

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID



El humor y la cortesía desde la diferencia cultural: claves para la actuación de los profesores de ELE en Japón

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**MÁSTER EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA:
ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN**

CURSO 2023-2024

AUTORA

Natalia Rodríguez Rangel

TUTORA

Micaela Carrera de la Red

Dedicatoria

A Suzuki Risa... por ser la inspiración de este trabajo. Por haberme acercado a la cultura japonesa, traumatizarme con choques culturales y generar chisme en mi vida.

Gracias por tu amistad, tu cariño y tu apoyo. ありがとう!

Agradecimientos

En primer lugar, gracias mi tutora, Micaela, que desde el comienzo de curso me ha defendido y me ha apoyado en todos mis proyectos; especialmente en el de ir a Japón. Gracias por confiar en mí y por tu maravillosa labor como tutora de TFM.

Gracias a Rocío y a Virginia por acompañarme tantas tardes a la biblioteca, por la fruta compartida, por las canciones de Eminem medievales y el apoyo emocional.

A Emma por su colaboración ayudándome a traducir y compartir las encuestas.

A mis padres por darme la oportunidad de conseguir todo lo que me proponga

Y, por último, gracias a la Sra. Yamamoto; mi mamá en Japón y a su marido. Es por ti que este trabajo ha sido posible. Eres profundamente valiosa para mí.

Resumen

Ser profesor de ELE implica una acción de transculturización para conectar con personas de orígenes y mentalidades diferentes. Además, aquellos profesores de español que quieran trabajar en el extranjero deberán adaptarse a un entorno académico con normas y costumbres diferentes a las de su propio país. En el presente trabajo, estudiamos el caso de profesores de ELE de España que quieran ir a Japón a enseñar español, especialmente en un contexto universitario, pero también en otro tipo de centros de estudio de idiomas. El objetivo general de esta investigación es determinar qué barreras culturales se sitúan entre el profesor y el alumno en un aula de ELE. La base del estudio son los parámetros de cortesía y humor del español coloquial o conversacional que son actualmente comunes entre los docentes de España, y son contraste con los parámetros de la cultura académica japonesa. Entre las numerosas conclusiones de este trabajo, sobresalen el reconocimiento de la existencia de una serie de tabús en la sociedad japonesa, que están presente en el aula también, la importancia de no realizar hipótesis sobre los alumnos dentro del aula y la importancia de adaptar el aula y los ejercicios a las normas de cortesía japonesas (por ejemplo, en el caso de debates o preguntas personales hacia los alumnos).

Palabras clave: interculturalidad, Japón, España, coloquialidad, cortesía, humor.

Abstract

Being a teacher of Spanish as a foreign language involves transculturation in order to connect with people of different origins and mentalities. In addition, Spanish teachers who want to work abroad must adapt to an academic environment with norms and customs different from those of their own country. In this paper, we study the case of Spanish teachers from Spain who want to go to Japan to teach Spanish, especially in a university context, but also in other types of language schools. The general aim of this research is to determine what cultural barriers are placed between the teacher and the learner in an ELE classroom. The basis of the study is the parameters of politeness and humour of colloquial or conversational Spanish which are currently common among teachers in Spain and are contrasted with the parameters of Japanese academic culture.

Among the many conclusions of this work are the recognition of the existence of a number of taboos in Japanese society, which are also present in the classroom, the importance of not making assumptions about learners in the classroom and the importance of adapting the classroom and exercises to Japanese politeness norms (e.g. in the case of debates or personal questions to learners).

Key words: interculturality, Japan, Spain, colloquialism, politeness, humour.

ÍNDICE

1. Introducción.....	6
2. La cortesía	10
2.1. La teoría de Brown y Levinson ([1978] 1987) y Lakoff (1973).....	10
2.2. Críticas a la teoría de Brown y Levinson ([1978] 1987) desde la pragmática del japonés.....	12
2.3. Los parámetros de variación cultural en la cortesía.....	14
2.4. España y Japón como culturas de acercamiento y distanciamiento	20
2.5. La anticortesía o descortesía fingida	22
2.6. Diferencias en la coloquialidad entre España y Japón	24
2.7. El humor en España y en Japón	26
3. Clase de ELE: la importancia del humor en la interacción con los estudiantes.	27
3.1. La competencia humorística	27
3.2. La competencia sociocultural.....	30
3.3. El humor en clase de ELE.....	31
3.4. El humor como estrategia pedagógica	32
3.5. Las dificultades de hacer uso del humor en clase de ELE	33
3.6. La coloquialidad en el aula ELE y la importancia de su enseñanza.....	35
4. Un corpus de encuestas y entrevistas sobre la integración del humor en el aula de ELE para hablantes de japonés. Análisis y discusión	36
4.1. Composición del corpus.....	36
4.2. Análisis de los resultados.	39
4.2.1. La percepción de la coloquialidad en España por parte de personas procedentes de culturas de distanciamiento	39
4.2.2. Sobre los choques culturales que se pueden tener con un profesor español.....	41
4.2.3. Sobre la experiencia de profesores actuales de ELE en Japón	43
5. Conclusiones	54
6. Referencias bibliográficas	58

1. Introducción

Estudiar una lengua y cultura nueva es toda una aventura que va de la mano con la idea de explorar una realidad externa y adentrarse en un contexto desconocido. Sobre todo, para aquellas mentes que se han cultivado únicamente en un paradigma lingüístico y cultural. Es en este momento cuando ocurren como algo casi inevitable choques culturales, aquello que sabemos que se va a dar pero que no siempre esperamos de qué manera ni cómo abordarlos. Aquello que tanto nos puede atraer y generar admiración sobre otras civilizaciones, como también puede ocasionar malentendidos; generar malestar, rechazo y confusión. Por ello, este trabajo se presenta como una pequeña guía para profesores de ELE españoles que quieran trabajar en Japón o trabajen con estudiantes japoneses, en la que recopilaremos las experiencias tanto de estudiantes como de profesores de ELE en Japón y se identifican los posibles choques culturales que pueden darse dentro del aula.

Las diferencias culturales entre españoles y japoneses no pasan desapercibidas ni para unos ni para otros. En el ámbito académico español, se le da bastante más valor a la proximidad; la cercanía física, interaccional y en ocasiones hasta emocional. Mientras que Japón destaca más por aspectos como la jerarquización; por ser “autoconocedor” de en qué posición se sitúa cada uno en la construcción de una interacción.

Desde este punto de vista partimos de la hipótesis de que solamente esta diferencia cultural ya puede generar barreras en el aula. En el caso del estudiante japonés, afectando a la calidad de su aprendizaje por no poder adaptarse a los métodos y expectativas de las enseñanzas occidentales. En el caso del profesor, por conducirle a ser incapaz de comprender de qué manera comunicarse con el alumnado rompiendo con las normas académicas y culturales, generando incomodidad en el aula y desaprobación por parte del alumnado y la institución académica en la que trabaje.

Por razones como las señaladas, proponemos para este trabajo de investigación, como objetivo general, identificar las diferencias culturales que pueden presentarse en una clase de ELE en Japón entre los estudiantes japoneses y docentes nativos del español y señalar las barreras culturales que pueden ocasionar malentendidos en el aula. Con ello se pretende apoyar a los futuros profesores de ELE que enseñen a hablantes nativos de

japoneses o que trabajen en Japón durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El mejor modo de enfocar esta investigación es mediante la profundización en las normas de cortesía y en el humor, este último un recurso conversacional de alta incidencia en los rituales relacionales y comunicativos, sobre todo del lado de la cultura española.

Siguiendo esta línea de investigación dirigimos nuestros objetivos específicos a:

- a) Analizar la expresión de la coloquialidad y la formalidad en el contexto académico entre España y Japón.
- b) Contrastar las normas de cortesía y el sentido del humor entre la cultura hispana y la japonesa en el aula de ELE y señalar las barreras culturales que puede afectar a la comunicación u ocasionar malentendidos.
- c) Aproximarse a los límites del humor y la proximidad en la cultura japonesa investigando los tabús de esta sociedad.
- d) Investigar de qué manera el profesor nativo de español utiliza la cortesía y el humor en la clase de ELE en Japón actualmente

En cuanto a la metodología utilizada para elaborar esta investigación, podemos dividirla en dos fases. En primer lugar, un estudio bibliográfico relativo a la coloquialidad y su aplicación del humor y la cortesía en España y en Japón. El motivo por el que se han escogido estas variables es porque en la esfera académica española actual se le da importancia a la proximidad entre el docente y el estudiante el aula. Esto no solo se puede apreciar en un aula común de instituto, universitaria o una academia en España (aunque no es algo que se dé siempre). Se percibe, por ejemplo, en un nivel de Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, en el cual se educa a los futuros profesores de español para que conozcan bien las nuevas tecnologías y aprendan a hacer clases dinámicas, amenas, lúdicas; en las clases se busca la participación del alumnado y romper con los métodos tradicionales de enseñanza. En este afán por generar este tipo de espacio de aprendizaje, se utiliza la coloquialidad para generar proximidad entre el alumno y el profesor. Nuestra fuente bibliográfica principal para investigar esta cualidad fuera y dentro del aula ELE son las publicaciones de Briz (1995, 2002, 2006, 2012, 2020).

Esto lo hemos vinculado a una exposición previa, algo genérica pero muy adecuada del estudio sobre la cortesía y las estrategias de comunicación que proponía Escandell

(1995) y con la idea de anticortesía que ofrece Bernal Linnarsand (2006) y que puede ayudar a explicar los malentendidos que puede generar la utilización de la ironía humorística.

Dentro de la coloquialidad española el uso del sentido humor es de lo más común, que además está demostrado que reduce los niveles de ansiedad en el aula y genera motivación en el alumnado. No obstante, aunque usar el humor en clase pueda ser positivo hay que saber conocer sus límites para no crear un efecto contrario en clase de ELE. Desde un punto de vista hispano, hemos estudiado el humor en ELE a través de las investigaciones de García (2005), Vío (2005), Elaid (2011) y Linares Bernabéu (2017).

En lo que respecta a Japón, para analizar la cortesía hemos citado a Haugh & Obana (2011), Matsumoto (1989) e Ide (1992). Asimismo, estos dos últimos como nativos de la cultura japonesa han ofrecido una crítica a la perspectiva sobre la cortesía general expuesta por Brown & Levinson ([1978] 1987). También se ha añadido información de otros autores vinculados al mundo ELE en Japón, como Yamada (2006) y Manadé Rodríguez (2018).

En una segunda fase del trabajo, se ha realizado una investigación de índole cualitativa mediante la elaboración de una encuesta y entrevistas a estudiantes extranjeros en España, profesores de ELE en Japón y estudiantes de ELE japoneses. Han participado un total de dieciocho personas: tres profesores y quince alumnos; de los cuales trece son japoneses y dos proceden uno de un país hispanohablante (Chile) y otro de un país no hispanohablante (Suiza), con su propia idiosincrasia en los rituales de interacción distintos a la española de España.

Los objetivos que se pretendían alcanzar al realizar estas entrevistas y encuestas han sido dos: en primer lugar, establecer una descripción de cuáles son los choques culturales más habituales entre extranjeros de culturas de mayor distanciamiento y profesores de España (algunos son de ELE y otros, no). En segundo lugar, analizar los tabús y aspectos que más diferencias generan entre profesores españoles y estudiantes japoneses en clase de ELE en Japón, tanto desde el punto de vista de profesores de ELE con experiencia en Japón, como desde el de los estudiantes japoneses.

Las limitaciones del trabajo están dirigidas principalmente a la realización de las encuestas y entrevistas y el análisis de sus datos. Aunque hemos tenido la oportunidad de viajar a Japón y conocer a alumnos y profesores de ELE, la normativa del país es estricta y no permite realizar encuestas a estudiantes sin un permiso especial. Por lo tanto, la participación de los estudiantes en las encuestas ha sido menor de la esperada.

También ha existido una barrera lingüística en este proceso. Se ha conseguido traducir la encuesta al japonés y con la ayuda de programas como *Deepl* y la colaboración de algunos nativos y españoles hablantes de japonés también se han podido traducir las respuestas al español de los estudiantes. No obstante, en el caso de las entrevistas era un poco más complejo, porque era necesario que se realizasen en español, lo que dificultaba la expresión de las respuestas para los estudiantes japoneses.

A esto se le suma una barrera cultural. Sospechamos que muchos de los estudiantes interpretan las preguntas en cuanto al concepto de humor y cortesía que se da dentro de su cultura porque no conocen la cultura española. Esta barrera cultural también afecta a la contraparte, pues este trabajo no está escrito por una persona nativa japonesa, sino española. Con esto queremos indicar que lo relativo a la cultura española es el campo de mayor dominio del autor, mientras que lo relativo a la cultura japonesa es una interpretación de la experiencia de japoneses y profesores de ELE entrevistados y encuestados para este trabajo.

¿Por qué este trabajo? Tradicionalmente, el análisis de la cortesía y del humor en el aula de ELE se enfoca de forma casi exclusiva hacia los aprendientes. En nuestro caso, como hemos dicho con anterioridad, el interés se dirige a la descripción de las dificultades con las que casi sin excepción se encuentran los docentes de español como lengua extranjera nativos de español en un contexto cultural y lingüístico sin duda distante del propio. Sin duda, este trabajo completa parcialmente la necesidad de comprender mejor los diferentes modos de relacionarse de forma interpersonal los hispanohablantes de diferentes nacionalidades, en principio los españoles pero también los originarios del resto de países de habla hispánica, y los nativos de japonés en diferentes contextos con el fin último de contribuir a una mejor coconstrucción de las relaciones interpersonales y

poder avanzar en la mejora de la enseñanza-aprendizaje del español en un contexto específico de hablantes nativos de japonés.

2. La cortesía

La definición de lo que es la cortesía es algo que, sin ser inefable, tampoco se considera que sea sencillo de describir. Si hacemos una rápida búsqueda en el diccionario de la Real Academia Española sobre el significado de cortesía obtenemos la siguiente definición: “Demostración o acto con que se manifiesta la atención, respeto o afecto que tiene alguien a otra persona.” A esta definición, se le atribuyen sinónimos tales como “corrección”, “educación” o “respeto”. No obstante, otros autores e investigadores especializados en el campo de la pragmática nos hacen saber que esta definición no es precisa ni tampoco está completa. De ser así qué habría de la anticortesía, que es tan popular en el uso coloquial en España, Especialmente entre el lenguaje verbal de los más jóvenes. Escandell (1995), ofrece una perspectiva de la cortesía mediante la consideración de dos enfoques distintos: uno tradicional, basado en los buenos modales, la formalidad y los principios que regulan la etiqueta conversacional, centrándose en la buena educación. Y otro, un enfoque más moderno, en el cual la cortesía no se trata solamente de seguir unas normas externas. Se trata de saber evitar conflictos. Por lo tanto, se sustituye la concepción meramente formal de la cortesía para adoptar en ella una concepción funcional, a través de distintas estrategias. (Escandell, 1995, p. 32-33)

2.1. La teoría de Brown y Levinson ([1978] 1987) y Lakoff (1973)

Para poder comprender mejor la óptica moderna del concepto de cortesía, nos remontamos a autores precedentes, que aportaron gran significado a esta línea de investigación con sus aportaciones. Por una parte, Brown y Levinson ([1978] 1987) consideran que las manifestaciones de la cortesía se hacen a modo de “selecciones libres para adecuar el acto a la posición social del interlocutor, el grado de familiaridad y al tipo de acto comunicativo que se pretenda realizar” (Carrasco Santana, 1999, p. 3). De acuerdo con Carrasco Santana (1999, p. 5) Brown y Levinson ([1978] 1987) basan sus teorías sobre la cortesía en los conceptos propuestos por Goffman (1973) sobre el concepto de

“imagen” que tenemos los individuos cuando interaccionamos en una situación comunicativa.

Por un lado, está el concepto de la imagen pública, que tenemos que tratar de preservar. Brown y Levinson ([1978] 1987) dividen la imagen pública en dos caras, una positiva y una negativa. Como explica Carrasco Santana (1999, pp. 2-3) “La primera expresa el deseo de ser aceptado socialmente, la segunda, el deseo de poder ejercer la libertad individual de acción. La protección de estas dos formas de imagen da lugar a la *cortesía positiva* y *cortesía negativa* respectivamente”. Es decir, en la cortesía positiva, el interlocutor busca aprobación y que sus deseos se vean compartidos del grupo. En la negativa se trata de evitar las imposiciones de los demás sobre el interlocutor de manera que el interlocutor puede ejercer su libre acción protegiendo sus propias ideas (Vara Ozores, 2018, p. 3) En esta línea, el uso de la cortesía en un acto de habla trataría de reducir a través de la cortesía verbal los elementos amenazantes que suceden durante las interacciones comunicativas.

Tal como indican Brown y Levinson ([1978] 1987), la cortesía es necesaria para mantener el bienestar de las relaciones sociales. Esta concepción de la cortesía se complementa con el llamado *Principio de Cooperación* de Grice (1975), según el cual la cortesía se concibe como una estrategia de interacción social que prioriza el mantenimiento de las relaciones sociales sobre la transmisión segura de la información¹. En conexión con lo expuesto en este *Principio*, son de especial interés las reglas de la “competencia pragmática” que Lakoff menciona en su obra *The logic of Politeness* (1973). Este autor establece dos normas:

1. *Be clear* (ser claro)
2. *Be polite* (ser cortés)

¹ Información extraída del Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes

Cada una de esas dos normas será aplicada en función de las necesidades del emisor. Es decir, si aquello a lo que le da mayor importancia una persona dentro de una interacción es la comunicación clara, directa, segura, sin ningún malentendido en el mensaje; entonces la norma que se debe de seguir es la primera. Por el contrario, si el objetivo está más inclinado a mantener de manera positiva las relaciones interpersonales con las personas con las que nos comunicamos, entonces es más adecuado seguir la segunda norma. (Lakoff, 1973, p. 296). Un ejemplo de esta doble posibilidad puede ser el siguiente:

(Un par de compañeros en clase)

1. Ser claro: [Como no estudies más, mañana suspendes.]
2. Ser cortés: [Deberías darle un repasillo esta tarde para asegurarte que mañana vas bien para el examen.]

Llegados a este punto, Lakoff (1973) se pregunta cuáles son los parámetros que transforman una conversación cualquiera en un acto de cortesía. Basándose en ello, escribe tres normas (Lakoff, 1973, p. 298):

1. *Don't impose* (no te impongas)
2. *Give options* (ofrece opciones)
3. *Make a feel Good – be friendly* (haz sentir bien, sé amistoso)

2.2. Críticas a la teoría de Brown y Levinson ([1978] 1987) desde la pragmática del japonés

Algunas teorías realizadas por investigadores japoneses contraargumentan la propuesta por Brown & Levinson ([1978] 1987). Así, por ejemplo, Matsumoto (1989) replica a su “teoría de la cortesía” que no tiene la habilidad de explicar el fenómeno de uso del lenguaje honorífico basándose en la suposición de que el lenguaje japonés es sensible al contexto social (Matsumoto, 1989, en Nyree 2018, p. 45). Sin embargo, Fukada & Asato (2004, en Nyree, 2018, p. 45) afirman que el lenguaje honorífico japonés sí que se puede explicar a través de la teoría de la cortesía de Brown y Levinson ([1978] 1987) dado que las variables de “distancia” y “poder” incluyen el uso de honoríficos

cuando está involucrada una persona de mayor estatus. Esto incluiría el uso de honoríficos en Japón como una estrategia de cortesía negativa. (Nyree, 2018, p. 45)

El tratamiento de la cortesía por parte de los hablantes nativos de japonés tiene propuestas como la de la autora japonesa Ide (1992), quien define la cortesía en Japón mediante dos términos: *volition* y *discernment*. *Volition* se traduce al español como la capacidad de tomar una decisión o controlar la fuerza de voluntad de uno mismo. Hace referencia a la habilidad que tiene un hablante de sonar más o menos cortés, a través del uso de estrategias verbales como, por ejemplo, alternando el orden de las palabras (Hill, Ide, Ikuta, Kawasaki & Ogino, 1986, p. 351). En cuanto al término *discernment* o también conocido en japonés como *wakimae* (わきまえ), se refiere a la habilidad de saber establecer un criterio adecuado sobre algo. Esta expresión hace referencia al comportamiento adecuado que se espera que tengan las personas para vivir en sociedad. La observación del comportamiento verbal y no verbal y su aplicación para cumplir con las normas sociales (Ide, 1992, pp. 298-301). De acuerdo con esta estudiosa, se pueden diferenciar dos tipos de *Wakimae*:

- *Micro Level Wakimae*: el sentido de posición e identidad en base al contexto de la situación en relación a la persona con la que interactúan. Apunta a la identificación de cuándo y cómo hay que utilizar el lenguaje honorífico o cuando hay que hablar o mantener el silencio.
- *Macro Level Wakimae*: A parte de comprender la posición en la que se sitúa la persona con la que interactúan, también este macro nivel de *wakimae* incluye la identificación de uno mismo en relación con las expectativas que los hablantes tienen sobre las normas que hay que cumplir sociedad. Es decir, reconocer su propia posición dentro de la estructura social a la que pertenecen (su posición social, edad, rol, género, etnia, etc.) y actuar en base a ello (Ide 1992, pp. 300 - 301)

En cierto modo, el concepto de *wakimae* puede relacionarse con la teoría de Brown y Levinson ([1978] 1987) en tanto que se afirma que la selección del uso de diferentes formas del lenguaje para realizar una aproximación adecuada con el interlocutor es fruto de la distancia psicológica que existen entre los participantes de

una conversación. Esto es lo que también consideraban Brown & Levinson ([1978] 1987) como una estrategia de cortesía negativa. (Vara Ozores, 2018, p. 12).

No obstante, tanto Matsumoto (1989) como Ide (1992) consideran que la teoría de Brown y Levinson ([1978] 1987) no solo no representa de manera satisfactoria conceptos de la cultura japonesa como *wakimae*, sino también otras nociones como 内 *uchi* y 外 *soto* (orientación del lenguaje en base al grupo) o 甘 謙 *amae* (sentimiento de dependencia). (Haugh & Obana 2011, p. 6)

2.3. Los parámetros de variación cultural en la cortesía

Escandell (1995) retrata el concepto funcional de la cortesía a través de la llamada “cortesía estratégica”, que tiene como fin de evitar crear tensiones durante una interacción interpersonal. Para ello, relaciona el concepto de “inferencia” y de “cortesía”. La inferencia se refiere a la distancia media que existe entre lo que el emisor quiere decir literalmente y lo que el receptor interpreta de la información. A este respecto, la autora concluye con que a mayor inferencia en la conversación más cortés se está siendo. Asimismo, explica la relación entre el concepto de “cortesía” y la “universalidad”, sobre la base de que la capacidad inferencial coincide con los principios lógicos comunes a toda la especie humana (Escandell, 1995, p. 37-38). A través de su investigación sobre esos estudios de cortesía, la autora recopila las siguientes conclusiones (Escandell, 1995, p. 39):

- 1) La distancia inferencial, en una conversación, representa el grado de cortesía
- 2) Los mecanismos de cortesía son universales.
- 3) Se derivan las siguientes afirmaciones:
 - Ser cortés implica el uso de formas indirectas
 - Se interpreta el mensaje indirecto a través de la inferencia.

De todos modos, la autora reconoce que estas conclusiones extraídas de los primeros estudios sobre la cortesía estratégica tienen sus limitaciones, y no se adhieren literalmente a todas y cada una de las culturas de la humanidad, lo que desequilibra la teoría de sobre la universalidad de la cortesía.

La autora plantea varios parámetros que describen algunas de las diferencias culturales que podemos encontrar en estrategias de cortesía. Dado que la cultura española y la japonesa son tan distintas, vamos a ejemplificar dichos parámetros con diferencias que podemos encontrar entre estas culturas.

a) *Formas y convenciones*

Este aspecto es uno de los choques más evidentes, a la par que confusos cuando se viaja a un país extranjero. Se trata de la manera en la que, al pertenecer a culturas diferentes, la manera en la que se expresa algo (especialmente cuando es de manera indirecta) se entiende de manera literal en la otra cultura o directamente no se entiende claramente. Yamada (2006, p. 7) cita un ejemplo que encaja adecuadamente con esta descripción: En España, nos saludamos de distintas maneras utilizando fórmulas para saludar como “hola”, “¿qué tal?, ¿cómo estamos?, “¿qué pasa?” de las que normalmente tampoco se espera una respuesta concreta. Se contaba cómo para un español que vivía en Japón le resultaba extraño que cuando se encontraba a alguien por la calle en vez de preguntar algo como “¿cómo te va?” le decían “¿A dónde vas?” y el español se extrañaba del repentino interés por el japonés de “a dónde iba”.

Algo parecido sucede también en la cultura china, donde se usa como saludo la expresión *Nǐ chīfànle ma?* (你吃饭了吗?), que se traduce como ‘¿has comido?’. Un español podría entender esta pregunta de manera literal, mientras que en chino es una manera coloquial de saludar, sin tampoco esperar una respuesta o una reacción específica derivada de la información. Desde esa perspectiva es fácil comprender por qué mis compañeras japonesas durante nuestro intercambio de estudios en Taiwan, se extrañaban tanto cuando les preguntaba constantemente, cuando me las encontraba por la calle, “¿cómo estás?”. Hasta que una directamente me preguntó por qué usaba tanto la frase *Nǐ Zěnmeyàng?* (你怎么样?). Esto también se debe a que, en España, consideramos un acto de cortesía (dependiendo de la prisa que lleves o, a veces, el grado de confianza con la persona) pararte brevemente a conversar con la persona con la que acabas de encontrarte por la calle. Esto no es algo que se haga habitualmente en las culturas asiáticas, lo cual derivaba en situaciones un tanto incómodas en las que; o el asiático pasaba de largo

cuando el español paraba a conversar y daba la impresión de descortesía para el español; o el asiático paraba un momento (quizá pensando que el español tenía algo importante que decir) y de repente se encontraba con una conversación superflua que interrumpía la actividad a la que estuviese dirigiéndose en ese momento.

b) *Atribución de significados sociales*

En este apartado, se hace referencia a cómo las fórmulas de cortesía que se usan en una lengua pueden resultar extrañas o descorteses en otras. (Escandell 1995, p. 41). Por ejemplo, en español, cuando estamos en la calle y queremos que alguien nos saque una fotografía, podemos preguntar algo como. *Disculpe, ¿podría sacarme una foto?* o *¿puede sacarme una foto?*. En chino, se podría traducir literalmente desde el español como *Nǐ kěyǐ pāi wǒ zhàopiàn ma?* (你可以拍我照片吗?) (Lit: “¿Tú poder sacar yo foto?”). Sin embargo, esta fórmula en chino no suena natural. La manera correcta de decirlo sería *Nǐ kěyǐ bāng wǒ pāizhào ma?* (你可以帮我拍照吗?) (Lit: ¿Puedes ayudar yo a sacar foto?). Al parecer, como también menciona Escandell (1995), con ejemplos de la lengua tai, hay culturas donde la cortesía se expresa utilizando el verbo “ayudar”, que en este caso se manifiesta como estrategia para no imponer deseos sobre el interlocutor.

En la cultura japonesa, Matsumoto (1988) relata cómo, dependiendo del contexto, la fórmula de una petición en japonés varía hasta llegar a un punto en la que la manera en la que utilizan el lenguaje en su forma más cortés no encaja en absoluto con las formas de petición que se utilizan en inglés y español. Véanse los siguientes ejemplos extraídos de Matsumoto (1988, p. 420):

(15e) *Mette-mora-e-masu ka.*

hold-receive-POTENTIAL-POLITE QUESTION

'(lit.) Can I receive the favor of your holding this for me?

(Español) ‘¿Puedo recibir el favor de su sostenimiento de esto por mí?’

(15f) *Motte-itadak-e-masu ka.*

hold-receive(*object honorific*)-POTENTIAL-POLITE QUESTION

'(lit.) Could I receive the favor of your holding this for me?'

(Español) ¿Podría recibir el favor su sostenimiento de esto por mí?

c) *Preferencias en el uso de estrategias*

Está demostrado que la habitualidad con la que se emplean las distintas estrategias de cortesía varía de una cultura a otra. Escandell (1995) analiza los datos de Blum-Kulka y House (1989, p. 34) sobre cómo al pedir algo en cinco culturas diferentes la frecuencia del uso de expresiones directas e indirectas varían según la lengua que se hable. Desde este análisis, el español destaca por su frecuencia en el uso de verbos en imperativo, pues no es lo mismo decir *quisiera comprar seiscientos gramos de salmón* (pretérito imperfecto del subjuntivo) a *ponme seiscientos gramos de salmón* (imperativo). Sin embargo, en el caso de España, pedir las cosas utilizando un verbo imperativo no se considera descortés. De hecho, es una imagen bastante habitual en supermercados, carnicerías, fruterías, pescaderías, etc.

Hay algo que me gustaría puntualizar al respecto de esta conclusión. El español es una lengua que pertenece de manera oficial a multitud de culturas distintas divididas entre Europa, América, África (en Guinea Ecuatorial, entre otros países) y Asia (como en las islas Filipinas, por ejemplo, en la ciudad de Zamboanga). Por lo tanto, las preferencias por el uso de las estrategias de cortesía también varían entre los distintos países hispanohablantes. Pongo un ejemplo derivado de la experiencia de una chica chilena que, al llegar a Valladolid, sentía que la gente con la que interactuaba o que veía interactuar entre sí en el mercado parecía estar enfadada constantemente. Lo que estaba experimentado era un choque cultural, dado que los españoles utilizan normas de interacción diferentes a los que habitualmente se utilizan en países como Chile o Argentina para pedir algo. Por su parte, los japoneses también experimentan un choque cuando llegan a España. Yamada (2006, p.7) explica cómo la comunicación de forma directa de los españoles (por ejemplo, con el uso del imperativo) resulta brusca para los japoneses. Además, al no conocer las estrategias de cortesía que se usan en España, frecuentemente se dirigen a los españoles con una cortesía desmesurada que se considera inadecuada.

En el caso de Japón, tienen una mayor preferencia por utilizar expresiones indirectas. A veces, tan indirectas, que a un Español le puede resultar incomprensible,

como explicábamos en el primer punto “Formas y convenciones”. Véase el siguiente ejemplo que sucedió en una pequeña cafetería de Osaka:

(En una cafetería. No hay sitios libres)

Cliente: *Sumimasen ni-meidesu* (すみません, 二名です)

(Español) ‘Disculpe, mesa para dos’

Camarero: *Sōdesune* (そうですね)

(Español) ‘Así es’

Automáticamente después de que el camarero respondiese ‘así es’ los clientes se marcharon y comprendieron que no había sitios libres donde sentarse. Para un español, la cortesía en este contexto se hubiese expresado dando un tiempo aproximado de espera o pidiendo a los clientes que se pasasen más tarde a comprobar si había sitios libres. En Japón pueden llegar a ser tan indirectos que el camarero no necesita dar explicaciones a los clientes, sino que espera a que ellos mismos se den cuenta de que la cafetería está llena y que tienen que marcharse. Esta situación puede resultar confusa para un español que vaya a Japón.

d) *Constitución interna de los actos de habla*

Este punto lo ejemplifica Escandell (1995, p. 44) de manera muy acertada comparando la cultura española con la japonesa. Expone el caso de la manera en la que se piden las disculpas. Declara que, en español, pedir disculpas puede ser considerado ritualístico, pasando por diferentes fases: 1) Expresión de disculpa, 2) Aceptación de la responsabilidad, 3) Explicación, 4) Oferta compensatoria y 5) “Propósito de enmienda”. En cambio, Sugimoto (1998, p. 75) indica que las disculpas en japonés son más propensas a basarse en la repetición de sílabas, onomatopeyas o expresiones de disculpa utilizadas de manera común. El autor contrasta esta fórmula de disculpa con la manera en la que piden disculpas los estadounidenses quienes consideramos que se acercan bastante más que la cultura japonesa a la manera en la que se pueden disculpar los españoles. Los estadounidenses están más predispuestos a la originalidad en el uso de sus palabras, no a usar una expresión de uso común como podría ser *Sumimasen* (すみません). Además, en estos contextos, los hablantes

de la lengua inglesa no perciben con tanta aprobación la repetición de las mismas palabras dentro de una disculpa.

e) Expectativas del comportamiento verbal

Cada cultura crea sus propias normas y expectativas sobre el comportamiento verbal en la interacción entre los interlocutores. No seguir estas expectativas puede dar lugar a mal entendidos dando a pensar al otro que hay malas intenciones o desinterés detrás de la conversación. (Escandell 1995, p. 46)

De hecho, este apartado está muy relacionado con el punto 3. “preferencia en el uso de estrategias”. Estas estrategias no son dictadas por el individuo, sino por la comunidad, lo cual también repercute que dentro de la propia comunidad se generen unas expectativas sobre cómo deberían de comportarse sus interlocutores. Escandell (1995, p. 46) expone cómo en distintas culturas la frecuencia con la que se da las gracias es distinta, incluso llegando a mencionar que en culturas como la coreana no se espera que se les dé las gracias a los familiares. Hacerlo, podría dar a entender que no les consideras familia.

Como hemos visto en el ejemplo de la cafetería en el punto 3., los japoneses no consideran educado decir que “no” directamente. Por ello responderán con evasivas, evitando una comunicación directa y sincera. Estas situaciones no son fáciles de sobrellevar cuando la comunicación es entre japoneses y extranjeros. Especialmente si el extranjero pertenece a una cultura occidental, en la cual, estamos acostumbrados a la reacción contraria.

f) Jerarquización de los principios generales de la lógica conversacional

Para explicar este apartado, Escandell (1995) retrata una experiencia personal con una alumna japonesa que le pidió, en una carta que había escrito de manera muy cortés, que solo la ayudase cuando se lo pida. Esto le demostraba a la autora cómo en el marco social japonés “es más cortés mostrar deferencia que evitar la imposición” (Escandell, 1995, pp. 46-47). En línea con todo esto, cita a Matsumoto (1988):

...al indicar que necesitan ser ayudados por el destinatario, se humillan y se colocan en una posición más baja. Esto es típico del comportamiento

deferencial. El acto de habla en cuestión es, sin embargo, una petición directa, y, por tanto, una imposición... Pero es que es un honor que a uno le piden que se ocupe de otro, en el sentido de que indica que es uno el que tiene una posición superior en la sociedad (Matsumoto 1988, p. 104, cit. en Escandell, 1995, p. 47).

En cuanto a este respecto de la cultura japonesa, Yamada (2006) alude a la teoría de la “imagen social” que Brown y Levinson vinculan a la sociedad japonesa:

en las sociedades donde la distancia social es grande y además existe una relación asimétrica de poder entre los hablantes, el grado de imposición de las amenazas a la imagen negativa, entendida como los deseos del individuo de libertad de acción y de tener un territorio privado, también será elevado (Brown y Levinson [1978] 1987, pp 15-17 y 74-78, cit. en Yamada, 2006, p. 21)

Yamada (2006, p.21) subraya la perspectiva de otros autores —entre ellos Matsumoto (1988)— que postulan que esto no es tanto una estrategia para mantener la imagen social, sino que más bien lo hacen para evidenciar la posición social o jerárquica que ocupan en la sociedad.

2.4. España y Japón como culturas de acercamiento y distanciamiento

Una de las mayores diferencias culturales entre españoles y japoneses son los niveles de proximidad que hay en las interacciones entre los interlocutores. Esta proximidad puede ser vista de muchas maneras: la frecuencia de contacto físico, el nivel de formalidad o coloquialidad con el que se habla, la simultaneidad y las interrupciones con las que se dialoga, la interpretación del silencio, la naturalidad con la que se pueden hablar ciertos temas, etc.

Con esto no se quiere expresar que la sociedad española es “demasiado abierta” o que la sociedad japonesa es “muy reservada”. Depende de los tabús o las costumbres de cada comunidad. Por ejemplo, en China no se concibe como algo grosero preguntar por el salario que se gana, algo que en España puede generar una situación incómoda. Igualmente, en España es cada vez más común escuchar, especialmente entre la gente joven, hablar abiertamente sobre las relaciones sexuales, algo cuanto menos extraño y en la mayoría de los contextos inapropiado para culturas asiáticas como la japonesa. A este respecto, Yamada (2006) señala un rasgo muy significativo de la cortesía japonesa: el respeto al “territorio de la privacidad del oyente”. Es decir, para evitar el riesgo de dañar “la imagen social” de los interlocutores en una conversación, los japoneses intentan

invadir las amenazas que pueden suponer una invasión al “territorio de la privacidad del oyente”.

Pone por ejemplo la manera en la que los japoneses expresan la cortesía reformulando las preguntas para que resulten menos invasivas. En vez de preguntar *¿Quiere usted tomar un café? (kōhīwo meshiagaritaidesuka)*, decir *¿Qué tal un café? (kōhīha ikagadesuka)*. Así, sin usar el verbo “querer” estaríamos evitando que el individuo expresase sus deseos directamente y respetaríamos su territorio de privacidad como oyente (Yamada 2006, pp. 35-37).

Bajo las normas de cortesía de los españoles, sin embargo, usar expresiones como “quieres”, “te apetece” o “te gustaría” son cotidianas. En esta sociedad la expresión de los deseos y opiniones del individuo es aceptada e incluso alentada por la comunidad. Un ejemplo claro es el uso que se hace del modo verbal imperativo, que, como hemos mencionado anteriormente, puede llegar a resultar brusco incluso para otras comunidades hispanohablantes en América. Briz (2006) define así su visión sobre la cortesía en la cultura española:

...los españoles (para bien o para mal) estrechan generalmente y en seguida los espacios interpersonales, tienden a construir puentes y espacios comunes con el otro, existan previamente o no (tiende a una +relación vivencial de proximidad), nivelan las diferencias sociales y funcionales mostrando una relación +simétrica. Hay una tendencia a la solidaridad y a la coloquialidad (Briz 2006, p.248).

Esta diferenciación entre culturas las denomina Haverkate (1996, p. 46) con dos tipos de “cortesía”: *cortesía de solidaridad* y *cortesía de distanciamiento*. Briz (2012, p. 17), realizó el siguiente esquema donde distingue la diferencia entre el uso de la cortesía de “acercamiento” y la de “distanciamiento”.

+ACERCAMIENTO-	-DISTANCIAMIENTO+
Menor uso de atenuantes	Mayor uso de atenuantes
Mayor uso de valorizantes	Menor uso de valorizantes
Mayor número de intervenciones colaborativas	Menor número de intervenciones colaborativas
Mayor habla simultánea	Menor habla simultánea

Cercanía física al hablar	Menos cercanía física
---------------------------	-----------------------

Esquema 1. Características de los tipos de cortesía (Briz, 2012, p.17)

Ambas nociones hacen referencia al concepto de “imagen pública” de Brown y Levinson ([1978] 1987), en la cual la “cortesía de solidaridad” se relaciona con la “cortesía positiva” y la “cortesía de distanciamiento” con la “cortesía negativa”. La cultura española, en este caso, estaría más próxima a la cortesía de solidaridad, mientras que la japonesa lo estaría más próxima a la de distanciamiento. Aun así, no se puede afirmar que una cultura como la española sea una cultura de “acercamiento”, puesto que dentro de España existe la diversidad cultural entre regiones. Por ejemplo, no se da el mismo acercamiento en ciudades de Galicia que en una ciudad como Sevilla. Dicho lo cual, mucho menos se puede afirmar que todas las culturas que hablen español sean culturas de acercamiento. De acuerdo con Briz (2012, p.17), se considera que el español de España y el de Argentina tienen un mayor grado de acercamiento, mientras que otros como en Chile y Perú tienen un menor grado.

2.5. La anticortesía o descortesía fingida

Hay personas de distintas culturas que, al llegar a España, (especialmente si tienen un grado alto de distanciamiento) puede que perciban a los españoles como gente muy brusca e incluso descortés. Esto se debe a la falta de atenuantes que puede llegar a tener el discurso español en una conversación coloquial, especialmente entre los jóvenes (Briz 2012, p.8). Pero esto no significa que los españoles sean descorteses. Es lo que se conoce como *descortesía fingida*.

En el uso del español, esta descortesía se aprecia en la conversación coloquial como una expresión de inmediatez comunicativa y uno de sus fines es el refuerzo de los lazos personales y sociales entre los participantes de la interacción. El uso de atenuantes e intensificadores son algunas de las estrategias lingüísticas que forman parte de esta expresión de la descortesía fingida (Briz & Albelda, 2020, p. 126).

La atenuación se define según el diccionario de la Real Academia Española, como “expresión en la que el hablante, sin decir todo lo que quiere expresar, hace comprender su intención”. En otras palabras, es una estrategia comunicativa que sirve para transmitir

un mensaje que podría sonar descortés de manera más suave, mitigando la intención comunicativa que podría ser negativa.

Los atenuantes inciden en una conversación a través de una modificación morfológica del elemento que se quiere atenuar, el cual está sostenido por una base léxica neutra (Briz 1995, p. 106). Por ejemplo, en la frase “eres un poquito marimandón” la palabra “poquito” esta atenuando el mensaje añadiendo el sufijo “ito” a la palabra “poco” para que suene más cortés. Por este motivo, se considera que la atenuación tiene la función de ser un modificador semántico, y, por ende, también pragmático en la interacción coloquial. (Briz 1995, p. 103)

Como podemos observar en el siguiente ejemplo, la atenuación puede introducirse en una conversación como estrategia de mitigación para restarle fuerza al significado de una palabra. (Albelda 2006, p. 578)

- 1 P: ¿qué? ¿cómo va el coche ya Juan?
2 J: muy bien/ que lo diga la mamá-§
3 C: § ¡ay!/ está hecho un artista ((...)) le dije Juan/
4 no te duela lo que estás pagando/ tll es que vas a las clases °(un)° poquito
5 distraído/ porque °(como)° llevaba tantas cosas en la cabeza?t§
6 P: § claro/ claro
[G.68.B.1 + G.69.A.1.: 365-386, en Albelda, 2006, p.578]

Aquí la palabra “poquito” disminuye la intensidad de la palabra “distraído” para salvar la imagen de la persona a la que va dirigida el comentario. Pues, al suponer un ataque directo a la imagen del otro se podría considerar como un acto descortés.

Por otra parte, los intensificadores refuerzan y enfatizan la intensidad de una palabra. Los intensificadores se pueden ver reflejado en expresiones como “Él es súper desordenado” o “Es más guapo...” en donde las palabras “súper” o “más” intensifican las cualidades.

En el siguiente ejemplo podemos ver reflejado el uso de intensificadores dentro de una conversación coloquial:

[H.38.A.1] (19-29)

A, B, C y D, hombres; amigos; menores de 25 años. Tema: están en la playa y hablan del sitio que han ocupado.

A: este tronco lo mandamos **a tomar por culo**

C y D: [(RISAS)]

B: pues tú lo has puesto tío

D: EL [boyescout **este**]

A: [a ya ya ya] §

D: § TAPÓN§

A: § pues si no llega a ser por mí no encontraréis un sitio como este=

A: = el mejor sitio de toda/ la historia §

B: § síi

[Extraído de Bernal Linnarsand 2006, p. 600]

La expresión “a tomar por culo” intensifica el significado de lejanía, mientras que “este” en “boyescout este” intensifica la cualidad de una persona en tono de burla. Además, llamando al amigo “tapón” también se produce un ataque a su imagen, lo que se entendería como un acto de descortesía. Sin embargo, en España, el empleo de este tipo de insultos o fórmulas vulgares proyectan proximidad y confianza en la interacción, siendo algo que está socialmente aceptado en el lenguaje cotidiano.

2.6. Diferencias en la coloquialidad entre España y Japón

Briz (2002, p. 17, como se citó en Torres 2015, p. 11), establece los siguientes parámetros para definir el lenguaje coloquial en español:

- la relación de igualdad entre los interlocutores;
- la relación vivencial de proximidad: saber y experiencia compartida entre estos;
- la cotidianidad, en relación con el marco de la interacción, así como con la temática de la misma;
- la planificación sobre la marcha;
- el fin interpersonal;
- y, resultado de todo ello, el tono informal.

De acuerdo con estos parámetros, podemos describir la coloquialidad en español como una interacción que no distingue una posición jerárquica entre sus interlocutores; que tiene un tono formal y de espontaneidad. Con ello, se busca generar una proximidad entre los hablantes. Sin embargo, las normas de cortesía, y por ende la coloquialidad, se establecen de manera diferente en Japón. En esta cultura, rige el concepto de 立場 *tachiba*, que Haugh & Obana (2011, p. 2) describen como el lugar al que pertenece cada persona a nivel social e individual dentro de una interacción, señalando el nivel de cortesía que hay que tener dentro de ella. También determina el uso del lenguaje honorífico o 敬語 *keigo*, que se puede llegar a emplear tanto en ambientes formales y académicos como en un entorno familiar o de amigos cercanos. Así pues, la cortesía en la sociedad japonesa se describe como una muy marcada por la posición social de cada uno, que determinará la distancia y el poder de los participantes.

De hecho, como la lengua japonesa tiene poca cantidad de palabrotas los japoneses pueden expresar la descortesía al mismo nivel que si en otra lengua se dijese una palabrota simplemente cambiando un pronombre personal o usando formas menos honoríficas de las que se esperan, comprometiendo el *tachiba* de la otra persona. (Calvetti, 2020, p. 100)

Entre amigos cercanos es común que al realizar invitaciones, ofrecimientos o sugerencias se utilice como estrategia el uso del lenguaje indirecto. En estas situaciones el reconocimiento del *tachiba* es más difuso porque es posible que en este contexto haya una mayor igualdad entre los hablantes. A este respecto, el uso de un lenguaje directo sobre uno indirecto saca a relucir esa diferencia de posición. Por ejemplo, bajo el contexto en que dos amigos están hablando de ir a casa de otra persona, uno de los amigos que afirma que el otro cancelo a última hora la vez anterior y que, por lo tanto, ahora tiene que ir, diciendo:

Konoaida, dotakyan-shita kara ne, kondo wa iki-nasai yo (この間、ドタキャンしたからね、今度は行きなさいよ。)

Traducción: La última vez cancelaste en el último minuto, ahora tienes que ir.

El hecho de que use la forma *-nasai* indica que el interlocutor prácticamente está dando una orden. Esta forma de hablar tan directa le otorga reconocimiento de su *tachiba* frente al otro participante. (Haugh & Obana 2011, pp. 23-24)

Sin embargo, los japoneses parece que no utilizan de manera tan natural y cotidiana como los españoles esa “descortesía fingida” para generar confianza y acercamiento en las interacciones. Más bien como cultura de distanciamiento los japoneses incluso en entornos familiares pueden mantener un lenguaje indirecto, utilizar el lenguaje honorífico y se aprecia el mantenimiento de la distancia de poder a través del reconocimiento del *tachiba*.

2.7. El humor en España y en Japón

España es una cultura en cuya comunicación, incluso en registros formales, se acompaña la interacción con el uso del humor. En esta línea, Hernández López (2010, cit. en Manadé Rodríguez, 2018, p. 75) retrata un aspecto de la cultura española en la que se tiende a utilizar el sentido del humor en situaciones de desigualdad jerárquica para equilibrar la relación y generar proximidad entre los interlocutores (por ejemplo, entre un médico y un paciente). Sin embargo, Manadé Rodríguez (2018, p. 76) declara cómo esta forma de intercomunicación en España se manifiesta como una diferencia cultural respecto a la sociedad japonesa. Los excesos de confianza, la impuntualidad, los comentarios irónicos o chistosos pueden generar antipatía en la persona hablante de japonés, quien podría sentirse incómodo o intimidado.

Para los asiáticos algunas técnicas humorísticas empleadas en América o Europa como el sarcasmo, la ironía, la sátira, la exageración o la parodia pueden parecer (según cómo y sobre qué se hagan) poco divertidas. Así mismo, también hay cierto rechazo al humor espontáneo, especialmente aquel que emplee sarcasmos, burlas y tienda a lo agresivo. Los japoneses normalmente rechazan bromas referentes a la religión, el sexo, minorías desfavorecidas y humor negro en general. Aunque aceptan las representaciones que se pueden dar en el arte, el teatro o los textos literarios que manifiesten el tabú de su sociedad, como el humor escatológico, el sexual o la agresividad. (Manadé Rodríguez, 2018, pp. 78-79)

Otro choque cultural se establece en el valor que cada cultura le da al silencio. Para los españoles, el silencio puede generar incomodidad, por lo que en muchas ocasiones se intenta de mantener conversaciones banales para contrarrestarlo (por ejemplo, en una fiesta o cuando se sube con alguien en un ascensor). También es común en estas situaciones emplear el humor como una herramienta social. Mientras que, en Japón, el silencio se percibe como una muestra de respeto y el humor no es tan corriente en las interacciones orales entre japoneses. (Manadé Rodríguez, 2018, pp. 77-79)

En definitiva, el contexto, la frecuencia y el receptor sobre lo que los españoles dirigen el sentido del humor es completamente diferente a cómo se realiza dentro de la cultura japonesa, lo cual puede generar dificultades en el estudiante de ELE japonés para entender y adaptarse a esta parte de la cultura. Además, el estilo de humor español es más agresivo y directo que en Japón, lo que en muchas ocasiones vulnera las normas de cortesía japonesa.

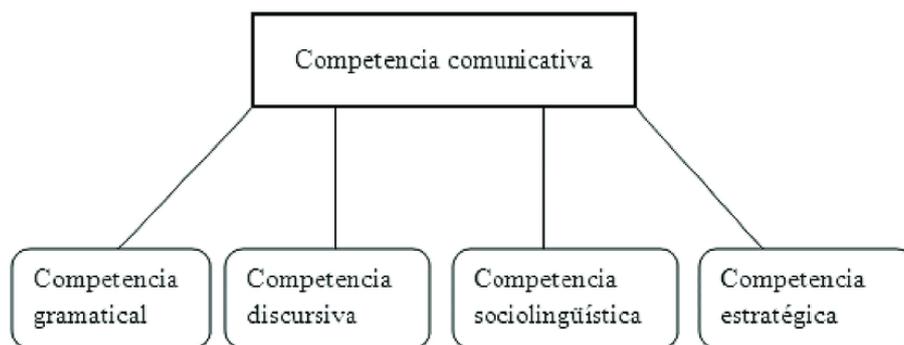
Esto sumado a la escasez de enseñanza de la competencia comunicativa humorística y del registro coloquial en los manuales de ELE y en el aula en Japón dificultan el aprendizaje. (Manadé Rodríguez, 2018, pp. 331-335)

3. Clase de ELE: la importancia del humor en la interacción con los estudiantes.

3.1. La competencia humorística

Son diversas las fuentes que explican lo significativa que resulta el desarrollo de la competencia humorística —tanto a nivel personal, en una lengua materna como en una extranjera— vinculándola a competencia comunicativa. En el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (CVC), el concepto de competencia comunicativa se define como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla” (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciaco_municativa.htm), lo cual implica respetar un conjunto de normas tanto lingüísticas como socioculturales. A este respecto, Bermúdez & González (2011, p. 2) insisten en la importancia de la adquisición y mejora de estas habilidades y aptitudes como instrumento

productor de las relaciones interpersonales y para una adecuada convivencia en el consenso de la coexistencia humana. En un principio, el concepto de ‘competencia’ fue propuesto por Chomsky (1965) y hacía referencia la “competencia lingüística” que poseía de manera innata el hablante ideal. Más tarde, otros autores como Hymes (1971) aplicaron el concepto de ‘competencia’ desde una perspectiva sociológica del lenguaje. Por su parte, Piaget (1981), desde la teoría del desarrollo cognitivo y de la psicología educativa, planteó que, en el desarrollo educativo de las habilidades competenciales, había que tomar muy en cuenta el aspecto psicológico, considerando que existe un conocimiento abstracto que influencia el desarrollo de las habilidades comunicativas. Desde la pragmática de la interacción, en la categorización que establecen Canale & Swain (1980), entienden la consecución de la competencia comunicativa a través de la obtención de subsistemas de habilidades que permiten la comunicación, tal como indican estos autores mediante el siguiente esquema:



Esquema 2. Modelo de competencia comunicativa (Canale & Swain, 1980, cit. en Jara & Ferreira, 2011, pp. 139-160)

En este esquema se describen las cuatro subdimensiones de la siguiente manera:

1. *Competencia gramatical*: relacionada con el dominio del código lingüístico, tanto a nivel verbal como no verbal. En ella están incluidas las reglas ortográficas, la pronunciación, ortografía, semántica, vocabulario, etc.
2. *Competencia discursiva*: Combina la relación entre las estructuras gramaticales y el significado que se quiere expresar para formar textos orales o escritos con correlación, lógica, cohesión y un sentido cronológico adecuado.

3. *Competencia sociolingüística*: la cual se manifiesta a través de las reglas socioculturales y la adecuación de la expresión lingüística dependiendo del contexto y situación del hablante.
4. *Competencia estratégica*: refiriéndose a aquellas estrategias de la comunicación verbales y no verbales que permiten compensar las limitaciones y fallos en la comunicación real favoreciendo su efectividad.

Por otro lado, Aguirre (2005) categoriza la competencia comunicativa en tres dimensiones: Una cognitiva, una comunicativa y una sociocultural. En línea con este pensamiento, Niño (2008) describe esta competencia como un ejercicio de comprensión de los conocimientos, actitudes y valores que orbitan en torno a un contexto comunicativo determinado para realizar actos comunicativos que, siguiendo ciertos criterios, nos permiten expresarnos de manera eficiente según nuestros propósitos. (Bermúdez & González 2011, pp. 3-5) A este respecto, Linares Bernabéu (2017, p. 206) justifica por qué la competencia humorística incide en la conformación de la competencia comunicativa. La autora explica que el desarrollo de la competencia humorística en los estudiantes de ELE precisa de tener un cierto conocimiento lingüístico, la capacidad de estructurar adecuadamente un discurso a un contexto —refiriéndose a una capacidad pragmática o cognitiva— y la capacitación para involucrarse en contexto social del uso de la lengua.



Esquema 3. La competencia humorística y su influjo sobre la competencia comunicativa (Linares Bernabéu, 2017, p. 206)

En fechas recientes, Jiménez Ruiz y Palenzuela Sánchez (2021, p. 10) añaden a este respecto que el humor “es la combinación de nuestra capacidad lingüística y cognitivas la que nos permite imaginar realidades alternativas que nos llevan a la risa”. Esto confirma que para dominar la competencia humorística es necesario partir de la base de una dimensión lingüística, pero también de una psicológica. En suma, estos autores definen lo que denominan un fenómeno transversal —neuroológico, psicológico y lingüístico—, el cual va acompañado por un fenómeno afectivo, porque es generador de emociones positivas y es social.

3.2. La competencia sociocultural

En lo que concierne a la posición del humor, enfocado a la consecución de la competencia comunicativa dentro del aula de idiomas, es importante fijarse en los componentes sociolingüísticos y culturales que desarrollan los alumnos en la interacción, dado que por medio del humor, además de la lengua, se caracteriza la cultura que están estudiando. Por ejemplo, Canale & Swain (1980, §7) relacionan las normas socioculturales con las convenciones sociolingüísticas de una lengua y señalan que, durante el aprendizaje de una segunda lengua, no es menos importante que la corrección gramatical, pues se adecúa mejor a una comunicación real y, lo más importante, es fundamental para la correcta interpretación de los enunciados emitidos por nativos, en especial en el uso del lenguaje cotidiano. También destaca la importancia de la adecuación del aprendiente a las normas de interacción, tanto en términos de adecuación de significado, en el cual interviene la actitud —como formalidad o cortesía— en una actividad comunicativa —quejarse o invitar—, como en la adecuación de la forma, la manera verbal o no verbal que de expresar ideas en ciertos contextos sociolingüísticos. En su tesis sobre los *Factores de influencia en la comprensión y apreciación del humor en las viñetas cómicas*, Carbajal Carrera (2016, p. 151) declara que “...el humor mantiene su estatus representativo de los valores concretos de cada contexto, a modo de una especie de vehículo exclusivo de la identidad de una comunidad de hablantes”

El humor es una herramienta de uso habitual como estrategia conversacional del español en el día a día. En multitud de ocasiones lo encontramos caracterizado dentro de una conversación española a modo de anticortesía. Su errónea interpretación por parte de

los estudiantes de español como lengua extranjera puede derivar en malentendidos, incluso la ofensa por parte del extranjero. Por lo tanto, al emplear el humor en clase de ELE, el profesor debe ser autoconsciente de su interacción con el alumnado respetando unas normas de cortesía común. Aunque también es positivo mostrar la realidad sobre la cultura del país que se está estudiando.

Todas estas características sociales, emocionales y lingüísticas que hemos mencionado, hacen del uso del sentido del humor en clase una herramienta pedagógica muy valiosa para conectar con los alumnos y hacer que los propios estudiantes conecten entre ellos y con la materia.

3.3. El humor en clase de ELE

Saber interpretar el humor de una cultura distinta es, según Schmitz (2002), una habilidad que aporta grandes beneficios sociales a los estudiantes de lenguas. Describe el humor como un fenómeno pragmático que motiva el interés por la materia, facilita la retención de los conocimientos y genera un clima de aprendizaje relajado favoreciendo la interacción y compañerismo entre los estudiantes (Linares Bernabéu, 2017, p.206). Otros autores, como García & Vío (2005, p.24), también sostienen este concepto del humor como fórmula de motivación y eficacia hacia el aprendizaje de un nuevo idioma, fomentando la creatividad, el pensamiento y las emociones (Elaid, 2011, p.136).

Estimular el uso del humor en clase de ELE se muestra como una herramienta altamente efectiva aplicada al aprendizaje de un idioma, de la lengua y de la cultura, o mejor aún, las culturas hispánicas. En el aula se puede trabajar con el humor desde dos perspectivas distintas:

- Por un lado, utilizando el humor como una herramienta reguladora de emociones. Permitiendo a los alumnos combatir la fatiga, el aburrimiento, la monotonía y generando mayor interés en la asignatura. Así como estimula la actitud positiva en clase y el desarrollo de la relación interpersonal entre los alumnos.
- Por otro lado, nos aporta una fuente inmensa de material para estudiar la pragmática y cultura que rodea a la lengua. Fomenta la creatividad en clase y estimula un entorno de interculturalidad.

Con todo, intentar aplicar el humor en clase también puede convertirse en una tarea llena de obstáculos, pues puede ser de difícil comprensión para los estudiantes o incluso llegar a resultar ofensivo o inoportuno. Como todo, aplicar el humor a la clase de ELE tiene sus limitaciones. Unas limitaciones que pueden llegar a ser difusas para el profesor, puesto que el mundo de ELE es amplio y para muchos profesores no se limita únicamente a un grupo concreto de estudiantes de una cultura particular.

3.4. El humor como estrategia pedagógica

Uno de los mayores retos dentro del proceso de estudio de una lengua extranjera es adquisición frente al mero aprendizaje de los conocimientos que se estudian. Krashen (1983, p. 18) define en su teoría al aprendizaje de una lengua como la toma de consciencia de las reglas o normas gramaticales del idioma. Conocer estas normas no es considerado en realidad algo negativo. Krashen (1983) explica que se espera que para el alumno tener conocimiento de las normas institucionalizadas de una lengua le sirva de ayuda para que pueda autocorregirse tanto en un contexto oral como escrito. De hecho, es posible observar en algunos hablantes de lengua de herencia que, al no haber estudiado de manera formal su lengua y no conocer las estructuras gramaticales ni normas de uso, su desarrollo del aprendizaje de dicha lengua es obstaculizado. Autores como Contreras-Wise (2020, p.73) han observado en su estudio sobre los análisis de errores ortográficos en la producción escrita de los estudiantes de lenguas de herencia cómo el contacto con la lengua y su instrucción durante las etapas escolares tempranas —cuando aprendemos las normas gramaticales de la lengua— genera grietas en su correcta producción escrita.

No obstante, sin la intención de restarle su importancia al aprendizaje de una lengua, Krashen (1983) formula en su hipótesis sobre la *adquisición-aprendizaje* el valor que la adquisición tiene en este proceso. Lo describe como “desarrollar la habilidad en una lengua de usarla de manera natural en situaciones comunicativas”. Es algo que, a diferencia del aprendizaje, pero al igual que el humor, trasciende al plano “inconsciente” del ser humano. Krashen (1983, p. 19) confirma que existe un sesgo afectivo que condiciona la adquisición del lenguaje. Por lo que recepción del nuevo conocimiento, o, como él lo llama “input comprensible”, no es suficiente para la adquisición. La motivación, reflejada también en la autoestima del estudiante respecto a la lengua y la

ansiedad que le pueda producir la situación influencia de manera sustancial este proceso. Dado que la motivación está vinculada al interés que el alumno tiene frente al estímulo de aprendizaje, esto también influye en la atención o concentración que tenga en ese estímulo determinado.

En su investigación sobre el humor como estrategia pedagógica, Rodríguez (2008, p. 22) presenta “la adquisición de un nuevo conocimiento a través de la comprensión”. Destaca que los aspectos más relevantes del proceso de adquisición son: la asimilación de conceptos, la motivación, la atención, la memoria, el análisis y la reproducción. En cuanto a la memoria, Rodríguez (2008) menciona la teoría del almacenamiento de la memoria de Richard Atkinson & Richard Shiffrin (1971). Esta señala que existen tres etapas cuando se lleva a cabo este proceso:

1. Primera etapa: es una etapa que dura pocos segundos y se limita a la recepción sensorial del ambiente externo.
2. Segunda etapa: se estima que dura alrededor de 15 segundos, aunque puede prolongarse y aumentar sus probabilidades de ser recordada posteriormente a través de la repetición organizada de la información. Es la conocida como “memoria a corto plazo”.
3. Tercera etapa: esta última etapa representa la memoria a largo plazo, la más cercana a la adquisición del aprendizaje. Se señala, además, que el aprendizaje adquirido se manifiesta en la manera en la que el individuo es capaz de recordar y aplicar ese conocimiento para la resolución de conflictos, así como la definición de estrategias.

De esta forma, Rodríguez (2008) concluye que el uso del humor como herramienta pedagógica genera un ambiente positivo en el aula de comprensión y aprendizaje. En el caso de ELE también es un fenómeno que adentra al estudiante a la cultura hispana y le invita, de una manera divertida, a generar empatía, mostrar respeto y tolerancia por las diferencias que puede encontrar con las de su propia cultura.

3.5. Las dificultades de hacer uso del humor en clase de ELE

Hay personas para las que hacer uso del sentido del humor en clase puede sonar en un primer momento como una tarea fácil. Principalmente para aquellas personas que en

su vida cotidiana hacen uso del humor de manera habitual como estrategia de interacción social. Pero cuando se trata de hacer humor en un aula con personas de culturas y creencias diferentes no resulta tan sencillo adecuar nuestro humor para “todos los gustos”. Por lo tanto, puede provocarse una situación donde se dé un “humor fallido” y que, consecuentemente, pueda aparecer incluso la descortesía. Hay dos variables a las que hay que prestar especial atención en clase de ELE para poder aplicar con éxito el humor y no provocar reacciones indeseadas: 1) la generación de controversia en clase y 2) la falta de comprensión de los alumnos a las bromas o comentarios del profesor.

Respecto a la primera, haciendo uso del sentido del humor siempre cabe la posibilidad de cruzar la línea entre lo que es divertido y lo que es burlesco o humillante. Es importante saber marcar los límites sobre qué y quién se bromea o se pone en el foco de la gracia. Los profesores de ELE se enfrentan a culturas muy diferentes a la propia en cada clase. Es necesario, por lo tanto, analizar con cuidado las reacciones de los estudiantes ante la forma en la que se aplica el sentido del humor en clase. Además, es completamente indispensable para no cometer errores graves conocer parte de la cultura que rodea a los alumnos y qué temas sensibles giran en torno a su propio contexto. En su trabajo, García (2005, p. 131), enumera algunos de los puntos que podrían generar polémica dentro del aula:

1. La burla cruel
2. Los estereotipos irrespetuosos
3. La crítica destructiva
4. Palabras malsonantes o el uso de un lenguaje que podría ser considerado grosero o irreverente
5. Dar opiniones o tocar temas políticamente incorrectos
6. Tratar temas tabús

Por otro lado, también hemos mencionado cómo el uso del humor puede complicar la comprensión del alumno. En realidad, a lo largo del camino del aprendizaje de nuevas lenguas, es común y necesario que el estudiante se enfrente a la frustración de no comprender todo aquello que escuchan. No entender está bien. Significa que hay algo nuevo que aprender, y que vamos a dar un paso nuevo en la mejora de nuestra comprensión auditiva, fluidez verbal, entendimiento de la gramática, adquisición de vocabulario o incluso en la percepción del mundo a través del descubrimiento de nuevos elementos culturales de los que anteriormente no nos habíamos percatado.

Según la teoría general de la adquisición de segundas lenguas de Krashen (1983), uno de los principios fundamentales para conseguir la adquisición es la obtención de input

comprensible de la segunda lengua en el aprendiente. Este input comprensible va a permitirle entender el mensaje aun no teniendo una base teórica de la gramática adquirida, utilizando el contexto, su conocimiento lingüístico ya adquirido y el conocimiento que tiene del mundo (Marruecos & Villegas, 1989, p. 53). De otra manera, la obtención de gran cantidad de información incomprensible podría provocar desmotivación, minar la autoestima y pérdida de atención en el estudiante.

Estos son algunos rasgos del uso del humor en clase de ELE que según García (2005) podría dificultar la comprensión de los alumnos:

1. Juegos y creación de palabras
2. El uso de un español coloquial y formal
3. Variaciones en la fonética y la entonación
4. El uso de signos y gestos no verbales
5. Incongruencias, como el uso de dobles sentidos e ironías
6. Contenidos referentes a temas de actualidad como la política, la economía, temas sociales, etc.
7. Temas de referencia a un pasado histórico
8. Conocimientos culturales, como comportamientos y creencias.

3.6. La coloquialidad en el aula ELE y la importancia de su enseñanza

El aprendizaje del registro coloquial de una lengua es una parte importante en el proceso de integración a una nueva cultura. Sin embargo, como indica Torres (2015, p. 11) llevar esto al aula ELE no es una tarea fácil. El registro coloquial que un estudiante pueda utilizar depende en gran medida de la edad que tenga, las personas con las que se relaciona, la zona en la que viva o las vivencias y experiencias que comparta en su interacción con otras personas. La manifestación del uso adecuado del lenguaje en un contexto comunicativo informal y coloquial depende del entorno comunicativo y la actividad diaria que tenga el estudiante.

No obstante, como Cassany (2001, p. 458, cit. en Torres 2015, p. 12) afirma, al enseñar una lengua se debe aportar al estudiante los recursos necesarios para incrementar sus posibilidades de interacción social. Por lo que sí es importante llevarlo al aula de ELE en la medida en la que se pueda.

Yamada (2006, p. 7) menciona el caso de muchos estudiantes japoneses, que al llegar a España y encontrarse en contextos comunicativos reales adoptan un lenguaje excesivamente formal e inadecuado en un contexto coloquial en español. Como ejemplo, la utilización en España de fórmulas de cortesía como el pretérito imperfecto del subjuntivo (*quisiera*) o el condicional (*desearía...*) en un contexto donde es más común usar el imperativo (*póngame, ponme, dame...*), como en una carnicería o pescadería. Yamada (2006, pp. 3-4) también apunta que otra de las dificultades del alumnado japonés para integrarse en algunos aspectos de la cultura española puede darse en el relevo del turno de palabra dentro de una conversación casual. Esto provocaba que los estudiantes, quienes esperaban que les cediesen la palabra para conversar, mantuviesen el silencio constantemente durante las conversaciones con nativos. Por ello, conocer la cultura a la que pertenecen los estudiantes extranjeros puede ser muy enriquecedor y útil para la programación didáctica del curso. Pues es más sencillo para el profesor detectar qué necesidades de aprendizaje puede tener el alumno en base a su cultura.

4. Un corpus de encuestas y entrevistas sobre la integración del humor en el aula de ELE para hablantes de japonés. Análisis y discusión

Con el fin de indagar más a fondo en las diferencias culturales que existen entre Japón y España dentro y fuera del aula, hemos realizado entrevistas y encuestas a: estudiantes extranjeros en España pertenecientes a culturas de mayor distanciamiento respecto a la española; a estudiantes de ELE japoneses y a profesores de ELE en Japón.

4.1. Composición del corpus

La identidad de los entrevistados y encuestados se presenta en este trabajo de manera completamente anónima. En total han participado 18 personas, que se agrupan de la siguiente manera:

- Grupo 1: Estudiantes extranjeros pertenecientes a culturas de mayor distanciamiento social que la española.
 - Estudiante A: mujer de entre 20 y 30 años de nacionalidad chilena. Ha vivido durante 8 meses en España donde está cursando un Máster.

- Estudiante B: mujer de 20 y 30 años de nacionalidad alemana y suiza. Ha vivido un total de 7 meses en España. Ha sido estudiante de ELE en Suiza, pero no ha sido enseñada por nativos. Actualmente es estudiante Erasmus en una universidad española, donde está matriculada de algunas asignaturas del máster en ELE que la institución ofrece.
- Estudiante C: mujer de 20 y 30 años de nacionalidad japonesa. Ha vivido en España durante un año. Actualmente es estudiante de ELE en Sevilla. Cursó la carrera de español en la universidad en Japón. Ha tenido profesores de español japoneses, españoles e hispanoamericanos.
- Estudiante D: mujer de entre 20 y 30 años de nacionalidad japonesa. Ha estudiado español en la universidad en Japón.
- Estudiante E: mujer de entre 20 y 30 años de nacionalidad japonesa. Ha estudiado español en la universidad en Japón.
- Estudiante F: mujer de entre 20 y 30 años de nacionalidad japonesa. Ha estudiado español en la universidad en Japón.

Justificación de las entrevistas: hemos seleccionado a tres estudiantes extranjeras no necesariamente japonesas, pero sí que procedan de culturas con mayor distanciamiento social. El objetivo era conseguir una descripción de la manera en la que percibían la cultura española basándonos en la coloquialidad y el uso del humor dentro y fuera del aula en España. Por lo tanto, la mayor intención de estas entrevistas es indagar en aspectos pragmáticos de la sociedad española.

Aunque puede pensarse que lo ideal es entrevistar solo a hablantes nativos de japonés, esto puede significar un aspecto limitante en la obtención de información. Los japoneses tienden a ser escuetos en sus respuestas, a tener mayores dificultades de expresión debido a la barrera del idioma y a conservar la prudencia de sus respuestas, especialmente cuando se trata de describir aspectos negativos. Por ello, consideramos que las aportaciones de la Estudiante A y Estudiante B son valiosas para describir la cultura española y los posibles choques culturales que un estudiante asiático podría encontrarse al llegar a España. Además, como ambas asisten a clases en un máster en ELE, también nos presentan una mirada hacia el entorno cultural en el que se desarrollan los nuevos profesores de ELE en España.

- Grupo 2: profesores de ELE que trabajan en Japón.

- Profesor A: de entre 40 y 60 años, español. Ha trabajado durante cuatro meses en una academia de español en Osaka y Kobe. También ha sido profesor asistente de español en una universidad durante varios meses. Ha enseñado español mayormente a estudiantes japoneses, aunque también a algunos chinos.
- Profesora B: de entre 40 y 60 años, hispanoamericana. Tiene 20 años como profesora de ELE universidades de Japón, enseñando español solo a alumnos japoneses de distintos niveles.
- Profesora C: de entre 40 y 60 años de nacionalidad hispanoamericana con 24 años de experiencia laboral como profesor de ELE en Japón. Solo ha enseñado español a estudiantes japoneses de distintos niveles en un contexto universitario.

Justificación de las entrevistas: entrevistar a profesores de ELE que trabajan actualmente en Japón nos acerca a la perspectiva de un profesorado experimentado en la cultura japonesa, el sistema educativo japonés y la interacción con los estudiantes japoneses.

En sus testimonios explican las dificultades u obstáculos que han encontrado a largo de su experiencia en la enseñanza a japonesas. Comentan choques culturales, tabús y comparten su pensamiento sobre la manera en la que debería o no actuar un profesor de español en Japón.

- Grupo 3: estudiantes de ELE japoneses.

Esta encuesta se ha realizado a través de la aplicación Google Forms. En total han participado 9 estudiantes japoneses de edades comprendidas entre los 20 y los 39 años. Ocho de ellos han estudiado español o han cursado un máster en España; en ciudades como Madrid, Sevilla, Barcelona y Salamanca tanto en universidades como en academias de idiomas.

El nivel de español de estos estudiantes se sitúa entre un A2 y un C1. Se ha respondido a la encuesta tanto en español como en japonés.

Justificación de la encuesta: en contraste con las entrevistas realizadas a profesores de español en Japón, hemos querido indagar en el punto de vista de los estudiantes japoneses sobre las clases de ELE que han recibido en Japón y España, qué choques culturales han experimentado y cómo se sienten respecto a ello. Se les ha preguntado sobre los tabús en el aula en Japón y sobre su aprendizaje de español (ejercicios, motivaciones, prioridades, etc.)

4.2. Análisis de los resultados.

4.2.1. La percepción de la coloquialidad en España por parte de personas procedentes de culturas de distanciamiento

Las entrevistadas describen la interacción con los españoles en el ámbito coloquial como muy cercana. El nivel de confianza que los españoles expresan al poco tiempo de conocer a alguien es mayor que en sus países. Esto lo nota la Entrevistada A especialmente en el uso del humor que emplean los españoles para hacer chistes o burlarse de la actitud o personalidad que tiene la persona que acaban de conocer. Por ejemplo, coqueteando de broma o tratando en tono humorístico temas que podrían ser controversiales como la política.

En Chile, por otro lado, se describe que el sentido del humor es bastante similar pero que su expresión depende del grado de intimidad que se tenga con la persona. Antes de bromear, se suele realizar una aproximación a los valores y principios de la persona con la que bromeas para determinar si procede o no hacerlo, mientras que en España es natural desenvolver la conversación con tintes humorísticos sin la necesidad de saber a ciencia cierta la opinión de la otra persona al respecto. Esto se desencadena como ese fenómeno de “anticortesía” que tanto puede chocar a los extranjeros que llegan a España.

Otro ejemplo de “falsa descortesía” lo proporciona la Entrevistada B, quien relata el exceso de burla que existe entre amistades que tienen cierta confianza. Algo que, hasta cierto punto, en España no necesariamente desencadena en animosidad sino en una dinámica de ataque y contraataque de mofas. Así se ven comentarios como “Sí pues tu con las tortillas que te comes..., que comes como una gorda” o “Llevamos 3 días comiendo fatal, tenemos unos michelines...” donde se ataca directamente a la imagen de

los interlocutores; o comentarios como “Solo comes tortilla de patatas, kilos y kilos de tortillas de patatas” señalando a una persona que es delicada para comer y cada vez que sale prefiere comer solo tortilla. Según la entrevistada en Suiza es algo que se interpretaría de manera literal (como también suele suceder en Japón) y se tomaría como un insulto, mientras que, en España lo interpreta como una expresión con un toque de cariño. También lo percibe en los apodos que se ponen entre parejas, amigos y familiares. En España se pueden escuchar apodos como “gordi, gordita, bicho raro y bruja” que nunca se escucharían en su país como expresión de cariño.

Las entrevistadas A y B también ha reparado en cómo en la sociedad española la gente joven está dejando de lado cada vez más el uso de la fórmula de cortesía “usted” cuando se dirigen a personas de mayor edad que ellos. Con el fin de disminuir la distancia social usando la fórmula “tú” se conforma una jerarquía en sociedad cada vez más horizontal. Esto no es algo que proceda de la actitud que proyectan las personas jóvenes sobre las de más edad. En la pirámide de la jerarquía son también quienes se sitúan en lo alto quienes promueven este acercamiento pidiendo que no se les trate de “usted”. Por ello es muy común tanto en el colegio, el instituto y la universidad que los profesores pidan a sus alumnos que se les tutee.

Otra de las facetas que sorprende a los extranjeros es la escasez de tabús, especialmente en las generaciones más jóvenes. Hablar sobre sexo puede darse en una conversación cotidiana, incluso contando experiencias personales.

Las entrevistadas B y C coinciden en que algunas de las actitudes que tienen los grupos de jóvenes españoles (pudiendo tener alrededor de 25 años) en áreas públicas serían mal vistos por las personas de su país. La Entrevistada B comentaba que se sorprendía que la manera en la que su grupo de amigos españoles se burlaban y mofaban de todo, de que ponían música en alto por la calle y bailaban o jugaban con la fruta que caía de los árboles; algo que en Suiza serían digno de llamar la atención. La Entrevistada C expresa que, aunque los españoles son simpáticos cariñosos y hablan de manera cercana también le parece infantiles y maleducados, porque tiran basura a la calle o gritan en la vía pública.

4.2.2. Sobre los choques culturales que se pueden tener con un profesor español

A continuación, se analizará la descripción realizada por las Estudiantes A y B de qué choques culturales han experimentado con profesores de universidad en España. Es importante destacar que algunos de estos profesores sí que han sido profesores de ELE en el extranjero mientras que hay otros que nunca han estado relacionados con el mundo de ELE y probablemente no hayan trabajado fuera de España.

4.2.2.1. *Sobre los tabús en clase*

En clase los profesores tratan temas tabúes con más naturalidad, cuentan más experiencias personales y hacen más chistes de lo esperado en países como Chile y Suiza. Por ejemplo, uno de los profesores solía ocupar una de las tres horas de clase que impartía para contar experiencias suyas personales como profesor de español antes de dar la materia. También se han escuchado anécdotas en clase sobre sustancias ilícitas (drogas) donde el profesor explicaba que cuando él estudiaba era común que los estudiantes se juntasen a fumar marihuana ante de los exámenes o que tuviesen relaciones sexuales en los baños de la universidad.

La Entrevistada 2 también se sorprendió que en una clase de literatura una profesora permitió que los estudiantes discutiesen sobre si el significado de la simbología implícita de cierta obra se refería a la masturbación. En este caso esta profesora parecía ser más pudorosa que el profesor que hablaba más abiertamente de drogas y sexo, pero aun así también se tomó los comentarios con humor. A este respecto, La Entrevistada 2 siente que, en España, a diferencia de Suiza, se permite la tematización de temas sexuales en el entorno académico. Por ejemplo, comentando una referencia implícita en una obra de manera explícita, discutiendo sobre los contenidos pornográficos que contiene.

4.2.2.2. *El contacto físico y la proximidad*

A lo largo de las encuestas y entrevistas de este trabajo se han descrito a los españoles como personas muy cercanas tanto físicamente como en su coloquialidad a la hora de interactuar y entablar una conversación. Esto es algo que no se limita tan solo un ambiente

informal, sino que también se puede ver reflejado en un entorno académico entre profesores y alumnos.

Se percibe que los profesores se acercan mucho cuando hablan con los estudiantes, sintiendo que hay una concepción del espacio personal menos amplio que en sus países. Este acercamiento es algo que podría llevar a malentendidos en culturas de mayor distanciamiento.

Los españoles saben marcar una distancia física en clase durante su impartición, el contacto físico no es algo que se dé constantemente. No obstante, también es común encontrarse con esa ruptura de la distancia interpersonal. La Entrevistada A cuenta su experiencia con una de sus profesoras que solía apoyar los pies en las barras inferiores de su mesa e inclinarse hacia delante durante una explicación. La Entrevistada B se sorprendió de que, ante el logro de una alumna, con gran emoción, su profesora la abrazase. Especialmente el primer caso es algo que no necesariamente se ve como una actitud negativa, pero sí incómoda.

Asimismo, dentro del entorno académico en España, especialmente refiriéndonos al universitario, las entrevistadas A y B destacan una vez más la falta de verticalidad y jerarquización que puede existir entre profesores de alumnos. Con los profesores en España no se utiliza la fórmula de cortesía “usted” y se les llama por su nombre de Pila, invitando a los estudiantes a una mayor informalidad y cercanía en la relación profesor-alumno. Por ello también se piensa que el humor sea mucho más aceptado dentro del aula independientemente de la persona con la que se interactúa.

4.2.2.3. Comentarios desfavorables hacia los estudiantes

De acuerdo con los testimonios examinados, esta sección se presenta como una de las más desventajosas dentro de la dinámica entre profesor y alumno que encontramos en España. La excesiva toma de confianza entre ambas partes y la falta de censura en clase puede traer consigo comentarios dañinos o pesimistas en ambas direcciones. Clarificamos que esto puede ser bilateral, pero que en este caso solo mencionaremos la actitud que el profesor tiene para con sus alumnos. Un ejemplo lo encontramos en el siguiente comentario: “Si hay estudiantes que vienen de otras carreras que no es Filología

Hispánica y no se enteran, tendrán que arreglárselas solos”. Esto podría ser considerado por el alumno un comentario discriminatorio mediante el cual el estudiante sienta que el profesor le retira su apoyo. Además, se puede interpretar que hace alusión a que otros estudiantes de otras carreras están menos preparados que quien ha estudiado español, lo cual establece una comparativa entre los estudiantes y menosprecia a una parte de la clase. También se han observado comentarios negativos a estudiantes extranjeros que comparten clases con estudiantes españoles. Se hace referencia a las calificaciones de los alumnos con aclaraciones como “No os preocupéis, los que no aprueban suele ser porque son estudiantes Erasmus”, proyectando una actitud de preferencia entre unos estudiantes y otros. Véase el ejemplo de esta profesora que dijo lo siguiente tras darse cuenta de que la mayoría de los estudiantes en su asignatura eran Erasmus: “No merece la pena esto, porque voy a darle clase solo a Erasmus”.

De acuerdo con las entrevistadas, esto es algo que no solo se percibe a través de la expresión verbal. También se aprecia en la actitud del profesor. Se han dado casos en los que, aparentemente, algunos profesores prestan más atención o tienen más en cuenta la participación de un alumno español antes que la de uno Erasmus.

4.2.3. Sobre la experiencia de profesores actuales de ELE en Japón

4.2.3.1. *Actitud pasiva en el aula*

Sin ánimo de generalizar el comportamiento que los estudiantes japoneses puedan tener el aula de español, vamos a presentar las impresiones con las que los profesores de ELE en Japón entrevistados definen la actitud del alumnado japonés en clase de español.

La actitud del japonés en el aula de ELE se pormenoriza como estudiantes con una actitud “pasiva” en contraste con otros alumnos europeos o americanos. Esto es explicado a través de su cultura, en la cual suele evitarse destacar por encima del grupo. De ahí que los alumnos no sean muy participativos ni tengan mucha iniciativa para participar voluntariamente en clase a no ser que el profesor les dirija el turno de manera individual.

Este tipo de actitudes las encontramos sobre todo en el aula universitaria o en institutos, donde suele haber un mayor número de estudiantes por clase y mayor presión

académica por conseguir los créditos de la universidad o superar el curso. Sin embargo, en academias, los grupos tienden a ser bastante más pequeños. Asimismo, muchos de los estudiantes que asisten a una academia de español tienen motivaciones que no suelen encontrarse en ambientes universitarios; como la de realizar una actividad con el objetivo de socializar y compartir ocio. Si tomamos como ejemplo una academia de español en Japón, observamos que la mayoría de las estudiantes son personas jubiladas o situadas entre los 40 y 60 años. Son personas que disfrutan de asistir a clases de español para realizar una actividad más durante la semana, aprender de una cultura diferente que celebran y conectar con profesores extranjeros. Por lo tanto, se encuentran en un ambiente más informal y relajado, que junto con el hecho de que las aulas son pequeñas y solo se enseña a grupos reducidos, crea un espacio de confianza entre el profesor y el alumno que invita a una mayor participación y actividad en clase.

En cuanto al ámbito universitario, las entrevistadas afirman que sí les gusta participar en clase y hacer ejercicios en grupos, porque lo consideran más divertido y ameno que solamente escuchar al profesor. Aunque esto depende de la persona, hay estudiantes menos interesados en el español y más interesados en otras lenguas que quizá no tengan tanto afán por participar en clase.

De acuerdo con las encuestas, entre otras actividades como hacer presentaciones en clase, actividades de rol, ejercicios de gramática o juegos virtuales; la actividad que más le suele gustar a los estudiantes es la de entrevistar a sus compañeros de clase.

4.2.3.2. Choques culturales para el profesor, la importancia de seguir el reglamento y la posición jerárquica del profesor

Es natural que sucedan choques entre personas de distintas culturas, especialmente en un espacio de interacción alta como puede ser un aula de enseñanza de idiomas. Ahora bien, nos preguntamos cómo puede actuar un profesor cuando observa en el estudiante japonés actitudes no adecuadas para el profesor. Bien sea porque duerme en clase, porque no cumple con sus tareas o está presentando insuficiencia en una asignatura. Para

responder a esta cuestión es importante lanzar una mirada hacia la manera en la que se configura en una universidad la posición y relación entre un profesor y un alumno.

Japón a diferencia de España es una cultura con alto nivel de jerarquización. Es decir, a las personas de mayor edad o con un estatus de mayor poder se le trata de manera diferente a una persona de menor edad o con una posición de menor autoridad. Es una sociedad que estructura sus normas de cortesía entorno al *tachiba* (la posición) de cada persona. Lógicamente, dentro de la relación profesor-alumno, la persona con mayor autoridad, la que dirige la clase, la que pone las calificaciones y de la que depende el alumno es el profesor. Sin embargo, uno de los entrevistados puntualiza a este respecto una de las grandes diferencias en sistema educativo que encontramos entre algunos países hispanoamericanos y Japón.

Hay países hispanoamericanos en los que, de manera parecida a como se hace en España, el profesor es más autónomo en cuanto las normas que el mismo impone que se debe hacer o no en clase.

En Japón, la máxima autoridad que dicta las normas es el centro universitario a través del reglamento académico general de la universidad. Si el reglamento, por ejemplo, dijese que los alumnos poseen 15 minutos de cortesía para ingresar a una clase, el profesor debe de seguir esa norma y no puede cerrar la clase o no permitir la entrada al estudiante, aunque él lo considerase una falta. Lo mismo sucede con relación al rendimiento del alumno en la asignatura. La responsabilidad cae completamente sobre el alumno y el profesor no debería involucrarse en los motivos detrás de esa conducta. Pongamos el caso de un estudiante que falta frecuentemente a clase. En España, hay profesores que toman muy en cuenta la participación en el aula y que incluso llegan a recriminar al alumno su falta de asistencia, aunque no sea obligatoria según la guía docente de la asignatura. En Japón, en general, el profesor solo se limita a seguir la evaluación del alumno según la guía docente, asistir o no a clase es responsabilidad del alumno. Aunque, cada institución tiene su propio reglamento de control y seguimiento sobre las asistencias, como por ejemplo a través del profesor tutor del estudiante.

Uno de los profesores entrevistados cuenta cómo en Hispanoamérica el profesor suele ser más autónomo con respecto a las decisiones que toma en clase. Cabe mencionar que en Hispanoamérica la mayoría no puede ingresar a las universidades, ya sea por razones económicas, o por el reducido número de universidades en comparación a Japón, por ejemplo. Por lo tanto, el ingreso a las universidades es todo un logro por el que los estudiantes que obtuvieron el ingreso normalmente asisten a todas las clases. Por el contrario, en Japón, tienen más oportunidades académicas y económicas. Entonces el reglamento se basa más no en el compromiso del alumno que ingresó, sino en que el estudiante tiene derechos y deberes que hay que respetar, por lo que hay que tenerle mucho respeto con las normas. Ver si el alumno, por ejemplo, estudia o no estudiaría sería responsabilidad del alumno y los profesores no deberían hacer un comentario negativo al alumno que no estudia, simplemente tienen que regirse a las normas. De igual forma, tampoco es correcto que un profesor en Japón elabore y exponga hipótesis sobre la actitud de los estudiantes ni poner en duda su palabra. Por ejemplo, una de las cosas que más ha sorprendido a los entrevistados que se da a veces en la universidad y el instituto es ver cómo hay alumnos que se echan a dormir durante las clases. Esto para un Español sería considerado como una falta de interés e incluso de respeto al profesor que está dando la clase. En España es algo por lo que el profesor podría llamar la atención al alumno. Sin embargo, en Japón esta práctica tiene nombre y es *inemuri*. Steger (2003) lo define como dormir durante eventos o situaciones en las que se debería estar trabajando y que denota la devoción y el sacrificio que ejerce la persona como trabajador. De hecho, si se le pregunta a un profesor japonés por qué hay alumnos que duermen durante las clases, es probable que responda que porque estudiaron toda la noche. En esta línea, aunque generalmente no se debería dormir en clase en Japón, los profesores tampoco deberían llamar la atención a un alumno por ello y basarse meramente en las evaluaciones para calificar la asignatura.

Uno de los entrevistados recomienda que, para facilitar al profesor adaptarse a los códigos japoneses, lo mejor es aprender de la experiencia y consultar a los compañeros japoneses que hablan español. Se podría también llevar un diario de clases y en el diario anotar las particularidades que pueden hacerle pensar al profesor que algo que está

sucedendo es incorrecto o no. Por eso, la experiencia es muy importante para comprender las normas y/o códigos japoneses.

4.2.3.3. Sobre la relación profesor-alumno fuera del aula

Teniendo en cuenta que en la universidad los estudiantes ya son adultos e incluso pueden llegar en algunas ocasiones a tener una edad parecida a la de su profesor, no es de extrañar que pueda que surja un vínculo extracurricular. Ahora bien, siendo Japón un país que parece ser tan estricto con su normativa, en el que hay tanta distancia social en comparación con España y en el que están tan presentes las diferencias jerárquicas ¿hasta qué punto es correcto que un profesor y un alumno tengan una relación fuera del aula?

En realidad, a este respecto Japón no es tan diferente al resto de países. Depende de varios factores, como la edad o la institución en la que se esté estudiando (no es la misma interacción la que se da en una academia que en una universidad). De acuerdo con las encuestas realizadas a los alumnos de español, los japoneses describen de manera distinta a los profesores extranjeros hispanos (la mayoría españoles) en comparación a los profesores japoneses:

La opinión general es que pueden relajarse más con los profesores extranjeros. Que hay una mayor proximidad con ellos porque pueden llamarles por el nombre de pila, son más informales, más habladores, se ríen más en clase y son más flexibles (sobre todo en España, donde un profesor tiene permitido negociar y modificar los horarios de las clases o fechas importantes para el beneficio de la clase). A este respecto consideran que la relación y participación que se tiene en clase con un profesor extranjero es más bilateral que la que se tiene con uno japonés, porque fomentan más la comunicación.

Esta cercanía facilita que se pueda dar una relación fuera del aula. De hecho, doce de los catorce estudiantes encuestados han mostrado en sus respuestas que (dependiendo del tipo de persona que sea y la relación que se esté construyendo) tendrían interés por salir con un profesor extranjero a hacer actividades culturales y excursiones, beber alcohol y/o cenar. Pero respetando una distancia si hay diferencia de género entre el profesor y el alumno y, de acuerdo con las experiencias que han contado algunos estudiantes, no de manera individual, sino en grupo con otros compañeros.

Uno de los profesores explica que bajo su propia experiencia sí ha tenido la oportunidad de relacionarse con alumnos fuera de clase saliendo a hacer turismo por la ciudad, cenando o bebiendo alcohol. Aparentemente esto es algo que algunos estudiantes explican que no se haría si el profesor fuese japonés, pero según las encuestas, la mayoría parece interesada en probar la experiencia.

No obstante, otros profesores más experimentados en la enseñanza de ELE en universidades japonesas aconsejan que es mejor mantener una distancia profesional con el alumno. Algo que también se piensa en España es que tener una relación fuera del aula con los alumnos puede provocar mal entendidos dentro del aula, porque el acercamiento puede crear preferencias, ya que son personas a las que se van a evaluar. Además, encontrarse con los estudiantes fuera del aula también puede acarrear problemas a nivel institucional. Según uno de los profesores entrevistados, a diferencia de España, si durante el trayecto le sucediese algo al estudiante (por ejemplo, un accidente) esto podría considerarse como una responsabilidad del profesor, pues contaría como que él citó al estudiante.

Lo que sí está permitido es que el estudiante se encuentre con el profesor dentro de su despacho, donde pueden establecer una relación de manera más íntima. De acuerdo con la Entrevistada C, la privacidad de un alumno es muy importante, especialmente en temas como la familia o relaciones muy personales que es mejor no tocar dentro del aula. Pero tanto ella como la mayoría de los encuestados estarían de acuerdo en hablar sobre su situación familiar, sus parejas y otros temas personales si estuviesen en un ambiente privado con el profesor.

4.2.3.4. Tabús y cosas que es mejor evitar hacer en un aula de ELE en Japón

A continuación, presentaremos una recopilación de los temas tabús que existen en Japón según estudiantes japoneses y profesores de ELE en Japón:

Conflictos territoriales con otras naciones, como China o Corea.

Temas sexuales: pueden dar lugar a malentendidos e incluso considerarse como “acoso sexual”.

Temas relacionados con la religión y la política: No es que se considere tema “tabú” en tanto que no esté permitido conversar sobre ello. Una de las encuestadas lo define de la siguiente manera:

...no hablamos de religión o política entre amigos muy a menudo. Si hablas de esas cosas, la gente piensa que eres cabeza dura, serio, etc. Yo puedo hacerlo con muy buenos amigos, pero me parece un tema un poco difícil.”

Otro estudiante reconoce que, aunque no sea considerado un tema apropiado para tratar en clase, si es relevante para el contenido de la lección el profesor está también en libertad y derecho de tratar el tema.

Hablar de temas familiares en profundidad. Es un tema muy personal en el que incluso hay estudiantes que pueden llegar a sentirse incómodos por revelar el nombre de sus familiares.

Hacer comentarios discriminatorios como “tienes los ojos entrecerrados” o hablar de aspectos negativos tanto de Japón como de países extranjeros.

Discutir sobre las guerras en profundidad: muchos japoneses no encuentran un tabú hablar sobre las consecuencias de la guerra, porque es un tema que está naturalizado en el país. Pero sí es una cuestión sensible y respetada.

Algunos de los estudiantes japoneses han contestado en el cuestionario que consideran que no existe tabús en la sociedad japonesa. Uno de los profesores entrevistados coincide con esta afirmación, pero lo matiza de la siguiente manera:

Los temas los puedes tocar lo que pasa es que los japoneses no discuten nunca. Lo único que yo creo que es tabú es... intentar debatir, porque no van a debatir. Entonces parece que le estas imponiendo tu pensamiento.

Según la experiencia de este profesor tanto con estudiantes de ELE en clase como con amigos y colegas fuera del ámbito laboral/académico se puede tocar cualquier tipo de tema para discutir o debatir en clases siempre que sea de manera superficial. De nuevo, prestando especial atención a los temas y bromas sexuales porque se pueden malinterpretar con mucha facilidad.

Una manera habitual en España de tratar temas tabúes es a través del uso del sentido del humor. Como se ha explicado en el marco teórico, el uso del humor en clase de ELE es positivo durante el transcurso de las clases para los estudiantes. No obstante, las diferencias culturales que separan Japón y España son grandes, por lo que es

recomendable establecer un balance entre ambas culturas a la hora de interactuar con los estudiantes en el aula.

Así lo explica la Entrevistada 3 quien junto a muchos de los encuestados está de acuerdo con la importancia que la cultura tiene en el aprendizaje de una lengua. Por lo que estarían de acuerdo con la ruptura de algunas de sus normas culturales, como permitir el contacto físico entre el alumno y el profesor o aceptar cierta impuntualidad en clase. A este respecto, los alumnos se muestran abiertos al cambio para aprender más sobre la cultura española. De hecho, consideran que para el japonés que vaya a España está bien que su profesor (sea de ELE o de cualquier otra asignatura) no censure su cultura en ningún aspecto, puesto que les ayuda a aprender sobre la cultura y mimetizarse mejor en el país.

Esto cambia cuando se trata de que un profesor de clase a japoneses en Japón, pues no todos los estudiantes asisten a clase con la intención de vivir en un país hispanohablante en un futuro y se puede generar un ambiente lleno de incomodidad y malentendidos que puede perjudicar la imagen y reputación del propio profesor. A este respecto, la Entrevistada 3 aconseja lo siguiente en relación a la manera en la que un profesor español da clase en Japón:

Está bien no adaptarse a la cultura japonesa, no hay problema creo. Pero con cierto límite. Puede bromear y acercarse a los estudiantes, pero depende de cómo hace las bromas. Si ese profesor entiende los tabús de Japón estará bien. Tiene que entender los límites, pero puede ser abierto y expresivo.

Esta respuesta surge de la pregunta sobre si un profesor de idiomas debería censurar parte de su cultura o su comportamiento natural cuando da clases en el extranjero para no romper con las normas culturales del país al que viaja. En el caso de Japón: sí. Lo mejor es mantener unos límites que no ofendan ni generen conflicto en el aula.

Algunos de los encuestados nos marcan estos límites explicando que las bromas sexuales o que un profesor toque a un alumno con un sexo diferente al suyo puede ser considerado como acoso sexual. Bromear con las calificaciones de un alumno, burlarse de alguien o herir su orgullo puede ser considerado como abuso de poder por parte del

profesor. Por ello es mejor evitar bromear con temas controversiales que sean discriminatorios, tengan que ver con política y religión o sexo.

Al margen de los temas tabúes, otras actitudes que deben evitar hacer los profesores sería negarle atención a un alumno que la necesita, aunque se haya terminado el horario de clase. Y es que, para los profesores en Japón en la esfera académica la atención integral a un alumno es parte de su labor. Por lo que es recomendable ser cuidadosos y respetuosos en el trato con los estudiantes.

4.2.3.5. *El humor y la competencia humorística en clase de ELE en Japón*

La competencia humorística no es algo que se trabaje normalmente en Japón. De hecho, los alumnos encuestados que dicen haber visto algún vídeo de humor en clase de español dicen haberse sentido incómodos por tener connotaciones sexuales o simplemente por ser incomprensible desde su perspectiva cultural.

En las encuestas los alumnos muestran su rechazo a las bromas relacionadas con el sexo, con las calificaciones y con algún aspecto personal de los estudiantes. Pero muchos sí están de acuerdo en que el profesor puede hacer bromas autodecalificativas como reírse de sí mismo o de su nivel de japonés. Incluso se puede percibir como una forma de mostrar humildad. Uno de los profesores entrevistados cuenta entre sus anécdotas que para ella la mejor manera de hacer humor en clase es haciendo bromas espontáneas en japonés.

Para empezar lo primero que hay que tener en cuenta son los conceptos de *honne* y *tatema* que se manifiesta en la cultura japonesa. *Honne* y *tatema* hacen referencia al fenómeno social en Japón (Trinidad, 2014, p.6). *Tatema* es considerado como una fachada que tienen las personas en un entorno público siguiendo las normas de lo que sería considerado una actitud apropiada en sociedad. El *honne*, por el contrario, es aquello que no sería aceptable hacer o decir en un entorno público, pero sí es aceptado en un entorno privado o entre un grupo de personas.

Es decir, que es importante observar las reacciones de los alumnos y prestar atención a qué rasgos de la actitud del profesor podría incomodarles. La Entrevistada A

contaba cómo en Chile los alumnos que se sentían incómodos con la actitud de un profesor sentían la libertad de poder comunicarlo en cualquier momento. En España hay profesores que bromean de manera despreocupada a la posible reacción de los alumnos. Sin embargo, Japón es una cultura más sensible a las bromas ofensivas, así como menos comunicativa. Por lo tanto, lo más probable es que si a un alumno le incomoda algo no lo diga en clase ni lo comente con el profesor, sino que podría dejar de asistir o le comente a sus superiores.

Por ello, recomienda en sus anécdotas que lo adecuado es realizar bromas sencillas, que no son agresivas, que no apuntan a ningún alumno o grupo de la clase en concreto ni tratan de ser ofensivas. En su experiencia, todas estas bromas las hace en japonés, lo que le permite al alumno comprender el chiste con mayor facilidad y crear un ambiente de mayor confianza y cercanía en la clase.

4.2.3.6. ¿Es necesario saber japonés para enseñar español?

Aunque no es estrictamente necesario, especialmente en las academias, sí que es importante saber japonés para enseñar español en Japón. Las universidades normalmente establecen en sus anuncios de búsqueda de nuevos profesores de español que requieren que los candidatos tengan “suficiente dominio del japonés como para trabajar en el campus”, por lo que no siempre el nivel de japonés está especificado.

En algunos casos, hay profesores que utilizan el inglés para enseñar español. Pero esto no garantiza que los estudiantes comprendan bien las lecciones porque no todos tienen por qué hablar inglés. Para otros estudiantes cuya lengua materna tiene mayor proximidad a la española como el portugués o el italiano quizá no sea necesario, pero la distancia lingüística y cultural que tienen los hablantes de lenguas asiáticas es lo suficientemente grande como para suponer una gran dificultad en el aprendizaje de lenguas romances. Hablar el japonés facilita el entendimiento de los estudiantes de menos nivel a través de la introducción de un input más comprensible y clase. También es útil para mejorar la fluidez en general y el desarrollo de la clase. Por lo menos, es recomendable que para explicar la gramática sí que se utilice el japonés, especialmente en los niveles iniciales. Además, los profesores entrevistados constatan que saber el

idioma genera más cercanía con el alumno y permite utilizar el humor en clase de ELE de una manera más comprensible para los alumnos.

4.2.3.7. *Sobre la participación y las actividades en el aula*

Los estudiantes japoneses se han descrito como alumnos con menos participación en clase en comparación a estudiantes de otras culturas europeas o americanas. Efectivamente, esta característica de los estudiantes japoneses tampoco ha pasado desapercibida para profesores de otras lenguas extranjeras.

Cultrone (2009, pp. 58-59) coincide con que los estudiantes universitarios japoneses de inglés como lengua extranjera normalmente no inician conversaciones, no suelen pedir clarificaciones al profesor ni se ofrecen voluntarios para responder a preguntas que se lanzan durante la clase. Cultrone (2009) atribuye a varios motivos la ansiedad que los japoneses pueden experimentar en clase de lenguas extranjeras:

- A) La introducción de métodos de enseñanza occidentales: que se puede ver reflejado en la manera en la que los estudiantes japoneses que respondieron a las encuestas diferencian la unilateralidad y el menor nivel de comunicación que existe cuando la clase la da un japonés en vez de un occidental.
- B) Interactional domains (dominios interaccionales): referida a la ansiedad que puede sufrir el alumno, rompiendo con el “ámbito ritual” en el que normalmente se encuentra un alumno durante las interacciones educativas en Japón. En otras palabras, se refiere a la ruptura de las normas, roles y expectativas que rigen la interacción y que en Japón está cargado de formalidades y reglas convencionales.
- C) La actitud y el comportamiento del profesor: es muy importante la manera en la que el profesor se proyecta sobre los alumnos. Mostrar decepción o expresarse de manera negativa incide sobre los niveles de ansiedad de los estudiantes.
- D) La timidez: Cultrone (2009) sugiere, a través del estudio realizado por Zimbardo (1977), que los niveles de timidez y sensibilidad en la población japonesa es posible que sean más elevados por naturaleza que en otras culturas. Esta característica normalmente no se asocia positivamente al aprendizaje de una lengua extranjera. Es una de las respuestas ante la posible ansiedad que pueda sentir un alumno en clase.
- E) El sistema de evaluación: Nozaki (1993) expone que la presión y competitividad dentro de la sociedad japonesa ante una examinación o evaluación comienza desde la niñez (Cultrone 2009, p.60). En relación con esto, los profesores entrevistados reportan que los estudiantes manifiestan temor a

cometer errores durante las interacciones en clase. Muchos por este temor prefieren responder con silencio antes que responder de manera equivocada.

Para poner remedio a la falta de interacción de los estudiantes japoneses en clase de ELE, los profesores entrevistados aconsejan atraer esta interacción a través de la participación activa del profesor. Por ejemplo: estableciendo una participación equitativa nombrando a los estudiantes a través de un orden de lista o señalando a un estudiante en concreto cuando se quiera que alguien participe en una pregunta espontánea.

Otra técnica es poner a los estudiantes en grupos pequeños o en parejas y pedir que interactúen entre ellos. Genera menos ansiedad en el estudiante responder a una pregunta en grupo que de manera individual, porque la equivocación ya no recae solamente sobre una persona. De hecho, la mayoría de los estudiantes que han respondido a nuestra encuesta han señalado que “entrevistar a otros compañeros” es una de sus actividades preferidas a realizar en el aula de español.

Cuando una actividad requiera debatir lo mejor es no presionar a los estudiantes a profundizar sobre temas controversiales. Evitar hacer preguntas personales o sobre familiares en clase, incluso aunque la actividad de clase lo requiera (por ejemplo, en una unidad donde se aprende el vocabulario de la familia). Otra buena opción de fomentar la interacción es realizar preguntas en las que los estudiantes puedan lanzar una opinión sin promover una discusión. Uno de los profesores narraba en su experiencia que al lanzar una situación como “He engordado 2 kilos, no sé qué hacer para adelgazar”, los alumnos eran más propensos a dar un consejo o una opinión como “deberías de beber más agua y hacer ejercicio” y que ello al mezclarlo con el uso del idioma japonés por parte del profesor y un toque de humor animaba más la participación de los estudiantes.

5. Conclusiones

Tras analizar las encuestas y entrevistas realizadas, se extraen una serie de conclusiones que, sin duda, dan respuestas a los objetivos que planteamos al comienzo de este trabajo.

Al respecto de nuestro primer objetivo específico (a) fijado en la introducción de este trabajo, consideramos que las diferencias culturales que existen entre España y Japón se plasman también en el contexto académico. En España los profesores tienden habitualmente a buscar la horizontalidad en su relación con el alumno. En muchas ocasiones encontramos que hay más proximidad entre ambas partes en tanto a que es frecuente el uso del lenguaje coloquial y también está normalizado que haya cierto contacto físico. También se hace un mayor uso del sentido del humor en clase, y en el caso concreto de los profesores de ELE son bidireccionales, buscando la participación de los estudiantes en clase, y son partidarios de introducir elementos prácticos en las clases. En cambio, en el contexto académico de Japón, las relaciones están jerarquizadas y se busca la formalidad en el ámbito académico, tanto a nivel lingüístico como de comportamiento. Existe una mayor distancia entre el alumno y el profesor, a nivel físico y también de privacidad, pues tanto profesores como estudiantes buscan ser mucho más discretos con sus vidas privadas que en España. La enseñanza del profesor japonés es más unidireccional, más teórica que las de los profesores de ELE nativos y normalmente los alumnos japoneses son menos participativos que otros estudiantes de otras culturas que no sean asiáticas. No es común el uso del sentido del humor, ni tampoco es algo que se suele enseñar en el aula ELE en Japón.

Estas diferencias podrían generar un choque a la hora de enfrentarse a la enseñanza de español a hablantes nativos de japonés. No obstante, se observa que, al darse en contexto de un profesor español y estudiantes japoneses, normalmente suele ser recibido de manera positiva. Los estudiantes tanto de universidad como de academia muestran interés por las culturas hispanas y la califican como algo indispensable para aprender la lengua. Por ello, ser enseñados por profesores nativos no solo se aprecia por el hecho de que puedan corregir mejor la pronunciación y sean un mejor *input* para la comprensión auditiva que un profesor japonés, sino que, además, son manifestaciones reales de la cultura de la que provienen más allá de la que se estudia libros. Esto también se puede percibir en la manera en la que imparten la clase, siendo más comunicativos, más flexibles e informales.

Sin embargo, si nos fijamos en la consecución de los objetivos específicos (b) y (c), estos choques dependiendo de cómo se produzca la interacción profesor-alumno también

pueden ser negativos. Por ejemplo, hablando sobre la flexibilidad, los estudiantes japoneses no perciben como algo positivo que el profesor elimine una tarea para quitarle carga a los estudiantes, si eso implica romper con las normas académicas impuestas. Asimismo, aunque algunos puedan ser tolerantes con algunos aspectos de la cultura española, como el contacto físico, es algo que se debe evitar hacer con estudiantes que tengan un sexo distinto al del profesor y se podría considerar como acoso sexual. El uso del humor no solo no es habitual en clase en Japón, sino que, además, la manera en la que expresan el humor los japoneses es distinta a cómo lo expresaría un español, tal como se puede observar según explicaba Manadé Rodríguez (2018, pp. 78-79) que a los estudiantes japoneses les cuesta entender elementos como la ironía o la exageración en español. Esto, sumado a los tabús del país y el rechazo de los japoneses por el humor burlesco y agresivo podría crear situaciones violetas en clase por un “mal comentario” del profesor español o una mala aplicación del humor, ya que esto no es tan extraño de ver en la cultura española. Por ello, al respecto de la aproximación que un profesor puede tener a la proximidad y el humor en la cultura japonesa, concluimos en que lo más apropiado es, como dijo la Entrevistada 3, conocer los tabúes de la sociedad y expresarse culturalmente sin sobrepasar en exceso los límites de la cultura japonesa.

Estos límites se aprenden a través de la experiencia, pero los profesores y estudiantes entrevistados reflejan algunos de los límites más comunes que se deben respetar. Por ejemplo:

- Limitar el uso del sentido del humor evitando señalar con él a algún alumno en concreto y respetando los tabúes de la sociedad.
- Conociendo bien y respetando la normativa de la universidad.
- Evitando hacer hipótesis sobre la actitud de los estudiantes japoneses que pueda parecer negativa para el profesor español.
- Entendiendo y respetando las diferencias entre el alumno japonés y el europeo y adaptando la clase a ello. Por ejemplo, en la manera en la que se puede incentivar la participación en clase; poniéndolos en grupos y señalándoles individualmente sin esperar a una participación voluntaria. O también ajustando los ejercicios del libro, como una actividad de debate que pueda llegar a generar controversia o un ejercicio donde se le pida al alumno que de datos personales de sí mismo.

Con todo, podemos concluir al respecto del objetivo (d), que la cortesía en clase de ELE en Japón entre el profesor y el alumno está en un punto intermedio entre ambas culturas, en tanto que se aceptan algunas diferencias culturales, como llamar al profesor por su nombre de pila o permitiendo una interacción de mayor horizontalidad con los alumnos (sobre todo en academias, aunque también en la universidad). De hecho, retomando lo dicho en la conclusión del objetivo a), estas diferencias culturales pueden generar más interés en la materia y mayor comodidad en el aula. No obstante, no se debería hacer lo mismo con el humor. En este caso, los profesores de ELE en Japón sí que deberían ser cuidadosos y respetar las costumbres culturales de los estudiantes. Por lo que lo mejor es evitar la complejidad y la agresividad en el humor y hacer bromas inofensivas y sencillas, preferiblemente utilizando también el japonés para ello. Evitar por lo tanto elementos como el humor negro, la sátira, la ironía y la parodia, especialmente cuando vayan dirigidos a un estudiante. Lo que sí está bien visto es hacer sátira con uno mismo como profesor, porque se percibe como una muestra de humildad (por ejemplo, bromeando con que el japonés que habla no es muy bueno).

Con esto damos respuesta al objetivo general, identificando las barreras culturales más comunes dentro del aula ELE en Japón. Retomando nuestra hipótesis sobre la incomodidad o malentendidos que se pueden dar en clase por estos choques culturales, la mayoría de los estudiantes ha respondido a la encuesta que nunca han percibido en sus profesores algún signo de mala educación. Esta pregunta fue formulada en tanto que la coloquialidad y el uso del humor que frecuentemente se usa en la universidad en España rompe con las normas de cortesía y los tabús de Japón. Sin embargo, dada esa característica de los japoneses que hemos mencionado a lo largo de este trabajo sobre “tratar de no decir nada negativo sobre otros” consideramos que no todas las respuestas a la percepción de los aspectos negativos sobre la cultura española han sido respondidas con total sinceridad. Esto es observable en una de las entrevistadas japonesas, que en un principio negó rotundamente durante la entrevista sentir ningún tipo de choque cultural con España. Posteriormente, preguntó a la entrevistadora sobre su percepción de los japoneses, y después de que esta dijese con sinceridad algunas cosas negativas y positivas sobre ello la entrevistada confesó que sí que sentía choques culturales, y veía a los hombres españoles como infantiles, ruidosos y descuidados.

En cualquier caso, los profesores de ELE en Japón hablan de la experiencia como un factor clave para aprender sobre qué se debe hacer y que no. Así que lo más probable es que, especialmente en universidades, muchos de los alumnos se encuentren con profesores que ya están familiarizados con la lengua y cultura japonesa, por lo que es menos probable que se den choques culturales muy grandes.

6. Referencias bibliográficas

- Aguirre, D. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. *Educación Médica Superior*, 19(3), 1. Recuperado en 20 de abril de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421412005000300004&lng=es&tlng=es en Bermúdez, L; González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico* Vol. 8, Nº 15, enero-junio 2011, Pp. 95 – 110. Universidad de Zulia
- Albelda Marco, M. (2006). Discordancia entre atenuación/cortesía e intensificación/descortesía en conversaciones coloquiales, en Blas J.L., Casanova, M., Velando M. (2006). *Discurso y sociedad: contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Castellón, pp. 581-590
- García, P.A. (2005). *Riendo se entiende la gente: el humor en la clase de ELE*. Universidad de Marburg. Extraído de: <https://hispadoc.es/download/articulo/2154207.pdf>
- Atkinson, R & Shiffrin, R. (1971) en KLEIN, S. (1997). *Aprendizaje principios y aplicaciones*. Segunda edición. Ed. Mac Graw Hill. España. p.345-346.
- Bermúdez, L; González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico* Vol. 8, Nº 15, enero-junio 2011, Pp. 95 – 110
- Bernal Linnarsand, M. (2006). Actos corteses, descorteses y anticorteses en la conversación coloquial española, en En Blas J.L., Casanova, M., Velando M. (2006). *discurso y sociedad: contribuciones al estudio de la lengua en contexto social* (pp. 586-604). Universitat Jaume I.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation. En Escandell, M. V. (1995).

«Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas.» *Revista Española de Lingüística*, 25, pp. 31-66. Escandell, M. V. (1996)

Briz, E.A. (1995). La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática, en Cortés, L. (ed.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería: Servicio de Publicaciones, págs.: 103-122; ampliado en Briz. 1998, cap. 4 y 6.

Briz, A. (2002). El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos. Madrid: SGEL, en Torres, N. (2015). La atenuación pragmática en el español oral coloquial. Análisis de muestras reales y propuesta didáctica para el aula de ELE. [Trabajo de fin de máster]. Universidad de Granada. Extraído de: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/eu/dam/jcr:1229a67e-3d62-48a9-b44f-890a7db7b116/bv2016178torres-marco-neus-pdf.pdf>

Briz, A. (2006): “Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE” [en línea]. En: *Actas del programa de formación para profesorado de ELE*. Munich: Instituto Cervantes, pp. 227-255.

Briz, E.A. (2012). La cortesía al habar español. XII Jornadas de Lingüística, págs. 13-36. Recuperado de: https://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii/jornadasP_Briz.pdf

Briz, A., Albelda, M. (2020). La atenuación y la intensificación en la expresión de la (des)ortesía en la conversación coloquial. En Placencia, ME., Padilla XA. *Guía práctica de pragmática del español*. Routledge.

Brown, P. y S. Levinson (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press, en Carrasco Santana, A. (1999). Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levison. *Pragmalingüística*, (7), 1–44. Recuperado a partir de <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/499>

Calvetti, P. (2020). Strategies of impoliteness in Japanese spontaneous talks. *CA'FOSCARI JAPANESE STUDIES*, 13, 99-114.

Canale, M., Merrill, S. (1980) *Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Antologías Didácticas del Instituto Cervantes*. Recuperado el 22 de abril de 2024 de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale02.htm

- Carbajal Carrera, B. (2016). Resumen de tesis. Factores de influencia en la comprensión y apreciación del humor en las viñetas cómicas: El caso de Dosis Diarias.
- Carrasco Santana, A. (1999). Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levison. *Pragmalingüística*, (7), 1–44. Recuperado a partir de <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/499>
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.; MIT Press, en Bermúdez, L; González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico* Vol. 8, N° 15, enero-junio 2011, Pp. 95 – 110. Universidad de Zulia
- Contreras-Wise A.C, (2020). Análisis de los errores ortográficos en la escritura de los estudiantes de herencia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* n.º 36 ISSN 0121-053X • ISSN en línea 2346-1829 Julio - Diciembre 2020, pp. 59-78
- Cutrone, P. (2009). Overcoming Japanese EFL learners' fear of speaking. *Language studies working papers*, 1, 55-63.
- Elaid, LN. (2011). El humor en la clase de ELE. Universidad de Oran. Extraído de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/14_elaid.pdf
- Escandell, M. V. (1995). «Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas.» *Revista Española de Lingüística*, 25, pp. 31-66. Escandell, M. V. (1996)
- Fukada, A., & Asato, N. (2004). Universal Politeness Theory: Application to the Use of Japanese Honorifics. *Journal of Pragmatics*, 36, 1991-2002. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2003.11.006>. En Nyree, Jacobs. (2018). The Politeness Theory and intercultural workplace communication: A critical analysis. *The journal of Nagasaki University of Foreign Studies*, n°22, p. 43-52. Extraído de: <https://core.ac.uk/download/pdf/268488328.pdf>
- García, J; Vío G. (2005). El humor en el aula y fuera de ella. ICCE.

- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. En Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 2 de mayo de 2024. Extraído de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesias.htm
- Goffman, E. (1973). La Mise en scène de la vie quotidienne (2 vol.) Vol. I: La présentation de soi. Vol II, Les relations en public. París, Minuit, en Carrasco Santana, A. (1999). Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levison. Pragmalingüística, (7), 1–44. Recuperado a partir de <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/499>
- Haugh, M., & Obana, Y. (2011). Politeness in Japan. Politeness in East Asia, 147-175.
- Haverkate, H. (1996). Estrategias de cortesía. Análisis intercultural. Universidad de Amsterdam. ASELE, 7, pp. 45-57. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0043.pdf
- Hill Beverly, Ide Shachiko, Ikuta Shojo, Kawasaki Akiko & Ogino Tsunao. (1986). Universal of Linguistic Politeness. Journal of Pragmatics 10 (1986) 347-371 North-Holland. Recuperado de: http://www.sachikoide.com/1986a_Universals_of_Linguistic_Politeness.pdf
- Hymes, Dell (1971). Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach, Volume 6 (Reprinted in 2001 by Routledge) London. International Journal of Cross Cultural Management, en Bermúdez, L; González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. Quórum académico Vol. 8, Nº 15, enero-junio 2011, Pp. 95 – 110. Universidad de Zulia
- Ide, S. (1992). On the notion of wakimae: Toward an integrated framework of linguistic politeness. Mosaic of Language: Essays in Honour of Professor Natsuko Okuda, Meiji Linguistic Society. 298–305. Google Scholar
- Jara, A. & Ferreira, A. (2011). Mejoramiento de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera a través de la videocomunicación. RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada. 50. 139-160. 10.4067/S0718-48832012000100007.

- Jiménez Ruiz, J. L., & Palenzuela Sánchez, Á. (2021). Fundamentos teóricos, neurológicos, psicológicos y lingüísticos del estudio de la competencia humorística. *Spanish in Context*, 18(1), 8-29.
- Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lakoff, R. (1973). The Logic of Politeness, or Minding Your P's and Q's. *Chicago Linguistics Society*, 9, 292-305.
- Linares, E. B. (2017). ¿Y dónde está la gracia? El humor en el aula de ELE. *Foro de profesores de ELE (Univ. de Valencia)* 13, 205-221.
- Manadé Rodríguez, C. (2018). *La enseñanza del humor y la ironía como elementos culturales en el aula de ELE para estudiantes japoneses: estudio y propuesta didáctica (Doctoral dissertation)*.
- Manzano García, M. E., Muñoz Hernández, M. I., Hernández López, M., & Cuetos Azcona, A. M. (2010). Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido: todo rueda mejor si se engrasa con humor, en Manadé Rodríguez, C. (2018). *La enseñanza del humor y la ironía como elementos culturales en el aula de ELE para estudiantes japoneses: estudio y propuesta didáctica (Doctoral dissertation)*.
- Marruecos, J. L. V., Villegas, M. D. H. (1989). La hipótesis del input en la teoría de la adquisición de la segunda lengua. *Revista española de lingüística aplicada*, (5), 53-62.
- Matsumoto, Y. (1988). Reexamination of the Universality of Face: Politeness Phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics*, 12, 403-426. [http://dx.doi.org/10.1016/0378-2166\(88\)90003-3](http://dx.doi.org/10.1016/0378-2166(88)90003-3)
- Matsumoto, Y. (1989). Politeness and conversational universals – observations from Japanese. *Multilingua*, 8(2-3), 207-222. <https://doi.org/10.1515/mult.1989.8.2-3.207>, en Nyree, Jacobs. (2018). The Politeness Theory and intercultural workplace communication: A critical analysis. *The journal of Nagasaki University of Foreign Studies*, nº22, p. 43-52. Extraído de: <https://core.ac.uk/download/pdf/268488328.pdf>
- Niño, Víctor (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá. Ecoe Ediciones, en Bermúdez, L; González, L. (2011). *La competencia comunicativa:*

elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico* Vol. 8, Nº 15, enero-junio 2011, Pp. 95 – 110

Nozaki, K. (1993). The Japanese student and the foreign teacher. In Wadden, P. (ed.), *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities*. New York: Oxford University Press, 27-33.

Vara Ozores, E. (2018). La teoría de la cortesía de Brown y Levinson en la mediación intercultural inglés-español..

Piaget, Jean (1981). La formación de la inteligencia. 2da Edición, México, en Bermúdez, L; González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico* Vol. 8, Nº 15, enero-junio 2011, Pp. 95 – 110

Rodríguez, C., & León, P. (2008). El humor como estrategia pedagógica. Recuperado de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2057/404_371.3_R696H.pdf?sequence=1

Schmitz, J.R. (2002). «Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses». *Humor: International Journal of Humor Research*, 15(1), 89–113, en Linares, E. B. (2017). ¿Y dónde está la gracia? El humor en el aula de ELE. *Foro de profesores de ELE (Univ. de Valencia)* 13, 205-221..

Steger, B. (2003). Getting Away with Sleep—Social and Cultural Aspects of Dozing in Parliament, *Social Science Japan Journal*, Volume 6, Issue 2, 1 October 2003, Pages 181–197, <https://doi.org/10.1093/ssjj/6.2.181>

Sugimoto, N. (1999). " Sorry we apologize so much": Linguistic Factors Affecting Japanese and US American Styles of Apology. *Intercultural Communication Studies*, 8, 71-78.

Trinidad, G. J. D. (2014). Honne and tatemae: exploring the two sides of Japanese society (Doctoral dissertation).

Vara Ozores, E. (2018). La teoría de la cortesía de Brown y Levinson en la mediación intercultural inglés-español.

Yamada, M. (2006). Aproximación a la sociocultura japonesa en la enseñanza de español como lengua extranjera: la cortesía verbal. *Biblioteca virtual redELE*.

Zimbardo, P. (1977). *Shyness: What It Is - What to Do About It*. Reading: Addison-Wesley, en Cutrone, P. (2009). *Overcoming Japanese EFL learners' fear of speaking*. *Language studies working papers*, 1, 55-63.

ANEXOS

Anexo 1: Encuesta realizada a estudiantes de español japoneses.

El humor y la cortesía en clase de español a japoneses. 日本人向けスペイン語クラスにおけるユーモアと礼儀正しさ。

¡Hola! Bienvenido a esta encuesta. Esta encuesta es para un trabajo de universidad muy importante para mí. La encuesta tiene 27 preguntas que tardaréis en responder entre 5 y 10 minutos. Gracias por su colaboración.

La encuesta trata sobre la cortesía y el humor en clase de español para japoneses. Por favor, contadme todo lo que podáis.

Disculpa porque mi japonés no es bueno.

¡SE PUEDE RESPONDER EN JAPONÉS!

こんにちは! このアンケートによろこそ。このアンケートは、私にとってとても重要な大学の課題のためのものです。このアンケートには27の質問があり、回答には5分から10分かかります。ご協力ありがとうございます。

このアンケートは日本語の授業で使うスペイン語の礼儀作法とユーモアに関するものです。できるだけ詳しく教えてください。

日本語が下手なのですみません。

¡アンケートは日本語で回答可能!

- Sección 1: Preguntas informativas

1. Edad あなたは何歳ですか?
2. Género あなたの性別は?
3. ¿Has estudiado español en Japón o en el extranjero? Si ha sido en el extranjero, ¿en qué país? ¿En la universidad o una academia? 日本または海外でスペイン語を勉強したことがありますか? 海外の場合、どこの国ですか? 大学やアカデミーで学んだことがありますか?

- Sección 2: Datos sobre el aprendizaje de español スペイン語学習の事実

4. ¿Por qué estudias español? どうしてスペイン語を勉強していますか
 - a) Para trabajar en un contexto comunicativo en español スペイン語でコミュニケーションするため
 - b) Por interés por la cultura 文化への興味から
 - c) Para obtener un grado (créditos) 学位 (単位) を取得するため
 - d) Para viajar a países hispanohablantes スペイン語圏を旅行するため
 - e) Para hacer amigos hispanohablantes スペイン語を話す友達を作るため
5. ¿Has tenido profesores nativos? ¿De qué nacionalidades? どの国籍の現地人教師がいましたか?
6. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español? どれくらいスペイン語を勉強していますか?
7. ¿Has viajado para estudiar a algún país hispanohablante? ¿Qué países? スペイン語圏に留学したことがありますか. どの国ですか?
8. ¿Qué diferencias ves entre la manera en la que un nativo imparte una clase en el extranjero y en Japón? 日本人教師との関わり方とスペイン人教師との関わり方の違いは何だと思えますか?

- Sección 3: sobre la cortesía 礼儀の事実

9. ¿Hablas con un profesor nativo de español igual que hablas con un profesor japonés? ¿O sientes que hay mayor proximidad con el nativo? Ejemplo: No tratarle de usted, llamarle por su nombre de Pila o un apodo, hablar con él de manera más relajada y amistosa... 日本人の先生と話すのと同じようにネイティブの先生と話しますか? それともネイティブの先生にもっと近づけるとおもいますか?
10. ¿Cómo reaccionarías si un profesor nativo con el que tienes buena relación te preguntase por aspectos de tu vida personal? (por ejemplo, por tu situación familiar o si tienes pareja o no)
あなたと良好な関係を築いているネイティブの教師があなたの私生活の側面について尋ねたら、あなたはどう反応しますか? (例: 家庭の状況やパートナーの有無など)
たとえば、先生にファーストネームやニックネームで呼び、よりリラックスしてフレンドリーな方法ではなしかける。
11. ¿Estaría bien salir con un profesor a realizar alguna actividad extraescolar? (Ir a un karaoke, salir a beber alcohol, salir a un evento cultural...)
先生と一緒に課外活動をしてもいいですか? (カラオケに行ったり、お酒を飲みに行ったり、文化イベントに行ったり...)
12. A veces en España los profesores pueden tocar el hombro de un estudiante para generar confianza o cercanía mientras explican la clase. En tu caso, ¿Cómo reaccionarías si un profesor nativo te tocara el hombro o se acercara demasiado a ti mientras te explica un ejercicio? ¿Alguna vez te has incomodado por eso?
スペインでは、教師がクラスの説明中に信頼や親密さを生み出すために生徒の肩に触れることもあります。あなたの場合、問題を説明しているときにネイティブの先生があなたの肩に触れたり、近づきすぎたりしたら、どう反応しますか? そんなことで悩んだことはありませんか?
13. ¿Existe algún tema tabú en Japón? ¿Hay algo que no debería hablarse o debatirse nunca en clase? Ejemplo: Actualmente entre Rusia y Ucrania hay una guerra. Quizá no es muy apropiado sacar este tema a alumnos rusos y ucranianos.

日本ではタブーな話題はありますか? 授業中に決して話してはいけないことや議論してはいけないことはありますか? 例えば、現在ロシアとウクライナの間で戦争が起こっています。おそらく、ロシアとウクライナの学生にこの話題を持ち出すのはあまり適切ではないでしょう。

14. ¿Alguna vez has sentido que un profesor nativo haya sido maleducado en clase?
授業中に先生が失礼だと感じたことはありますか?

● Sección 4: sobre el humor ユーモアの事実

15. ¿Puede un profesor realizar bromas sobre sexo en clase? Si hace este tipo de bromas, ¿sería despedido? 教師は授業中にセックス・ジョークを言ってもいいのでしょうか? もしそのようなジョークを言ったら、クビになるのでしょうか?

16. ¿Puede un profesor bromear sobre las calificaciones de sus alumnos?

Ejemplo: Los alumnos se están riendo en clase y el profesor dice: "reíros, pero no os reiréis tanto cuando veáis vuestras notas"

教師は生徒の成績について冗談を言えるか?

例: 授業中に生徒が笑っていて、先生が「笑え、でも自分の点数を見たらそんなに笑わなくなるぞ」と言った。

17. ¿Puede un profesor reírse de sí mismo en clase? Por ejemplo: el profesor se ríe de que su nivel de japonés no es muy bueno.

教師は授業中に自分のことを笑うことができますか? 例えば、先生は自分の日本語があまり上手でないことを笑う。

18. ¿Puede hacer un profesor bromas sobre un alumno concreto de la clase? Por ejemplo: la ropa que lleva, cómo ha hecho un ejercicio, etc...

教師は、クラスの特定の生徒についてジョークを言うことができますか?

例えば、その生徒が着ている服や、練習のやり方など。

19. ¿Alguna vez te has sentido incomodado por la manera en la que tu profesor de español bromeaba en clase?

- スペイン語教師が授業中に冗談を言うのを見て不快に感じたことはありますか?
20. ¿Con qué tema jamás se debería bromear en clase? 授業中に冗談を言ってはいけない話題は何ですか?
21. ¿Sientes que es difícil para ti entender el humor hispano? ¿Cómo lo describirías? ヒスパニック系のユーモアを理解するのは難しいと感じますか? それをどう説明しますか?
- Sección 5: Sobre las clases de español スペイン語クラスの実事
22. En clase de español ¿prefieres que te enseñe un profesor nativo o japonés? ¿por qué? (Conversación, gramática y práctica)
スペイン語の授業では、日本人とネイティブのどちらの先生に教わりたいですか? また、それはなぜですか? (会話、文法、実践)
23. ¿Qué diferencias hay entre un profesor japonés y un extranjero? (culturales y método de enseñanza)
日本人の先生と外国人の先生の違いは何ですか? (文化や教え方)
24. ¿Consideras que los profesores nativos entienden la cultura japonesa?
ネイティブの先生は、日本の文化を理解していると思いますか?
25. ¿Te gusta que los profesores nativos tengan una mentalidad diferente a los japoneses? Por qué?
ネイティブの先生が、日本人の先生と異なるメンタリティを持っていることは、好ましいですか? どうして?
26. ¿Qué te genera mayor ansiedad en clase de español?
スペイン語の授業で一番不安になることは、何ですか?
27. ¿Qué competencias (escribir, hablar, comprensión auditiva, comprensión lectora) consideras mas importante durante el aprendizaje de español? ¿por qué?

どのスキルが必要ですか? (ライティング、スピーキング、リスニング、リーディング、読解力) どうして?

28. ¿Qué actividades didácticas te gusta hacer en clase de español?
スペイン語の授業では、どのような学習活動が好きですか?
- a) Escuchar música 音楽を聴く
 - b) Ver vídeos en clase 授業でビデオを見る
 - c) Hacer presentaciones プレゼンをする
 - d) Entrevistar a tus compañeros 友人と会話する
 - e) Hacer actividades de rol, como teatro 演劇などのロールプレイング活動
 - f) Cantar karaoke en español スペイン語で歌を歌う
 - g) Hacer ejercicios de gramática en clase 授業で文法の練習をする
 - h) Jugar a juegos virtuales en clase 授業でバーチャルなゲームをする
29. ¿Consideras que para aprender la lengua es importante aprender la cultura?
言語を学ぶには、文化も学ぶことが重要だと思いますか?
30. ¿Alguna vez has estudiado en clase de español sobre el humor? ¿Te ha hablado algún profesor sobre bromas o habéis visto un vídeo humorístico en clase?
スペイン語の授業でユーモアについて学んだことがありますか? 先生がジョークについて話してくれたり、ユーモラスなビデオを授業中に見たことがありますか?

ANEXO 2: entrevista a la estudiante chilena y suiza sobre sobre la coloquialidad y el uso del humor en España.

1. Datos informativos:

- Edad
- Nacionalidad
- Tiempo vivido en España
- Estudios:

2. ¿Qué diferencias culturales encuentras entre España y tu país respecto al humor y la coloquialidad al hablar? ¿y en clase?
3. ¿Alguna vez has percibido que un profesor rompiera las normas de cortesía o se sobrepasara haciendo humor en clase? ¿Qué hay del contacto físico?
4. ¿Crees que es importante para un extranjero que venga a España que aprenda sobre la forma de expresar la coloquialidad aquí en España? ¿Qué dificultades crees que puede tener si no lo hace?
5. ¿Crees que un profe de ELE debe comportarse en clase de ELE en España igual que como se comporta con españoles? ¿Y en el extranjero?
6. Relacionado con esta pregunta: cómo crees que realmente puede que sean los profesores del español es cuando viajan al extranjero? Crees que te comportan igual que se comportan con los españoles? ¿O son conscientes de que te haga una cultura distinta y se censuran a sí mismos?

ANEXO 3: entrevista a la estudiante japonesa C

Datos informativos

- Edad:
- Género:
- Nacionalidad:
- ¿Cuánto tiempo has estudiado español?:
- ¿Dónde has estudiado español? ¿En universidad o academia?:
- ¿Alguna vez has estudiado español fuera de Japón? ¿Dónde?:
 1. ¿Qué diferencias encuentras en España respecto al uso del humor y la coloquialidad?
 2. ¿En clase has tenido alguna vez un choque cultural con un profesor?
 3. ¿Crees que es importante para un japonés que venga a España entender cómo funciona la cultura española antes de llegar?
 4. ¿Qué opinas de que un profesor en Japón pueda hacer bromas sexuales?
 5. ¿Qué es un tabú en Japón? ¿con qué no se puede bromear?
 6. ¿Cuando se hace un ejercicio en español sobre describir o hablar de la familia como debemos aproximarnos al alumno?
 7. ¿Qué diferencia hay entre un profesor japonés y uno español?
 8. ¿Crees que cuando un japonés viene a España a estudiar un profesor de español debe comportarse como un español para enseñar bien la cultura?
 9. ¿Y si es el profe el que va a Japón?
 10. ¿Te han enseñado en clase alguna vez sobre el humor y la coloquialidad en España?

ANEXO 4: entrevista a las estudiantes japonesas D, E y F

Datos informativos

- Edad:
- Género:
- Nacionalidad:
- ¿Cuánto tiempo has estudiado español?:
- ¿Dónde has estudiado español? ¿En universidad o academia?:
- ¿Alguna vez has estudiado español fuera de Japón? ¿Dónde?:
 1. ¿Es necesario saber japonés para dar clases de español en la universidad?
 2. ¿Qué diferencias notáis entre un profesor nativo de español y un profesor japonés de español?
 3. ¿Alguna vez habéis conocido a un nativo de español y os habéis sentido incomodadas o habéis tenido un choque cultural?
 4. ¿Os gusta participar en clase de español? ¿o preferís una clase menos participativa?
 5. ¿Qué es lo que más os gusta de las clases en español?
 6. ¿Existe algún tabú en Japón? Algo que un profesor nunca deba hacer en clase de español.

ANEXO 5: entrevista a profesores de ELE en Japón

1. Datos informativos

Nacionalidad: _____ Edad: _____ Género _____
Lugar de trabajo: _____ Experiencia laboral: _____

Durante su experiencia como profesor: ¿a quienes ha enseñado ELE en Japón?

- a) a japoneses _____
- b) a estudiantes de otras nacionalidades: _____

¿a quienes ha enseñado ELE en el mundo?

- a) a japoneses _____
- b) a estudiantes de otros países: _____ ¿qué país o países? _____

2. Sobre sus estudiantes de ELE

2.1 ¿Podría describir cómo es desde su perspectiva la actitud promedio de sus estudiantes japoneses en la clase de ELE en Japón?

Ejemplo:

Una actitud activa:

- Participación en clase
- Iniciativa para la práctica del español (Ir a la biblioteca, aplicar técnicas de aprendizaje de idiomas como *shadowing*, ver *youtube* o consumir media del país extranjero.)
- Preguntas al profesor (dentro y fuera del aula)

Una actitud pasiva:

- No hay participación en clase
- No hay iniciativa para la práctica del español
- No hay preguntas al profesor (dentro y fuera del aula)

3. Sobre el Humor

Observe el siguiente resumen de los tipos de humor:

<p>HUMOR AGRESIVO: Relacionado con el sarcasmo y el ridículo, no repara en el daño que ocasiona a los demás</p>	<p>HUMOR AFILIATIVO: Relacionado con los chistes y bromas sanas bien intencionadas, buscan aceptación y bien común</p>
<p>HUMOR AUTODECALIFICATIVO: Atrae la atención del resto sobre uno mismo al usarse como objeto de humor</p>	<p>HUMOR AUTOAFIRMATIVO: Se emplea para enfrentarse a determinadas situaciones Usado para marcar distancia con temas que generan tensión y se prefiere evitar o tomar otra perspectiva desde la que solucionarlos.</p>

3.1 ¿Qué tipo de humor cree que es el más adecuado para una clase de ELE en Japón?,

- Humor agresivo _____ ¿por qué?
- Humor afiliativo _____ ¿por qué?
- Humor autodecalificativo _____ ¿por qué?
- Humor autoafirmativo _____ ¿por qué?

3.2 ¿Qué tipo de humor utiliza usted en clase de ELE en Japón? ¿por qué?

- Humor agresivo _____ ¿por qué? _____
- Humor afiliativo _____ ¿por qué? _____
- Humor autodecalificativo _____ ¿por qué? _____
- Humor autoafirmativo _____ ¿por qué? _____

3.3 ¿Qué tipo de humor cree que es el más inadecuado? ¿por qué?

- Humor agresivo _____ ¿por qué? _____
- Humor afiliativo _____ ¿por qué? _____
- Humor autodecalificativo _____ ¿por qué? _____
- Humor autoafirmativo _____ ¿por qué? _____

3.4 ¿Con qué tema jamás se debería bromear en clase?

3.5 ¿Qué tipo de bromas o temas les hace más gracia a los estudiantes o les genera más interés en la clase? Cuéntame tus anécdotas

3.6 El concepto “*tachiba*” (立場, たちば) se define en Japón como “la posición de cada uno”. En términos de cortesía esta posición representa la jerarquización de la cultura japonesa y marca las normas de interacción en situaciones formales y respecto al uso del lenguaje honorífico. Estas estrategias de cortesía promueven un sistema de comunicación más distante que el de otras culturas de mayor proximidad cultural, como la española.

¿Cómo crees que afecta esto a la relación entre profesores y alumnos respecto a la aplicación del sentido del humor en clase?

Ejemplo: En España, si el alumno comete un error muy evidente un profesor español puede hacer humor diciendo algo así como “Te voy a matar” y fingir estar enfadado o decepcionado, pero exagerando esta actitud para hacer ver al alumno que es una broma. El alumno español puede reaccionar sintiéndose un tanto avergonzado, pero también puede entender que es humor y sonreír o incluso bromear también con el profesor (proximidad entre la posición Alumno-profesor).

En el caso de estudiantes japoneses, ¿cuál sería su percepción?

4. Sobre la Cortesía

4.1 Retomando de nuevo el concepto de “*tachiba*” (立場, たちば), ahora aludiendo a las normas de cortesía, la formalidad en las interacciones entre japoneses es muy diferente a las españolas. En España la cultura y la cortesía pueden ir de la mano con la proximidad (hablando con cotidianidad o en un lenguaje más coloquial, con el uso de halagos, cumplidos, atenuantes...)

¿Cómo cree que afecta esta percepción cultural de la cortesía al aula ELE en Japón?

4.2 ¿Qué diferencias ves entre la relación profesor-estudiante que puede haber en tu país y la que hay en Japón?

Ejemplo: En España se suele llamar al profesor por su nombre de Pila y la mayoría de las veces se le tutea. También se ve con mayor naturalidad en España que un alumno que no esté satisfecho con una explicación de un profesor continúe preguntando o incluso abriendo debate si hay opiniones diferentes.

¿Es esto común en Japón? ¿Cómo definiría la relación profesor-alumno en el aula de ELE en Japón?

- El respeto
- La obediencia
- La relación Kohai-Senpai

- La participación oral es más iniciativa del profesor o el estudiante, ¿por qué?

4.3 ¿Qué tema es tabú en una clase de ELE en Japón?

¿Qué temas no se pueden hablar en una clase de ELE en Japón? ¿Qué no debe decir o hacer el profesor? (Se puede responder en conjunto con la pregunta 4.4)

Ejemplo: en el caso de estar trabajando con alumnos ucranianos podría ser tabú mencionar el tema de la guerra con Rusia.

4.4 ¿Hasta donde puede llegar una relación con un alumno en Japón? ¿se puede llegar a generar una amistad extracurricular o es mejor mantener una distancia profesional?

4.5 ¿Qué considera que es completamente inapropiado hacer en una clase de ELE en Japón que no necesariamente pueda saber un profesor nativo que no conoce la cultura?

Ejemplo:

- *tocar a un alumno en el hombro para felicitarlo*
- *pedir a los estudiantes que se den dos besos para practicar saludos.*
- *Sacar a los estudiantes a la pizarra*
- *tocar sus libros cuando explicas una lección.*

4.6 ¿Alguna vez has sentido que los estudiantes japoneses son maleducados en clase de ELE? ¿En qué aspecto?

Ejemplo: Personalmente en mis clases a veces los estudiantes pueden responder directamente a una pregunta que no entienden diciendo “no me interesa” lo cual como española me parece una manera demasiado agresiva de evitar una pregunta y considero que es descortés hablarle así a un profesor.

4.7 ¿Hasta dónde puede llegar una relación con un alumno en Japón? ¿se puede llegar a generar una amistad extracurricular o es mejor mantener una distancia profesional?

Ejemplo: hacer vida social fuera del aula como ir a beber alcohol o ir a un parque de atracciones.

4.8 ¿Es aceptable en Japón que un profesor busque la proximidad con los alumnos que podría tener con alumnos españoles?

Ejemplo: hablar en un lenguaje informal (como si fuesen amigos) o hablar con los alumnos de temas personales dentro o fuera de la clase.

5. Sobre las clases de ELE en el aula (Japón)

5.1 ¿Qué aspecto consideras que es más difícil aprender para un estudiante japonés en una clase de ELE que quizá no sería tan difícil para otros extranjeros?

Ejemplo: la práctica del humor en clase, la conjugación de los verbos, la fraseología, la gramática...

5.2 ¿Cómo percibes el silencio de los estudiantes en clase de ELE? ¿Qué técnica utilizas para impulsar al alumno a participar en clase?

5.3 ¿Qué consejo le darías a un profesor nativo que viene por primera vez a dar clase a Japón?

5.4 ¿Qué tipos de choques culturales has experimentado en el aula ELE con estudiantes japoneses?

5.5 Al crear una unidad didáctica, ¿qué aspecto consideras fundamental para adecuarla a la cultura japonesa?

5.6 ¿Qué tipos de ejercicios consideras que es preferible evitar hacer en una clase de ELE en Japón?

Ejemplo: Ejercicios en grupos, de comprensión auditiva, exposiciones orales...

5.7 ¿Qué tipos de ejercicios consideras que, aunque puedan incomodar un poco al alumno y le saque de su zona de confort es positivo que los estudiantes realicen para mejorar su aprendizaje del español?

5.8 ¿Cree que es necesario saber japonés para enseñar español en Japón?