta indudablemente práctica —con ella se pueden desarrollar diversas destrezas y habilidades y, además, es especialmente útil para poner a los alumnos al corriente de las diferentes formas de expresar lingüísticamente el humor según las culturas y lenguas observadas—, sin embargo, no fue diseñada con la intención de entrenar a los alumnos para comprender enunciados interpretativos, así que no permite valorar si la propuesta sirve para lograr una mejora en la capacidad de comprensión de estos enunciados. Además, el desarrollo de esta tarea requiere mucho más tiempo del que se disponía en cada clase. La suma de todas estas consideraciones fue la que ayudó a determinar que no se empleara la MiniQuest en este experimento.

En cambio, la unidad didáctica fue concebida para explicar la configuración y el uso de la metáfora, la hipérbole y la ironía. Ya se ha explicado que como los resultados de la investigación del capítulo 3 revelaron que la comprensión de enunciados irónicos resultó ser más conflictiva que la comprensión de metáforas e hipérbolos, particularmente para el alumnado de origen japonés, al crear la propuesta didáctica se decidió que lo más indicado sería dedicar más tiempo a desarrollar las actividades enfocadas a enseñar la ironía que a las otras figuras retóricas.

Según se estima en el apartado *6.11 Cronograma* de la propuesta didáctica presentada, las actividades destinadas a enseñar la ironía ocupan unos 109 minutos. Si consideramos que este experimento contaba con un cinco sesiones de entre 20 y 30 minutos, se podría estimar que había tiempo suficiente para trabajar todas las figuras retóricas, pero para ello habría que trabajar a un ritmo ligero y constante, sin espacio para pausas, reformulaciones ni para resolver dudas. Por esta razón, preferimos optar por centrarnos en una sola figura retórica, lo que

permitiría unas sesiones algo más pausadas con tiempo suficiente para resolver dudas y para comprender, asimilar y afianzar el nuevo contenido. Así, se concluyó que se trabajaría únicamente con la más conflictiva de las figuras, es decir, la ironía.

8.3 DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CASO

Dado que el material que se impartió en este estudio de caso es un fragmento extraído de la programación didáctica descrita en el capítulo previo, los objetivos de este experimento parten de los propios objetivos de esa misma propuesta. No obstante, debemos puntualizar que, además de esos objetivos generales, el hecho de desarrollar un experimento parcial para estudiar la efectividad de esta propuesta en un contexto diferente hizo que surgieran nuevos objetivos que añadir a los anteriormente mencionados. De ahí, que la lista final quedara ligeramente modificada, tal y como se muestra a continuación:

- Fomentar el espíritu de colaboración y el establecimiento de relaciones sociales, pues los alumnos seguirán trabajando en parejas o en grupo y, además, se aprovechará la variedad cultural para reforzar sus capacidades sociales e interculturales.
- Interactuar en la lengua meta. Este objetivo era prioritario en una propuesta didáctica diseñada para ponerse en práctica un contexto específico de estudiantes que, por regla general, no tenían contacto con españoles. Ahora, en el nuevo contexto de este experimento, la importancia de este objetivo se ve reducida, aunque no anulada.
- Reconocer y comprender las distintas figuras retóricas hasta familiarizarse con ellas (aunque, en este estudio de caso, nos limitaremos a la ironía).
- Evaluar la capacidad de comprensión de enunciados irónicos antes de las actividades y comprobar si los resultados coinciden los obtenidos con la encuesta preliminar realizada en el capítulo 3).
- Favorecer que los alumnos confeccionen sus propios enunciados irónicos, imprimiendo en ellos la entonación y gesticulación adecuadas.

- Comprobar si esta capacidad mejora con las actividades propuestas para verificar que estas cumplen su propósito.
- Proponer mejoras en caso de que los materiales no resulten suficientemente eficaces.

Por su parte, los contenidos de este estudio de caso corren la misma suerte que los objetivos, pues también se presentan como una reducción de los propios contenidos de la propuesta didáctica principal. Aunque, en este caso, para evitar repetir el inventario del apartado *6.5 Niveles de referencia y contenidos generales*, nos limitaremos a aclarar que las actividades que se desarrollaron se acompañaron con comentarios pertinentes para que todos los alumnos, independientemente de su nacionalidad, fueran conscientes de la delicadeza con la que deberían usar estos recursos, pues incluso entre nativos puede haber malinterpretaciones de las verdaderas intenciones que rodean estos mensajes. A veces un comentario irónico puede ser cruel o dañino aunque nunca fuera esa la intención hacia el oyente. De este modo, el contenido sociocultural necesario para saber cuándo y con quién usar estas figuras retóricas se incorpora a las actividades que componen este experimento.

El experimento se desarrolló como una unidad didáctica cerrada, con una actividad introductoria, un progreso y una evaluación final; una unidad cerrada, pero discontinua. Así, la programación se organizó de la siguiente manera:

- Primero, se evaluaría la capacidad de los alumnos japoneses para captar y comprender adecuadamente la ironía y se compararían sus resultados con los de compañeros de otras nacionalidades, contrastando sus respuestas, también, con las dadas por españoles nativos. Esto ocuparía el espacio disponible el primer día de clase.
- Luego, durante el resto de las clases hasta el día de la evaluación, se procedería a enseñar cuáles son los indicadores y los marcadores de la ironía (kinésicos, lingüísticos y paralingüísticos) a los que deberían estar atentos para detectar o confeccionar enunciados irónicos.

- Por último, se realizaría una prueba evaluativa para medir la evolución de los estudiantes, algo que permitiría determinar si las actividades diseñadas resultan efectivas o si requieren alguna mejora.

8.3.1 Prueba diagnóstica del estudio de caso

En términos generales, la prueba diagnóstica del estudio de caso y la encuesta anterior, es decir, la encuesta preliminar del capítulo 3, comparten la misma intención: comprobar la hipótesis de que estudiantes con lenguas y culturas diferentes presentarían distintos resultados al medir su capacidad para comprender enunciados irónicos (entre otros). La diferencia, como se acaba de señalar, es que esta prueba diagnóstica no solo permitiría corroborar los datos obtenidos en la encuesta preliminar, sino que, además, una vez se cotejaran los resultados de la prueba diagnóstica presentada en este apartado con los de la prueba final evaluativa de este mismo estudio de caso, se podría medir la efectividad de las actividades propuestas.

Por otro lado, también existía la posibilidad de que los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica de este estudio de caso fueran positivos ya desde un primer momento para todos los estudiantes, incluyendo los japoneses, esto es, que ninguno de los estudiantes tuviera mayores dudas ni problemas a la hora de comprender la ironía. Esto era perfectamente plausible teniendo en cuenta que no contábamos con datos sobre la duración de su estancia en España, ni del contacto que estos estudiantes tenían con españoles, ni de su dominio de otras lenguas, etc. Sin esta información, existía la posibilidad de que todo el experimento resultara superfluo por enseñar algo que los alumnos no necesitaban aprender. En tal situación, lo único que se podría haber hecho sería alguna sesión informativa sobre las situaciones comunicativas más adecuadas para emplear estos recursos o sobre las posibles malinterpretaciones y reacciones que pudieran producirse al hacerlo. Afortunadamente, los resultados de esta prueba, coincidieron con los datos obtenidos en la encuesta preliminar y justificaron la puesta en marcha de este experimento.

Como ya se ha comentado, la prueba diagnóstica de este estudio de caso (ver *Anexo II*) sigue el modelo de la encuesta preliminar del capítulo 3, aunque la somete a algunos cambios. En particular, difiere de esta en un aspecto clave: se priorizan las preguntas referidas a contenido irónico y se descartan otras que, aunque interesantes, no guardan relación con las actividades que se pondrán en práctica. Una de las preguntas suprimidas de la encuesta preliminar, por ejemplo, fue la pregunta 4; esa pregunta incluía una muestra de humor gráfico en la que se mostraba cómo los aspirantes a un puesto de trabajo en IKEA debían mostrar su habilidad para montar una silla. Aunque los resultados de esa pregunta resultaron curiosos, no guardan relación con los enunciados irónicos que se estudian en este caso y, por ello, se prefirió sustituirla por otra pregunta que sí incluyera este tipo de contenido.

Además, se ha añadido una pregunta que sustituye al diálogo de la pregunta número 12 de la encuesta preliminar. En aquel diálogo se empleaba una metáfora para expresar cómo el paso del tiempo había hecho mella en uno de los interlocutores, específicamente, en su cabello. La nueva pregunta aprovecharía esta idea y, sin referirse esta vez a los años transcurridos, incluiría un comentario irónico para adherirse al objetivo de estudiar este tropo.

En la primera versión, uno de los interlocutores hacía alusión a las canas de su amigo empleando la metáfora «[han pasado muchos años] *Muchos años, sí. ¡Y parece que te ha caído nieve en la cumbre!*». Ahora, en el nuevo diálogo, Ricardo se interesa por el corte de pelo de Cristóbal, pero la respuesta que recibe es mucho más natural y frecuente en un diálogo real que la metáfora que hacía referencia a Garcilaso incluida en el ejemplo anterior. De forma que el diálogo queda de la siguiente manera:

8. Ricardo ve a Cristóbal con el pelo muy corto.

Ricardo: *¿Oh, te has cortado el pelo?*

Cristóbal: *No, qué va, se me cayó anoche mientras dormía...*

¿QUÉ LE PASÓ AL PELO DE CRISTÓBAL?

Por último, se han reformulado algunas preguntas y se han añadido marcadores para comprobar si, efectivamente, mejoraban o no la detección de ironías. Gracias a estos marcadores o indicadores extra, además, se podrían objetivar aún más los resultados que se obtuvieran: si se minimiza la ambigüedad en la formulación verbal de la ironía presente en las preguntas, será posible confirmar la efectividad de los marcadores utilizados.

Por tanto, finalmente, la prueba diagnóstica de este estudio de caso cuenta con un total de nueve preguntas, de las cuales solamente una (la última) no incluye ningún matiz o carga irónica, pero sí que requiere de un proceso inferencial para interpretar una metáfora. El resto incluye ironías acompañadas de sus respectivos marcadores, aunque en algunos casos estos marcadores son más evidentes que en otros.

8.3.2 Resultados de la prueba diagnóstica del estudio de caso

Al cotejar las respuestas obtenidas en la prueba diagnóstica del estudio de caso, se aprecia que hay un patrón o una pauta común en la mayoría de las preguntas salvo en dos excepciones, la número 1 y la número 5. En general, la fórmula que se repite es que los alumnos japoneses y el alumno lituano coinciden en dar respuestas erróneas, es decir, en no identificar las ironías, mientras que las del resto de participantes son correctas.

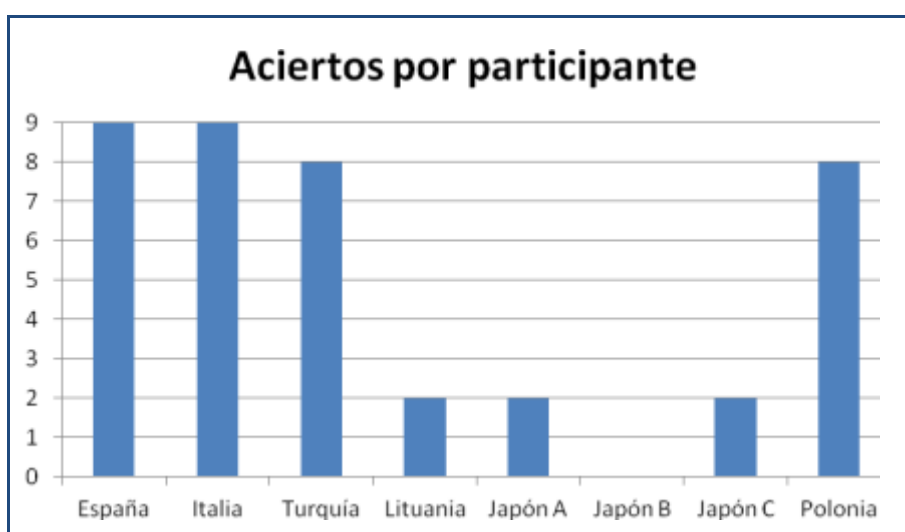
La pregunta número 1 de esta prueba coincide con la primera pregunta de la encuesta preliminar presentada en el capítulo 3 —diálogo en el que se comparaba la lentitud de un chico con la de un árbol— y, además, los resultados de ambas son parecidos. En este caso, los datos obtenidos destacan por ser los mejores de toda la prueba diagnóstica: esta es la única pregunta que acertaron todos los participantes a excepción de una sola japonesa.

Por su parte, la pregunta número 5, la otra excepción que encontramos en la prueba diagnóstica de este estudio de caso, se corresponde con la número 11 de la primera investigación —la que incluía una imagen representando un diálogo entre un peluquero y una cliente poco optimista—. Al revisar los resultados de esta pregunta, se revela que dos de los tres alumnos japoneses junto con el alumno

lituano dieron respuestas erróneas. Sin embargo, en esta ocasión, también se equivocaron las alumnas de origen turco y polaco; dos alumnas que, en cambio, no cometieron errores en ninguna de las otras preguntas. Estos cinco estudiantes dejaron la pregunta sin responder. Estos resultados vuelven a coincidir con los obtenidos en la primera investigación, pues también entonces fue una de las preguntas con peores resultados en todos los grupos (tanto en el de europeos hablantes de lenguas romances y no romances como en el de asiáticos hablantes de lenguas orientales).

A raíz de las respuestas obtenidas, se vuelve a constatar que los alumnos japoneses, en comparación con la mayoría de los alumnos de otras nacionalidades (Turquía, Polonia e Italia), tienen más dificultades para captar la ironía en español. El alumno lituano tuvo dificultades similares a las de los japoneses, pero no tenemos datos en la primera investigación de los que poder sacar una conclusión respecto a esta nacionalidad.

Como la ironía es un elemento bastante ambiguo que, en ocasiones, hasta los propios hablantes nativos pueden tener problemas para interpretar, se decidió incluir a participantes españoles para comprobar que no se trataba de ironías tan complejas que ni siquiera un hispanohablante pudiera comprender. Al final, como ambos participantes acertaron todas las preguntas, se añadieron a la Gráfica 15 como un solo individuo para que sirviera de referencia.



Gráfica 15. Aciertos por alumnos del *Servei de Llengües*

A la vista de los resultados, podemos afirmar que, en general, se confirman los resultados obtenidos en la primera investigación (véase apartado 3.4 *Resultados generales del cuestionario: imagen social y cortesía*): los estudiantes hablantes de lenguas romances obtienen mejores resultados que los japoneses. Como se puede apreciar en la Gráfica 15, la alumna italiana, la polaca y la turca acertaron casi todas las preguntas. La italiana encaja en el patrón de los europeos hablantes de lenguas romances de la encuesta anterior, pero en el caso de las alumnas turca y polaca pueden considerarse tres opciones:

1. Que la ironía también es una figura habitual en sus respectivas lenguas maternas.
2. Que su relación con otras culturas del mediterráneo ha podido influir en el punto 1 (en el caso del idioma turco).
3. Que ninguna de estas estudiantes pueda considerarse representativa del proceder habitual en su país porque tengan un sentido del humor particular y una desarrollada capacidad para captar e interpretar ironías.

Como únicamente tenemos resultados de dos participantes, no podemos atrevernos a generalizar ni a inclinarnos por ninguna de las opciones propuestas. En todo caso, solo cabe afirmar que estas dos alumnas en particular se desenvolvieron con facilidad ante enunciados irónicos, mientras los japoneses y el estudiante lituano se mostraron mucho más desacertados.

8.3.3 Desarrollo de las actividades realizadas

Durante la segunda fase de este estudio de caso, se enseñaría a los alumnos cómo se forman las ironías (con sus respectivos marcadores o indicadores), se aclararía en qué situaciones es adecuado usarla (teniendo en cuenta la relación entre los interlocutores y la influencia de factores contextuales) y se recordaría, constantemente, que este recurso es un arma de doble filo que muy fácilmente podría volverse en contra de la persona que lo esgrima. Ya se ha comentado con anterioridad que un comentario irónico efectuado en un momento inoportuno o acompañado de identificadores inadecuadamente acentuados puede hacer que la persona receptora malinterprete las intenciones del emisor y acabe considerándolo

ofensivo. El problema radica en el propio acto de interpretar, pues son muchos los factores a tener en cuenta. Por eso, se recalcó la importancia de usar este recurso con cautela y se recomendó acompañar los marcadores de algún gesto conciliador (un guiño, una sonrisa, una mirada cómplice, etc.), así, el riesgo de malinterpretación se reduciría considerablemente.

Los indicadores de la ironía que se impartieron con estas actividades son los ya comentados y ampliamente desarrollados en el apartado *6.5 Niveles de referencia y contenidos generales*, aunque, se optó por emplear una terminología alternativa al presentarlos para evitar posibles confusiones, de modo que quedaron como:

- Tono
- Sentido
- Expresiones típicas
- Recursos como repeticiones y exageraciones

En el apartado *8.1 Contexto y destinatarios*, se comentó que una de las ventajas de trabajar en pequeños grupos consistía en poder acompañar a todos los estudiantes durante el transcurso de las actividades, ayudándoles a comprender los elementos que les causaran dudas y deteniéndonos para hacer énfasis en aspectos delicados como adecuar la entonación propia de los enunciados irónicos en cuestión. En este sentido, se utilizaron actividades guiadas para que los alumnos aprendieran a detectar las ironías, aunque, primero, hubo que presentar la ironía como concepto junto a los problemas de incongruencia que la acompañan y que la hacen detectable. A continuación, para introducir la entonación que deberían reconocer en las cláusulas con las que se estaba trabajando, se dispuso de vídeos y dedicó un poco de espacio a practicar la entonación durante las primeras actividades.

En un primer momento, se corroboró que los japoneses tenían más dificultades que los participantes de otras nacionalidades para identificar las ironías. Luego, durante el desarrollo de las clases, no tuvieron dificultades excepcionales ni hubo que hacer esfuerzos adicionales para que entendieran los contenidos. La diferencia, en todo caso, se hizo notar en el aula, específicamente,

en el momento en que el grupo de estudiantes que participaba en este estudio de caso tuvo que pronunciar los enunciados en voz alta imprimiéndoles el tono irónico que se les indicaba; en estos ejercicios, los japoneses se mostraron mucho más tímidos que el resto, pero, después de haber descrito el proceder habitual en las clases que se imparten en Japón, esto no es algo que pueda sorprender.

Como ya se ha indicado, este experimento perseguía medir la evolución de los estudiantes y evaluar las actividades relativas a la ironía de la propuesta didáctica desarrollada en el apartado 7.1.4 *Tarea 3. La ironía*. Aunque consideramos que no es necesario repetir de nuevo las actividades que ya se desplegaron en ese apartado, sí es importante señalar que, al extraerlas de una unidad y desligarlas del contexto precedente, fue necesario crear una sesión introductoria que cubriera el cometido de la MiniQuest y que mostrara la diferencia que se puede encontrar al examinar el humor de dos lenguas y culturas diferentes.

Esta sesión introductoria tuvo lugar tras analizar los resultados de prueba diagnóstica del estudio de caso. Primero se tanteó a los alumnos sobre las preguntas que no habían comprendido de esta prueba y, luego, se proyectó una breve presentación de tres diapositivas en *Power Point* (Ilustración 14) que mostraba la ironía y los marcadores que practicarían en las siguientes sesiones.



Ilustración 14. Diapositivas de la sesión inicial del estudio de caso

8.3.4 Prueba final evaluativa

Para evaluar el progreso de los estudiantes y comprobar la efectividad de las actividades se preparó una prueba final evaluativa que incluiría representaciones de diálogos siguiendo como modelo la prueba diagnóstica de este estudio de caso. Sin embargo, en esta evaluación final se produjeron algunas modificaciones.

Ya se ha indicado con anterioridad que esta prueba final interesaba, por un lado, para medir si la capacidad de los estudiantes había progresado como se esperaba y, por otro lado, también debería servir para determinar la eficacia de los

propios materiales. Ello implicó un ligero reajuste para que cada pregunta aportara más datos: no solo se comprobaría si cada participante acertaba a detectar un enunciado irónico o no, si no que, además, se incluirían nuevos apartados para que tuvieran que señalar qué indicadores estaba usando el emisor y con qué intención los estaba usando. Así, se podría evaluar si el aprendizaje se había producido con éxito, pues se verificaría que los aciertos respondían al conocimiento adquirido y no al azar.

Al añadir estas variables, se confeccionó una prueba final cuyas preguntas pueden descomponerse en cuatro partes. La primera consiste en un diálogo que puede incluir, o no, un enunciado irónico con sus respectivos indicadores; los estudiantes debían decidir si el diálogo incluía o no enunciados irónicos (1). Si la respuesta a esta parte era afirmativa, lo siguiente que tendrían que hacer es identificar el enunciado irónico en el propio diálogo (2); una vez identificado, tendrían que señalar qué marcadores de los trabajados en clase emplea el emisor para evidenciar que su discurso incluye esta figura retórica (3); finalmente, el último recuadro (4) debía servir para que los participantes indicaran si la intención de este emisor era bromear con sus interlocutores o hacer una crítica. El orden, en realidad, es irrelevante; los números que se han indicado entre paréntesis se corresponden con los que se han adjudicado a cada parte en el ejemplo que se muestra a continuación (Ilustración 15) por una simple cuestión clarificadora.

Miguel enciende la televisión, pero el volumen está bajo.

IRONÍA			1	Miguel: ¿Tú oyes bien la televisión? Hermano: ¡Por supuesto! Puedo oírla muy bien, perfectamente.	2
SÍ ✓	NO	NO SÉ			
BROMA 😊		CRÍTICA 😡		Sentido Exageraciones Repeticiones Expresiones	3
✓					

Ilustración 15. Ejemplo extraído de la prueba final evaluativa del estudio de caso

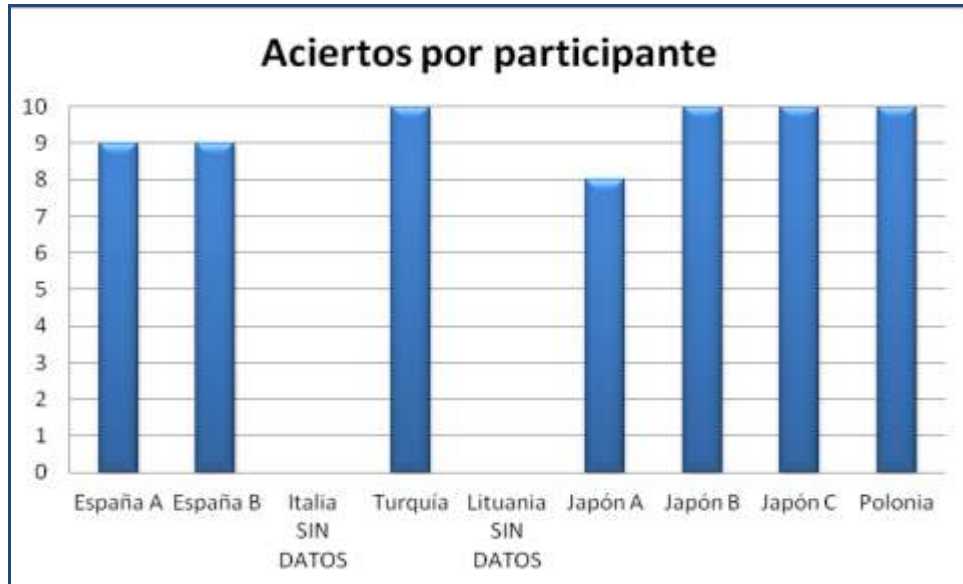
En esta evaluación, los estudiantes ya sabían que el propósito era evaluar su capacidad para detectar ironías, así que era de suponer que estarían alerta para identificarlas. Por tanto, se decidió que algunas de las preguntas fueran preguntas trampa, es decir, que fueran preguntas cuyas cláusulas incluyeran algunos de los elementos que se habían tratado como indicadores de la ironía, pero sin ningún enunciado irónico con el que relacionarlos. Al fin y al cabo, no todas las exageraciones, repeticiones o prosodias implican la presencia de comentarios irónicos.

El humor, y en particular la ironía, es un elemento que se mueve en un plano abstracto de la lengua, rompe con la codificación esperada o habitual, siendo un cierto grado de incongruencia lo que hace que pueda tener sentido. De por sí, cualquiera podría tener dudas al interpretar estos enunciados, pero si a esto le añadimos la presencia de esas preguntas trampas (de las que los estudiantes no tenían conocimiento), la posibilidad de que se generen dudas se multiplica. Es por ello que se decidió incluir una casilla para que los participantes indicaran si no estaban seguros de si los diálogos incluían ironías o no. En última instancia, si los alumnos marcaban muchas preguntas como confusas —tanto si se trataba de preguntas con ironías, como si eran preguntas trampa—, inmediatamente podría interpretarse que los materiales habían fracasado en su propósito de enseñar a captar e interpretar las ironías.

8.3.5 Resultados de la prueba final evaluativa

Lamentablemente, hubo dos participantes que no pudieron asistir a esta prueba final por cuestiones personales; estos participantes fueron la alumna italiana y el alumno lituano, por eso, en la Gráfica 16, en la que se recopilan los aciertos por participante, ambos alumnos (la italiana y el lituano) aparecen como participantes «Sin Datos». A pesar de no haber hecho esta evaluación final, podemos afirmar, gracias al seguimiento continuo que se hizo durante las actividades, que tanto la alumna italiana como el alumno lituano habrían obtenido buenos resultados en esta prueba final, del mismo modo que los obtuvo el resto de sus compañeros. En

el caso de la italiana, en particular, ya desde la prueba diagnóstica había demostrado su habilidad para detectar y comprender las ironías; así que, con más razón, habría cabido esperar buenos resultados por su parte.



Gráfica 16. Aciertos por participante de la prueba final evaluativa del estudio de caso



Tomando en consideración los datos representados en esta gráfica, se puede observar que todos los participantes han obtenido un índice de aciertos realmente elevado. En el peor de los casos, el alumno japonés acertó 8 de las 10 preguntas, y una de las que falló era una pregunta trampa. Los demás estudiantes consiguieron responder correctamente absolutamente todas las preguntas, identificando los mismos indicadores que los participantes españoles. De nuevo, se invitó a participar a los españoles en este estudio de caso como referentes nativos con los que poder comparar los resultados de los participantes extranjeros.

Al comparar estos datos con los de la prueba diagnóstica del estudio caso, se puede observar que la evolución positiva de los estudiantes es indudable: tres de los cuatro estudiantes que peores resultados obtuvieron en esta prueba diagnóstica, los tres japoneses, mejoraron considerablemente sus resultados. Como hemos indicado, dos de ellos acertaron todas las preguntas, mientras el otro solamente falló dos. Estas dos preguntas fueron la segunda y la tercera; preguntas que analizaremos a continuación para tratar de dilucidar las causas por las que pudo equivocarse.

2. Olga habla con su amigo Paco.

IRONÍA		
SÍ	NO	NO SÉ

Paco: Ayer estaba paseando y me encontré 5 euros.
 Olga: No me digas, ¡qué suerte tienes!

BROMA 	CRÍTICA 
--	--

Sentido	Exageraciones	Repeticiones	Expresiones
---------	---------------	--------------	-------------

Ilustración 16. Pregunta nº 2 de la prueba final evaluativa del estudio de caso

Como se puede apreciar en la Ilustración 16, esta pregunta no incluye ninguna ironía y, sin embargo, el alumno japonés señaló lo contrario y afirmó, además, que se usa con la intención de bromear.

Este diálogo es una de las preguntas trampa; se incluyó la expresión «No me digas» para comprobar si los alumnos señalaban la presencia de ironía solamente por identificar uno de los marcadores con los que se había trabajado en las actividades.



Debemos reconocer que, si se lee con esa intención y se imprime el tono correspondiente, es perfectamente posible que Olga dijera esas mismas palabras con un sentido irónico. Sin embargo, ni la respuesta de Paco, ni el contexto (cinco euros no es mucho dinero, pero tampoco debería considerarse una cantidad tan pequeña como para bromear), ni otros marcadores corroboran esta posibilidad, al menos eso fue lo que consideraron los demás participantes, tanto los otros estudiantes como los nativos. A pesar de su error, el alumno japonés no cayó en las otras preguntas trampa, de hecho, su otro error fue en el diálogo de la tercera pregunta, que contiene un enunciado irónico bastante obvio, como se puede ver en la Ilustración 17.

3. Una señora oye un ruido fuerte y cuando se gira ve a una chica en el suelo.

IRONÍA		
SÍ	NO	NO SÉ

Señora: Vaya, ¿te has caído?

Chica: No... Yo no me he caído, no, no, qué va... estaba... buscando un pendiente...

BROMA 	CRÍTICA 
--	--

Sentido	Exageraciones	Repeticiones	Expresiones
---------	---------------	--------------	-------------



Ilustración 17. Pregunta nº 3 de la prueba final evaluativa del estudio de caso

Dicho estudiante interpretó que este diálogo no incluía ironía alguna, así que debió de pasar por alto indicadores que el resto de los participantes identificaron sin problemas, como la incongruencia entre el contexto y el diálogo —que señalaron como un problema de «sentido»— o el uso de repeticiones «no me he caído, no, no, qué va...». Además de estos marcadores, el uso de los puntos suspensivos podría ayudar a despejar dudas al respecto, sin embargo, estos marcadores no surtieron el efecto esperado en este alumno en particular y pasaron totalmente desapercibidos.

El fallo en la pregunta anterior (Ilustración 16. Pregunta nº 2) se pudo justificar por una lectura usando un tono irónico, sin embargo, el fallo en esta pregunta no tiene una explicación clara salvo que el alumno no leyera con atención o, simplemente, no se diera cuenta de que el contexto estaba enmarcado con el enunciado «se oye un fuerte golpe»; si hubiera fallado en otros diálogos, podría afirmarse que no ha asimilado bien el uso de estos marcadores, pero como no fue el caso, quizás habría que apuntar a un error puntual.

Aparte de este alumno, la Gráfica 16 que muestra los aciertos por participante, deja claro que las otras dos estudiantes japonesas mejoraron mucho, tanto que sus resultados superaron, incluso, los resultados de los dos participantes españoles, y lo mismo ocurrió con las alumnas de Turquía y Polonia. Todas ellas acertaron las diez preguntas, mientras los españoles fallaron una, la misma, la octava pregunta, que reproducimos en la Ilustración 18:

8. Una madre le da un consejo a su hijo cuando va a salir.

IRONÍA		
SÍ	NO	NO SÉ
BROMA 	CRÍTICA 	

Madre: ¿Vas a salir? Deberías coger un paraguas porque va a llover.

Hijo: No me digas, ¿cómo lo sabes?

Madre: Acabo de verlo en la televisión

Hijo: ¿De verdad? Menos mal que me has avisado... Llamaré a mi novia y le diré que ella también tiene que coger un paraguas. ¡Gracias, mamá!

Sentido	Exageraciones	Repeticiones	Expresiones
---------	---------------	--------------	-------------

Ilustración 18. Pregunta nº 8 de la prueba final evaluativa del estudio de caso

La respuesta correcta en este diálogo es que no hay ironía. Al menos esa fue la intención al crearlo, por eso se evitó poner marcadores evidentes como exageraciones o repeticiones. Por otro lado, tampoco se produce un auténtico conflicto de sentido que pudiera confundir a los españoles. Sin embargo, el uso de las expresiones que suelen anunciar la presencia de ironía como «No me digas» o «¿De verdad?» pueden haber influido en su respuesta, que solo se habría justificado si se hubiera indicado que era un día nublado y amenazador.

8.4 CONCLUSIONES

En este capítulo hemos recogido un estudio de caso realizado a partir de la unidad didáctica sobre el humor. Este estudio nos ha permitido, por un lado, confirmar la hipótesis de partida de esta tesis, es decir, la viabilidad de incluir la enseñanza de la expresión verbal del humor en español entre los contenidos del aula de ELE sin que ello suponga una gran inversión de tiempo y esfuerzo por parte del docente, y, por otro lado, comprobar la eficacia de parte de la propuesta didáctica realizada, en concreto, del bloque de actividades correspondiente a la ironía, figura que se había conformado como la más conflictiva de las estudiadas.

Aunque inicialmente los japoneses mostraron más dificultades que otros estudiantes para identificar las ironías, estas dificultades fueron desapareciendo con el transcurso de las sesiones. De hecho, al final, su progreso se puede equiparar perfectamente al de sus compañeros de otras nacionalidades; la prueba

definitiva son los resultados obtenidos con la evaluación final, ya que con ellos quedó demostrado que los japoneses pueden aprender a identificar la ironía tan bien como cualquier otro estudiante.

Así pues, gracias a este experimento hemos podido constatar que las dificultades de los japoneses no radican en una incapacidad cognitiva para detectar y comprender la ironía, sino en el desconocimiento de los marcadores e indicadores en la lengua española que les habrían permitido detectarlos. Además, se ha demostrado que pueden aprender a reconocer la ironía con un índice de acierto muy alto en poco tiempo, pues pasaron de fallar en la mayoría a acertar absolutamente todas las preguntas de una prueba evaluativa que incluía preguntas trampa.

Por tanto, los resultados avalan que las actividades propuestas han resultado efectivas para enseñar al alumnado a comprender uno de los elementos recurrentes en el inventario del humor verbal en español: la figura retórica de la ironía. Solamente se ha evaluado su capacidad de comprensión, pues esta tesis versa, precisamente, sobre la dificultad que tienen los japoneses para identificar y luego interpretar adecuadamente este recurso.

Respecto a la utilización de la expresión verbal de la ironía, se trabajó con cuestiones pragmáticas, pues en todo momento se aclaró que usar la ironía a la ligera puede acarrear desencuentros y, además, se recomendó limitar su uso a personas conocidas, intentando dejar claro que se trata de bromas, ya que usarla como crítica de forma directa puede resultar demasiado agresivo. Aún así, como se ha mencionado, lo primordial era comprobar si las actividades cumplen con el objetivo de instruir a los alumnos para que sean capaces de detectar y comprender la ironía y, como ha quedado patente, cumplen con este propósito.

9. CONCLUSIONES GENERALES

La realización de esta tesis doctoral ha supuesto un desafío por la cantidad de frentes que se han ido abriendo según avanzábamos en nuestra investigación. A pesar de que el punto de partida estaba claramente establecido —la escasa atención prestada en el aula de ELE al humor como un elemento estrechamente ligado a la cultura española— y el problema asociado a esta carencia bien identificado —los posibles contratiempos comunicativos entre hispanohablantes y hablantes de culturas muy distantes, como los japoneses—, la investigación se ha desarrollado por distintas vías que nos han invitado a explorar nuevos campos de conocimiento y a revisar documentos y lecturas que han contribuido a un mejor conocimiento del problema y a una mejor resolución del este.

Efectivamente, en un trabajo de este tipo era imprescindible definir y comprender conceptos tales como *cultura* y *humor* como fenómenos poliédricos, pero también debíamos adentrarnos en el mundo de las relaciones personales y sociales japonesas, en el sistema educativo japonés, en la importancia que se concede al estudio de segundas lenguas y a las metodologías de enseñanza, en el diseño de los contenidos de los manuales de ELE en general y en los manuales en uso en este país. En definitiva, hemos tenido que abordar cuestiones tanto sociales como lingüísticas, metodológicas e incluso antropológicas. Esto nos ha permitido comprender las grandes diferencias en la expresión verbal del humor entre el mundo hispanohablante y Japón, reconocer que estas diferencias no han sido suficientemente atendidas en las clases de ELE (no solo en Japón) y, por tanto, reivindicar la necesidad de incluir contenidos relacionados con la expresión del humor en español y su relevancia social. En este capítulo final pretendemos dar cuenta de lo que estos campos han aportado a esta tesis relacionándolos con los objetivos generales que han guiado esta investigación, tal y como los establecimos en la introducción.

Este trabajo de investigación se ha centrado, específicamente, en el alumnado japonés. La elección del destinatario no fue arbitraria, sino que se fundamentó en la experiencia personal de quien escribe esta tesis, en las vivencias

compartidas en distintos medios por españoles que han tenido contacto con japoneses y, además, venía respaldada por las aportaciones de otros tantos investigadores. Tal y como se recoge en el capítulo 2, la diferencia entre españoles y japoneses radica, principalmente, en la forma de uso del humor, es decir, en el contexto, la frecuencia y los destinatarios a quienes dirigen los comentarios humorísticos que hacen. Esto nos hizo considerar que, muy probablemente, los alumnos japoneses necesitarían trabajar el humor en español más que los alumnos de otras nacionalidades.

Para poder confirmar esta hipótesis inicial y asegurarnos de que no partimos de opiniones subjetivas, era indispensable disponer de datos empíricos que corroboraran la dificultad de los japoneses para captar y entender determinadas formulas del humor en español. Esto se solucionó mediante la encuesta preliminar descrita en el capítulo 3. Esta encuesta demostró que, aunque los japoneses conocen y usan figuras retóricas como la ironía, las metáforas o las hipérbolos, encontrarlas en el discurso conversacional cotidiano como componentes de enunciados humorísticos les desconcertaba, especialmente cuando vulneraban las normas de cortesía. Es decir, que los japoneses no están acostumbrados, dadas sus convenciones sociales, a un estilo de humor tan agresivo y directo como el que usan los españoles.

La investigación y el estudio realizados en los tres primeros capítulos de este trabajo de investigación permitieron que se cumplieran dos de los objetivos principales de esta investigación, esto es: establecer la indiscutible relación entre el humor y la cultura (Objetivo 1) y, por otro lado, constatar que, ciertamente, la diferencia entre japoneses y otros estudiantes de ELE es notable y requiere atención especial, lo que justifica la importancia de la reivindicación que pretende este trabajo, es decir, promover la incorporación de estos elementos entre los contenidos culturales del currículo de ELE, especialmente en Japón (Objetivo 2).

Ahora bien, aunque en los primeros capítulos quedara confirmado el papel que juegan los factores socioculturales en los malentendidos y conflictos en la comunicación intercultural producidos a raíz de variaciones en la percepción y apreciación del humor, no se puede preparar una propuesta didáctica sin antes

examinar cómo se han abordado estos contenidos en otros materiales elaborados con anterioridad. Para cumplir con este objetivo (Objetivo 3), se desarrolló el estudio descrito en el capítulo 4, en el que se utiliza una plantilla de análisis que estudia la presencia y el tratamiento de la cultura, la competencia intercultural y el humor en los libros de ELE utilizados en Japón. Los resultados obtenidos no dejaron lugar a dudas respecto a la escasa atención que se dedica al humor en los manuales examinados. Es precisamente esta carencia la que ha llevado a otros autores a elaborar materiales didácticos específicamente para enseñar el humor en español —la mayoría disponibles en la red—, materiales que han servido de modelo para la preparación de la propuesta didáctica sobre el humor diseñada para estudiantes japoneses que presentamos en el capítulo 7.

Ya ha quedado patente que este contenido es más relevante para los japoneses que para estudiantes de otras nacionalidades, de ahí la necesidad de crear una propuesta que se ajuste a sus particularidades. Para ello fue necesario llevar a cabo una revisión del estado de la enseñanza del español en Japón, de la normativa educativa, de las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras en este país y, finalmente, del contexto universitario japonés en el que se habrían de aplicar las actividades, ya que la mayor parte de los japoneses que estudian español como L2 cursan estudios universitarios.

El análisis de las políticas lingüísticas que se han ido aplicando en Japón reveló varios aspectos que se han tenido en cuenta en la elaboración de nuestra propuesta didáctica. Por un lado, se comentó el creciente interés por implementar metodologías comunicativas en la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque los esfuerzos realizados al respecto todavía resulten insuficientes para terminar de dejar atrás enfoques de enseñanza más tradicionales tan arraigados en la sociedad y en la enseñanza japonesas. Por otro lado, quedó claro que, a pesar de que el inglés despunta con absoluta hegemonía por encima del resto de lenguas extranjeras en el sistema educativo japonés, el español, aun sin poder competir con el inglés, se encuentra en un buen estado de salud, pues cada año aumenta el número de japoneses que se animan a estudiar esta lengua a un ritmo mucho más acelerado que el de otras lenguas occidentales. Esto solo acentúa la importancia de

crear materiales que promuevan nuevas metodologías y, al mismo tiempo, mantengan el ritmo de este creciente interés por el hispanismo en Japón.

La propuesta didáctica que se presenta en el capítulo 7 no solo se suma a la demanda ya plural de incluir más contenido humorístico en la enseñanza de ELE, sino que, además, esperamos que sirva para apoyar la actualización de la metodología de enseñanza en ese país y para que otros autores elaboren más materiales específicos para japoneses. Nuestra propuesta didáctica ha respetado la intención reformista de las nuevas políticas educativas japonesas a la vez que ha intentado tener en consideración, en la medida de lo posible —pues este era otro de los objetivos principales de este trabajo (Objetivo 4)—, tanto los resultados obtenidos en la encuesta preliminar y en el análisis de manuales como las características particulares del alumnado destinatario y el ámbito universitario japonés.

En esta propuesta didáctica, entre otros, se han incluido contenidos gramaticales y funcionales recogidos en el *PCIC* (2006), léxico y contenidos culturales relacionados con el humor y se han tenido en cuenta algunos de los marcadores e indicadores de la ironía identificados por el Grupo GRIALE. Las actividades que trabajan estos contenidos son bastante variadas. De una parte, como se acaba de comentar, se han tenido en cuenta las características del alumnado nipón; de las cuales, una de las más destacables es su baja participación en el aula, lo que ayuda a perpetuar una metodología tradicional en la enseñanza. Por este motivo, con el objeto de facilitar la transición a estilos más comunicativos, se han combinado actividades participativas, más propias de métodos comunicativos, con otras actividades individuales o en parejas, más fácilmente catalogables como estructurales. De otra parte, se ha realizado una propuesta conjunta que combina actividades susceptibles de ser incorporadas en libros de texto de ELE en forma de unidad didáctica, con actividades que se realizarán a través de un blog de aula. Las actividades para el libro de texto se han agrupado, a su vez, según la figura retórica que trabajan, pues, conscientes del tiempo que aún ha de transcurrir hasta que lleguen a formar parte de algún manual, esto permite que se puedan usar con independencia del resto de actividades, como material complementario. Por lo que respecta al blog de aula, ofrece muchas

ventajas, especialmente para los japoneses, que ya están acostumbrados a usarlos. Con esta propuesta didáctica se ha defendido el uso de las nuevas tecnologías como una de las mejores maneras para enseñar ELE a los estudiantes japoneses. En el blog, se han incluido actividades usando redes sociales como *Facebook* o *Twitter*, que no solo garantizan el acceso a material auténtico y actualizado, sino que también permiten y facilitan el contacto con nativos mediante la comunicación mediada por ordenador, la cual, de nuevo, se adapta perfectamente a las particularidades de los japoneses.

Según el estudio preliminar realizado en el capítulo 3, los participantes japoneses mostraron mayores dificultades para identificar y entender enunciados que contenían ironías, especialmente cuando eran críticas con algún tercero. Precisamente por esto, de todas las actividades, era fundamental corroborar la eficacia de las relacionadas con la ironía. Además, esta comprobación constituía el último objetivo que perseguía este trabajo sobre el tratamiento del humor en las clases de ELE para japoneses (Objetivo 5). Dicha prueba se llevó a cabo con un grupo de alumnos de nivel intermedio-avanzado en el *Servei de Llengües* de la Universitat Autònoma de Barcelona. El reducido tamaño del grupo y su composición variada permitió un seguimiento personalizado de todos los estudiantes. Al contrastar los resultados que obtuvieron en la prueba diagnóstica, llevada a cabo antes de la realización de las actividades, con los resultados de la evaluación final, se pudo afirmar que todos los estudiantes, incluidos los japoneses, habían evolucionado tan favorablemente que identificaban sin dificultad los enunciados irónicos presentes en las preguntas de la evaluación final, incluidas algunas preguntas trampa que se habían incluido para destapar posibles falsos positivos.

Este trabajo ha demostrado que la investigación sobre el humor en la enseñanza de español como lengua extranjera es un campo abierto y con muchas posibilidades de desarrollo. Así, por ejemplo, sería relevante verificar la validez de los resultados de nuestro análisis de manuales extendiendo la muestra a un mayor número de manuales genéricos (no dirigidos específicamente a japoneses) usando la misma plantilla o una versión modificada. Por otro lado, también resultaría muy instructivo estudiar en el aula de ELE cómo se han traducido al

japonés las bromas y comentarios irónicos contenidos en libros o cómics así como en guiones de series o películas, especialmente si el humor que usan los personajes de estas obras es agresivo y quebranta las normas de cortesía que los japoneses procurarían respetar en su interacción cotidiana.

En definitiva, esta tesis ha revelado que, a pesar del esfuerzo realizado en las últimas décadas por atender el componente cultural en materiales didácticos, en libros de textos y en la enseñanza de ELE en general, todavía pueden acometerse mejoras que redunden en beneficio del desarrollo de la competencia (inter)cultural y de la comprensión y expresión de un elemento sociocultural tan complejo como el humor; especialmente cuando las clases se dirigen a un público culturalmente tan alejado del mundo hispanohablante como son los estudiantes japoneses. Precisamente, la compleja, pero versátil propuesta didáctica que se ha elaborado para este alumnado ha demostrado su eficacia, pues en la realización de las actividades diseñadas, los japoneses demostraron haber aprendido a detectar y comprender la ironía en muy poco tiempo. Finalmente, la incorporación de las nuevas tecnologías en las actividades propuestas promueve que los estudiantes continúen formándose de forma autónoma, adquiriendo un mayor dominio de la lengua al tiempo que profundizan en conocimientos socioculturales, entre los que incluimos el humor y la ironía.

BIBLIOGRAFÍA

- ABE, GOH; LIAO, CHAO-CHIH (2001). «A comparative analysis of Taiwan-Chinese and Japanese sense of humor». *Journal of Tokushima Bunri university* 61: 21-30.
- ABOUDAN, RIMA (2009). «Laugh and learn_humor and learning a second language». *International Journal of Arts and Sciences* 3 (3): 90-99.
- AINSCOW, MEL; SANDILL, ABHA (2010). «Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership». *International Journal of Inclusive Education* 14 (4): 401-416.
- ALBERTOS DÍEZ, CRISTINA (2009). «El lenguaje del humor como material didáctico para la clase de ELE». En: Pedro Eusebio Cuesta (dir.), *V Encuentro brasileño de profesores de español*. Belo Horizonte: Instituto Cervantes de Belo Horizonte. Suplementos MarcoELE 9: 1-20. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/enbrape/albertos_humor.pdf> [Última consulta: 01/06/2018].
- ALBERTS, JESS K. (1992). «An inferential/strategic explanation for the social organization of teases». *Journal of Language and Social Psychology* 11: 153-177.
- ALBERTS, JESS K.; KELLAR-GUENTHER, YVONNE (1996). «That's not funny: understanding recipients' responses to teasing». *Western Journal of Communication* 60 (4): 337-357.
- ALEGRE DE LA ROSA, OLGA MARÍA; VILLAR ANGULO, LUIS MIGUEL (2015). «Inclusión e interculturalidad. Un estudio en el marco de la enseñanza universitaria». *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 8 (3): 12-29.
- ALIAGA AGUZA, LAURA MARÍA (2013). «¿Hay huevos?». *Revista TodoEle*. Disponible en: <http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?Actividad_id=460> [Última consulta: 01/06/2018].
- ALIAGA AGUZA, LAURA MARÍA (2013). «¿Sabes contar chistes?». *Foro de Profesores ELE* 9: 11-20.

- ALFORD, FINNEGAN; ALFORD, RICHARD (1981). «A holo-cultural study of humor». *Ethos* 9 (2): 149-164.
- ALONSO GARCÍA, PEDRO J. (2006). «Riendo se entiende la gente: El humor en clase de ELE». En: Alfredo Álvarez et al. (eds.), *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 124-132.
- ALTAREJOS MARTÍNEZ, MILAGROS (2006). «Críticas al enfoque de educación intercultural y consecuencias prácticas». *Estudios sobre educación* 10: 121-136.
- ALVARADO ORTEGA, MARÍA BELÉN (2006). «Las marcas de la ironía». *Interlingüística* 16: 1-11
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, MYRIAM; CÁCERES LORENZO, M^a. TERESA (2011). «Textos para el desarrollo de la competencia comunicativa en contextos escolares: pauta y modelos». En: Javier de Santiago Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge J. Sanchez Iglesias y Marta Seseña Gómez (eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Volumen 1. Salamanca: ASELE, 111-121.
- ÁLVAREZ PEREIRA, ABEL (2012). *Manual para el profesor de ELE en Japón*. Lugo: Axac.
- ÁLVAREZ BAZ, ANTONIO (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. Granada, Universidad de Granada.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, SEVERINA (2010). «La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 9.
- ANDERSON, LORIN W.; KRATHWOHL, DAVID R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York: Longman.
- ANDO, SHINJIRO (2008). «Sobre los orígenes de la Universidad de Japón. El peso de las universidades privadas». En: Marcelino Agís Villaverde, Carlos Balañas Fernández y Jesús Ríos Vicente (coords.), *Galicia y Japón: del sol*

- naciente al sol poniente*. Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións, 167-182.
- ARCHIVO FORTÍN MAPOCHO (2007 - 2014) *Rescate y difusión del archivo del periódico «Fortín Mapocho»: Historia*. Disponible en:
 <<http://www.archivofortinmapocho.cl/historia/>>
 [Última consulta: 01/06/2018].
- AREIZAGA ORUBE, ELISABET (2000). «El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras». *Revista de Psicodidáctica* 12: 194-202.
- AREIZAGA ORUBE, ELISABET (2001). «Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo». *Revista de Psicodidáctica* 11-12: 157-170.
- ARISTIMUÑO, IGNACIO (2010). «Los métodos en la enseñanza de español como lengua extranjera». *Doshisha Studies in Language and Culture*, 12 (4): 691-716.
- ARROYO FERNÁNDEZ, MIGUEL (2000). «¿Caben los chistes en el aula? Algunos principios para la aplicación del humor en clase y para su integración en los materiales de ELE». En: Mariano Franco Figueroa et al. (eds.), *Actas del X Congreso Internacional de la ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 79-86.
- ASKILDSON, LANCE (2005). «Effects of humor in the language classroom: Humor as a pedagogical tool in theory and practice». *The Arizona Working Papers in Second Language Acquisition and Teaching* 12: 45-61.
- ATTARDO, SALVATORE (1994). *Linguistic Theories of Humor*. Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter.
- AYÇIÇEĞİ-DINN, AYŞE; ŞIŞMAN-BAL, SIMGE; CALDWELL-HARRIS, CATHERINE L. (2018). «Are jokes funnier in one's native language?» *Humor: International Journal of Humor Research* 31 (1): 5-37.
- BACHMAN, LYLE (1990). «Habilidad lingüística comunicativa». En: Miquel López Llobera Cànaves (coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 105-128.

- BALMASEDA MAESTU, ENRIQUE (2007). «Callando se entiende la gente. La interacción comunicativa con los estudiantes japoneses de español». En: Enrique Balmaseda Maestu (coord.), *Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño: Universidad de La Rioja, 281-298.
- BANDO, SHOJI; UEDA, HIROTO (2014). «Andanzas del hispanismo en Japón». En: *Anuario 2014 - El español en el mundo*. Madrid: Instituto Cervantes, 277-293 Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/default.htm
 [Última consulta: 01/06/2018].
- BANITZ, BRITA (2018). «Humor in the foreign language classroom and the evasive Second Script». *MEXTESOL Journal* 42 (2): Disponible en:
http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=3385
 > [Última consulta: 01/06/2018].
- BARRO, ANA; JORDÁN, SHIRLEY; ROBERTS, CELIA (2001). «La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo» En: Michael Byram y Michael Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Editorial Edinumen, 82-103.
- BARRIO DE LA PUENTE, JOSÉ LUIS; FERNÁNDEZ SOLÍS, JESÚS DAMIÁN (2010). «Educación y Humor: Una experiencia pedagógica en la Educación de Adultos». *Revista Complutense de Educación* 21 (2): 365-385.
- BASHO, MATSUO (2006). *Sendas de Oku*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica de España, S.L.
- BAUER, BETH; DEBENEDETTE, LYNNE; FURSTENBERG, GILBERTE; LEVET, SABINE; WARYN, SHOGGY (2006). «The Cultura project» En: Julie A. Belz y Steven L. Thorne (eds.), *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Thomson Heinle, 31- 62.
- BELL, NANCY DOLORES (2007). «How native and non-native English speakers adapt to humor in intercultural interaction». *Humor: International Journal of Humor Research* 20 1: 27-48.

- BENEDICT, RUTH (1954). *El crisantemo y la espada*. Tokio: Tuttle.
- BERGSON, HENRI (1985 [1900]). *La risa*. Madrid: Editorial SARPE, S. A.
- BERNS, MARGIE (1990). *Context of Competence. Social and Cultural Considerations in Communicative Language Teaching*. Nueva York: Springer.
- BERWALD, JEAN-PIERRE (1992). «Teaching French language and culture by means of humour». *The French Review* 66 (2): 189-200.
- BESALÚ COSTA, XAVIER (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid, Síntesis.
- BEX, TONY (1994). «The problem of culture and English Language Teaching in Europe». *Iral-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 32 (1): 57-67.
- BEYRICH, DORIS; BOROWSKI, CHRISTIANE (2000). «Malentendidos interculturales en la comunicación cotidiana». En: V.V.A.A., *Propuestas interculturales. Actas de las VI Jornadas internacionales TANDEM*. Madrid: Editorial Edinumen, 41-48.
- BLANCO, JORGE LUIS (2014). «Tratamiento de la cultura en 26 manuales de ELE editados en Japón». *Marco ELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 19. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/19/luis-manuales_japon.pdf [Última consulta: 01/06/2018].
- BLANCO SANTOS, MARÍA CRISTINA (1998). «La comunicación y su relación con la cultura». En: Ana María Cestero Mancera (ed.), *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Editorial Edinumen, 17-35.
- BLAS NIEVES, AMELIA (2004). *La competencia sociocultural en la enseñanza de ELE a inmigrantes*. Memoria de Máster, Madrid: Universidad de Alcalá. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:087e50f9-b30f-4491-bd62-7e85b4e32f20/2007-bv-08-03ameliablas-pdf.pdf> [Última consulta: 01/06/2018].
- BLOOM, BENJAMIN SAMUEL (ED.); ENGELHART, M.D.; FURST, E.J.; HILL, W. H.; KRATHWOHL, DAVID. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and*

- university examiners. Handbook I: Cognitive Domain. Nueva York: David McKay Co Inc.*
- BLOOMFIELD, LEONARD (1914). *Introduction to the Study of Language*. Nueva York: Henry Holt.
- BRANDIMONTE, GIOVANNI (2005). «Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza del español a estudiantes italianos». En: Alfredo Álvarez et al. (eds.), *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 196-207
- BRONER, MAGGIE A.; TARONE, ELAINE E. (2001). «Is it fun? Language play in a fifth grade Spanish immersion classroom». *Modern Language Journal* 85 (3): 363-379.
- BROWN, D. H. (1993). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- BROWN, PENELOPE; LEVINSON, STEPHEN (1987 [1978]). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRYANT, JENNINGS; COMISKY, PAUL W.; ZILLMAN, DOLF (1979). «Teachers' humor in the college classroom». *Communication Education* 28 (2): 110-118.
- BRYANT, JENNINGS; COMISKY, PAUL W.; CRANE, JON S.; ZILLMAN, DOLF (1980). «Relationships between college teachers' use of humor in the classroom and students' evaluation of their teachers». *Journal of Educational Psychology* 72 (4): 511-519.
- BRYANT, JENNINGS; ZILLMAN, DOLF (1988). «Using humor to promote learning in the classroom». *Journal of Children in Contemporary Society* 20 (2): 49-78.
- BUTLER, YUKO GOTO; IINO, MASAKAZU (2005). «Current Japanese reforms in English language education: The 2003 Action Plan». *Language Policy* 4 (1): 25-45.
- BUTTJES, DIETER; BYRAM, MICHAEL (1991). *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

- BYRAM, MICHAEL (1995). «Acquiring intercultural competence. A review of learning theories». En: Lies Sercu (ed.), *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Vol.1: the Secondary School*. Aalborg: Aalborg University Press, 53-69.
- BYRAM, MICHAEL (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- BYRAM, MICHAEL; ESARTE-SARRIES, V. (1991). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM, MICHAEL; FLEMING, MICHAEL (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BYRAM, MICHAEL; FLEMING, MICHAEL (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Editorial Edinumen.
- BYRAM, MICHAEL; GRIBKOVA, BELLA; STARKEY, HUGH (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Estrasburgo: Conseil de l'Europe. Disponible en: <<https://rm.coe.int/16802fc3aa>> [Última consulta: 01/06/2018].
- BYRAM, MICHAEL; NICHOLS, ADAMS; STEVENS, DAVID (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CÁCERES-LORENZO, M^a TERESA; SANTANA-ALVARADO, YAIZA (2014) «La rúbrica de un taller de escritura para enseñar a sinohablantes en el contexto universitario europeo: estudio de caso». *Porta Linguarum* 21: 227-244.
- CANALE, MICHAEL; SWAIN, MERRILL (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- CANTERO SERENA, FRANCISCO JOSÉ (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- CASA ASIA, CIDOB & REAL INSTITUTO ELCANO (2004). «Principales instituciones culturales y académicas en las relaciones entre España y Asia-Pacífico». Anuario Asia-Pacífico 2004, Disponible en: <http://www.anuarioasiapacifico.es/pdf/2004/ASIA_CID_477_494.pdf>

[Última consulta: 01/06/2018].

CASTAÑO HERNÁNDEZ, MACIEL; ECHENIQUE, ANA (2017). «Estrategia didáctica para el desarrollo transversal de la competencia comunicativa en la formación profesional de los estudiantes de educación superior». *Escenarios* 15 (1): 119-130

CAÑAS CAMPO, ALBERTO (2006). «El español en Japón». En: *Enciclopedia (Anuario, 2006-2007)*. Madrid: Instituto Cervantes, 150-152. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/lengua.htm>

[Última consulta: 01/06/2018].

CARABIAS, JULIO (1973). *El humor en la prensa española*. Madrid: Ediciones Castilla, S.A.

CARBONELL I PARIS, FRANCESC (1997). «Entre la oveja Dolly y las reservas indias». *Cuadernos de Pedagogía* 264: 24-29.

CARBONELL I PARIS, FRANCESC (2000). «Decálogo para una educación intercultural». *Cuadernos de Pedagogía* 290: 90-94.

CARRANZA, MARIO; MARTÍNEZ, GUILLERMO (2007). «Pasado y presente de la lengua española en Japón». *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Asia- Pacífico*. Madrid: Asociación de Estudios Asia-Pacífico, 251-262.

CARRELL, AMY (1997). «Joke competence and humor competence». *Humor: International Journal of Humor Research* 10 (2): 173-185.

CARRETERO DIOS, HUGO (2005). *Sentido del humor: construcción de la escala de apreciación del humor (EAHU)*. Tesis Doctoral, Granada: Universidad de Granada. Disponible en: <<http://hera.ugr.es/tesisugr/15472310.pdf>>

[Última consulta: 01/06/2018].

CASPER, RUTH (1999). *Laughter and Humor in the Classroom: Effects on Test Performance*. Tesis Doctoral, Lincoln: Universidad de Nebraska.

CHABELI, MARY (2008). «Humor: a pedagogical tool to promote learning». *Curationis* 31 (3): 51-59.

CHACÓN FONSECA, MARÍA ALEJANDRA (2009). «Metodología y Evaluación en la educación en el Sistema Educativo Japonés, su visión holística e integral». En: *VI Congreso Internacional de la Matemática Asistida por Computadora*. República de Perú Disponible en:

- <[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C258AB391511F01405257B3B00581CA9/\\$FILE/58705016-modelo-educativo-japones.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C258AB391511F01405257B3B00581CA9/$FILE/58705016-modelo-educativo-japones.pdf)> [Última consulta: 01/06/2018].
- CHEN, XUEMEI; DEWAELE, JEAN-MARC (2018). «The relationship between English proficiency and humour appreciation among English L1 users and Chinese L2 users of English». En: Li Wei, *Applied Linguistics Review*. Disponible en: <<https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0002>> [Última consulta: 01/06/2018].
- CHIASSON, PAUL-EMILE (2002). «Using humor in the Second Language» *The Internet TESL Journal*. VIII (3). Disponible en: <<http://iteslj.org/Techniques/Chiasson-Humour.html>> [Última consulta: 01/06/2018].
- CHURCHES, ANDREW (2009) *Bloom's Digital Taxonomy*. Disponible en: <<https://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom%27s+Digital+taxonomy+v3.01.pdf>> [Última consulta: 01/06/2018].
- COLÓN, M^a JESÚS; JULVE, MARGA; MONTANER, PILAR; ORGILÉS, M^a PILAR; SÁEZ, TERESA (1999) *Contrastes: guía didáctica del material intermedio método de alfabetización en español como lengua extranjera*. Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica (Ministerio de Educación y Cultura).
- DI FRANCO, CINZIA (2006). «La relación lengua-cultura en el aprendizaje de E/LE por parte de los italianófonos». En: Alfredo Álvarez et al. (eds.), *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 279-288.
- COOK, GUY (1997). «Language play, language learning». *English Language Teaching Journal* 51 (3): 224-231.
- COOK, GUY (2000). *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- CORBETT, JOHN (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

- CORTÉS PARAZUELOS, MARÍA HELENA (1995). «Las técnicas de creación del chiste oral. Texto, co-texto y contexto situacional». *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica* 13: 83-101.
- CRYSTAL, DAVID (2003). *The Cambridge Encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRYSTAL, DAVID (2005). *La revolución del lenguaje*. Alianza Editorial, S.A. Madrid
- DAMEN, LOUISE (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- DARLING, ANN; CIVIKLY, JEAN M. (1984). «The effect of teacher humor on classroom climate». En: *Proceedings of the Tenth International Conference on Improving University Teaching*. College Park, Md.: University of Maryland University College, 788-806.
- DAVIES, CATHERINE EVANS (2003). «How English-learners joke with native speakers: An interactional sociolinguistic perspective on humor as collaborative discourse across cultures». *Journal of Pragmatics* 35 (9): 1361-1385.
- DE BOER, ANKE; PIJL, SIP JAN; POST, WENDY J.; MINNAERT, ALEXANDER (2012). «Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education?». *Educational Studies* 38 (4): 433-448.
- DEL CAMPO, ROSA MARÍA (2004). *Análisis de necesidades de los estudiantes japoneses de ELE en las universidades japonesas*. Trabajo de fin de Máster, Madrid: Universidad de Nebrija. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2005/memoriamastr/1-semester/del-campo.html> [Última consulta: 01/06/2018].
- DELGADO CABRERA, ARTURO (2003). «La enseñanza del francés en el siglo XX: métodos y enfoques». *Anales de Filología Francesa* 11: 79-96.
- DENEIRE, MARC (1995). «Humor and foreign language teaching». *Humor: International Journal of Humor Research* 8 (3): 285-298.

- DERAKHSHAN, KOBRA (2016). «Revitalizing language classes through humor». *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 232: 18-23.
- DÍEZ DOMÍNGUEZ, PATRICIA (2008). «Intercultura en el aula de ELE: Cazas del tesoro y humor. Propuesta didáctica». En: M. Pilar Hernández Mercedes (ed.), *V Encuentro práctico de ELE interculturalidad en el Aula*. I.C. Nápoles: Biblioteca de la Red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera, 125-136.
- DODGE, BERNIE (1995-1997). *Some Thoughts About WebQuests*. Disponible en: https://web.archive.org/web/20020202111534/http://edweb.sdsu.edu/courses/EdTec596/About_WebQuests.html [Última consulta: 01/06/2018].
- ELLIS, GREG (1996). «How culturally appropriate is the communicative approach?». *ELT journal* 50 (3): 213-218.
- EP-NUFFIC (2015 [2010]). *Education System Japan. The Japanese Education System Described and Compared with the Dutch System*. Disponible en: <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-japan.pdf> [Última consulta: 01/06/2018].
- ESCANDELL VIDAL, MARÍA VICTORIA (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- EVERTS, ELISA (2003). «Identifying a particular family humor style: a sociolinguistic discourse analysis». *Humor: International Journal of Humor Research* 16 (4): 369-412.
- FANT, LARS (1989). «Cultural mismatch in conversation: Spanish and Scandinavian communicative behaviour in negotiation settings». *Hermes Journal of Linguistics* 3: 247-265.
- FANTINI, ALVINO E. (1995). *Language, Culture, and World View*. Tarrytown, NY: Pergamon.
- FERNÁNDEZ COBO, CARLOS VICENTE (1999). «Dificultades culturales de los alumnos japoneses». En: María Carmen Losada Aldrey, José F. Márquez Caneda, Tomás Eduardo Jiménez Juliá (coords.), *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 183-190.

- FERNÁNDEZ LÓPEZ, MARÍA DEL CARMEN (2004). «Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos». En: Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 715-734.
- FERNÁNDEZ, SUSANA; POZZO, MARÍA ISABEL (2014). «La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE». *Diálogos latinoamericanos* 22: 27-45.
- FISAC, TACIANA (2000). «La enseñanza del español en el Asia Oriental». En: *El Español en el Mundo, anuario del Instituto Cervantes 2000*. Barcelona: Plaza & Janés, 229-298.
- FISHER, MARTIN S. (1997). «The effect of humor on learning in a planetarium». *Science Education* 81 (6): 703-713.
- FONCUBIERTA MURIEL, JOSÉ MANUEL (2009). «Comunicación intercultural: creencias, valores y actitudes en la enseñanza del español». En: Agustín Barrientos Clavero, José Carlos Martín Camacho, Virginia Reyes Delgado Polo, María Inmaculada Fernández Barjola (eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). El profesor de español LE-L2*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, 969-980.
- FREUD, SIGMUND (1960 [1905]). *Jokes and their Relation to the Unconscious*. Nueva York: W. W. Norton.
- FUDANO, KAZUO (2000). «The comparison of laugh behaviors between Japan and China-Based on the questionnaires of the university students in Osaka and Shanghai». Comunicación presentada en el *12th International Humor Conference*. Osaka, Japan: Kansai University, inédita.
- FUJIMOTO-ADAMSON, NAOKI (2006). «Globalization and history of English education in Japan». *Asian EFL Journal* 8(3): 259-282.
- GAGO, EMMA (2010). «El desarrollo de la competencia intercultural». *AnMal Electrónica* 29: 221-239.
- GALLAVAN, NANCY P. (1998). «Why aren't teachers using effective multicultural education practices?». *Equity and Excellence in Education* 31 (2): 20-27.

- GARANT, MIKE DEL (1997). *Intercultural Teaching and Learning: English as a Foreign Language Education in Finland and Japan*. Jyväskylä: University of Jyväskylä Press.
- GARCÍA ÁLVAREZ, ANDRÉS (2013). *Fomento de la interculturalidad en un contexto universitario japonés*. Trabajo de fin de Máster, Jaén: Universidad de Jaén. Disponible en:
<<https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2015/memorias-master/andres-garcia-alvarez.html>> [Última consulta: 01/06/2018].
- GARCÍA GARCÍA, PILAR (2004). «La cultura, ¿universo compartido?: La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas». En: *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE 0*.
- GARCÍA GARCÍA, PILAR; GAGO ARRIETA, CARLOTA; YAGO TOLEDANO, MARISOL; GÓMEZ GUZMÁN, SORANLLY (2012a). *Un toque de humor*. Editorial SM Español para Extranjeros. Disponible en:
<http://www.sm-ele.com/ver_noticia.aspx?id=26289>
[Última consulta: 01/06/2018].
- GARCÍA GARCÍA, PILAR; ZLATEVA, MARIANA; MUÑOZ MUÑOZ, RUBÉN; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, CAROLINA (2012b). *Todo chiste*. Editorial SM Español para Extranjeros. Disponible en:
<http://admin.sm-ele.com/Visualizar/ver_noticia.aspx?&id=28652>
[Última consulta: 01/06/2018].
- GARCÍA IBÁÑEZ, JOSÉ MARÍA (2013). *Interculturalidad y estereotipos en la clase de EL2: un proyecto de centro cultural*. Trabajo de Fin de Master, Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- GARCÍA RIVERÓN, RAQUEL (2005). «El estudio de la entonación». *Moenia* 11: 141-76.
- GARNER, RANDALL L. (2006). «Humor in pedagogy: How ha-ha can lead to aha!» *College Teaching* 54 (1): 177-180.
- GARRIDO RODRÍGUEZ, M^a DEL CAMINO (2005). «Análisis de materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños». *Glosas Didácticas* 13: 64-79.

- GIDE (2008). «Propuesta sobre un modelo de contenidos para el estudio del español enfocado al alumnado universitario japonés de segunda lengua». *Lingüística Hispánica* 31 (9): 163-164.
- GIDE (2015). *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación. Enseñar español como segunda lengua en Japón*. Disponible en: <http://gide.curhost.com/archivos/201601Modelo.pdf> [Última consulta: 01/06/2018].
- GIL DE CARRASCO, ANTONIO (2015). Prólogo del Director del Instituto Cervantes de Tokio. En: Antonio Gil de Carrasco (coord.), *Actas del II Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica en Japón*. Tokio: Instituto Cervantes de Tokio, 7-8.
- GIL FERNÁNDEZ, JUANA (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.
- GIL BÜRMAN, MARÍA; MORÓN PÉREZ, SARA MARÍA (2011). «Consideraciones sobre la competencia intercultural en los profesores de idiomas. Recursos para la reflexión». *Cuadernos Comillas* 2: 19-36.
- GIL BÜRMAN, MARÍA; LEÓN ABÍO, PALOMA (1998). «El componente cultural en los manuales de E/LE: Análisis de materiales». *REALE: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española* 9-10: 87-106.
- GIMÉNEZ ROMERO, CARLOS (2003). «Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad». *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* 8: 9-26.
- GLASER, HOLLIS F.; BINGHAM, SHEREEN G. (2009). «Students' perceptions of their connectedness in the community college basic Public Speaking course». *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 9 (2): 57- 69.
- GODWIN-JONES, ROBERT (2013). «Integrating intercultural competence into language learning through technology». *Language Learning & Technology* 2 (17): 1-11.
- GOFFMAN, ERVING (1955). «On face-work. An analysis of ritual elements in social interaction». *Psychiatry, Interpersonal and Biological Processes* 18 (3): 213-231.

- GONZÁLEZ VERDEJO, NOELIA (2003). «Humor se escribe con “U” de Universal. La risa como medio de acercamiento cultural». En: Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 346-358.
- GONZÁLEZ YNFAnte, FREDDY ANTONIO (2011). «¿El sentido del humor, tiene sentido en el aula?». *Revista Electrónica Educare* 15 (2): 237-251.
- GORHAM, JOAN; CHRISTOPHEL, DIANE M. (1990). «The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning». *Communication Education* 39 (1): 46-62.
- GREMLER, DWAYNE; GWINNER, KEVIN (2008). «Raport-building behaviors used by retail employees». *Journal of Retailing* 84 (3): 308-324.
- GRICE, HERBERT PAUL (1975). «Logic and conversation». En: Peter Cole y Jerry L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics, Volume 3: Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, 41-58.
- GRISAFFE, CHRISTIE; BLOM, LINDSEY C.; BURKE, KEVIN L. (2003). «The effects of head and assistant coaches' uses of humor on collegiate soccer players' evaluation of their coaches». *Journal of Sport Behavior* 26 (2): 103-108.
- GROTJAHN, RUEDIGER (1987). «On the methodological basis of introspective methods». En: Claus Færch y Gabriele Kasper (eds.), *Introspection in Second Language Research*. Multilingual Matters Ltd, Clevedon y Philadelphia, 54 -81.
- GRUNER, CHARLES R. (1967). «Effects of humour on speaker ethos and audience information gain». *Journal of Communication* 17 (3): 228-233.
- GRUPO GRIALE (2011). *¿Estás de broma? 20 actividades para practicar la ironía en clase de ELE*. Madrid, Editorial Edinumen.
- HAGERMAN, CRAIG (2009). «English language policy and practice in Japan». *Boletín de la Universidad Jogakuin de Osaka* (大阪女学院大学紀要) 6: 47-64.
- HARDER, PETER (1980). «Discourse as self-expression: On the reduced personality of the second language learner». *Applied Linguistics* 1 (3): 262-270.

- HASEGAWA YUKIKO; KEIKO MIZUGUCHI (2016). «“Kotogakko no tagengokyoiku no genjo: Seisaku no fuzai to genba no doryoku” La situación actual de la enseñanza multilingüe en los institutos de bachillerato: la falta de política y esfuerzos de los profesores» En: Grupo de Investigación para la Promoción de la Enseñanza Multilingüe-JALP, *Gaikokugo kyoiku wa eigo dake de iinoka - Gurobaru syakai wa tagengo da, ¿Es suficiente enseñar solo inglés? ¿La sociedad global es multilingüe!* Editorial Kuroshio, 172-189.
- HAVERTAKE, HENK (1985). «La ironía verbal: análisis pragmlingüístico». *Revista Española de Lingüística* 15 (2): 343-391.
- HERNÁNDEZ MÉNDEZ, EDITH; VALDEZ HERNÁNDEZ, SANDRA (2010). «El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas». *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros* 12 (14): 91-115.
- HERNÁNDEZ LÓPEZ, MARÍA DE LA O (2010). «El humor como lengua de contacto ¿estrategia afiliativa o de auto-afirmación? Estudio comparativo inglés español del discurso institucional». *Odisea. Revista de estudios ingleses* 11: 285-300.
- HIDALGO NAVARRO, ANTONIO (2015). «Enseñar la entonación en E/LE: problemas, desafíos y propuesta de soluciones». *Foro de Profesores de E/LE* 11:171-188.
- HILL, BEVERLY; IDE, SACHIKO; IKUTA, SHOKO; KAWASAKI, AKIKO; OGINO, TSUNAO (1986). «Universals of linguistic politeness: Quantitative evidence from Japanese and American English». *Journal of Pragmatics* 10: 347-371.
- HINO, NOBUYUKI (1988). «Yakudoku: Japan’s dominant tradition in foreign language learning». *JALT Journal* 10 (1-2): 45-53.
- HOBBS, THOMAS (1840 [1650]). *Human Nature: or The fundamental Elements of Policie*. Bristol, England: Thoemmes Press.
- HOFSTEDE, GERT JAN (2009). *Humour Across Cultures: An Appetizer*. Wageningen University.
- HOLLIDAY, ADRIAN RICHARD (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.

- HOLLIDAY, ADRIAN RICHARD; HYDE, MARTIN; KULLMAN, JOHN (2004). *Intercultural Communication: An advanced Resource Book*. London: Routledge.
- HORIGUCHI, SACHIKO; IMOTO, YUKI; POOLE, GREGORY S. (2015). *Foreign Language Education in Japan: Exploring Qualitative Approaches*. Rotterdam: Sense Publishers.
- HYMES, DELL HATHAWAY (1995 [1971]). Acerca de la competencia comunicativa. En Miquel López Llobera Cànaves (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-47.
- HYMES (1972). «Models of interaction of language and social life» En: John Joseph Gumperz y Dell Hathaway Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 35-71.
- IBÁÑEZ, JUAN (2014). «La educación en Japón. Una aproximación al sistema educativo nipón». *Revista Ecos de Asia* 10: 73-77.
- IGLESIAS CASAL, ISABEL (1998). «Diversidad cultural en el aula de E/LE: La interculturalidad como desafío y como provocación». En: Francisco Moreno Fernández, María Gil Bürmann y Kira Alonso (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). La Enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 463-472.
- IGLESIAS CASAL, ISABEL (1998). «Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas». *Carabela* 54: 5-28.
- IINO, M. (2002). «Language and English Education in Japan». En: Rita Elaine Silver, Guangwei Hu y Masakazu Iino (eds.), *English Language Education in China, Japan and Singapore*. National Institute of Education y Nanyang Technological University, 79-97.
- IKEGASHIRA; ATSUKO; MATSUMOTO; YUMI; MORITA, YOSHIKO (2009). «English education in Japan - From kindergarten to university». En: Rudolf Reinelt

- (ed.), *Into the Next Decade with (2nd). FL Teaching*. Matsuyama, Japan: Rudolf Reinelt Research Laboratory EU, 16-40.
- IMURA, MOTOMICHI (2003). *Nihon no Eigo Kyouiku 200 nen*. Tokio: Taishukan Shoten.
- INOUCHI, TAKASHI (1999). «Japan's failing grade in English». *Japan Echo* 26 (5): 8-11.
- INSTITUTO CERVANTES Y CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Subdirección General de Cooperación Internacional.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva, S.L. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm > [Última consulta: 01/06/2018].
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (2015). *11 razones para usar blogs, Twitter y comunidades en formación*. Disponible en: <http://blog.educalab.es/intef/2015/04/08/10-razones-para-usar-blogs-twitter-y-comunidades-en-formacion/> > [Última consulta: 01/06/2018].
- INUI, E. (1988). «El español en Japón». *CABLE, Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* 2: 35-36.
- İŞİSAĞ, KORKUT ULUÇ (2010). «The acceptance and recognition of cultural diversity in foreign language teaching». *Academik Bakis* 4 (7): 251-260.
- IWASAKI, FERNANDO (2014). «Sevillanos del sol naciente» En: *El País Semanal*, 28 de octubre. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2014/10/22/eps/1413982272_970157.html > [Última consulta: 01/06/2018].
- JAKOBSON, ROMAN (1960). «Closing statement: linguistics and poetics» En: Thomas A. Sebeok (ed.), *Style in Language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 350-377.
- JAPANESETEST4YOU (2015). *Learn JLPT N3 Grammar: く ら い (kurai)-2*. Disponible en: <http://japanesetest4you.com/flashcard/learn-jlpt-n3-grammar-%E3%81%8F%E3%82%89%E3%81%84-kurai/> >

- [Última consulta: 01/06/2018].
- JAPAN FORUM (2012). *Foreign Language Curriculum Guidelines 2012: A Proposal from Chinese- and Korean-Language Teachers*.
- JAPAN FOUNDATION (JF) (2015). *JF Standard for Japanese-Language Education*.
Disponible en: <https://jfstandard.jp/pdf/jfs2015_pamphlet_ja.pdf>
[Última consulta: 01/06/2018].
- JAPAN STUDENT SERVICES ORGANIZATION (JASSO) (2017). *Result of an Annual Survey of International Students in Japan 2017*. Diciembre 2017.
Disponible en:
<http://www.jasso.go.jp/en/about/statistics/intl_student_e/2017/icsFiles/afieldfile/2018/02/02/data17_e.pdf> [Última consulta: 01/06/2018].
- JAUREGI, K.; CANTO, S.; ROS, C. A. (2006). «La interculturalidad a través de la videoconferencia». En: Alfredo Álvarez et al. (eds.), *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 749-759.
- JENSEN, ANNIE AARUP (1995). «Defining intercultural competence for the adult learner». En: Annie Aarup Jensen, Kirsten Jæger y Annette Lorentsen (eds.), *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe Vol. II: The Adult Learner. Language and Cultural Contact*. Aalborg: Aalborg University, 29-42.
- JENSEN, KIM EBENSGAARD (2011). «Contextualizing linguistic knowledge: Language and humor» En: Kirsten Jæger, Lotte Dam y Rita Rancino (eds.), *Policies, Principles, Practices: New Directions in Foreign Language Education in the Era of Educational Globalization*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 45-66.
- JIMÉNEZ DE CISNEROS Y BAUDIN, CONSUELO; BARBÁCHANO GRACIA, CARLOS JOSÉ; SÁNCHEZ MAÍQUEZ, ÁNGEL; PÉREZ SEDEÑO, MARÍA (2010). *Antología de textos teatrales de humor para el aula del ELE*. Ministerio de Educación, Embajada de España en Marruecos.

- JIN, LIXIAN; CORTAZZI, MARTIN (1999). «Cultural mirrors: materials and methods in EFL classroom». En: Eli Hinkel (ed.), *Culture in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 196-219.
- JIN, LIXIAN; CORTAZZI, MARTIN (2001). «La cultura que aporta el alumno ¿puente u obstáculo?». En: Michael Byram y Michael Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Editorial Edinumen, 104-125.
- JIN, LIXIAN; CORTAZZI, MARTIN (2017). «Teaching and learning intercultural communication: Research in six approaches». En: Eli Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume 3*. Nueva York y Londres: Routledge, 399-416.
- KAKIHARA, TAKESHI (2015). «La situación actual de la enseñanza de lenguas extranjeras aparte de la inglesa en los institutos de bachillerato en Japón y la propuesta de una política educativa realizada por la Asociación Japonesa de Política Lingüística». En: Antonio Gil de Carrasco (coord.), *Actas del II Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica en Japón*. Tokio: Instituto Cervantes de Tokio, 62-67.
- KAPLAN, NORA; LUCAS, TERESA (2001). «Comprensión del humor en inglés: estudio de las estrategias de inferencia utilizadas por estudiantes avanzadas del inglés como lengua extranjera en la interpretación de retruécanos en historietas cómicas en lengua inglesa». *Anales de la Universidad Metropolitana* 1 (2): 237-244.
- KAPLAN, ROBERT M.; PASCOE, GREGORY C. (1977). «Humorous lectures and humorous examples: Some effects upon comprehension and retention». *Journal of Educational Psychology* 69 (1): 61-65.
- KASHIHARA, TETSUYA (2008). *Globalisation and Linguistic Competencies: Responding to Diversity in Language Environments*. 12th OECD-Japan seminar. Disponible en:
 <<http://www.oecd.org/education/ceri/41521944.pdf>>
 [Última consulta: 01/06/2018].
- KATAYAMA, HANAE (2009). «A cross-cultural analysis of humor in stand-up comedy in the United States and Japan». *JoLIE* 2 (2):152-142.

- KELLY, CURTIS (1993). «The hidden role of the university». En: Paul Wadden (ed.), *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities*. Nueva York: Oxford University Press, 156-171.
- KHER, NEELAM; MOLSTAD, SUSAN; DONAHUE, ROBERTA (1999). «Using humor in the college classroom to enhance teaching effectiveness in ‘dread courses’». *College Student Journal* 33 (3): 400-406.
- KOIKE, IKUO (2013). *Teigen nihon no eigo kyōiku : garapagosu kara no dasshutsu (Suggestions for Japanese English education: Escape from the Galapagos Syndrome)*. Tokio: Mitsumuratoshoshuppan.
- KOIKE, IKUO; TANAKA, HARUMI (2007). «English in foreign language education policy in Japan: Toward the twenty-first century». *World Englishes* 14 (1): 13-25.
- KOSZLA-SZYMAŃSKA, MARIA MALGORZATA (1998). «Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas en general y de español como L2 en el pasado y en el presente». En: Helga Hediger (ed.), *Actas y comunicaciones XXXI Congreso Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*. Budapest, 121-128.
- KRAMSCH, CLAIRE (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: University Press.
- KRAMSCH, CLAIRE (1996). «The cultural component of language teaching». *Language, Culture and Curriculum* 8 (2): 83-92.
- KRAMSCH, CLAIRE (2001). «El privilegio del hablante intercultural». En: Michael Byram y Michael Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Editorial Edinumen, 23-37.
- KRASHEN, STEPHEN D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres y Nueva York: Addison-Wesley Longman Ltd.
- KUBOTA, RYUKO (2013). «Language is only a tool: Japanese expatriates working in China and implications for language teaching». *Multilingual Education* 3 (4): 1-20.

- KUBOTA, RYUKO (2015) «Foreword». En: Sachiko Horiguchi, Yuki Imoto y Gregory S. Poole (eds.), *Foreign Language Education in Japan: Exploring Qualitative Approaches*. Rotterdam: Sense Publishers, vii-x.
- KUHN, THOMAS SAMUEL (1971 [1962]). *Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LADO, ROBERT (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. Nueva York: McGraw Hill.
- LA FAVE, LAWRENCE; HADDAD, JAY; MAESEN, WILLIAM A. (2017 [1976]). «Superiority, Enhanced Self-Esteem, and Perceived incongruity Humour Theory» En: Anthony J. Chapman y Hugh C. Foot (eds.), *Humor and Laughter: Theory, Research and Applications*. New Brunswick y Londres: Transaction Publishers, 63-93.
- LAGO, PILAR, OCHIAI, SAEDO; OMORI, HIROKO (2011). *Cuestionario sobre análisis de necesidades aplicado a los alumnos universitarios japoneses de español*. Informe N° 1. Presentación oral en el Círculo de estudios lingüísticos hispánicos de Tokio. Disponible en:
<<http://gide.curhost.com/archivos/201405indice.pdf>>
[Última consulta: 01/06/2018].
- LAKOFF, GEORGE; JOHNSON, MARK (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- LANTOLF, JAMES P. (1997). «The function of language play in the acquisition of L2 Spanish» En: Ana T. Pérez-Leroux and William R. Glass (eds.), *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*. Volume 2. Somerville, Massachussets: Cascadilla Press, 3-24.
- LAVALE ORTIZ, RUTH MARÍA (2008). «Figuras retóricas e ironía en la clase de ELE». *Revista de Didáctica MarcoELE* 7: 1-8. Disponible en:
<<https://marcoele.com/descargas/7/lavale-figurasretoricas.pdf>>
[Última consulta: 01/06/2018].
- LEWIS, RICHARD D. (1996). *When Cultures collide: Leading across cultures*. Londres: Nicholas Brealey Publishing.

- LIAO, CHAO-CHIH; GOH ABE (2001). «A comparison of Taiwanese and Japanese appreciation of English jokes». *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences* 3: 181-206.
- LIAW, MEEI-LING (2006). «E-Learning and the Development of Intercultural Competence». *Language Learning & Technology* 10 (3): 49-64.
- LIN, YUTANG (1940). *With Love and Irony*. Nueva York: John Day Company.
- LEFCOURT, HERBERT M.; DAVIDSON, KARINA; SHEPHERD, ROBERT; PHILLIPS, MARGORY; PRKACHIN, KEN; MILLS, DAVID E. (1995). «Perspective-taking humor: Accounting for stress moderation». *Journal of Social and Clinical Psychology* 14: 373-391.
- LINARES BERNABÉU, ESTHER (2017). «¿Y dónde está la gracia?. El humor en el aula de ELE». *Foro de Profesores de E/LE* 13:205-221.
- LLANILLO GUTIÉRREZ, FRANCISCO FERMÍN (2007). «La influencia del componente cultural en la enseñanza de idiomas». *Hesperia. Anuario de Filología Hispánica* 10: 113-124.
- LONG, DEBRA L.; GRAESSER, ARTHUR C. (1988). «Wit and humor in discourse processing». *Discourse Processing* 11: 35-60.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, LUCÍA; LÓPEZ MARCOS, SANDRA; RUBIO LACARRA, MARÍA GORETY (2012). «El humor español». En: José Luis Ruiz Miguel (coord.), *Materiales ele 2012*. Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica (Ministerio de Educación y Cultura), 5-35.
- LØFSGAARD, KJERSTI AASNESS (2015). *The History of English Education in Japan-Motivations, Attitudes and Methods*. Trabajo final de Máster, Oslo, Universidad de Oslo. Disponible en:
<<https://www.duo.uio.no/handle/10852/45769>>
[Última consulta: 01/06/2018].
- LUCAS, TERESA (2004). *Deciphering the Meaning of Puns in Learning English as a Second Language: A Study of Triadic Interaction*. Tesis Doctoral inédita, Florida State University. Disponible en:
<<https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:175595/datastream/PDF/view>> [Última consulta: 01/06/2018].

- LUQUE, BEATRIZ (2008). «Enfoques actuales usados en la enseñanza de segundas lenguas». *Letras* 50 (76): 183-209.
- MAEMURA, YU (2014). «Humor and laughter in Japanese groups: The kuuki of negotiations». *Humor: International Journal of Humor Research* 27 (1): 103-119.
- MALGESINI, GRACIELA; GIMÉNEZ, CARLOS (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Cueva del Oso.
- MALINOWSKI, BRONISLAW (1931). «La cultura». En: J. S. Kahn (compilador) *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- MARTÍ I CASANOVA, JOAN CARLES (2000). «La traducció cultural: el concepte d'ironia en francès, anglés, espanyol i català». En: Josep Lluís Martos Sánchez (ed.), *La traducció del discurs*. Alicante: Universitat d'Alicant, 128-152.
- MARTIN, JANE R. (1983). «What should we do with a hidden curriculum when we find one?». En: Henry Giroux, David E. Purpel (eds.), *The Hidden Curriculum and Moral Education*. McCutchan Pub Corp. Págs.: 122-139.
- MARTÍN MORILLAS, JOSÉ MANUEL (2001). «La enseñanza de la lengua un instrumento de unión entre culturas». En: María Carmen López López (coord.), *Educación para la ciudadanía y la paz como proyecto intercultural*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 171-210.
- MARTIN, ROD A. (2007). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Burlington: Elsevier Academic Press.
- MARTIN, ROD A.; CHEN, GUO-HAI (2007). «A comparison of humor styles, coping humor, and mental health between Chinese and Canadian university students». *Humor: International Journal of Humor Research* 20 (3): 215-234.
- MARTIN, ROD A.; PUHLIK-DORIS, PATRICIA; LARSEN, GWEN; GRAY, JEANETTE; WEIR, KELLY (2003). «Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire». *Journal of Research in Personality* 37 (1): 48-75.
- MARTÍN ROJO, LUIS (2003). «Dimensiones principales en la comunicación intercultural». *Educación y Futuro* 8: 159-170.

- MARTÍNEZ EGIDO, JOSÉ JOAQUÍN (2007). «¿Mienten las palabras?». *Revista de Didáctica MarcoELE* 6: 1-15. Disponible en:
 <<https://marcoele.com/descargas/6/martinez-mientenlaspalabras.pdf>>
 [Última consulta: 01/06/2018].
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, INMACULADA (2001). *Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: la conciencia formal*. Tesis doctoral., Universidad Complutense de Madrid). Disponible en:
 <<http://biblioteca.ucm.es/tesis/fll/ucm-t25559.pdf>>
 [Última consulta: 01/06/2018].
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, INMACULADA (2002). «Interculturalidad desde la perspectiva docente e investigadora. El estilo de aprendizaje del estudiante japonés de ELE». En: Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 609-620.
- MATEO MARTÍNEZ, JOSÉ (1999). *La enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras*. Alicante: Universidad de Alicante Publicaciones.
- MATSUMOTO, YOSHIKO (2001). «Tyotto: speech act qualification in Japanese revisited». *Japanese Language and Literature* 35 (1): 1-16.
- MATSUMOTO, YOSHIKO (2009). «Dealing with life changes: humour in painful self-disclosures by elderly Japanese women». *Ageing & Society* 29 (6): 929-952.
- MATSUNAGA, T. (2001). «Adopting procedural negotiation for content and language courses». *Academia-Literature and Language* (69). Nagoya: Nanzan University Bulletin.
- MAYROWETZ, DAVID; WEINSTEIN, CAROL S. (1999). «Sources of leadership for inclusive education: Creating schools for all children». *Educational Administration Quarterly* 35 (3): 423-449.
- MCVEIGH, BRIAN J. (2002). *Japanese Higher Education as Myth*. Londres: M. E. Sharpe.

- MEAD, RICHARD (1994). *International Management: Cross-Cultural Dimensions*. Cambridge: Blackwell Publisher.
- MEDGYES, PETER (2002). *Laughing Matters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MENDIBURO SEGUEL, ANDRÉS; PÁEZ ROVIRA, DARÍO (2011). «Humor y cultura. Correlaciones entre estilos de humor y dimensiones culturales en 14 países». *Boletín de Psicología* 102: 89-105.
- MERINO JULAR, ELENA (2010). «Culturas y creencias malentendidas dentro y fuera de la clase de L2 para inmigrantes adultos». *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 3 (1): 70-87.
- MEYER, JOHN. C. (2000). «Humor as a double-edged sword: Four functions of humor in communication». *Communication Theory* 10 (3): 310-331.
- MEYER, MEINERT (1991). «Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners». En: Dieter Buttjes y Michael Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 136-158.
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology) (2003). *Action Plan to Cultivate 'Japanese with English Abilities'*. Disponible en: <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/007/gijiroku/03032401/009.pdf> [Última consulta: 01/06/2018].
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology) (2012). *White Paper*. Disponible en: <http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201201/detail/1344908.htm> [Última consulta: 01/06/2018].
- MILNER DAVIS, JESSICA (2006). *Understanding Humor in Japan*. Detroit: Wayne State University Press.
- MILNER DAVIS, JESSICA (2016). «Satire and its constraints: Case studies from Australia, Japan, and the People's Republic of China». *Humor: International Journal of Humor Research* 29 (2): 197-221.
- MIQUEL LÓPEZ, LOURDES (1999). «El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula». *Carabela* 45: 27-46.

- MIQUEL LÓPEZ, LOURDES (2004). «La subcompetencia sociocultural». En: Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 511-531.
- MIQUEL LÓPEZ, LOURDES; SANS BAULENAS, NEUS (1992). «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua». *Cable* 9:15-21.
- MIQUEL LÓPEZ, LOURDES; SANS BAULENAS, NEUS (2004). «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua». *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE* 0.
- MITATOU, ZAFEIRIA (2012). *El componente cultural en el aula de ELE para estudiantes con lengua materna griega*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <<http://eprints.ucm.es/22382/>> [Última consulta: 01/06/2018].
- MIURA, ASAKO (2007). «Can weblogs cause the emergence of social intelligence?». *AI and Society* 22 (2): 237-251.
- MIYOSHI, JUN-NOSUKE (2013). «Sobre “JAI” y sí, un estudio contrastivo japonés-español». En: Antonio Gil de Carrasco (dir.), *Actas del I Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica en Japón*. Instituto Cervantes de Tokio, 269-278.
- MIZUSHIMA, LISA; STAPLETON, PAUL (2006). «Analyzing the function of meta-oriented critical comments in Japanese comic conversations». *Journal of Pragmatics* 38 (12): 2105-2123.
- MONTERO NAVAS, ASCENSIÓN (2002). «Adaptación del enfoque comunicativo al contexto japonés». *Cuadernos CANELA* 14: 117-130.
- MONZÓ JIMÉNEZ, LUIS ANTONIO (2018). «El uso de webquest como recurso didáctico». En: Ernesto Cutillas Orgilés (coord.), *Actas de las VII Jornadas de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante. Convergencia y transversalidad en humanidades*. Alicante: Facultad de Filosofía y Letras, 69-76.
- MORENO GARCÍA, CONCHA (2005). «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. De la consciencia intercultural a la educación intercultural». *Carabela* 58: 49-74.

- MORENO GARCÍA, CONCHA (2015). «Necesidades en la enseñanza del español en las universidades japonesas. Reflexiones y sugerencias». En: Antonio Gil de Carrasco (coord.), *Actas del II Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica en Japón*. Tokio: Instituto Cervantes de Tokio, 68-78.
- MUECKE, DOUGLAS COLIN (1978). «Irony markers». *Poetics* 7: 363-375.
- MUÑOZ-BASOLS, JAVIER (2005). «Learning through humor: Using humorous resources in the teaching of foreign languages». *The A.T.I.S. Bulletin*: 42-46.
- MUÑOZ SANZ, CARMEN (2015). «El alumno japonés en el aula de ELE cómo lograr una comunicación eficaz». En: Yuko Morimoto, M.^a Victoria Pavón Lucero y Rocío Santamaría Martínez (eds.), *XXV Congreso Internacional ASELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 681-690.
- NAKANE, CHIE (1967). *Japanese Society*. Tuttle: Tokyo.
- NEFF, PETER; RUCYNSKI, JOHN (2017). «Japanese perceptions of humor in the English language classroom». *Humor: International Journal of Humor Research* 30 (3): 279-301.
- NEULIEP, JAMES W. (1991). «An examination of the content of high school teacher's humor in the classroom and the development of an inductively derived taxonomy of classroom humor». *Communication Education* 40 (4): 343-355.
- NEUNER, GERHARD (2003). «Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes». En: Michael Byram (coord.), *La compétence interculturelle*. Council of Europe Publishing, 15-66.
- NÍKLEVA, DIMITRINKA GEORGIEVA (2009). «La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras». *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos* 5: 20-40.
- NISHIMURA, YUKIKO (2008). «Japanese BBS Websites as Online Communities: (Im)politeness Perspectives». *Language@Internet* 5. Disponible en: <http://www.languageatinternet.org/articles/2008/1520>

[Última consulta: 01/06/2018].

NOMURA, NAOKI; BARNLUND, DEAN (1983). «Patterns of interpersonal criticism in Japan and United States». *International Journal of Intercultural Relations* 7 (1): 1-18

NORRICK, NEAL R. (2003). «Issues in conversational joking». *Journal of Pragmatics* 35 (9): 1333-1359.

NÚÑEZ BRIONES, ANDREA (2013). «Utilización del vídeo “autogestionado” como potenciador del enfoque cultural en la enseñanza de E/LE». En: Alberto Sánchez Griñán y José Miguel Blanco Pena (eds.), *VI Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China. Suplementos SinoELE* 9: 21-27.

OBERG, KALERVO (1960). «Cultural shock: Adjustment to new cultural environments». *Practical Anthropology* 7: 177-182.

OCHIAI, SAE; MOYANO LÓPEZ, JUAN CARLOS (2011). «GIDE: Trayectoria de un grupo dedicado a la enseñanza del español». *Cuadernos CANELA* XXIII: 39-49.

ODA, SHOKICHI (2006). «Laughter and the traditional Japanese smile» En: Jessica Milner Davis (ed.), *Understanding Humor in Japan*. Detroit: Wayne State University Press, 15 - 26.

O'DOWD, ROBERT (2003). «Understanding the “other side”: intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange». *Language Learning & Technology* 7 (2): 118-144.

OFICINA DE EXTENDA EN TOKIO (Noviembre de 2011). *Nota sectorial - Enseñanza del español en Japón*. Disponible en:

<<http://www.extenda.es/web/opencms/fondodocumental/lectorFondo.jsp?uid=5541e0e0-%2011f0-11e2-96af-87ba319ddd41>>

[Última consulta: 01/06/2018].

OJEDA ÁLVAREZ, DIEGO; CRUZ MOYA, OLGA (2005). «Yo me parto’: oralidad, humor, gramática y pragmática. Un coctel lúdico para el aula de E/LE» En: M^a Auxiliadora Castillo Carballo, Olga Cruz Moya, Juan Manuel García Platero y Juan Pablo Mora Gutiérrez (coords.), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Las gramáticas y los diccionarios en*

la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 234-240.

OLAVARRI GONZÁLEZ, ELENA (2015). *El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE a través del uso de imágenes*. Trabajo final de Máster, Centro Universitario CIESE-Comillas - Universidad de Cantabria. Disponible en:

<https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2016/memorias-master/elena-olavarri.html>

[Última consulta: 01/06/2018].

OLIVERAS VILASECA, ÀNGELS (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Editorial Edinumen.

OLIVERAS VILASECA, ÀNGELS (2005). «La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: análisis de malentendidos culturales en el aula de ELE». *Mosaico* 16: 24-26.

OMORI, HIROKO (2012). «La motivación de los alumnos de lengua española en Japón», En: *Cuadernos del Observatorio de la Lengua Española en Japón. El presente y futuro de la lengua española en Japón*. Kioto: Instituto Cervantes, Embajada de España en Japón y Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto, 9-12

OROZCO, ELSA (1977). «De la enseñanza de los idiomas extranjeros». *Revista Educación* 1 (1): 36-40.

ORTEGA RUIZ, PEDRO; MÍNGUEZ VALLEJOS, RAMÓN (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.

ORTEGA RUIZ, PEDRO (2004). «Cultura, valores y educación: principios de integración». En: Sociedad Española de Pedagogía (SEP) (2004) *Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad*. Valencia: SEP, 47-80

OSHIMA, KIMIE (2000). «Style of Humor in Japanese». Comunicación presentada en el *12th International Humor Conference*. Osaka, Japan: Kansai University, inédita.

- OSHIMA, KIMIE (2006). «Rakugo and humor in Japanese interpersonal communication». En: Jessica Milner Davis (ed.), *Understanding Humor in Japan*. Detroit: Wayne State University Press, 99-110.
- OSHIMA, KIMIE (2013). «An examination for styles of Japanese humor: Japan's funniest story project 2010 to 2011». *Intercultural Communication Studies* 22 (2): 91-109.
- PADILLA GARCÍA, XOSE ANTONIO (2004). «El tono irónico: estudio fonopragmático». *Español Actual* 81: 85-98
- PADILLA GARCÍA, XOSE ANTONIO (2008). «Claves para abordar la ironía en programas de ELE. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural». *Verba* 35: 275-303.
- PADILLA GONZÁLEZ, DOLORES DEL MAR (2013). «Reflexiones acerca de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras las escuelas oficiales de idiomas». En: José Luis López Belmonte (coord.), *Diversidad cultural y educación intercultural*. GEEPP Ediciones, 381-400.
- PARICIO TATO, M^a SILVINA (2004). «Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado». *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (4): 1-12.
- PARICIO TATO, M^a SILVINA (2014). «Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras». *Porta Linguarum* 21: 215-226.
- PAWLUK, CHERYL J. (1989). «Social construction of teasing». *Journal for the Theory of Social Behavior* 19: 145-167.
- PAYÁ SÁNCHEZ, MONTSERRAT (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- PAZ LOZANO, OCTAVIO IRINEO; HAYASHIYA, EIKICHI (1981 [1957]). *Sendas de Oku*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- PENAS IBÁÑEZ, AZUCENA (2009). *Cambio semántico y competencia gramatical*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt: Vervuert.
- PÉREZ ALVAREZ, ROBERTO (2003). «El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad». En: Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la*

- Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad.* Madrid: Centro Virtual Cervantes, 680-688.
- PÉREZ RUIZ, JAVIER (2010). «Estrategias esenciales de producción de los turnos de apoyo verbales en estudiantes de ELE. Resultados preliminares». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 8 (4): 126-159.
- RILEY, PHILIP; HARDING, EDITH (1998). *La familia bilingüe.* Cambridge: Cambridge University Press.
- PITEIRA VIDAL, LARA (2014). *Estudio sobre la inclusión del componente cultural del español como LE en centros de educación secundaria de Islandia.* Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Islandia. Disponible en: <https://skemman.is/bitstream/1946/17586/1/Lara%20Piteira%20Vidal.pdf> > [Última consulta: 01/06/2018].
- PLOG, FRED; BATES, DANIEL G. (1980). *Cultural Anthropology.* Nueva York: Alfred A. Knopf.
- POLO, JOSÉ (1976). *Enseñanza de español a extranjeros.* Madrid: SGEL.
- PONS BORDERIA, SALVADOR (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE.* Madrid: Arcos Libros.
- POYATOS, FERNANDO (1994). *La comunicación no verbal: cultura, lenguaje y conversación.* Madrid: Ediciones AKAL.
- QUINTANA CABANAS, JOSÉ MARÍA (1992). «Características de la educación multicultural». *Revista Española de Pedagogía* 50 (193): 469-479.
- QUINTERO GARCÍA, DANIEL (2004). «Una aproximación a las características y necesidades de los estudiantes japoneses de ELE como primera lengua» *The Journal of the Faculty of Foreign Studies* 36: 221-249.
- RAMOS CUEVAS, PABLO JAVIER (2015). «Salidas profesionales del profesor de ELE en Japón y Corea del Sur: diferencias y similitudes» En: M^a Ángeles Lamolda González (Compilación y presentación) y Olga Cruz Moya (ed.), *XXVI Congreso Internacional ASELE. La formación y competencias del profesorado de ELE.* Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 859-870.
- RASKIN, VICTOR (1985). *Semantic Mechanisms of Humor.* Boston: Reidel.

- RE, ANTONIO (2012). «Los monólogos humorísticos en la clase de ELE análisis lingüístico y didáctico». *Lingue Linguaggi* 7: 117-130.
- REISCHAUER, EDWIN O. (1974). *Japan: The Story of a Nation*. Tokyo: Tuttle.
- REY MARCOS, FELISA (2000). *La Enseñanza de Idiomas en Japón*. Kyoto: Kohrosha.
- REYES, GRACIELA (1984). *Polifonía textual: la citación en el relato literario*. Madrid: Gredos.
- RICHARDS, JACK C.; TUNG, PETER; PEGGY, NG. (1992). «The culture of the English Language teacher: a Hong Kong example». *RELC Journal: A journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia* 23 (1): 81-102.
- ROCA MARÍN, SANTIAGO (2009). «Ironía e interculturalidad». En: Leonor Ruiz-Gurillo y Xose Antonio Padilla García (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 457-477.
- ROIG VILA, ROSABEL (2005). «Diseño de materiales curriculares electrónicos a través de Objetos de Aprendizaje». *RED. Revista de Educación a Distancia*, Número monográfico IV:1-9.
- ROMERO, CARLOS GIMÉNEZ (2003). «Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad Propuesta de clarificación y apuntes educativos». *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* 8: 9-26.
- ROSS, ALISON (1998). *The Language of Humour*. London: Routledge.
- ROTH, GENE L. (2008). «Confessions from a guy who teaches humor». *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development* 22 (2): 55-60.
- RUBIO MARTÍN, RAQUEL (2011). «Diseñando el perfil del estudiante universitario japonés de español como lengua extranjera/segunda lengua». *Congreso Mundial de Profesores de Español (COMPROFES)*. Instituto Cervantes. Disponible en:
<http://comprofes.es/videocomunicaciones/dise%C3%B1ando-el-perfil-del-estudiante-universitario-japon%C3%A9s-de-espa%C3%B1ol>
 [Última consulta: 01/06/2018].

- RUIZ FAJARDO, GUADALUPE (1993). «Perspectivas metodológicas para la investigación dentro de la aula de L2». En: Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (coords.), *Actas del III Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extra*. Málaga: Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE, 167-178.
- RUIZ GURILLO, LEONOR (2008). «¡Vaya con la mosquita muerta! Ironía para la clase de ELE con la mosquita muerta». *Revista de Didáctica MarcoELE 7*: 1-14. Disponible en:
 <<https://marcoele.com/descargas/7/ruiz-mosquita.pdf>>
 [Última consulta: 01/06/2018].
- RUIZ-GURILLO, LEONOR; PADILLA GARCÍA, XOSE ANTONIO (2009). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres Una aproximación pragmática a la ironía*. Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- SAITO, AKEMI (2006). «Perfil de los estudiantes japoneses de español en España». *Interlingüística 17*: 944-950.
- SALABERRI RAMIRO, MARÍA SAGRAGIO (2007). «Competencia comunicativa intercultural». *Opiniones*: 61-76. Disponible en:
 <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/c2b277de-963f-49cc-9c12-21a553f80247>>
 [Última consulta: 01/06/2018].
- SAMOVAR, LARRY A.; PORTER, RICHARD E. (1994 [1972]). *Intercultural Communication a Reader*. California: Wadsworth Publishing Company.
- SÁNCHEZ CASTRO, MARTA (2010). «Humor se escribe con hache. Una propuesta didáctica para la explotación del léxico en clase de ELE a través del humor». *Revista de Didáctica MarcoELE 10*. Disponible en:
 <http://marcoele.com/descargas/10/sanchez_humor-con-hache.pdf>
 [Última consulta: 01/06/2018].
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, ALBERTO J. (2006). “Dificultades del enfoque comunicativo en China”. En: *I Congreso Virtual E/LE* (editorial Ediele). Disponible en:
 <<http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d699645/DIFICULTADES%20DEL%20ENFOQUE%20COMUNICATIVO%20EN%20CHINA.pdf>>
 [Última consulta: 01/06/2018].

- SANTANA LÓPEZ, BELÉN (2005). «La traducción del humor no es cosa de risa: un nuevo estado de la cuestión». En: María Luisa Romana García [ed.] *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI)*. Madrid: AIETI, 834-851.
- SANTAMARÍA MARTÍNEZ, ROCÍO (2008). *La competencia sociocultural en el aula de Español L2/LE*. Tesis Doctoral, Universidad Carlos III de Madrid.
- SANTANA ALVARADO, YAIZA (2012). *Desarrollo de la competencia discursiva e intercultural de sinohablantes en el ámbito universitario europeo*. Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- SANTOS GARGALLO, ISABEL (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco Libros, Madrid.
- SANTOS GARGALLO, ISABEL (2004). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- SANZ YAGÜE, MONTSERRAT; ESCANDÓN GODOY, ARTURO; ROMERO DÍAZ, JUAN; RAMÍREZ GÓMEZ, DANYA; CIVIT I CONTRA, ROGER (2014). «Enseñar español en Japón». *Annals of Foreign Studies* 89: 1-131.
- SAPIR, EDWARD (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. Nueva York: Harcourt, Brace.
- SATO, NANCY E. (2004). *Inside Japanese Classrooms*. Nueva York: Routledge.
- SAURAS, MIGUEL (2013). «La motivación del alumno japonés en los cursos de nivel A del Instituto Cervantes de Tokio». En: Antonio Gil de Carrasco (dir.), *Actas del I Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica en Japón*. Instituto Cervantes de Tokio, 193-200.
- SAUSSURE, FERDINAND DE (1916). *Cours de linguistique générales*. Paris: Payot.
- SCHAFFER, RACHEL (1981). «Are there consistent vocal clues for irony?». En Carrie S. Masek, Roberta A. Hendrick; Mary Frances Miller (eds.), *Papers from the Parasession on Language and Behavior*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 204-210.
- SCHMIDT, STEPHEN R.; WILLIAMS, ALAN R. (2001). «Memory for humorous cartoons» *Memory and Cognition* 29 (2): 305-311.

- SCHMITZ, JOHN ROBERT (2002). «Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses». *Humor: International Journal of Humor Research* 15 (1): 89-113.
- SCHOENTJES, PIERRE (2003 [2001]). *La poética de la ironía*. Madrid: Cátedra.
- SEELYE, H. NED (1982). *Teaching Culture: Strategies for Foreign Language Educators*. Skokie, Illinois: National Textbook Co.
- SENABRE, RICARDO (1992) Humor y lenguaje. En: Harm den Boer y Fermín Sierra Martínez (eds.), *El humor en España*. (Diálogos Hispánicos) Volumen 10. Amsterdam, Atlanta: Rodopi B.V., 11-27.
- SERCU, LIES (1995). «The acquisition of intercultural competence. A teacher training seminar». En: Lies Sercu (ed.), *Intercultural Competence. The Secondary School*, Volume I. Aalborg: Aalborg University Press.
- SERCU, LIES (2001). «Formación de profesores en ejercicio y adquisición de la competencia intercultural». En: Michael Byram y Michael Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Editorial Edinumen, 254-286.
- SERCU, LIES (2005). «Teaching Foreign Languages in an Intercultural World». En: Lies Sercu, Ewa Bandura, Paloma Castro, Leah Davcheva, Chryssa Laskaridou, Ulla Lundgren, María del Carmen Méndez García y Phyllis Ryan, *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-18.
- SMART, CLIFFORD E.J. (1977). «Manners in private and public». *Korea Journal* 17 (12): 25-27.
- SMITH, RICHARD C. (1999). *The Writings of Harold E. Palmer: An Overview*. Tokio: Hon-no-Tomosha Publishers.
- SMITH, RICHARD C.; IMURA, MOTOMICHI (2004). «Lessons from the past: traditions and reforms». En: V. Makarova y T. Rodgers (eds.), *English Language Teaching: The Case of Japan* (Vol. 2). Munich: Lincom-Europa, 29-48.
- SOLÍS, LITZIA C. (2012). «La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC)». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11.

Disponible en: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_528f51ec90d45.pdf>

[Última consulta: 01/06/2018].

- SPENCER, HERBERT (1860). «The Physiology of Laughter». *Macmillan's Magazine* 1: 395-402.
- SPERBER, DAN; WILSON, DEIDRE (2004). «La teoría de la relevancia». *Revista de Investigación Lingüística* 8: 237-286.
- SPYCHAŁA, MALGORZATA (2008). «La evaluación de la competencia intercultural basada en algunos manuales de lengua española como lengua extranjera». En: Susana Pastor Cesteros y Santiago Roca Marín (coords.), *Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE) La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, 579-585.
- SPYCHAŁA, MALGORZATA (2010). «El enfoque cultural en la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE)». *Studia Romanica Posnaniensia* 37 (2): 71-83.
- STERN, HANS HEINRICH (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: University Press.
- STERN, HANS HEINRICH (1983). *Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- SUDOL, DAVID (1981). «Dangers of classroom humour». *English Journal* 70 (6): 26-28.
- SUNAOSHI, YUKAKO (2004). «“This is what we have in common”: Use of humor between Japanese and American factory workers». En: Wai Fong Chiang, Elaine Chun, Laura Mahalingappa y Siri Mehus (eds.), *Actas de The 11th Annual Symposium about Language and Society*. Eckert, Texas Linguistic Forum 47: 209-218.
- SUN, LI (2013). «Culture teaching in foreign language teaching». *Theory and Practice in Language Studies* 3 (2): 371-375.

- SUNDEN, C. (2010). 日本のスペイン語教育における授業内容の標準化の必要.
Kansai University Forum for Foreign Language Education 9: 53-66.
- TADA, MEGUMI (2016). «Recent reform to the English education system in Japan». *21st Century Education Forum of Hirosaki University* 11: 21-29.
- TAKANASHI, HIROKO (2007). «Orthographic puns: The case of Japanese kyōka». *Humor: International Journal of Humor Research* 20 (3): 235-259.
- TAKEKURO, MAKIKO (2006). «Conversational jokes in Japanese and English». En: Jessica Milner Davis (ed.), *Understanding Humor in Japan*. Detroit: Wayne State University Press, 85-98.
- TARONE, ELAINE E. (2000). «Getting serious about language play: Language play, interlanguage variation, and SLA». En: Bonnie Swierzbina, Frank Morris, Michael E. Anderson, Carol A. Klee y Elaine E. Tarone (eds.), *Interaction of Social and Cognitive Factors in SLA: Proceedings of the 1999 Second Language Research Forum*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 31-54.
- TATEIWA, REIKO (2013). «La misión Keicho como proyecto del señor de Sendai». En: Antonio Gil de Carrasco (dir.), *Actas del I Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica en Japón*. Instituto Cervantes de Tokio, 83-96.
- TEDESCO, JUAN CARLOS (2000). «Perspectivas de la educación para el siglo XXI». En: Alfred Fernández (ed.), *Hacia una cultura de los derechos humanos. Un manual de los derechos fundamentales y del derecho a la educación*. Ginebra: Universidad de verano de derechos humanos y del derecho a la educación, 267-281.
- TERDAL, MARJORIE; DUNN, LINDA; GAYNOR, ROBERT (1997). «Communicative English language teaching in Japanese universities: Teacher adaptations». *The ORTESOL Journal* 18: 1-26.
- TERRY, ROGER L.; WOODS, MARGARETTE E. (1975). «Effects of humor on the test performance of elementary school children». *Psychology in the Schools* 12 (2): 182-185.
- TOMALIN, BARRY; STEMPLESKI, SUSAN (1993). *Cultural Awareness: Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.

- TRACHTENBERG, SUSAN (1979). «Joke telling as a tool in ESL». *TESOL Quarterly* 13 (1): 89-99.
- TRUJILLO SÁEZ, FERNANDO (2001). «Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural». Comunicación presentada en el Congreso Nacional Inmigración, Convivencia e Interculturalidad, Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/objetivos.pdf>> [Última consulta: 01/06/2018].
- TRUJILLO SÁEZ, FERNANDO (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje: Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada: Editorial Octaedro Andalucía.
- TYLOR, EDWARD BURNETT (1977[1871]). *Cultura primitiva*. Madrid: Ayuso.
- UEDA, HIROTO (2001). «Presencia de la lengua española en el mundo y en Japón» En: Daniel Martín Mayorga (coord.), *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la sociedad de la información*. Valladolid: Instituto Cervantes. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/ueda_h.htm> [Última consulta: 01/06/2018].
- UGARTE FARRERONS, VÍCTOR (2012). «El español en Japón». *Anuario del Instituto Cervantes: El español en el mundo*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/ugarte/p01.htm> [Última consulta: 01/06/2018].
- UNIANU, ECATERINA MARIA (2012). «Teachers' attitudes towards inclusive education». *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 33: 900-904
- URIBE PÉREZ, MARISOL (2017). «La enseñanza de las ciencias desde el enfoque intercultural». *Cadernos CIMEAC* 7 (1): 32-59.
- VACAS HERMIDA, ASUNCIÓN; BENAVENTE, JUAN CARLOS (2002). «Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español». *Tierra de Nadie*. Disponible en: <<http://www.tierradenadie.de/articulos/interculturala.htm>>

[Última consulta: 01/06/2018].

- VALENZUELA DE BARRERA, CAROLINA (2004). *La enseñanza del lenguaje. Un Nuevo enfoque*. Guatemala: Piedra Santa.
- VALLS CAMPÀ, LLUÍS (2009). «Didáctica de la competencia comunicativa intercultural y aplicación de técnicas de investigación social. Una propuesta basada en la técnica de grupos focales para la clase de ELE en el contexto universitario japonés». *Biblioteca de la Red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera (REDELE)* 11. Disponible en:
<<https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2010/memoriaster/2-trimestre/lluis-valls.html>> [Última consulta: 01/06/2018].
- VANDERGRIF, ILONA.; FUCHS, CAROLIN (2012). «Humor support in synchronous computer-mediated classroom discussions». *Humor: International Journal of Humor Research* 25 (4): 437-458.
- VAN EK, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I)*. Estrasburgo: Council of Europe.
- VARÓN LÓPEZ, ARTURO (2016). «Conciencia de aprendizaje de ELE en universitarios japoneses: un estudio de casos». *Cuadernos CANELA* 27: 87-109.
- VARÓN PÁEZ, MARTHA ELIZABETH (2009). «Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera». *Forma y Función* 22 (1): 95-124.
- VÁZQUEZ, LAURA VANESA (2015). «La historieta argentina. Un lenguaje de masas llamado a silencio». *Revista Latinoamericana de Estudios Sobre la Historieta* 18: 47-62
- VEGA, GLADYS (1989). *Humor competence: The Fifth Component*. Unpublished M.A. thesis. Purdue University.
- VEGA, GLADYS (1990). «Humor competence: The fifth component». Comunicación presentada en el *Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages*, San Francisco, CA, inédita.

- VELLEGAL, ANA MARÍA (2009). «¿Qué enseñarle a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE». En: Pedro Eusebio Cuesta (dir.), *V Encuentro brasileño de profesores de español*. Belo Horizonte: Instituto Cervantes de Belo Horizonte. Suplementos MarcoELE 9: 1-11. Disponible en: <https://marcoele.com/suplementos/v-enbrape/> [Última consulta: 01/06/2018].
- VENEZKY, RICHARD L. (1992). «Textbooks in schools and society». En: Philip. W. Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. Nueva York: Macmillan Publishing Company, 436-461.
- VERA, CARMEN (2010). «Las tecnologías de la información y de la comunicación para el Francés Lengua extranjera». En: Carmen Guillén (ed.), y César Coll (dir. col.), *Didáctica del Francés: El diseño del currículo de Francés Lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos*. Editorial Graó, de IRIF, S.L y Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica (Ministerio de Educaición y Cultura), 127-146.
- VILAR GONZÁLEZ, SILVIA (2014). *El desarrollo de la competencia intercultural El desarrollo de la competencia intercultural en un curso de español como lengua extranjera de contenidos*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/97247/1/SVG_TESIS.pdf [Última consulta: 01/06/2018].
- VILLEGAS SANTANA, CÉSAR AUGUSTO (2005). «La ironía y el humor como unidades del componente cultural en la clase de lengua extranjera». *Lingua Americano* 9 (16): 91-115.
- VLACHOU, ANASTASIA; DIDASKALOU, ELENÍ; VOUDOURI, EFFIE (2009). «Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión». *Revista de Educación* 349: 179-201.
- WALSH, CATHERINE (2009). «Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Insurgir, re-existir y revivir». En: Patricia Medina Melgarejo (comp),

Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. México: Universidad Pedagógica Nacional, CONACIT, Editorial Plaza y Valdés, 25-42.

WAGNER, MANUELA; URIOS-APARISI, EDUARDO (2011). «The use of humor in the foreign language classroom: Funny and effective». *Humor: International Journal of Humor Research* 24 (4): 399-434.

WANZER, MELISSA BEKELJA (2002). «Use of humor in the classroom: The good, the bad, and the not-so-funny things that teachers say and do». En: Joseph L. Chesebro y James C McCroskey (eds.), *Communication for Teachers*. Boston: Allyn & Bacon, 116-125.

WANZER, MELISSA BEKELJA; FRYMIER, ANN BAINBRIDGE; WOJTASZCZYK ANN M.; SMITH, TONY (2006). «Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers». *Communication Education* 55 (2): 178-196.

WARNER, CHANTELE N. (2004). «It's just a game right?: Types of play in foreign language CMC». *Language Learning & Technology* 8 (2): 69-87.

WELLS, MAEGUERITE (1997). *Japanese Humour*. Basingstoke: Mcmillan.

WELLS, MAEGUERITE (2006). «Satire and constraint in Japanese culture». En: Jessica Milner Davis (ed.), *Understanding Humor in Japan*. Detroit: Wayne State University Press, 193-218.

WHITNEY, WILLIAM DWIGHT (1875). *The life and growth of language: an outline of linguistic science*. Nueva York: D. Appleton and Company.

WHORF, BENJAMIN LEE (1956). *Language, Thought and Reality*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

WINIKER ROJAS, EDITH (2013). *Con humor y con amor: Adiós*. Memoria de fin de curso FOPELE 2012-13. Fundación para la Investigación y el Desarrollo de la Cultura Española (FIDESCU). Disponible en:

<<http://www.fidescu.org/recursos/material-ele/publicaciones/173-unidad-didactica-para-nivel-b2-con-humor-y-con-amor-adios>>

[Última consulta: 01/06/2018].

- WRIGHT, DAVID A. (2000). «Culture as information and culture as affective process: A comparative study». *Foreign Language Annals* 33 (3): 330-341.
- YALDEN, JANICE (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YAMADA, MINEKO (2006). *Aproximación a la sociocultura japonesa en la enseñanza de español como lengua extranjera: la cortesía verbal*. Trabajo final de Máster, Universidad de Salamanca. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:3c253188-c6b3-40d3-92b2-e5b428af71cc/2006-bv-06-17yamada-pdf.pdf> [Última consulta: 01/06/2018].
- YAMAMOTO, SHICHIHEI (1977) "*Kuuki*" no kenk,yu [A study of "kuuki"]. Tokyo: Bungei Shunju-sha.
- YANAGITA, KUNIO (1964). «Warai no hongan (The Desire for Laughter)». *Teihon Yanagita Kunio Shu*. Volumen 7. Tokyo: Chikuma Shobo.
- YANAGITA, KUNIO (1967a). «Warai no Bungaku no Kigen (The Origins of Humorous Literature)» *Fuko naru Geijutsu*. Tokyo: Chikuma Shobo. Pp. 120-49.
- YANAGITA, KUNIO (1967b). Warai no Kyoiku—Rigen to Zokushin to no Kankei. *Fuko ru Geijutsu* (Education by Laughter—The Relationship between Proverbs and Folk Beliefs). Tokyo: Chimuma Shobo, 166-80.
- YIP, JEREMY A.; MARTIN, ROD A. (2006). «Sense of humor, emotional intelligence, and social competence». *Journal of Research in Personality* 40 (6): 1202-1208
- YONEKURA, HIROSHI (1984). «Foreign language teaching methods: A historical sketch». *Bulletin of Nara University of Education* 3 (1): 19-30.
- YONEYAMA, SHOKO (2001 [1999]). *The Japanese High School. Silence and Resistance*. Londres: Routledge.
- YOSHIDA, MITSUHIRO (2001). «Joking, gender, power, and professionalism among Japanese inn workers». *Ethnology* 40 (4): 361-369.
- ZAID, MOHAMMED A. (1999). «Cultural confrontation and cultural acquisition in the EFL classroom». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 37 (2): 111-126.

- ZAMORA VICENTE, ALONSO (1967). *Dialectología española*. Madrid: Cremos.
- ZÁRATE, GENEVIÈVE (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.
- ZIV, AVNER (1988). «Teaching and learning with humor: Experiment and replication». *Journal of Experimental Education* 57 (1): 5-15.
- ZOÍ FOUNTOPOULOU, MARÍA (2003). «El humor como elemento de la interculturalidad. El ejemplo de las lenguas española y griega». En: Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Mestre (eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 851-861.

ANEXO I: ENCUESTA PRELIMINAR

Nacionalidad:

Edad:

Lenguas que hablas:

IDIOMA	NIVEL		
	Inicial (A1-A2)	Intermedio (B1-B2)	Avanzado (C1-C2)
Español			
Inglés			
Portugués			
Italiano			
Francés			
Alemán			
Chino			
Japonés			
Ruso			
Árabe			
Otros:			

¿Has estado en España?

SÍ NO

¿Cuánto tiempo has estado en España?

¿Tienes contacto regular con españoles?

SÍ NO

Elige las opciones que consideres correctas y contesta con pocas palabras.

¡Esto no es un examen!

1. (Miriam espera a Raúl).

Miriam: ¡Raúl, vamos! ¡He visto árboles moverse más rápido que tú!

Raúl: Ya lo sé, pero esos árboles no estaban tan ocupados como yo...
¡Espera un momento, por favor!

DONDE VIVEN RAÚL Y MIRIAM LOS ÁRBOLES CORREN, ¿VERDAD? SÍ NO

2. (Un chico explica por qué hace mal un examen).

*Soy el único que ha suspendido cinco veces el examen, pero no es por mi culpa...
yo no necesito estudiar más, el examen no es tan difícil.*

¿EL EXAMEN ES DIFÍCIL? SÍ NO

3. (Una señora oye un ruido muy fuerte detrás y cuando se gira ve a un chico en el suelo).

Señora: Vaya ¿te has caído?

Chico: Eh...No, estaba buscando una moneda.

¿EL CHICO SE HABÍA CAÍDO? SÍ NO

4. Entrevista de trabajo.

¿QUÉ CREES QUE TIENE QUE HACER ESTA PERSONA?



5. (Describiendo a José).

José es una persona muy ágil, solo se cae una o dos veces al día.

JOSÉ ES UNA PERSONA ÁGIL, ¿VERDAD?

SÍ

NO

6. Una mujer describiendo a su marido.

Mi marido, Paco, trabaja muchísimo, siempre está alegre y lava los platos siempre, siempre, siempre. ¡Ah! A mi maravilloso marido nunca le repito que lave los platos, claro que no, no.

PACO ES UN BUEN MARIDO, ¿VERDAD?

SÍ

NO

7. **Ana:** *Ahora vengo, voy a la panadería.*

Juan: *¿Vas a comprar pan, Ana?*

Ana: *No, hombre, no... Voy a hacerme una foto y a comprar chicles.*

¿QUÉ VA A COMPRAR ANA EN LA PANADERÍA?

8. (Un vendedor por la calle).

A: *¡Vendo zapatos para los pies!*

B: *¡¿En serio?! ¡Pensaba que eran para las manos! Muchas gracias, ¿eh?*

¿SABÍA B QUE LOS ZAPATOS SON PARA LOS PIES?

SÍ

NO

9. (Habla el padre de Miguel)

Ayer Miguel se cayó y se partió la sandía, su madre se preocupó tanto que empezó a llorar.

¿LA MADRE DE MIGUEL SE PREOCUPÓ POR UNA FRUTA?

SÍ

NO

10. En la cafetería

Él no tiene manos, tiene rastrillos para la comida. ¡Y su boca es una aspiradora!

¿ES UN HOMBRE O UN MONSTRUO? ¿CÓMO ES?

11. En una peluquería. (Imagen)

¿QUÉ NO LE GUSTA A LA CLIENTA?



12. Dos amigos se encuentran)

Amigo de Mario: *¡Mario, cuánto tiempo! ¿Cómo estás, hombre?*

Mario: *Muy bien, amigo, muy bien... Llevo años viviendo en Alaska*

Amigo de Mario: *Muchos años, sí. ¡Y parece que te ha caído nieve en la cumbre!*

¿QUÉ VIO EL AMIGO DE MARIO PARA DECIR "HA CAÍDO NIEVE EN LA CUMBRE"?

¿Algún diálogo te ha hecho gracia o te ha parecido cómico? ¿Cuál?

1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12

ANEXO II: PRUEBA DIAGNÓSTICA DEL ESTUDIO DE CASO

Nacionalidad:

Edad:

Lenguas que hablas:

IDIOMA	NIVEL		
	Inicial (A1-A2)	Intermedio (B1-B2)	Avanzado (C1-C2)
Español			
Inglés			
Portugués			
Italiano			
Francés			
Alemán			
Chino			
Japonés			
Ruso			
Árabe			
Otros:			

¿Has estado en España?

SÍ

NO

¿Cuánto tiempo has estado en España?

¿Tienes contacto regular con españoles?

SÍ

NO

Elige las opciones que consideres correctas y contesta con pocas palabras.

¡Esto no es un examen!

1. Miriam espera a Raúl.

Miriam: ¡Raúl, vamos! ¡He visto árboles moverse más rápido que tú!

Raúl: Ya lo sé, pero esos árboles no estaban tan ocupados como yo...

¡Espera un momento, por favor!

DONDE VIVEN RAÚL Y MIRIAM LOS ÁRBOLES CORREN, ¿VERDAD?

SÍ

NO

2. Una señora oye un ruido fuerte detrás y cuando se gira ve a un chico en el suelo.

Señora: Vaya ¿te has caído?

Chico: Eh...No, qué va... estaba buscando una moneda.

¿EL CHICO SE HABÍA CAÍDO?

SÍ

NO

3. Describiendo a José

¡Sí, sí! José es una persona muuuuy ágil..., solo se cae una o dos veces al día...

JOSÉ ES UNA PERSONA ÁGIL, ¿VERDAD?

SÍ

NO

4. Describiendo a Miguel

Mi marido Miguel trabaja muchísimo, siempre está alegre y limpia los platos siempre, siempre, siempre. ¡Ah! Al maravilloso de mi marido nunca le repito que lave los platos, claro que no, no.

¿MIGUEL ES UN BUEN MARIDO? ¿POR QUÉ?

SÍ

NO

5. En una peluquería. (Imagen)

¿QUÉ NO LE GUSTA A LA CLIENTA?



6. Ana avisa a Juan de que va a salir

Ana: *Ahora vengo, voy a la panadería.*

Juan: *¿Vas a comprar pan, Ana?*

Ana: *¿Pan? No, hombre, no... Voy a hacerme una foto y a comprar chicles.*

¿QUÉ VA A COMPRAR ANA EN LA PANADERÍA?

7. Una mujer camina por la calle mientras muchos vendedores intentan venderle cosas.

Vendedor: *¡Vendo zapatos para los pies!*

Mujer: *¡¿En serio?! ¡Vaya! ¡Pensaba que eran para las manos! Muchas gracias, ¿eh?*

¿SABÍA LA MUJER QUE LOS ZAPATOS SON PARA LOS PIES?

SÍ

NO

8. Ricardo ve a Cristóbal con el pelo muy corto.

Ricardo: *¿Oh, te has cortado el pelo?*

Cristóbal: *No qué va, se me cayó anoche mientras dormía...*

¿QUÉ LE PASÓ AL PELO DE CRISTÓBAL?

9. Pablo habla con Laura.

Pablo: *Hola, Laura. ¿Qué tal?*

Laura: *Mal, me va a explotar el melón.*

Pablo: *¿Por qué?*

Laura: *Porque hace demasiado calor.*

¿QUÉ VA A EXPLOTAR?

¿Algún diálogo te ha hecho gracia o te ha parecido cómico? ¿Cuál?

1	2	3	4	5
6	7	8	9	

ANEXO III: PRUEBA FINAL EVALUATIVA DEL ESTUDIO DE CASO

Nombre: _____

EJEMPLO: Miguel enciende la televisión, pero el volumen está bajo.

IRONÍA			1	Miguel: ¿Tú oyes bien la televisión? Hermano: ¡Por supuesto! Puedo oírla muy bien, perfectamente.	2			
SÍ	NO	NO SÉ						
BROMA			4	Sentido	Exageraciones	Repeticiones	Expresiones	3
CRÍTICA								

1. Un chico y una chica hablando en un bar.

IRONÍA			1	Marta: Ayer jugué un partido y estoy cansadísima, hoy me iré pronto. Kevin: ¿Juegas a fútbol? Marta: Sí, soy la capitana del equipo. Kevin: Ya, claro, y yo soy el Rey de España...	2			
SÍ	NO	NO SÉ						
BROMA			4	Sentido	Exageraciones	Repeticiones	Expresiones	3
CRÍTICA								

2. Olga habla con su amigo Paco.

IRONÍA			1	Paco: Ayer estaba paseando y me encontré 5 euros. Olga: No me digas, ¡qué suerte tienes! Paco: ¡Sí! Vamos, te invito a un café.	2			
SÍ	NO	NO SÉ						
BROMA			4	Sentido	Exageraciones	Repeticiones	Expresiones	3
CRÍTICA								

3. Una señora oye un ruido fuerte y cuando se gira ve a una chica en el suelo.

IRONÍA			1	Señora: Vaya, ¿te has caído? Chica: No... Yo no me he caído, no, no, qué va... estaba... buscando un pendiente...	2			
SÍ	NO	NO SÉ						
BROMA			4	Sentido	Exageraciones	Repeticiones	Expresiones	3
CRÍTICA								

4. Daniel y Fran hablan al salir de clase.

IRONÍA		
SÍ	NO	NO SÉ

BROMA	CRÍTICA
	

Daniel: Era fácil el examen, ¿verdad?
 Fran: Bueno, yo no estudié nada de nada, por eso creo que sacaré mala nota...
 Daniel: ¿En serio? Bueno, tienes que estudiar más para el próximo.

Sentido	Exageraciones	Repeticiones	Expresiones
---------	---------------	--------------	-------------

5. Lola enseña a Ana su gorro nuevo.

IRONÍA		
SÍ	NO	NO SÉ

BROMA	CRÍTICA
	

Ana: ¡Qué bonito! La semana pasada casi compro uno parecido... pero era muy caro.
 Lola: Bueno... Este no era tan caro, para comprarlo solo tuve que pedir dinero a mi novio, a mi padre y a mi madre.
 Ana: ¿En serio? Pues menos mal que no era caro...

Sentido	Exageraciones	Repeticiones	Expresiones
---------	---------------	--------------	-------------

6. Olga habla con su amigo Paco.

IRONÍA		
SÍ	NO	NO SÉ

BROMA	CRÍTICA
	

Paco: Ayer perdí a mi gato y hoy me robaron la cartera...
 Olga: No me digas, ¡qué suerte tienes!
 Paco: Sí, en fin ¿vamos a tomar un café y hablamos más?
 Olga: Vale, pero invito yo.

Sentido	Exageraciones	Repeticiones	Expresiones
---------	---------------	--------------	-------------

7.


IRONÍA		
SÍ	NO	NO SÉ

BROMA	CRÍTICA
	



Sentido	Exageraciones	Repeticiones	Expresiones
---------	---------------	--------------	-------------


8. Una madre le da un consejo a su hijo cuando va a salir.

IRONÍA		
SÍ	NO	NO SÉ
BROMA 		CRÍTICA 

Madre: ¿Vas a salir? Deberías coger un paraguas porque va a llover.
 Hijo: No me digas, ¿cómo lo sabes?
 Madre: Acabo de verlo en la televisión
 Hijo: ¿De verdad? Menos mal que me has avisado... Llamaré a mi novia y le diré que ella también tiene que coger un paraguas.
 ¡Gracias, mamá!

Sentido	Exageraciones	Repeticiones	Expresiones
---------	---------------	--------------	-------------



9. Dos compañeros de piso hablando en el salón.

IRONÍA		
SÍ	NO	NO SÉ
BROMA 		CRÍTICA 

Fran: Pero, ¡¿qué haces, Rubén?!
 Rubén: Estoy cortando esta madera para hacer una silla...
 Fran: ¡Qué bonito! Gracias por ayudarme a limpiar, ¿eh?

Sentido	Exageraciones	Repeticiones	Expresiones
---------	---------------	--------------	-------------

10. Dos amigos cenando juntos.

IRONÍA		
SÍ	NO	NO SÉ
BROMA 		CRÍTICA 

Ricardo: ¡Oye, mañana es la boda de tu hermana!
 David: ¿En serio? ¡No me digas! No sabía que yo tenía una hermana...
 Ricardo: Vas a ir, ¿no?
 Hijo: Claro... Odio a su novio, pero tengo que ir.

Sentido	Exageraciones	Repeticiones	Expresiones
---------	---------------	--------------	-------------

ANEXO IV: PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA PARA MANUALES DE ELE

El humor en español

Normalmente, el humor se utiliza en películas, cómics, tebeos u otros formatos para entretenernos y divertirnos, pero también sirve para criticar de una forma graciosa e imaginativa. Esto es algo que se hace con mucha frecuencia en España y en América Latina, sobre todo para desaprobar el comportamiento de alguien (algún famoso o algún político), para quejarse por alguna decisión del gobierno o para protestar por algún problema de la sociedad.

Muchos artistas dibujan tiras cómicas o viñetas que se pueden leer en periódicos y revistas. Las revistas satíricas son las que hablan de la sociedad con humor. En ellas, se pueden encontrar muchas historietas y noticias inventadas o exageradas que habitualmente sirven para mostrar el disgusto de sus autores y de la población en general sobre algunos temas políticos o económicos. Las revistas satíricas a menudo sacan **los trapos sucios** del gobierno y le reprochan las cosas que ha hecho mal, aunque rara vez consiguen cambiar las cosas.

Sin embargo, a veces se prohíbe la publicación de estas revistas. Por ejemplo, en Chile se prohibieron varias revistas y diarios (como «El Clarín») durante la dictadura de Pinochet entre 1973-1990; en Argentina pasó lo mismo durante la **dictadura militar** entre 1976 y 1983 (con revistas como «Satiricón», «Mengan» o «Humor Registrado»); en España, la revista «El Pápus» dejó de publicarse poco después de la explosión de una bomba en 1977. Más recientemente, España también ha **censurado** algunas portadas de la revista «El Jueves» porque mostraban **chistes provocadores**.

Por supuesto, también podemos ver monólogos y *sketches* a cargo de humoristas en la televisión o en el teatro. Estos humoristas cuentan chistes y hablan de noticias reales o inventadas. Algunos programas son muy conocidos, como «El Intermedio» (España) o «Chumel con Chumel Torres» (México). Entra en nuestro blog *Yatelocuento* para ver esto y mucho más.



1. Ordena los siguientes adverbios de más a menos frecuente:

Casi nunca	Habitualmente	A menudo	Con mucha frecuencia	Rara vez	A veces

2. Encuentra en el texto sinónimos de:

Criticar: _____
Usar: _____



3. ¿Qué crees que significan las siguientes expresiones?

- Sacar los trapos sucios:
- Censura:
- Chistes provocadores:
- Dictadura militar:
- ¿Podrías imaginar qué es una «dictablanda»?

4. Relaciona estas palabras con sus posibles definiciones.

Revista satírica	Escena corta en un programa de televisión, radio, en una obra de teatro, etc.
Tira cómica o historieta	Historia corta o broma
Viñeta	Historia corta o broma dibujada en viñetas o tiras cómicas.
Portada	Recuadro con un dibujo que cuenta algo o que forma parte de una historia.
Monólogo	Publicaciones especializadas en hablar de la realidad con humor.
Sketch	Discurso o escena en el que habla una sola persona.
Chiste	La primera página de un libro, revista, etc.
Chiste gráfico	Serie de viñetas que cuentan una historia humorística.



5. ¿Hay revistas satíricas en tu país? ¿Conoces otra revista, en cualquier país, que haya sufrido por hacer chistes provocadores?

6. Los diálogos en las viñetas se escriben dentro de bocadillos o globos.

Intenta averiguar para qué se utilizan estos globos.

Hablar normal	¡GRITAR!	Susurrar	Hablar con miedo	Varios a la vez	Pensar	Maldecir (Insultar)
---------------	----------	----------	------------------	-----------------	--------	---------------------



7. Lo que ves a continuación qué es, ¿una tira cómica o una viñeta?

¿Qué significa el símbolo del pensamiento del niño y por qué es gracioso?



8. ¿Qué se critica en la imagen? ¿En tu país tienen un problema similar?

¿Crees que es normal?

9. Mira la siguiente viñeta ¿Quién es el presidente representado en esta viñeta?
¿Entiendes la viñeta?



¿Qué sabes de la crisis económica iniciada en 2010?

¿Sabías que...?

La risa no se representa igual en todos los países

Europa: hahaha
Europa del este: xaxaxa
España: jajaja
Francia: mdr (morir de risa)
Italia: ahahah
Portugal: rrsrrs (se lee ja ja ja)

Japón w / 笑
China: 哈哈 (se lee ja ja ja)
Corea: kkk / ㅋㅋㅋ / ㅎㅎㅎ
Tailandia: 555 (el numero 5 se lee «ja»)
Filipinas: jejeje
Árabe: 444

¿Conoces otras formas de escribir la risa?



10. Muévete por el aula y busca tu mitad.

<p>Cansada de esperar al final de la fila para entrar al Arca de Noé, una pulga brinca de animal en animal para acercarse al frente. Finalmente aterriza en el lomo de un elefante.</p>	<p>— ¡Lo sabía! —le dice el elefante, irritado, a su pareja—. ¡Ya empezaron con los empujones!</p>
<p>Un hombre pobre se acerca a una anciana en la playa.</p> <p>— Por favor, señora, no he comido nada en 24 horas.</p>	<p>La anciana le responde:</p> <p>— Qué bien, así no tendrás que preocuparte por sufrir un corte de digestión.</p>
<p>Un médico le pregunta a su paciente:</p> <p>— ¿Ha seguido mi consejo de dormir con la ventana abierta?</p> <p>— Sí.</p>	<p>El médico continúa:</p> <p>— Entonces, ¿ha desaparecido por completo el asma?</p> <p>— No. Pero sí han desaparecido mi reloj, la televisión y el portátil.</p>
<p>— Mamá, mamá, mira: ¡sin pies!</p> <p>— Mamá, mamá, mira: ¡sin manos!</p>	<p>— Mamá, mamá, mira: ¡<i>gin dienteg!</i></p>
<p>El profesor repartiendo las notas:</p> <p>— Luisito tiene un diez, Pedrito tiene un ocho, Juanito, un seis, y Jaimito tiene un cero.</p> <p>— Oiga, profesor, ¿Y por qué a mí un cero?</p> <p>— Porque has copiado el examen de Pedrito.</p>	<p>— ¿Y usted cómo lo sabe?</p> <p>— Porque las cuatro primeras preguntas están iguales, pero en la última pregunta Pedrito respondió: «Esa, no me la sé» y tú has escrito: «Yo tampoco».</p>



¡Ahora, entra en el blog *Yateloquento* y sumérgete en la cultura española!

HIPÉRBOLE

En España se usa mucho la **hipérbole** en la conversación y en las descripciones. Solo hay que exagerar lo que se dice, pero con cuidado pues podría parecer una mentira.

Tengo **tan** buena vista **que** puedo ver a *Wally* en el estadio Vicente Calderón.



(Afición del Atlético de Madrid en el estadio Vicente Calderón)



(Wally)

5. Rellena siguiendo los ejemplos:

Era un bebé tan feo, tan feo, que lo tuvo que parir la vecina porque a su madre le daba vergüenza.

Era tan alto, tan alto, que se comía un yogurt y cuando le llegaba al estómago se había caducado.

- Era _____, _____, que tropezó el jueves y se cayó el domingo.
- Era _____, _____, que la cabeza le olía a pies.
- Era _____, _____, que trabajaba limpiando macarrones por dentro.
- Era una calle _____, _____, que en lugar de pasos de cebra tenía pasos de jirafa.
- Era _____, _____, que se pasó más de dos horas frente al espejo preguntándose dónde había visto esa cara.

6. Actividad oral 1

Para esta actividad tendrás que entrar en la pestaña
«Programas de humor» del blog *Yatelocuento*yo.



mocos	cuatro	teléfono	superior
semana	entrar	hoy	humanos
piernas	desayunando (3)	ventanilla	funcionarios (4)

A. Completa

He descubierto una raza _____: los _____. Es que los _____ no son igual que el resto de los _____. Para empezar, el ser humano común desayuna una vez al día. Pues los _____ no; los _____, vayas a la hora que vayas, siempre están _____. Lo que creo es que hacen guardia para que siempre haya alguno _____, incluso creo que tienen montada una red que cuando te ven llegar se avisan por _____ y se dicen:

— *Giménez, Giménez, oye, que acaba de _____ una con una cara de buscarte a ti... Anda, por favor, vete, vete corriendo a desayunar.*

Y así pasa. Pasa... Pasa que tú haces _____ horas de cola, llegas a la _____ y siempre te dicen:

— *Pues esto no es de mi competencia, señora, esto lo lleva Giménez y ahora, justamente, estará _____.*

O puede ser peor, porque te pueden decir:

— *Mire, señora, esto lo lleva Giménez, pero _____ no ha venido porque tiene un día moscoso.*

Claro, cuando yo oí la palabra *moscoso* pensé que era una gripe con _____. Pues no, es un día libre que tienen, no será una gripe pero es lo mismo, igual de contagioso porque ayer la tuvo este, otro día aquel, la _____ pasada el bedel...

En fin, que tres viajes tuve que hacer hasta que se me apareció Giménez. Bueno, yo al verle es que me temblaban las _____.

B. Responde según el monólogo

1. ¿Qué es un funcionario?
2. ¿Trabajan mucho los funcionarios?
3. ¿Qué es lo que más hacen los funcionarios?
4. ¿Crees que es verdad?
5. En tu país, ¿los funcionarios tienen la misma fama?



7. Estas imágenes son exageraciones de situaciones normales, descríbelas para que tus compañeros averigüen de qué imagen hablas.



A



B



C



D



E



F

8. ¿Sabes algún chiste?

Anótalos y cuéntaselos a la clase. Si no sabes, pregúntale alguno al profesor.

Blank lined area for writing jokes.

¿Quieres divertirte con algunos chistes gráficos? ¡Entra en el blog!



METÁFORA


Una metáfora es hablar de una cosa usando el nombre de otra.
La única norma es que ambas cosas deben parecerse.

EJEMPLO

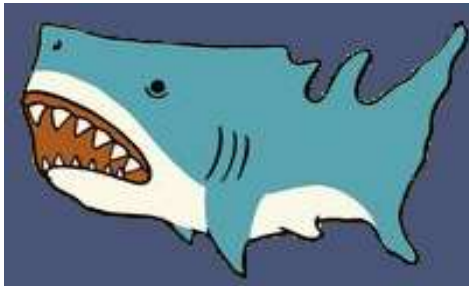
Un chorizo es un alimento, pero también es la forma coloquial de referirse a un ladrón.

En España, actualmente, hay muchos **escándalos de corrupción** y, por eso, este chorizo tiene forma de España.



-  1. Elige uno de estos países y trata de explicar por qué se identifica con estas imágenes:
Luego, intenta hacer lo mismo con tu país.

Estados Unidos



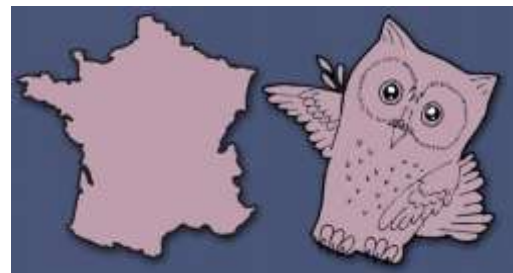
Sudáfrica



Grecia



Francia





2. Relaciona la imagen con las descripciones:

Mira, el súper tiene un **peine** debajo de la nariz. Y tiene unas **salchichas** en las manos con las que coge de todo.



Juan es un árbol de dos metros, tiene unas **ramas** largas con las que puede coger cualquier cosa.



Ella tiene dos **grandes ventanas** de cristal azul. Debajo, la **puerta** deja salir las risas de felicidad.



María es una **hormiguita**, siempre corre de un lado a otro, con cosas en las manos y recogiendo cosas del suelo.



¡Menudo **cruasán** era Arnold!
¡Todo masa!



¿A qué se refieren las palabras en negrita?

peine	salchichas	ramas	grandes ventanas	puerta	hormiguita	cruasán

 3. Rellena:

Esquíes	Melón
Jamones	Antenas (x2)

El _____ de Gutiérrez no cabe por la puerta, pero sobre todo es por las _____ con las que escucha... Normalmente, todos tenemos orejas, pero él tiene unas _____ con las que seguro que escucha la radio rusa. Gutiérrez no le da importancia al tamaño de sus orejas porque se preocupa más por el dolor que siente siempre en sus _____. Él dice que es por estar siempre sentado ya que con los _____ que tiene por pies no puede hacer deporte.



 4. Odias a tu jefe, descríbelo usando algunas de las siguientes expresiones:

Ser un mendrugo Hombre rudo, tonto	Ser un besugo/ un merluzo/ un melón Torpe, tonto
Ser un pedazo de pan Bueno, amable	Ser un pez gordo Ser alguien importante, tener dinero
Ser un gallina Tener miedo	Ser un lechuguino Joven sin barba que quiere parecer mayor
Ser un gallito Ser un chulo o un presumido	Ser un cebollino Torpe
Ser un pulpo Alguien que toca y abraza mucho	Ser una lapa Ser un pesado e insistente

5. ¿Qué alimentos (frutas, verduras o animales) relacionarías con estas características? Escríbelos y compara con tus compañeros

Rico/importante _____ Bueno/Amable _____ Tonto _____
 Joven ambicioso _____ Presumido _____ Miedoso _____
 Muy atractiva _____ Guapo y joven _____ Genial _____



6. En español hay algunas expresiones despectivas que se crean juntando un verbo con un sustantivo, intenta relacionar las descripciones de cada frase con las del cuadro:

La policía no le hace caso, el pobre no hace daño a nadie y solo coge alguna fruta en el mercado.

Ser un robaperas

Juan habla mucho y, al final, te convence y acabamos haciendo las cosas a su manera.	Ser un pinchaúvas
Ella tendrá un problema de mayor, no para de comer.	Ser un pintamonas
Ya sé que te gustan los bocadillos, pero deberías respirar entre mordisco y mordisco.	Ser un cantamañanas
El día de la manifestación, en la plaza había poca gente, y nadie importante.	Ser un vendehúmos
El piensa que es importante, pero no es tiene ninguna influencia en la empresa.	Ser un tragaldabas
Raquel siempre está prometiendo cosas imposibles de conseguir.	Haber cuatro pelagatos
Esa persona es despreciable, no vale para nada.	Ser un zampabollos
Mario siempre está hablando de lo buen pescador que es, pero ayer fui con él al muelle y no sacó ni un solo pescado del mar.	Ser un comecocos

¿Hay expresiones similares en tu lengua, que junten dos palabras para formar un calificativo? Traduce esas expresiones al español y crea palabras nuevas.

IRONÍA

Para entender una ironía, debes saber que el significado es el contrario del que se dice. Se suele usar ante preguntas que parecen obvias.

Pero, **cuidado**, ¡nunca se debe abusar!
Para demostrar que es una broma, sonrío o guiño un ojo siempre que la uses.

MARCAS DE LA IRONÍA

TONO

¡QUÉ FÁ-cil es el eXAmén!
¡QUÉ LIS-to Eres!
¡QUÉ bo-NI-ta es la caMIsa!

¡QUÉ GUA-pa ES ella!
¡QUÉ LIM-pia esTÁ la habitación!
¡QUÉ RI-ca esTÁ la coMIda!

SENTIDO



REPETICIONES

- Todavía no he comido, pero no tengo nada de hambre, no, nada en absoluto...
- Esta tarta está buena, buena...
- El coche de Carlos es rápido, rápido...

EXAGERACIONES

- Tiene unos ojos grandes, muy grandes, sí, enormes.
- Está tarta está muuuuuu buena...
 - Mira, he limpiado mi habitación
 - Sí, sí... ¡está limpísima!
- Hoy hace muchísimo calor...

 1. *Menos mal.*

Se usa para expresar alegría o alivio cuando no pasa algo malo.

Se puede cambiar por «*qué suerte*», «*gracias a*», «*afortunadamente*».

Ayer tuve un accidente en moto, *menos mal que* llevaba el casco.

Menos mal que aprobé el examen, sino, ya no podría estudiar en la universidad.

Pero también se puede usar para expresar una ironía, como veremos a continuación.

a. Mira el diálogo y di dónde se usa «menos mal» como ironía.

Pablo: *Hola, María*

María: *¡Pablo! ¡Estás empapado!*

Pablo: *Sí, está lloviendo sin parar. Menos mal que no vine en bicicleta.*

María: *Vaya, yo quería ir a la playa, pero así no puedo ir.*

Menos mal que en la televisión dijeron que iba a estar soleado...

Pablo: *Sí, muchas veces se equivocan.*

María: *Sí, eso es verdad.*



b. Une con flechas las diferentes situaciones izquierda con la expresión adecuada:

1. Ricardo se ha comprado un coche carísimo.

a. Menos mal que no ibas a beber más.

2. Raquel ha estado toda la tarde viendo la tele en su casa.

d. Menos mal que estabas a dieta...

4. Tu hermano te pide dinero.

c. Menos mal que ibas a estudiar...

3. Pedro llega borracho a su casa.

b. Menos mal que era barato...

5. Una chica comiendo un helado de chocolate.

e. Menos mal que ya no ibas a pedirme más...



2. ¡Qué bonito!

Lo usamos al principio de una frase irónica para decir que hay algo que nos parece mal.

Mira los diálogos y di dónde se usa «¡Qué bonito!» como ironía.

Mónica pide ayuda a su hermano con una maleta, pero él dice que pesa mucho.

- ¡Qué bonito! Todos los días vas al gimnasio y ahora no puedes ayudarme con esta maleta.

- Me he comprado este nuevo pantalón.

- ¡Qué bonito! Me encanta el color verde, es mi color preferido.

- Me he comprado este traje en Barcelona.

- ¡Qué bonito! Ayer me decías que no tenías dinero y hoy vienes con un traje nuevo...

- Mira este dibujo que ha hecho mi hija.

- ¡Qué bonito! Yo dibujo muy mal... A lo mejor tu hija puede enseñarme.

- ¡Qué bonito! Llevas todo el fin de semana de fiesta y mañana tienes un examen...

- Sí, lo sé...

3. No me digas / ¿En serio? / ¿De verdad?

Sorprenderse falsamente y hacer preguntas antes de hacer un comentario irónico.

1. Si metes el móvil en la piscina lo vas a romper.

a. ¡No me digas! ¿No puedo subir volando?

2. Se busca trabajador para trabajar.

b. ¿En serio? Yo pensaba que no pasaba nada...

3. Si pones la mano en el fuego te vas a quemar.

c. ¿De verdad? Pensaba que buscaban un trabajador para descansar...

4. Usa las escaleras para subir y bajar.

d. ¡No me digas! ¿Y si pongo el pie, qué pasa?

4. Lee y completa.

menos mal que (3)

me encantó

no me digas

buenísimo

en serio

bonita

Carla: ¡Hola! ¿Ya has comido?

José: Pues, sí.

Carla: _____ ibas a esperarme...

José: ¡Lo siento! Es que tenía mucha hambre...

María: ¿Te gustó la película?

Pablo: ¿La película? Sí, sí... _____...

María: ¡Pero si estabas durmiendo!

Pablo: Noooo... ¿yo? ¿_____? Solo cerré los ojos un momento...

María: Pues _____era una película de tu director favorito...



Miguel: ¿Qué tal, Luis? _____ cara tienes

Luis: Ya tío, es que vengo de jugar un partido de fútbol

Miguel: ¡_____! Pensaba que estabas disfrazado.

¿Qué tal el partido?

Luis: Genial, genial... Mi equipo es _____.

Solo perdimos 0-12

Miguel: ¡0-12! Pues _____ son buenos...



5. Completa estas frases y léelas en voz alta marcando la entonación.

Un señor está en la calle paseando a su _____.

Se le acerca una _____ y le pregunta:

- ¿ _____ ?
- No, _____

señora
gato
gato
araña

médico
malo
niños

- Necesito que llames al _____
- ¿Por qué, estás _____?
- No, quiero preguntarle por su _____ y sus niños...

- Espérame que voy a la _____
- ¿Vas a comprar _____?
- No, voy a hacerme una _____

panadería
foto
pan

zapatos
manos
serio
pies

- Se venden _____ para los _____.
- ¿En _____? ¡Pensaba que eran para las _____!

6. Actividad oral 2

Para esta actividad tendrás que entrar en la pestaña «Programas de humor» del blog *Yatelocuento*. Además, podrás descubrir más monólogos en español.



A) Completa

Sarcasmo	Trabajo	Camarera	Sarcasmo	Restaurante	Sarcasmo

Leonard: ¡Eh, Penny ¿qué tal el _____ ?

Penny: Genial, espero ser _____ en el _____ toda mi vida.

Sheldon: ¿Eso es _____ ?

Penny: No...

Sheldon: ¿Eso es _____ ?

Penny: ¡Sí!

Sheldon: ¿Eso es _____ ?

Leonard: ¡Ya basta!

B) Responde.

¿Qué problema tiene Sheldon?

¿A Penny le gusta trabajar en el restaurante?

¿Cuántas veces usa Penny el sarcasmo?



7. Une con flechas para completar los diálogos.

¿Tienes calor?
Deberías ponerte un pantalón corto.

No, eh...la encontré en la playa...

¡Hola, María! ¿Qué haces en la
universidad? ¿Vas a clase?

¡¡Ufffff!! No sé, no sé... Con pan
lo veo difícil.

Mamá, ¿compraste esta fruta en
la frutería?

No... ¡qué va! El color rojo es mi
color natural.

- Voy al supermercado de abajo
¿vale?
- ¿Vas a comprar?

¿Yo? No... Voy a pescar y a
vender ropa...

¡Oh!, ¿te has quemado?

¡Genial! Llego tarde a clase y no he
hecho la tarea, pero genial, genial.

- ¿De qué quiere el bocadillo?
- De jamón, queso y pan.

No, voy a ver una película y a jugar
al fútbol en el pasillo de los
congelados.

Hola, ¿qué tal?

¿En serio? Pues yo iba a coger una
chaqueta... ¡Gracias!



8. Crea diálogos con preguntas obvias para estas situaciones y respóndelas con ironía.
Compártelos con tus compañeros.

Recuerda que la ironía puede ser una broma, pero también una crítica muy



- Hola, ¿ _____ ?
 - No, _____
- ¿¿¿Tú qué crees???

- ¿Te has _____?
 - No, es que _____
- ¿¿¿A ti qué te parece???



- ¿Estás _____?
- No, solo _____. ¡No te fastidia!

- ¡Eh, mira! Un _____
- _____ ¿¿¿En serio??



TAREA FINAL



Para esta actividad tendrás que entrar en la pestaña «A la orden del día» del blog *Yatelocuento*yo.

1. Forma un grupo de menos de cuatro estudiantes con tus compañeros.

2. Consulta la pestaña *A la orden del día* del blog y, con la ayuda del profesor, elige una noticia real para realizar esta actividad.

3. Lee con atención, porque deberás utilizar la información de esa noticia para escribir una nueva mucho más divertida inventada por ti.

4. Además, esta nueva noticia deberá incluir, al menos, una hipérbole, una metáfora y una ironía.

5. Graba un vídeo con tu grupo leyendo la nueva noticia como si fuera un telediario. Cada miembro del grupo hablará, como máximo, 40 segundos.

6. Por último, envía la nueva noticia y el vídeo que has realizado con tus compañeros al correo que te indique tu profesor.

7. Para escribir las noticias inventadas, utiliza como ejemplos los textos que aparecen a continuación.

Defensa firmará hoy un acuerdo con el príncipe saudí para construir 5 corbetas

Los reyes de España, el presidente del Gobierno (Mariano Rajoy) y la ministra de Defensa (María Dolores de Cospedal) recibirán al príncipe heredero saudí Mohamed bin Salmán y firmarán un acuerdo de colaboración para la construcción de cinco barcos de combate.

El príncipe Mohamed bin Salmán llegó a Madrid este miércoles desde Francia, donde estaba de visita oficial. Durante su visita a España, se hospedará en el Palacio del Pardo. En día de la firma del acuerdo de colaboración, primero se encontrará con el Rey Felipe VI en el Palacio de la Zarzuela y, luego, irán al cuartel general del Ejército de Tierra, donde se reunirán con Cospedal. Allí, hablarán del acuerdo y, finalmente, lo firmarán.



56

Este documento facilitará los próximos contratos con la empresa Navantia que permitirán la venta cinco barcos por valor de unos 2.000 millones de euros, la construcción de una base naval en Arabia Saudí (donde atracarán esos barcos) y el adiestramiento de un grupo de militares saudíes que serán los tripulantes de los barcos.

Después de firmar el acuerdo, el príncipe Mohamed bin Salmán volverá a encontrarse con los reyes de España para almorzar todos juntos. Después, irá a ver al Presidente de España.

El Rey Felipe VI y el príncipe Mohamed ya se conocían. En enero del año pasado Felipe VI también visitó Arabia Saudí, invitado por el padre del príncipe Mohamed. Por eso sabemos que España y Arabia Saudí tienen buenas relaciones desde hace tiempo.

⁵⁶ Imagen extraída de *The National* (2018) «Spain and Saudi Arabia sign \$2.2bn deal for warships». Disponible en: <https://www.thenational.ae/world/mena/spain-and-saudi-arabia-sign-2-2bn-deal-for-warships-1.721220> [Última consulta: 01/06/2018].

Felipe VI llega a un acuerdo para que en Arabia Saudí lapiden con piedras vascas

Felipe VI y el príncipe Mohamed han estado toda la tarde en el salón de su casa, han visto algunas películas, han jugado a la Play Station y han pedido pizza para cenar. Después de estar juntos tanto tiempo, pasándolo mal (como podemos imaginar) (IRONÍA), han decidido ir a una reunión con la ministra de Defensa para firmar un acuerdo de colaboración entre España y Arabia Saudí.

«Gracias a este acuerdo, a partir de ahora, todas las piedras que se van a usar en Arabia Saudí serán del País Vasco», dijo esta mañana Felipe VI. Este acuerdo era tan importante, tan importante que nadie podría volver a comer ni dormir de preocupación si no lo firmaban (HIPÉRBOLE). Por eso, toda España ha salido de fiesta y ahora beben cerveza en la calle.

Felipe VI piensa que gracias a este acuerdo «el producto más bruto de España» (METÁFORA) podrá llegar hasta Arabia Saudí y, por eso, aumentará el trabajo en los pueblos y ciudades del País Vasco. Unos pueblos y ciudades que, hasta ahora, tenían una industria que realizaba actividades mucho más costosas.

El príncipe Mohamed bin Salmán dice que está muy contento con la buena calidad de las piedras vascas: «Algunas de estas rocas son tan bonitas, tan bonitas que las llevaremos en la cabeza para que otros países tengan envidia» (HIPÉRBOLE). El príncipe Mohamed bin Salmán también ha contratado a un equipo de jugadores pelotaris vascos para que entrenen a un grupo de militares de Arabia Saudí a lanzar las piedras pequeñas.

El mes que viene, Felipe VI visitará Rusia para venderles hielo de las montañas de los Pirineos. El Rey de España afirma que la nieve rusa «no tiene un blanco tan brillante como la nieve española, porque el sol no brilla tanto como en España».