

**DISEÑO DE MATERIALES DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA DE KANJIS  
JAPONESES**

**YIMAR CAROLINA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ**

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de  
Magister en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas**

**Directora**

**MARTHA ELIZABETH VARÓN PÁEZ**

**Doctorado en Educación Área Pensamiento Educativo**

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA**

**INSTITUTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA Y MEDIACIONES TECNOLÓGICAS**

**IBAGUÉ - TOLIMA**

**2021**



**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA**  
**INSTITUTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**  
**OFICINA DE POSGRADOS**  
**ACTA DE SUSTENTACIÓN TRABAJO DE GRADO**

<b>CREAD:</b> IBAGUE	<b>FECHA:</b> 06-07-2021	<b>HORA</b> <b>INICIO:</b> 8.00 am	<b>LUGAR:</b> AULA VIRTUAL MEET
<b>CÓDIGO</b>		<b>AUTOR</b>	
097200312019		YIMAR CAROLINA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ	

**TÍTULO DEL TRABAJO:**

DISEÑO DE MATERIALES DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA DE KANJIS JAPONESES.

**JURADO CALIFICADOR:** GLORIA MILENA CASTELLANOS Y FERNANDO LOPEZ.

**DIRECTOR DE PROGRAMA O DELEGADO:** EDWIN CARDOZO

**OBSERVACIONES:**

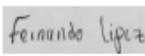
1. Recomendamos continuar con la planeación y desarrollo de la naturaleza del trabajo. Notamos el potencial de la tesis para futuras implementaciones de la enseñanza y el aprendizaje del japonés como lengua extranjera.
2. Se recomienda fortalecer estrategias/secuencias metodológicas a desarrollar dentro del OVA que no se limiten a la selección múltiple, con el fin de exponer al estudiante a diferentes ejercicios con la lengua.
3. Explorar las diferentes posibilidades de interés de la comunidad de aprendizaje relacionado con personajes, series, música o comics que representen la cultura japonesa.

**CONCEPTO DE LOS JURADOS**

Código	Nombre estudiante	Nota trabajo 50%	Nota sustentación 50%	Promedio
097200312019	YIMAR CAROLINA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ	4.3	4.3	4.3

Siendo las 9:09 AM se da por terminada la sustentación, en constancia firman.

JURADO 1: 

JURADO 2: 





\_\_\_\_\_  
ASESOR DEL TRABAJO

\_\_\_\_\_  
DIRECTOR DE PROGRAMA

*A Dios que me permitió esta oportunidad  
A mi familia y mis amigos por su amor y su apoyo  
A la memoria de mi padre quien partió durante este proceso*

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	10
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	10
1.1. PROBLEMA .....	10
1.1.1. El inglés como Lingua Franca .....	10
1.1.2. Interferencia del inglés en la enseñanza del japonés a hispanohablantes .....	14
1.1.3. La adquisición de una tercera lengua (L3) y multilingüismo .....	19
1.1.4. Las políticas de enseñanza de lenguas .....	20
1.2. OBJETIVOS .....	24
1.3. JUSTIFICACIÓN .....	25
1.3.1. Uso de las TIC para el aprendizaje .....	32
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	37
2.1. ESTADO DEL ARTE .....	37
2.2. MARCO TEÓRICO.....	41
2.2.1. Definición de términos.....	41
2.2.2. El japonés como lengua .....	45
2.2.3. Los kanjis .....	47
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	48
3.1. MARCO METODOLÓGICO.....	48
3.1.1. El mentefacto conceptual .....	51
3.1.2. Los conceptos .....	52
3.1.3. Mentefactos de la pedagogía conceptual.....	54
3.1.4. Los kanjis como conceptos y sus mentefactos.....	57
3.1.4.1. Los kanjis como concepto .....	57
Silabario Hiragana:.....	58
Silabario Katakana: .....	60

<b>3.1.4.2. Los kanjis individuales como conceptos y sus mentefactos</b> .....	66
Pregunta 1. ¿A qué categoría pertenece cada kanji? .....	66
Pregunta 2. ¿Qué otros conceptos (kanjis) pertenecen a la misma categoría? .....	67
Pregunta 3. ¿Cuáles son las características que lo distinguen de los conceptos (kanjis, en este caso) relacionados? Es decir, ¿qué puede distinguir a un kanji de los demás kanjis que pertenecen a la misma categoría?.....	68
Pregunta 4. ¿Qué subtipos comprenden a cada kanji como concepto?.....	68
<b>3.2. DESARROLLO O DISEÑO DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS</b> .....	75
<b>3.2.1. Fase 1. Selección de recursos</b> .....	77
<b>3.2.2. Fase 2. Diseño del OVA</b> .....	81
Guion OVA .....	81
Plataforma empleada .....	81
Actividades para incluir en el OVA .....	81
Guion del OVA .....	82
<b>3.2.3. Fase 3. Validación</b> .....	84
<b>3.3. POR QUÉ ELABORAR OBJETOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE (OVAS)</b> .....	86
<b>3.3.1. Situación actual: COVID-19 y relaciones entre Japón y Colombia</b> .....	86
<b>3.3.2. Caracterización del OVA</b> .....	87
<b>4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b> .....	90
<b>REFERENCIAS</b> .....	92

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Rúbricas para elaborar un OVA .....	30
<b>Tabla 2.</b> Resultados de búsqueda de sitios web.....	39
<b>Tabla 3.</b> Silabario Hiragana.....	58
<b>Tabla 4.</b> Silabario Katakana.....	60
<b>Tabla 5.</b> Guion de OVA. Introducción.....	82
<b>Tabla 6.</b> Guion de OVA: Contenido y Actividades.....	82
<b>Tabla 7.</b> Guion de OVA: Evaluación.....	84
<b>Tabla 8.</b> Rubrica de elaboración de un OVA usado en la asignatura “Producción de Entornos de Aprendizaje” MPMT UT.....	85
<b>Tabla 9.</b> Caracterización de un OVA usado en la asignatura "Recursos Educativos Digitales" MPMT UT.....	88

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Usuarios de internet según su lengua nativa.....	10
<b>Figura 2.</b> Lenguas por cantidad de sitios web en internet.....	12
<b>Figura 3.</b> Captura de la aplicación Duolingo. Lección 1: "Food".....	18
<b>Figura 4.</b> Niveles de apropiación de las competencias TIC.....	28
<b>Figura 5.</b> Componentes de las normas de la UNESCO sobre competencias TIC para docentes.....	29
<b>Figura 6.</b> Preguntas que indican los niveles de procesos mentales utilizados en actividades de aprendizaje mediadas por las TIC.....	32
<b>Figura 7.</b> Implicaciones de la respuesta afirmativa de cada pregunta.....	34
<b>Figura 8.</b> Organización de un mentefacto.....	53
<b>Figura 9.</b> Mentefacto de Pedagogía Conceptual.....	54
<b>Figura 10.</b> Mentefacto de tipos de mentefactos.....	55
<b>Figura 11.</b> Mentefacto de concepto.....	56
<b>Figura 12.</b> Mentefacto Conceptual de Kanji.....	65
<b>Figura 13.</b> Elaboración de un mentefacto conceptual de un Kanji.....	75
<b>Figura 14.</b> Recorrido en seis pasos para elaborar materiales para enseñar lenguas.....	76
<b>Figura 15.</b> Captura de pantalla de página de libro japonés de primaria Shin Rainbow. Kanjis de primer año.....	79

## RESUMEN

Al aprender la lengua japonesa se hace necesario tener un conocimiento eficiente de los caracteres de origen chino o kanjis básicos, ya que son esenciales para lograr un buen nivel de comprensión de lectura y su buen manejo se relaciona directamente con la proficiencia en esta lengua. Los estudiantes extranjeros adultos se enfrentan a aprender la misma cantidad de kanjis que un japonés aprende durante la básica primaria, pero en un lapso mucho menor. Los materiales virtuales disponibles para la enseñanza de kanjis en un contexto como el colombiano son diccionarios o simples traducciones de materiales dirigidos a estudiantes cuya lengua materna es diferente del español. Por ello se hace necesario el diseño de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de los kanjis por parte de los estudiantes colombianos e hispanoblantes, por extensión. Con este fin se diseñó un objeto virtual de aprendizaje. De esta forma se pueden estudiar como interrelacionados por temas o funciones lingüísticas. En el objeto virtual de aprendizaje se presentan los kanjis de números, los días de la semana y los kanjis que se utilizan para las fechas, y se realizan actividades para estudiar estos temas en contexto.

**Palabras claves:** Kanji, Enseñanza de Kanji, Japonés, Escritura, Materiales de Enseñanza, Objeto Virtual de Aprendizaje.

## ABSTRACT

When learning the Japanese language, it is necessary to have efficient knowledge of Chinese-origin characters or kanji since they are essential to have a good level of reading comprehension and it is directly linked to language proficiency. Adult foreign students have to learn the same number of kanji that native Japanese learn through elementary school in a much shorter time-lapse. The teaching of kanji in the Colombian context is lacking in relatability for the student because the available virtual materials are either dictionaries or mere translations of materials directed to students whose mother tongue is different from Spanish. Thus, the design of more relatable materials for teaching kanji to Colombian, and therefore, Spanish-speaking students becomes necessary. To do so, the design of a Virtual Learning Object was proposed. In this Virtual Learning Object, students will be able to study the kanji as interrelated by topics or linguistic functions. In this instance, the kanji for numbers, the kanji for dates and days of the week are presented and then students carry out activities of these topics in context.

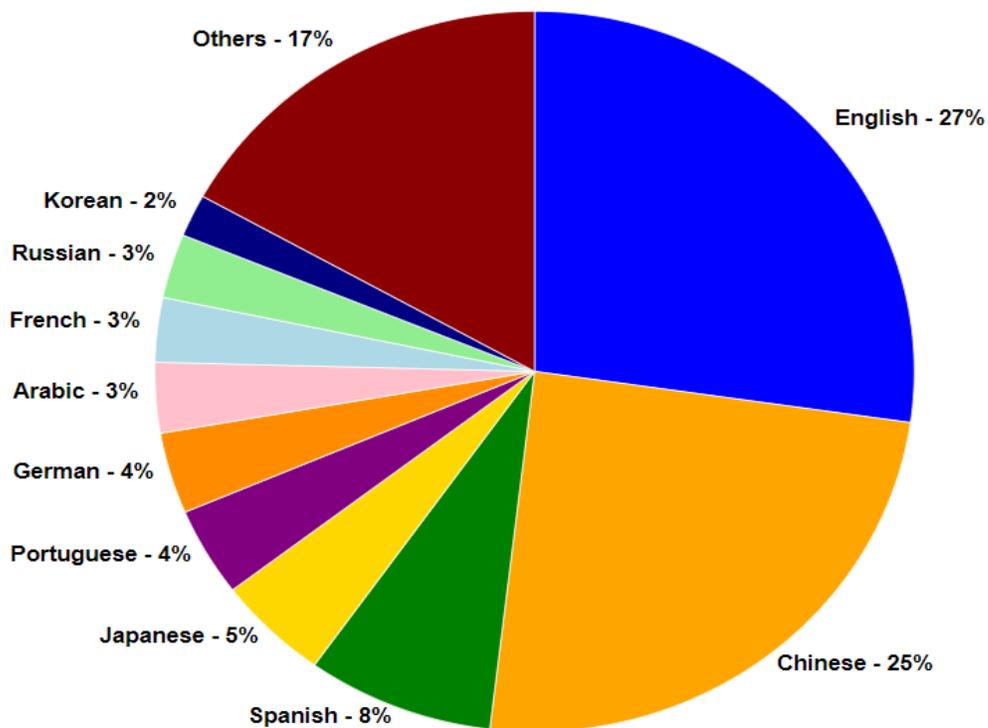
**Keywords:** Kanji, Kanji Teaching, Japanese, Writing, Teaching Materials, Virtual Learning Object.

# CAPÍTULO 1

## 1.1. PROBLEMA

### 1.1.1. El inglés como Lingua Franca

**Figura 1.** Usuarios de internet según su lengua nativa



Fuente: [https://en.wikipedia.org/wiki/Global\\_Internet\\_usage](https://en.wikipedia.org/wiki/Global_Internet_usage). Estadística de World Wide Web Technology Surveys

Las comunicaciones y las tecnologías de la información en el siglo XXI, sin duda alguna, se han encontrado mediadas por la lengua inglesa. Las interacciones por internet en lengua inglesa corresponden a más del 54 % de los sitios web y más de 27 % de los usuarios, según el portal [www.internetworldstats.com](http://www.internetworldstats.com) y [w3techs.com](http://w3techs.com), según sus respectivas publicaciones.

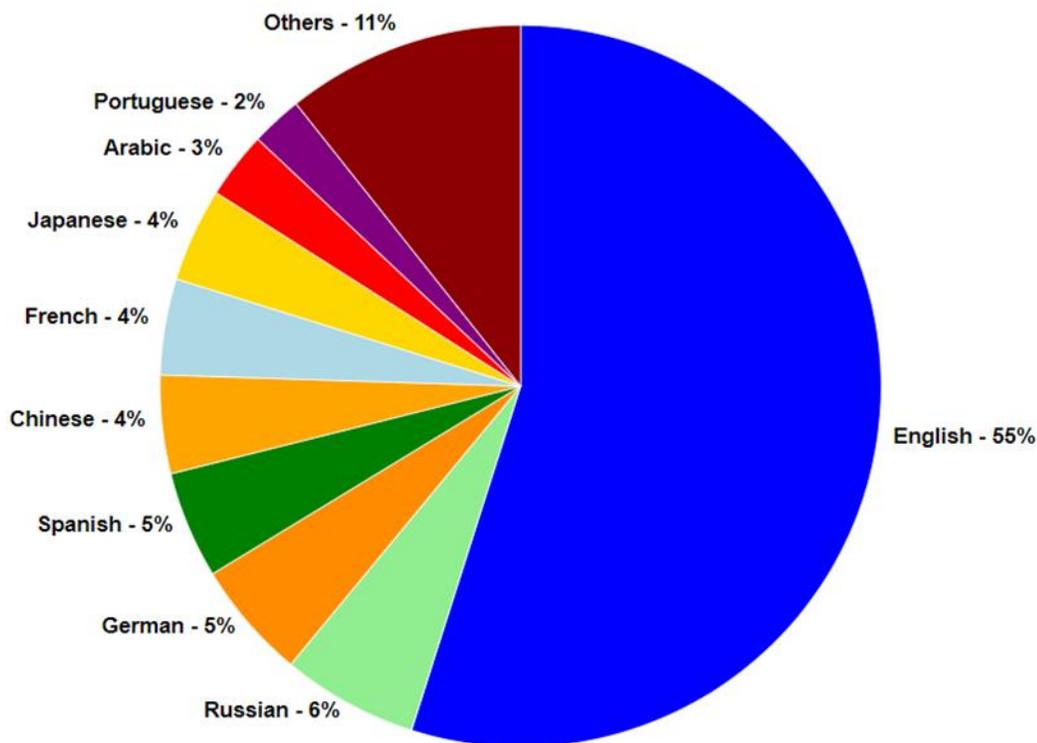
Por lo tanto, su aprendizaje es esencial en el desarrollo de ciudadanía global y responsabilidad social ya que el manejo de una segunda lengua es esencial para el desarrollo de la conciencia cultural y es claro dentro de las políticas lingüísticas de muchos países, que esta segunda lengua debe ser el inglés, ya que también contribuye al desarrollo de las habilidades de alfabetización en TIC.

En palabras de Varón (2014, p. 218) las lenguas locales de diversos países del mundo han sido desafiadas por el fenómeno de la globalización. La tendencia mundial hacia un bilingüismo marcado por el uso de la lengua inglesa y las lenguas locales ha transformado, no solo las políticas públicas alrededor de temas educativos, sino también las dinámicas comunicativas de los individuos alrededor del mundo. En países tercermundistas, la preocupación se ha centrado en ajustar los objetivos sobre políticas públicas en educación a las dinámicas de los nuevos tiempos. Entre las políticas más evidentes, se encuentran aquellas relacionadas con la enseñanza de las lenguas en los contextos escolares de manera obligatoria e intensiva, de tal forma que las nuevas generaciones se encuentren preparadas y se cuente con comunidades más competitivas para enfrentar las demandas que surgen con el fenómeno de la globalización que obligan a una inevitable comunicación intercultural. En este contexto, las lenguas se comprenden como productos comerciales, pues una de las responsabilidades otorgadas a la escuela contemporánea es producir hablantes bilingües competitivos para enfrentar los desafíos de una sociedad marcada por la incertidumbre y la movilización laboral.

No obstante, Canagarajah (1999, p. 57), al igual que otros autores de países poscoloniales, reconoce que la lengua inglesa cuenta con un trasegar histórico de imposición colonial debido a condiciones económicas y políticas en la mayoría de los países periféricos en donde las lenguas nativas de tales países se han puesto en franca competencia con el inglés. De esta manera, explica Canagarajah, el inglés aún se encuentra profundamente involucrado en la búsqueda del dominio lingüístico en muchas regiones del mundo. Si se le considera a esta realidad en relación con la enseñanza de lenguas diferentes, como el japonés en este caso, resulta importante preguntarse por qué otras lenguas del mundo, provenientes de países que también se consideran

superpotencias, no tienen una implicación de enseñanza y aprendizaje tan fuerte como el inglés.

**Figura 2.** Lenguas por cantidad de sitios web en internet



Fuente: [https://en.wikipedia.org/wiki/Global\\_Internet\\_usage](https://en.wikipedia.org/wiki/Global_Internet_usage). Estadística de [www.internetworldstats.com](http://www.internetworldstats.com)

Aunque no es el objetivo del presente trabajo, también merece la pena preguntarse por qué el inglés ha alcanzado un nivel de posicionamiento global tan fuerte en contextos escolares y no escolares. Para Ha (2008, p. 73), el éxito en el posicionamiento de la enseñanza del inglés en el mundo está relacionado con el hecho de que esta lengua ha sido introducida ideológicamente como una práctica preferente con conocimientos profundos que son superiores. En otras palabras, el inglés se ha presentado igualmente al mundo como una lengua superior.

Sin embargo, una cosa es que el inglés sea la *lingua franca* de estas comunicaciones y de las tecnologías de la información, y otra cosa muy diferente es que sea también una *lingua franca* de los procesos de enseñanza-aprendizaje de otras lenguas. Esto no existe en la enseñanza de lenguas extranjeras ya que los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas se realizan teniendo como base que el estudiante tiene una lengua materna o L1 y que se propone estudiar una lengua objetivo o L2. Nunca se habla de tener una L1 pero utilizar una L2 para llegar a estudiar una tercera lengua (L3) a menos que explícitamente se esté realizando un proceso de multilingüismo.

En este sentido, Varón (2014, p. 241) expone que la problemática mayor subyace, no obstante, en la enseñanza del inglés como lengua global, pues, a lo largo de prácticamente todo el siglo XX, la Lingüística Aplicada ha estado produciendo metodologías que se aplican de manera supuestamente homogénea en todo el mundo, de tal forma que lo que se globaliza y homogeneiza no es solo la lengua inglesa, sino también las formas de enseñanza del inglés y de lenguas diferentes, al suponer que los profesores de inglés en todo el mundo hacen lo mismo que los profesores de todas las otras lenguas y usan un metalenguaje común también.

Agrega Varón (2014, p. 219) que las condiciones actuales otorgan mayor responsabilidad al profesor de lenguas acerca de su papel frente al *status quo*. Para los profesores de lenguas alrededor del mundo, responder a la pregunta sobre las formas en las cuales las discusiones acerca de la globalización toman lugar y se relacionan con sus creencias generales se ha convertido en un verdadero desafío. El asunto no es tan sencillo, pues los profesores de lenguas deben enfrentar un complejo problema que acarrea consecuencias políticas, sociales y económicas desde una perspectiva pedagógica. Otro desafío relacionado tiene que ver con responder a la pregunta acerca del lugar de las lenguas en los procesos de transformación que se dan en escalas dispares alrededor del mundo, pero que, al mismo tiempo, tienden a homogeneizar los lenguajes y a universalizar la comunicación humana, concibiéndola como un modelo a escala global.

### 1.1.2. Interferencia del inglés en la enseñanza del japonés a hispanohablantes

Al estudiar la lengua japonesa en un país como Colombia se presentan muchas particularidades que no se observan al estudiar otras lenguas, especialmente las europeas. En primer lugar, no es fácil encontrar material bibliográfico que contenga explicaciones acerca del japonés en lengua española. Por lo general, la lengua en la que se presentan las explicaciones de la mayoría de los libros disponibles en nuestro país es el inglés. Este particular hecho resulta llamativo ya que se da a entender que para poder estudiar japonés en nuestro país hay que saber inglés, una lengua que no es la oficial de Colombia y en la que más de un posible estudiante de japonés tendría problemas. En segundo lugar, el sistema de escritura japonesa presenta una única combinación de sistemas silábicos e ideográficos. Cuando se estudia la escritura del japonés, luego de lograr manejar a la perfección los sistemas silábicos, los cuales son totalmente basados en la fonética japonesa y con propósitos muy específicos, el estudiante extranjero debe iniciar el estudio del sistema ideográfico, compuesto por los kanjis o caracteres chinos que fueron adquiridos, adoptados y adaptados por Japón hace aproximadamente 14 siglos, según Nishide et al. (1969, pp. V-VI), cuya base es el significado representado. Por el hecho de dar esta importancia al significado de los kanjis, muchas de las lecturas originales chinas comenzaron a formar parte de la lengua japonesa y estas empezaron a ser combinadas con las palabras nativas japonesas.

Esto se presupone como dificultad normal dentro del aprendizaje de una lengua tan diferente en escritura, concepciones metafóricas y lectura como es la lengua japonesa. No obstante, quien quiera estudiar la lengua japonesa en Colombia o en cualquier país hispanohablante, atraviesa por toda una odisea, especialmente si no domina el inglés porque no podría tener acceso a material de explicaciones gramaticales, ni de los kanjis en sí mismos. En otras palabras, la mayoría de los materiales de acceso para aprender japonés están mediados por la lengua inglesa. Es decir que existe una escasez sorprendente de materiales disponibles en español para quienes quieren aprender japonés. Entonces, el camino se hace aún más difícil. Aunque la parte de gramática se puede solventar con explicaciones del profesor y la posibilidad de dirigirle y responderle dudas adicionales, no obstante, con los kanjis es diferente. Gran parte de la

memorización de estos se hace en horas extras, dado que mientras se hacen planas de los trazos hay que aprenderse las lecturas y los significados. Si este material se encuentra en inglés, puede significar el doble de tiempo y dificultad para quien no domina bien esta lengua, porque le representaría tener que buscar el significado en dicha lengua.

En ese orden de ideas, resulta inquietante la dificultad que representa para muchos estudiantes. Por lo tanto, sería pertinente buscar maneras de acortar ese camino para los estudiantes con dificultades en inglés o para quienes resulta incómodo no tener el material de estudio en su propia lengua. Es precisamente al pensar en estas personas que surgió la presente propuesta. A este grupo seguramente pertenecen la mayoría de las personas que pueden estar interesadas en el aprendizaje de japonés en nuestro contexto.

Además de ser importantes en la escritura, el manejo de los kanjis es importante para la lectura fluida del japonés. Por el hecho de ser ideogramas, cada kanji representa un significado, por lo tanto, manejar kanjis también significa manejo de vocabulario. La lectura, la escritura y el vocabulario, por la misma naturaleza del japonés escrito, están íntimamente relacionados. Así que, en cuanto a la enseñanza de esta lengua, se hace necesario optimizar el aprendizaje de kanjis porque sin un buen aprendizaje de ellos no se puede tener un buen nivel de comprensión de lectura ni de aprendizaje de la lengua. Lo ideal para el estudiante extranjero de japonés es aprender a leer y escribir kanjis. En ocasiones, especialmente en los textos dirigidos a los más jóvenes y a los aprendices, se utiliza Furigana (una trascripción en silabario Hiragana, utilizada para escribir palabras japonesas de menor tamaño que el kanji y se escribe sobre estos). Pero la transcripción Furigana no se utiliza en todo tipo de textos cotidianos porque es principalmente para niños que están aprendiendo. Lo más aceptable es dominar la escritura y la lectura de por lo menos 2000 kanjis (2136 según la lista Jouyou Kanji de 2010, lista establecida por el gobierno japonés acerca de los kanjis esenciales en el uso cotidiano), y unos cuantos miles más en la enseñanza superior. Además, dominar la lectura y escritura de los kanjis es importante porque los nombres y apellidos japoneses se escriben principalmente en kanjis. Por esta dificultad, la primera limitación se encuentra a nivel metodológico y por

ello se hace necesaria la búsqueda de formas más efectivas para la enseñanza y el aprendizaje de los kanjis por parte de los extranjeros y para los extranjeros.

Una segunda limitación es la enorme dificultad que, incluso para un nativo, tiene el aprendizaje de un número suficiente de esos signos ideográficos que permita una mínima fluidez en la escritura. Esto hace también apremiante el hecho de optimizar la enseñanza y aprendizaje de kanjis. Para los estudiantes extranjeros adultos, la presión de tiempo para aprender los kanjis más básicos es mayor, dado que se espera que aprendan un número de kanjis superior al que un nativo aprende en toda su primaria en un tiempo relativamente corto. Prueba de ello es el hecho de que los primeros 151 kanjis, de la lista oficial "Touyou Kanji", en Nelson (1988, pp. 1030-1031), establecida por el gobierno japonés, se estudian en los dos primeros grados, mientras que un extranjero adulto usualmente debe manejar esta misma cantidad de kanjis en poco más de un semestre de estudio.

Es así como, para la enseñanza de kanjis no hay muchos materiales hechos directamente por, y para hispanohablantes, que no se traten de traducciones de materiales originalmente adaptados del japonés al inglés. Esto sucede porque se presupone que un aprendiz adulto de japonés debe utilizar una lengua vehicular de acceso que, en la mayoría de los casos, es el inglés. En otras palabras, es muy común el hecho de asumir que se tienen conocimientos previos en otra lengua europea, especialmente inglés, para poder acceder al japonés. Eso no se hace ni se acostumbra al enseñar francés, ni alemán, ni ninguna lengua europea. Además, esto dificulta el proceso para quienes no son muy proficientes en inglés, y el hecho de que no hayan tenido oportunidad de aprender inglés no tiene por qué limitar las posibilidades de aprender la lengua nipona. El hecho de ser una lengua asiática que se enseña como lengua extranjera no justifica el requerir conocimientos en una lengua vehicular como requisito previo dentro del proceso.

Otro problema con los materiales para aprender japonés, en especial los de Internet que están en español, es que no son muy completos debido a que son traducciones de

materiales que se encuentran originalmente en inglés o son diccionarios de kanji, pero no van más allá. Respecto a estas dificultades del japonés, Kubota, (2002, p. 26) señala que:

As in teaching a foreign language to Japanese students, teaching Japanese to speakers of other languages tends to converge towards cultural and linguistic norms that highlight distinct Japaneseness while failing to recognize the diversity and dynamic nature of language and culture. It is interesting to note that these converging tendencies simultaneously alienate learners from discovering how to function effectively in real social contexts. In other words, while the fixed norm expects learners to assimilate into an imagined, ideal Japanese society, it also prevents them from becoming accepted members of the mainstream Japanese society.

Si de por sí es problemático que un material para extranjeros refleje las interacciones que ellos encontrarán en contextos sociales reales, esto se traduce en que una interacción indirecta debe ser aún más problemática para el estudiante extranjero de japonés. Si los materiales que tenemos en español son meras traducciones de textos y materiales creados en inglés, podemos perder la oportunidad de trasladar estructuras y formas lingüísticas similares entre el japonés y el español.

En cuanto a la fonética, el japonés y el español tienen en común que son lenguas que tienen únicamente cinco sonidos vocálicos. En términos fonéticos, el inglés es muy diferente a estas dos lenguas. No obstante, el tema fonético vocálico no es el único aspecto de la lengua que puede ser distorsionado por el uso del inglés como mediación lingüística. Un ejemplo de cómo el inglés puede causar interferencias innecesarias se encuentra en la aplicación Duolingo, en la cual el japonés se estudia desde el inglés. Para un hispanohablante, el siguiente ejemplo se traduce más fácilmente al español:

**Figura 3.** Captura de la aplicación Duolingo. Lección 1: "Food"



Fuente: Duolingo. Lección 1: "Food"

En esta lección se está describiendo la diferencia entre それ (sore) y あれ (are), y teniendo en cuenta que これ (kore) ya había sido explicado como *this*, en la lógica inglesa hay que hacer una explicación más detallada de por qué nos encontramos con dos *that*, y por esta razón se trata de diferenciar あれ (are) como "*that over there*". En español hay una equivalencia lógica entre los tres pronombres: これ (kore) = esto, それ (sore) = eso, あれ (are) = aquel.

Es importante que en el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua los estudiantes puedan reconocer los obstáculos que la lengua materna puede generar en

el aprendizaje de una segunda lengua, pero al hacerlo desde una lengua que no es la materna hay que agregar requisitos de nivel de dominio en la segunda lengua. Esto es propio de otro tipo de procesos de multilingüismo y trilingüismo. Habría que establecer un nivel mínimo de dominio de segunda lengua y cuál es esta lengua según las necesidades de los estudiantes, y no podemos afirmar que esta lengua sea la inglesa en el caso de Colombia.

### 1.1.3. La adquisición de una tercera lengua (L3) y multilingüismo

Respecto a qué es una L3, Rothman et al. (2013, p. 372), señalan:

One might reasonably ask why in the first place there a differentiation between L2 and in adulthood other subsequent language acquisition should be. In truth, many researchers do not make this important distinction, including for L3/Ln learners in so-called L2 populations. Implicitly, such a practice assigns the label L2 to cover any instance of non-primary adult language acquisition (...) Whatever the case, failing to properly differentiate true L2 from L3/Ln can have an inadvertently damaging impact on important questions studied under the guise of a broadly defined SLA (see De Angelis 2007). For example, if there is any credence to the so-called additive effect of bilingualism on L3 learning (Cenoz 2003), the superior metalinguistic skills/knowledge of bilinguals is a variable that must be controlled for in L3 learning research. Previous linguistic experience is also an important factor when examining linguistic processing given, among other confounds, the possibility that all linguistic systems are simultaneously activated when acquiring and processing a third, fourth and nth language. From the perspective of multicompetence (Cook 1991b, 2003a), keeping L2 distinct from L3 is paramount for empirical prudence since it is assumed that L2 learners have different grammars than monolinguals, even for their L1, because of the L2 acquisition process. From a formal (generative) linguistic perspective that assumes adult accessibility to the biologically endowed language faculty (i.e. UG-continuity), it follows that L3 learners have access to more grammatical properties (the underlying feature representations of two languages) when it comes to initial

hypotheses that feed into L3 interlanguage development. Thus, properly differentiating between types of adult language learners is a concern of all L3/Ln researchers even if the functional reasons for doing so are distinct depending on the paradigm one adopts.

Las razones por las cuales es importante diferenciar en el desarrollo curricular los tipos de aprendices adultos de una tercera lengua, principalmente se relacionan con las diferencias de habilidad desde las perspectivas de multicompetencias en la lengua materna (L1) y en una segunda lengua (L2). También importa el hecho de que su proceso de formación de un interlenguaje en L3 se alimentaría de una L1 y una L2 pues se presupone que el aprendiz ya tiene como bagaje una lengua adicional y no solo su L1. Esto último quiere decir que dicho aprendiz tendría la ventaja de utilizar la L2 como herramienta que facilita la adquisición de la L3 adicionalmente a su L1. Contrario a lo que sucede en el proceso de un aprendiz monolingüe, quien para formar un interlenguaje de L2 solamente dispone de una lengua materna L1 como marco de referencia, un aprendiz bilingüe puede hacer uso de su conocimiento de L1 y de una L2 cuando se inicia el aprendizaje de una tercera lengua (L3) y por ende tiene más recursos lingüísticos y comunicativos a su disposición para construir un interlenguaje de L3.

#### **1.1.4. Las políticas de enseñanza de lenguas**

La política de un país multilingüe como Suiza es muestra de cómo se debe diferenciar la adquisición de una segunda lengua de la adquisición de una tercera lengua. Brohy (2005, pp. 137-139), habla de la evolución de la política multilingüe y explica cómo en Suiza las cuatro lenguas nacionales (alemán, francés, italiano y romanche) pueden tener diferentes usos para diferentes personas. Los cantones de la federación tienen independencia para recomendar diseños curriculares, objetivos de aprendizaje, formación docente y años de formación en nivel educativo. Sin embargo, por lo general y según las necesidades locales, la tendencia es que la lengua local se enseña como L1, L2 es otra lengua nacional cercana por proximidad, y una lengua adicional para comunicación más amplia, cumpliendo los estándares del Consejo de Europa y la Unión Europea. La política colombiana se asemeja a las recomendaciones locales suizas en

cuanto a L1 y L2, aunque en la política de enseñanza de lenguas colombiana no se habla de una lengua adicional (L3) para comunicación más amplia.

Phillipson (1992), por su parte, explica en los primeros capítulos de su libro, que el imperialismo lingüístico es una forma de ejercer dominio sobre otra nación. Añade que, durante los siglos XVII, XVIII y XIX el Imperio Británico fue muy exitoso en sus esfuerzos netamente colonialistas. Durante el siglo XX, y especialmente después de la segunda guerra mundial, Estados Unidos emerge como potencia militar, haciendo que el inglés como lengua de los desarrollos tecnológicos y científicos sea la lengua más utilizada para la comunicación de este tipo de conocimientos. Además, los esfuerzos ya realizados en este mismo siglo por parte de los británicos por medio del British Council que se centraban en proyectos en los que estándares y “asesorías” para la enseñanza del inglés se ejercían de formas no siempre totalmente inocuas y altruistas. Explica Phillipson (1992) que, mientras en estos proyectos se aduce que hay preocupación por analizar las necesidades locales, la realidad de fondo es que solo se benefician las élites centralizadas de los países en posición de debilidad, como por ejemplo países en desarrollo, antiguas colonias británicas cuyas lenguas locales no tienen las mismas posibilidades de ser una *lingua franca* ya que el inglés se presenta como el vehículo del desarrollo económico, como es el caso de India. Es por esta razón que estas acciones en los países en desarrollo han influido en las políticas locales de enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, Colombia sería un país de la periferia anglosajona, es decir un país en el que el inglés es una lengua extranjera y en desarrollo cercano a la influencia de potencias angloparlantes como EE. UU. y Canadá.

En este panorama, se justifica preguntarse por qué no se puede enseñar lenguas diferentes como el japonés en contextos escolares. Japón, por ejemplo, sigue siendo una de las grandes potencias en tecnología y tiene gran interés en los países en desarrollo. Muestra de ello es el hecho de que la agencia de cooperación internacional de Japón, la Japan International Cooperation Agency (JICA) tenía para Colombia en 2020 los voluntariados como la colaboración de instructores japoneses en el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA y las becas a través del ICETEX, los cuales se vieron frenados por la

pandemia de COVID-19, pero no ha afectado su importancia para estos programas en América Latina.

Al respecto, Varón (2014, p. 225), expone que la lengua inglesa y la globalización están estrechamente conectadas, y eso se evidencia en la supremacía creciente de las corporaciones transnacionales, las cuales enfocan sus intereses en la promoción y avance del inglés. Tales corporaciones suelen tener sus bases principales en Europa, Norteamérica o Japón, y se caracterizan por ser centros de producción geográficamente dispersos, aunque flexibles e interconectados electrónicamente. En ese panorama, el inglés se adopta regularmente como *lingua franca* cuando las compañías transnacionales entran a formar parte de los sistemas económicos de países no angloparlantes.

Phillipson (1992, pp. 271-272) señala que a la lengua inglesa se la presenta con características clásicas y repetitivas como si se tratara de una promesa acerca de lo que se puede lograr en la vida profesional de una persona que hable inglés o de un sistema educativo que promueve el inglés como lengua objeto de estudio. Para Phillipson, estas características se insertan en discursos académicos y políticos y terminan interactuando con sentimientos populares, tanto así, que tales argumentos llegan a ser parte de las creencias y prácticas de la gente.

Colombia es un país en vías de desarrollo de la periferia anglosajona. Aunque en Colombia existen unas políticas de bilingüismo, hasta el momento no se ha hecho explícito el requerimiento o la intención de una política multilingüe, ni tampoco hay lenguas extranjeras oficiales reconocidas como adicionales en el país. En el plan nacional de bilingüismo 2004-2019 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, se presenta muy claramente que es el inglés como lengua extranjera la lengua que debe ser enseñada en el país, además de que los objetivos de bilingüismo se pretenden en dicha lengua. Sin embargo, en el Plan Nacional de Bilingüismo 2018-2022, se hace una revisión de las necesidades de bilingüismo y se afirma que es necesario reconocer la diversidad del país. En la página web Colombia Aprende, Programa Nacional de Bilingüismo (2020), se lee que:

El Programa, más allá de promover una “Colombia bilingüe”, quiere resaltar el reconocimiento de que el país ya posee una riqueza cultural y lingüística inmensa, lo que nos hace un país multilingüe y multicultural que reconoce sus lenguas nativas y criollas, mientras le abre las puertas a la construcción de ciudadanía global a través de las lenguas extranjeras.

Sin embargo, hasta el momento se ha facilitado una política de bilingüismo y no hay una reglamentación explícita de que deba ser únicamente la lengua inglesa.

El Programa Nacional de Bilingüismo ha sido expedido por el ministerio de Educación Nacional de Colombia. No obstante, entidades formadoras de trabajadores y adscritas al ministerio del trabajo como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) tienen en cuenta estas regulaciones para la puesta en marcha de programas de formación de lenguas en la entidad. A través de la Circular 237 de 2017, el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, sugiere las “Orientaciones para la formación en lenguas 2018”. En dicha circular, aún vigente, es claro que no se trata de hacer que los aprendices en ciertas condiciones sean multilingües. Esto se resume así en la página web SENA (marzo 2020) Formación Bilingüismo:

El Programa de lenguas del SENA es la respuesta de la Entidad a los requerimientos del sector productivo en cuanto a la formación de sus futuros trabajadores en una lengua extranjera o segunda lengua, que les permita un mejor desempeño laboral, aumentando la competitividad y calidad del servicio de sus empresas en comparación con sus pares a nivel mundial. Además de verificar el cumplimiento de los requisitos de lengua (mayormente inglés), en los programas de formación titulada y generar una serie de estrategias y posibilidades para que los aprendices se motiven por el aprendizaje, el Programa de lenguas del SENA ofrece a todos los colombianos la posibilidad de formarse en diferentes lenguas en modalidad virtual y presencial.

Este resumen, del decreto en la página web de la entidad, es muy claro en enunciar que

se trata de un programa de lenguas que busca el bilingüismo principalmente, pero no exclusivamente, en lengua inglesa. Así entonces, y teniendo en cuenta que el SENA es una entidad cuya misión hace que sus programas respondan a las necesidades de formación del sector productivo de forma directa. Esto es debido a que el SENA se encuentra directamente adscrito al Ministerio de Trabajo y no al Ministerio de Educación como las entidades educativas. Esto quiere decir que en el sector productivo no se está buscando multilingüismo sino que hay necesidad de por lo menos cumplir con formar trabajadores bilingües y que la lengua inglesa es la que se requerirá mayoritariamente pero no exclusivamente, teniendo en cuenta las necesidades locales de ciertas regiones y las necesidades específicas de ciertos aprendices. En la circular es claro, por ejemplo, que la población sorda y con dificultades auditivas no se encuentra obligada a seguir la formación de bilingüismo en inglés y la justificación es que el español es su segunda lengua y la lengua colombiana de señas es su primera lengua. De forma similar, la población indígena en algunas regiones del país, cumplen su requisito de bilingüismo por medio del aprendizaje de español como segunda lengua.

## 1.2. OBJETIVOS

Dada la caracterización contextualizada descrita en los apartados anteriores, cabe preguntarse: ¿cómo facilitar el aprendizaje de los kanjis básicos a estudiantes hispanohablantes y en especial, a estudiantes colombianos utilizando mediaciones tecnológicas que no sean solamente la traducción de materiales creados para estudiantes angloparlantes? Este trabajo sería un diseño de un material original de la autora el cual ahora será digitalizado con esta información y adicionalmente será incluido en un espacio para trabajar el aprendizaje de los trazos, en el que se busca el perfeccionamiento de este esquema de material creado en una investigación anterior. Se busca asimismo que no se necesite tener conocimientos de inglés –u otra lengua diferente al español- por parte de los estudiantes colombianos, y que tampoco sean la traducción de material hecho originalmente en inglés. De lo que se trata, en general, es de crear y adaptar a un contexto digital un material en español creado por la investigadora

que puede lograr ser más versátil y de impacto a más estilos de aprendizaje. Bajo estos requerimientos, se plantean los siguientes objetivos

#### Objetivo general

Desarrollar un material digital contenido en una OVA para el aprendizaje de los Kanjis japoneses básicos.

#### Objetivos específicos

Diseñar una estrategia didáctica para el aprendizaje de kanjis básicos para estudiantes hispanohablantes de japonés sin necesidad de la mediación de la lengua inglesa.

Compilar un contenido digital eficiente en el aprendizaje de vocabulario y reutilizable sobre kanjis japoneses que pueda ser usado por estudiantes y profesores de japonés Básico.

Generar un espacio contenido en la OVA para trabajar el aprendizaje y perfeccionamiento de los trazos de los kanjis japoneses.

### 1.3. JUSTIFICACIÓN

La creación de un Objeto Virtual de Aprendizaje para el aprendizaje de kanjis japoneses se realiza para aprovechar las ventajas de los objetos virtuales de aprendizaje como lo son la eficiencia, reusabilidad y el ahorro de tiempo en la composición de lecciones más dinámicas y que dan paso a la creación de currículos apoyados en la tecnología en el aprendizaje de japonés en nuestro país. Para los estudiantes es importante lograr que su conocimiento de la lengua extranjera mejore, en especial si desean profundizar aún más sus conocimientos en la lengua japonesa.

Al manejar los kanjis con bases más sólidas, el nivel de lengua de los estudiantes mejora

ya que serán capaces de aumentar su vocabulario, eventualmente, con mayor facilidad. Por lo tanto, mejorarán su rendimiento académico en las clases de japonés.

La creación de un Objeto Virtual de Aprendizaje, OVA, que según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (junio 2020) Colombia Aprende Gestión de Contenidos de Educación Virtual de Calidad Objetos de Aprendizaje <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/men/index.html>, hace parte de

La formación basada en contenidos educativos digitales tiene varias ventajas, como son la eficiencia, el ahorro de tiempo y la reusabilidad, que permiten a los docentes componer lecciones para sus estudiantes de manera rápida y dinámica, respondiendo a los cambios en el entorno, a las nuevas tendencias en la educación y a los nuevos currículos apoyados con tecnología.

En la Guía para el diseño de objetos virtuales de aprendizaje de Morales et al. (2016, p. 133), se muestra un resumen de metodologías de diseño de Objetos Virtuales de Aprendizaje y entre ellas describe la metodología propuesta por la Universidad de Boyacá UBOA. Las fases descritas en esta metodología son: conceptualización, diseño, producción y distribución. En este trabajo de grado se seguirá esta metodología ya que debido a la situación de pandemia de COVID-19 hay muchas restricciones para implementar una metodología que incluya etapas de implementación, integración o pruebas/evaluación del usuario. La población de posible aplicación en el Servicio Nacional de Aprendizaje habrían sido los aprendices de instructores de idioma japonés que la JICA (Japan International Cooperation Agency) hubiera atendido con instructores que llegarían al SENA desde Japón. Debido a las restricciones causadas por la pandemia, no se pudo concretar la llegada de dichos instructores para el año 2020.

En cuanto a la elección de diseño de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA), se hace teniendo en cuenta las características enumeradas en el Manual de buenas prácticas para el desarrollo de objetos de aprendizaje del Proyecto APROA (2005):

\* debe ser autocontenido

- \* debe ser interoperable
- \* debe ser reutilizable
- \* debe ser durable y actualizable
- \* debe ser de fácil acceso y manejo
- \* debe ser secuenciable con otros objetos
- \* debe ser breve y sintetizado
- \* debe incorporar la fuente de los diversos recursos

Este trabajo también dará un aporte metodológico, ya que se realizará un diseño de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua japonesa, desde una perspectiva no explorada en Colombia hasta el momento. En el presente trabajo también se espera crear un material que ayude a la memorización sin entrar en la gramática. Rodríguez (2006), desarrolló un diseño de materiales físicos desde una perspectiva basada en la pedagogía conceptual. Sin embargo, una debilidad de aquella fue la imposibilidad de realizar la prueba desde una perspectiva de currículo de pedagogía conceptual.

Se entiende en el presente trabajo el currículo como uno que incluye el desarrollo de habilidades del siglo XXI, y al tratarse de un objeto virtual de aprendizaje (OVA), específicamente la habilidad de utilizar las TIC para el aprendizaje y en un nivel por lo menos medio, ya que según la guía de creación de actividades para el desarrollo de habilidades del siglo XXI alcanza un código 4 porque las 3 primeras preguntas tienen una respuesta afirmativa según este diseño, siguiendo las indicaciones de Partnership for 21st Century Skills (2004), teniendo en cuenta las ventajas de los objetos virtuales de aprendizaje como lo son la eficiencia, reusabilidad y el ahorro de tiempo en la composición de lecciones más dinámicas y que dan paso a la creación de currículos apoyados en la tecnología en el aprendizaje de japonés en nuestro país. Más adelante se desglosará esta habilidad del s. XXI.

También podemos afirmar que la transición a material digital nos acerca más a los estándares internacionales de competencias en las Tecnologías de la Información y

Comunicación (TIC). La creación de materiales y recursos digitales de aprendizaje contribuyen significativamente en el componente pedagógico en integrar la tecnología de manera directa y forma parte de las nociones básicas de tecnología en la política, conocimientos básicos en el plan de estudios, instrumentos básicos TIC, la organización y administración de una clase estándar y la formación profesional del docente en las nociones básicas de tecnología digital que se encuentran legislados, pero que en la práctica pueden variar entre los siguientes niveles de apropiación:

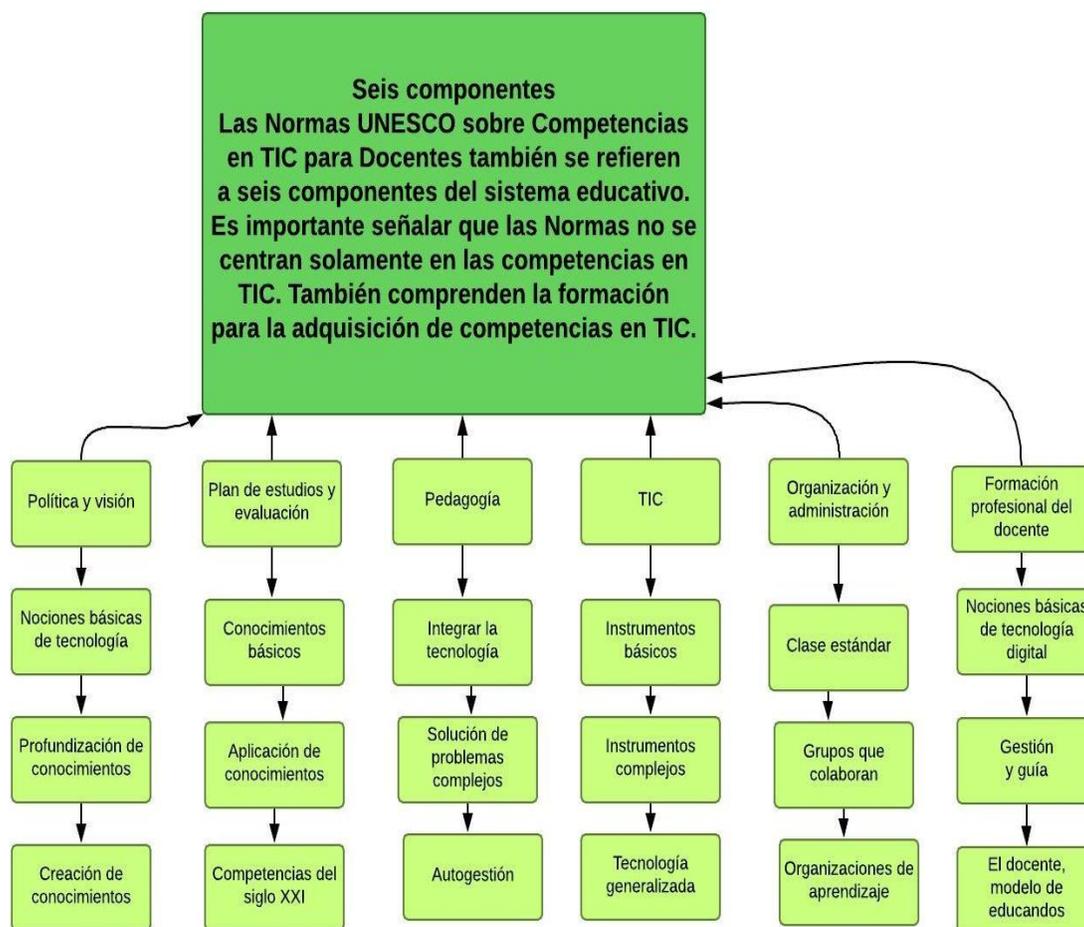
**Figura 4.** Niveles de apropiación de competencias TIC



Fuente: Estándares UNESCO (2008)

Según los estándares para docentes (UNESCO, 2008) hay seis componentes en el sistema educativo. Es importante que los docentes, como modelos de los educandos, logre un cierto nivel de competencia en el uso de las TIC. Es importante señalar que las normas de la UNESCO no solo se refieren a las competencias TIC, sino también a las acciones de formación necesarias para adquirirlas. A continuación, se presenta un cuadro en el que pueden resumirse los estándares de la siguiente forma:

**Figura 5.** Componentes de las normas de la UNESCO sobre competencias TIC para docentes



Fuente: autora

Además, podemos observar que en el apartado plan de estudios y evaluación se hablan de las habilidades del siglo XXI. Al respecto, una de las habilidades del siglo XXI se refiere al uso de las TIC en el aprendizaje Partnership for 21st Century Skills (2004). Los estudiantes involucrados se benefician porque hay cinco niveles en los que se pueden clasificar las rúbricas de esta habilidad. En el apartado 1.3.1 profundizamos acerca del uso de las TIC y se explica en detalle cómo es que al introducir actividades de aprendizaje en un objeto virtual de aprendizaje, se logra que los estudiantes utilicen las tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje y cómo logran

involucrar procesos mentales que van mucho más allá de la sola decodificación de la información. Desarrollar estas competencias del siglo XXI es una prioridad para que los docentes las desarrollen no solo en sí mismos, sino también en sus estudiantes.

Teniendo en cuenta que los materiales diseñados como Objetos Virtuales de Aprendizaje deben cumplir con lineamientos de portabilidad y facilidad de compartir, se espera que sea utilizado por docentes en diversos ambientes de aprendizaje. Para asegurar su calidad en la producción, se utilizó la siguiente rúbrica para la creación del Objeto Virtual de Aprendizaje, utilizada en la cátedra de Gestión de Ambientes de Aprendizaje de la maestría en pedagogía y mediaciones tecnológicas de la Universidad del Tolima en 2020.

**Tabla 1.** Rúbricas para elaborar un OVA

Criterio	Porcentaje		Ítem a evaluar	Descripción
<b>Página de inicio</b>	<b>20%</b>	5%	Video introductorio	El OVA cuenta con un video introductorio de no más de dos minutos, en donde el docente explica el tema central, las actividades y la evaluación final del recurso educativo.
		5%	Objetivos del OVA	El OVA debe exponer los objetivos por los cuales es creado.
		5%	Objetivos de aprendizaje del OVA	El OVA debe contar con los objetivos de aprendizaje, los cuales serán alcanzados por los estudiantes al revisar los contenidos y solucionar las actividades dispuestas para ello.
		5%	Conocimientos previos	El OVA debe dejar en manifiesto los conocimientos previos necesarios para su desarrollo.
<b>Contenido</b>	<b>70%</b>	20%	Calidad del contenido	El contenido del OVA debe haber sido previamente redactado y examinado por el docente en cuanto a la presentación y corrección de estilo.

		10%	Material gráfico	El OVA debe contar con material gráfico (imagen y video) de libre distribución, creado por el docente, para poder ser compartido en la Web sin afectar a ningún autor externo.
		15%	Actividades de aprendizaje	El OVA debe disponer de actividades que permitan al estudiante revisar su conocimiento de manera autónoma. Estas actividades pueden ser ejercicios, discusiones o talleres para la solución de problemas.
		15%	Evaluación final	El OVA debe tener una evaluación final que le permita al estudiante conocer los aprendizajes que alcanzó al haber desarrollado este recurso.
		5%	Bibliografía	El OVA debe presentar la bibliografía usada para la construcción del contenido y brindar al estudiante otras fuentes de información confiables para consultar sobre el tema y profundizar su conocimiento.
		5%	Créditos	El OVA debe tener una sección en la que se comparte la siguiente información: nombre del autor o autores del recurso, programa y facultad a la que pertenece, licencia Creative Commons y año de creación. Además, debe integrar el logo de la Universidad y la fotografía del autor o autores.
<b>Otros aspectos</b>	<b>10%</b>	5%	Repositorio institucional	El OVA se encuentra almacenado en el repositorio de la Universidad con la información completa y sus respectivos metadatos.
		5%	Aspectos técnicos	El OVA está configurado para ser un recurso que se pueda utilizar en cualquier plataforma y no dependa de una conexión a Internet para poder ejecutarse de manera correcta.

Fuente: MPMT UT.

El tipo de objeto de aprendizaje temático. Según el Manual de buenas prácticas para el desarrollo de objetos de aprendizaje, Proyecto APROA (2005):

Objeto de aprendizaje temático (Oat), aquel que presenta un objetivo orientado a un tema específico, que puede permitir el desarrollo de objetos aún más específicos. Un ejemplo de este tipo de objeto es el que plantea como objetivo el conocer las propiedades químicas del agua.

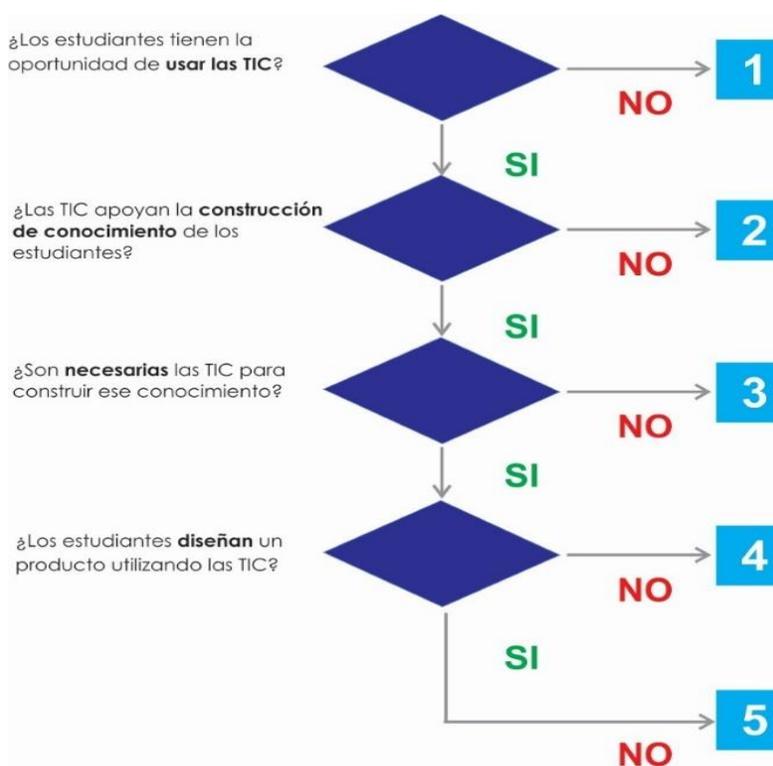
En el objeto de aprendizaje se presenta como tema los números y los kanjis necesarios para hablar de fechas. Se presenta una pequeña lectura al final del OVA en forma de cómic en una conversación de tres personajes.

### 1.3.1. Uso de las TIC para el aprendizaje

Códigos de nivel de actividades según si se utilizan las TIC para el aprendizaje. Mientras más alto el nivel, más habilidades de pensamiento se requieren para la tarea. Los códigos no son un juicio de valor de las rúbricas o actividades desarrolladas en el aula. Se refieren a la complejidad de habilidades de pensamiento requeridos para el desarrollo de las actividades.

Hay unas preguntas que pueden ser realizadas para establecer el nivel de complejidad de las habilidades de pensamiento que se pueden desarrollar por medio de las actividades de aprendizaje que el docente va a diseñar que sean mediadas por las TIC:

**Figura 6.** Preguntas que indican los niveles de procesos mentales utilizados en las actividades de aprendizaje mediadas por las TIC



Fuente: Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills (2004).

1. ¿Los estudiantes tienen la oportunidad de usar las TIC?

2. ¿Las TIC apoyan la construcción de conocimiento de los estudiantes?
3. ¿Son necesarias las TIC para construir ese conocimiento?
4. ¿Los estudiantes diseñan un producto utilizando las TIC?

En la figura se puede apreciar el recorrido que se puede realizar en el momento de diseñar materiales de aprendizaje. Por cada respuesta afirmativa se sube un nivel, el cual representa tareas de pensamiento de mayor orden. Mientras más respuestas afirmativas haya a estas preguntas, es más alto el nivel de pensamiento que sería posible desarrollar en las actividades de aprendizaje diseñadas. En el presente trabajo, podríamos contestar afirmativamente la pregunta 1 con tan solo introducir el OVA, la pregunta 2 si se aplica con estudiantes de japonés básico y la pregunta 3 también puede ser contestada afirmativamente si se tiene en cuenta que en el OVA se pueden introducir sonidos, para reforzar la pronunciación, videos explicativos, quizzes interactivos y creativos, y caricaturas que muestren el contexto del vocabulario. Como la respuesta a la cuarta pregunta “¿Los estudiantes diseñan un producto utilizando las TIC?” por ahora sería negativa, esto nos llevaría a afirmar que con este OVA podemos alcanzar un nivel 4.

En otras palabras, con el presente diseño se lograría que la habilidad del siglo XXI denominada “uso de las TIC para el aprendizaje” se introduzca en el proceso de enseñanza aprendizaje en nivel 4 según esta clasificación de rúbricas porque los estudiantes pueden realizar 3 acciones:

- 1. Tienen la oportunidad de utilizar las TIC.
- 2. Los estudiantes están construyendo conocimiento.
- 3. En el Objeto Virtual de Aprendizaje se presentan actividades necesarias para construir el conocimiento.

Y como se describe en el nivel 4, los estudiantes llegan hasta este punto y no desarrollan ni diseñan productos TIC pensando en una audiencia específica. Un ejemplo de esta acción sería que diseñen un póster, una presentación, una caricatura propia, etc. para

una audiencia en la comunidad, en este caso de habla japonesa y externas. Esto no se incluyó porque este tipo de actividades se pueden realizar en un intercambio con hablantes nativos, los profesores y estudiantes de japonés de otras instituciones, etc. que sean externas al aula o ambiente de aprendizaje al que pertenecen los estudiantes.

**Figura 7.** Implicaciones de la respuesta afirmativa de cada pregunta.

<b>1</b>	Los estudiantes NO tienen la oportunidad de utilizar las TIC en la actividad de aprendizaje.
<b>2</b>	Los estudiantes usan las TIC para aprender o practicar destrezas básicas. NO están construyendo conocimiento.
<b>3</b>	Los estudiantes usan las TIC para apoyar la construcción de conocimiento. Pero podrían construir el mismo conocimiento sin necesidad de usar las TIC.
<b>4</b>	Los estudiantes usan las TIC para apoyar la construcción de conocimiento. Y las TIC son necesarias para construir ese conocimiento. Pero los estudiantes NO diseñan productos TIC pensando en una audiencia específica.
<b>5</b>	Los estudiantes usan las TIC para apoyar la construcción de conocimiento. Y las TIC son necesarias para construir ese conocimiento. Y diseñan productos TIC pensando en una audiencia específica.

Fuente: Partnership for 21st Century Skills (2004).

En este trabajo el currículo es entendido como un currículo bilingüe, no multilingüe. Teniendo en cuenta que el SENA es una entidad cuya misión hace que sus programas respondan a las necesidades de formación del sector productivo de forma directa ya que también se encuentra directamente adscrita al Ministerio de Trabajo y no al Ministerio de Educación como las entidades educativas, esto quiere decir que en el sector productivo

no se está buscando multilingüismo sino que hay necesidad de por lo menos cumplir con formar trabajadores bilingües y que la lengua inglesa es la que se requerirá mayoritariamente pero no exclusivamente, teniendo en cuenta las necesidades locales de ciertas regiones y las necesidades específicas de ciertos aprendices. En la circular de bilingüismo en el SENA, 237 de 2017, es claro, por ejemplo, que la población sorda y con dificultades auditivas no se encuentra obligada a seguir la formación de bilingüismo en inglés y la justificación es que el español es su segunda lengua y la lengua colombiana de señas es su primera lengua. De forma similar, la población indígena en algunas regiones del país, cumplen su requisito de bilingüismo por medio del aprendizaje de español como segunda lengua.

En cuanto a la enseñanza de japonés, es claro que en Colombia no hay políticas de multilingüismo y se debe asumir como una L2 para los estudiantes potenciales para quienes su L1 es el español, lengua oficial del país. Por lo tanto, no es necesario realizar ninguna parte del proceso en inglés, ni se asume que se vaya a medir las competencias en lengua inglesa de los estudiantes colombianos de lengua japonesa para adquirirla. Sin políticas, ni lineamientos que explícitamente apunten al multilingüismo en Colombia, no hace falta que exista una *lingua franca* como el inglés para este proceso en el que sería una L2 y el japonés una L3.

Bajo las perspectivas actuales, cualquier proceso de enseñanza de japonés debe ser como el de cualquier L2 y para quienes sea una L3, L4 y Ln, se puede asumir que no son la mayoría o serían considerados como casos particulares, pero no se consideraría que un grupo de aprendices de japonés ya deban tener un nivel determinado de inglés que deban demostrar. Como no se asume que estamos en un proceso de L3 o multilingüe, no tendríamos que esperar que los estudiantes potenciales de japonés validen que, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, su nivel de inglés sea X nivel seleccionado entre A1 y C2. Los estudiantes de japonés no necesitan demostrar que ya dominan el inglés, así que esta lengua no necesita cumplir una función de *lingua franca* o L2 para una L3 según las políticas y lineamientos actuales de Colombia.

Por ahora se busca que haya bilingüismo, no multilingüismo según la legislación actual. Los procesos de multilingüismo son opcionales y particulares a ciertos sectores de la sociedad, pero no hay legislación ni lineamiento que actualmente en Colombia imponga una lengua diferente al español como L1, salvo ciertos casos en los que el español es L2 como las poblaciones indígenas, raizales y la comunidad sorda. Por lo tanto, la creación de materiales en español para el aprendizaje de escritura de kanjis japoneses es totalmente relevante a los desafíos que enfrenta el estudiante de japonés promedio en un país como Colombia, para quienes se asume que el japonés como una L2.

## CAPÍTULO 2

### 2.1. ESTADO DEL ARTE

A continuación, se presentan los trabajos relacionados con esta investigación que fueron hallados en la revisión de literatura acerca de enseñanza de kanjis en escenarios de Hispanoamérica y la elaboración de materiales digitales. Se realizó la búsqueda en repositorios de universidades, repositorios colombianos de recursos educativos digitales y objetos virtuales de aprendizaje y Google Scholar.

El primer escenario de búsqueda de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVAs) es buscar ya existentes en repositorios. En el repositorio de objetos virtuales de aprendizaje (OVAs) de la Universidad del Tolima no hay ningún resultado para el idioma japonés. Tampoco hubo resultados de objetos para la enseñanza de japonés en el portal de recursos educativos de Colombia aprende <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/cainicio>

El siguiente escenario de búsqueda fue en los repositorios universitarios. En estos repositorios se hizo búsqueda de investigaciones acerca de la enseñanza de japonés. En el repositorio de la Universidad de los Andes se encuentran algunos estudios de enseñanza de japonés. Sin embargo, aunque hay investigaciones acerca de la enseñanza del japonés, solo se encuentra una investigación acerca de la enseñanza y aprendizaje de kanjis. Esta investigación de Díaz (2014), es la base de un libro que se llama *85 una aventura en kanji*. Este material es un libro que utiliza algunas claves visuales y mnemónicas para la recordación de algunos kanjis. Sin embargo, es un material en papel y su formato es de cuento didáctico.

En el repositorio de la Universidad Javeriana se encontraron dos investigaciones de 2016. Una corresponde a la carrera de Diseño Industrial y la otra es de la Licenciatura en Lenguas Modernas. En la primera, Cordero (2016), diseña un material didáctico y lo presenta junto a un plan de negocios. La investigación es de Marketing e industrial

también. En la segunda, de Casas (2016, p.75), el diseño de materiales se basa en el enfoque por tareas en seis pasos. En ambos casos, el material resultante es físico, porque en la primera investigación hay varios productos en láminas y otros materiales. En la segunda investigación, Casas (2016, p. 75), se creó un material impreso que la investigadora describe:

En esta investigación, el material que contiene la unidad didáctica se encuentra elaborado en su totalidad de forma impresa en papel propalcote, calibre 150 gr, para la unidad, y 250 gr, para la portada. Su tamaño es de 210 mm x 297 mm, es decir, formato A4.

En estas investigaciones el material desarrollado no es digital, al igual que la investigación de Rodríguez (2006), autora del presente trabajo.

El siguiente escenario de búsqueda de materiales digitales para el aprendizaje de kanjis es en internet en los sitios web. Al respecto, podemos decir que son principalmente informativos en muchos casos y que aconsejan utilizar aplicaciones móviles, y en otros casos llevan a video blogs y otros enlaces, pero no presentan mucha estructuración pedagógica porque tienen estructura de tutoriales y muy pocos tienen evaluaciones y pruebas.

Al realizar una búsqueda de Google, aparecen aproximadamente 1.280.000 resultados en 0,47 segundos. Este es el caso de los sitios web: Kanji Project, Massachusetts Institute of Technology (1999-2020) Kanji Project <http://web.mit.edu/jpnet/kanji-project/index.html>, Saboten (abril 2020) <http://www.sabotenweb.com/bookmarks/language.html> un sitio web en el que se recopilan enlaces a recursos de aprendizaje de japonés, la mayoría de los cuales se encuentran únicamente explicaciones en inglés y los sitios recomendados en español no presentan ningún contenido referente a kanjis y Joyo96 8 (abril 2020) <https://joyo96.org/>, el cual se encuentra en funcionamiento y en japonés.

También nos encontramos principalmente con blogs como Nippon.com (abril 2020) <https://www.nippon.com/es/views/b05605/>, Fluent in Three Months (abril 2020) <https://www.fluentin3months.com/aprender-2-mil-kanji/>, GogoNihon.com (abril 2020) <https://gogonihon.com/es/blog/descubre-las-mejores-aplicaciones-para-aprender-japones/>, Kira Teachings (abril 2020) <https://www.kira-teachings.com/tag/aprender-kanji/>, Aki monogatari (abril 2020) <https://akimonogatari.es/3-apps-android-aprender-kanji-comodamente>, estos sitios tienen en común la característica de ser una especie de recopilación de recomendaciones a recursos externos como diccionarios, aplicaciones y cursos online, pero estos sitios no presentan ninguna propuesta desde un punto de vista pedagógico o metodológico.

**Tabla 2.** Resultados de búsqueda de sitios web.

Sitio web	Dirección	Valoración
MIT Kanji Project	<a href="http://web.mit.edu/jpnet/kanji-project/index.html">http://web.mit.edu/jpnet/kanji-project/index.html</a>	Recursos únicamente en inglés
Saboten	<a href="http://www.sabotenweb.com/bookmarks/language.html">http://www.sabotenweb.com/bookmarks/language.html</a>	Recursos únicamente en inglés
Joyo96	<a href="https://joyo96.org/">https://joyo96.org/</a>	Recursos en japonés
Nippon.com	<a href="https://www.nippon.com/es/views/b05605/">https://www.nippon.com/es/views/b05605/</a>	Blog que lista enlaces a otros sitios y presenta recomendaciones de recursos de terceros
Fluent in Three Months	<a href="https://www.fluentin3months.com/aprender-2-mil-kanji/">https://www.fluentin3months.com/aprender-2-mil-kanji/</a>	Blog que lista enlaces a otros sitios y presenta

		recomendaciones de recursos de terceros
GogoNihon.com	<a href="https://gogonihon.com/es/blog/descubre-las-mejores-aplicaciones-para-aprender-japones/">https://gogonihon.com/es/blog/descubre-las-mejores-aplicaciones-para-aprender-japones/</a>	Blog que lista enlaces a otros sitios y presenta recomendaciones de recursos de terceros
Kira Teachings	<a href="https://www.kira-teachings.com/tag/aprender-kanji/">https://www.kira-teachings.com/tag/aprender-kanji/</a>	Blog que lista enlaces a otros sitios y presenta recomendaciones de recursos de terceros
Aki monogatari	<a href="https://akimonogatari.es/3-apps-android-aprender-kanji-comodamente">https://akimonogatari.es/3-apps-android-aprender-kanji-comodamente</a>	Blog que lista enlaces a otros sitios y presenta recomendaciones de recursos de terceros

Fuente: autora

En cuanto a las aplicaciones móviles, una gran mayoría como Duolingo, Kanji Drop, Infinite Japanese, se encuentran en inglés. Hay pocos diccionarios de kanjis en español y muchas aplicaciones enseñan gramática y otros aspectos de la lengua japonesa, pero igualmente a partir del inglés. Los diccionarios tienen la desventaja de ser evidentemente dirigidos a personas quienes, de alguna forma dominen el inglés, aunque sean de gran calidad por poseer información muy completa respecto a las lecturas, origen, trazos y usos en algunas palabras que son ideas compuestas, sin embargo, son diccionarios y

son material de referencia y no son un material pedagógico como Kanji Recognizer y Kanji Dictionary (Nahu Studio). Y hay algunos materiales que son más dinámicos como juegos y aplicaciones con principios más pedagógicos, pero no se encuentran en español sino en inglés, como es el caso de Kanji Drop, Kanji Tree y Kanji of the Day.

En Google Scholar se encuentran investigaciones acerca de la enseñanza de japonés como segunda lengua por parte de hispanohablantes en Japón, pero estos no se centran en la enseñanza de kanjis. También se encuentran algunos estudios acerca de enseñanza de kanjis pero son en inglés como L1 en países como Australia y EEUU. Una investigación de enseñanza de kanji a través de multimedia en países no angloparlantes sucedió en Croacia. La literatura de enseñanza de kanjis japoneses en Hispanoamérica por mediaciones digitales es casi inexistente. Por lo tanto, las investigaciones con hablantes nativos de español y utilizando mediaciones diferentes a libros y materiales físicos no han sido numerosas. Esto justifica aún más la presente propuesta.

## **2.2. MARCO TEÓRICO**

### **2.2.1. Definición de términos**

Algunos términos relevantes que se utilizan en este trabajo serán presentados a continuación.

Según la Real Academia Española en el Diccionario de la lengua española (1992), se definen:

Pronunciación: acción y efecto de pronunciar.

Pronunciar: emitir y articular sonidos para hablar.

Según Clark et al. (1990, p. 1), se define así:

Fonética: disciplina que estudia todos los aspectos de los sonidos que comprenden el habla humana: anatomía y fisiología (fonética articuladora), física (fonética acústica) y percepción (fonética receptiva o auditiva).

Según Tomlinson (1998, p. XI y p. 2), se definen como:

Materiales: todo aquello que presenta o informa sobre una lengua y que se utiliza para facilitar la enseñanza de esta.

Desarrollo o Diseño de Materiales: todo lo que realizan los autores, profesores o estudiantes para suministrar y explotar recursos de entrada lingüística de tal forma que se maximice la posibilidad de internalización. Es decir, *todo* lo realizado por profesores, autores y estudiantes para promover el aprendizaje de la lengua.

El proceso de creación de materiales se inicia por la identificación de una necesidad. La necesidad identificada en este caso es que, como se pudo evidenciar en los repositorios de objetos virtuales de aprendizaje, no existe este tipo de material para la enseñanza de japonés en el contexto colombiano. Y los objetos virtuales de aprendizaje por sus principios de portabilidad, adaptabilidad y la posibilidad de aprovechar las ventajas de los objetos virtuales de aprendizaje como lo son la eficiencia, reusabilidad y el ahorro de tiempo en la composición de lecciones más dinámicas y que dan paso a la creación de currículos apoyados en la tecnología en el aprendizaje de japonés en nuestro país. Para los estudiantes es importante lograr que su conocimiento de la lengua extranjera mejore, en especial si desean profundizar aún más sus conocimientos en la lengua japonesa. Para los docentes es un primer paso a la creación de este tipo de materiales y adaptarlos a otras temáticas, otras funciones lingüísticas e incluso otras lenguas como el mandarín.

En el libro de Nishide et al. (1969, pp. V-VI) y en complemento con la página <http://dino.ugr.es/~gunkan>, reseñado en el blog de Paterna (2 de diciembre de 2016) <https://pergaminosjaponeses.com/>, en la entrada acerca del sitio web <https://pergaminosjaponeses.com/2016/12/02/gunkan-el-primer-metodo-de-japones-en-castellano/> y actualmente disponible en la Wayback Machine de Internet Archive

[https://web.archive.org/web/20081217081858/http://lsi.ugr.es/~gunkan/mirror/html/gunkan\\_base/base\\_gunkan.html](https://web.archive.org/web/20081217081858/http://lsi.ugr.es/~gunkan/mirror/html/gunkan_base/base_gunkan.html) según actualización de marzo de 2021 del mismo Paterna. En la sección: El Kanji “La escritura china”, el origen de los kanjis se presenta de la siguiente forma:

Kanji (漢字): caracteres chinos que se utilizan en la escritura del japonés. El nombre de “kanji” proviene del momento en que estos caracteres fueron introducidos al Japón: Kan –漢-, pronunciación japonesa del nombre de la dinastía china Han que imperaba en el siglo III de nuestra era; y ji –字- que significa letra o carácter.

En la página <http://dino.ugr.es/~gunkan> en la sección: Los silabarios hiragana y katakana “Los silabarios II”, se presenta el origen de los silabarios Hiragana y Katakana:

Hiragana (平仮名): uno de los alfabetos silábicos de la lengua japonesa. Se utiliza para escribir okuriganas –afijos y sufijos que se escriben en hiragana para declinar verbos y adjetivos que se escriben en kanji-, partículas, palabras japonesas que no poseen una escritura en kanji, furiganas –escritura en hiragana que se utiliza para explicar cómo se lee un kanji- y, en algunas ocasiones, onomatopeyas.

Katakana (片仮名): uno de los alfabetos silábicos de la lengua japonesa. Se utiliza para escribir palabras de origen extranjero, indicar lecturas chinas u on de un kanji –sobre todo en los diccionarios-, onomatopeyas y exclamaciones.

En esta misma página, <http://dino.ugr.es/~gunkan> en la sección: Los silabarios hiragana y katakana “La romanización del japonés I”, se presenta así la romanización del japonés:

Romaji (ローマ字): transcripción del japonés a grafías latinas. Puede estar basado en la ortografía –sistema Kunrei-shiki-, o en la fonética –sistema Hepburn-.

En la página web <http://dino.ugr.es/~gunkan>, en la sección: El kanji “Las lecturas de un kanji”, se define así los dos tipos de lectura de los kanjis, *kun-yomi* y *on-yomi*:

Kun-yomi (訓読み): lectura de un kanji. Es de origen japonés y por lo tanto se refiere a la palabra japonesa que traduce dicho kanji. Generalmente, esta es la lectura adoptada al utilizar la palabra por sí sola. Por ejemplo, con la palabra “agua” –水- su lectura *kun* es “mizu” –みず-. Una frase como “海の水” se leería “umi no mizu” –agua de mar-. La autora recalca el hecho de decir generalmente ya que para esta regla hay muchas excepciones y no se utiliza ninguna de las lecturas. A cambio de esto, se utiliza un kanji por su significado. Por ejemplo, continuando con “agua” –水-, se utiliza para escribir “medusa” –水母-, que se lee くらげ –kurage-.

On-yomi (音読み): lectura de un kanji. Es de origen chino y a menudo están adaptados a la fonética japonesa, lo que quiere decir que no es exactamente como la palabra china original. Generalmente, esta lectura se utiliza al formar palabras derivadas. Subrayado de la autora. Se resalta el hecho de que ocurre lo mismo que con la lectura kun. Por ejemplo, en el caso de “agua” –水- su lectura on es “sui” –スイ-. Una palabra que se forma con el kanji de “agua” es el nombre del día miércoles, “suiyoubi” –水曜日-.

En el reconocido diccionario de Nelson (1988, p. 1001-1013), el autor explica qué es un radical de la siguiente manera:

Radical: elemento básico de un kanji. Se desarrolló hace algunos siglos por los chinos y el resultado fue la clasificación de los kanjis según 214 elementos básicos. Para determinar cuál elemento de un kanji es su radical, se sigue un método de ensayo y error de 12 pasos. Este método es muy necesario ya que muy pocos kanjis tienen sólo un radical y se inicia con un conteo de trazos del carácter que se desea buscar. El sistema de radicales se usa principalmente para realizar la búsqueda de un carácter en un diccionario de caracteres de chino o de japonés, ya que en ambos casos se tienen en cuenta como radicales los mismos 214 elementos básicos.

Kanwa jiten: Este tipo de diccionarios pueden definirse como:

Kanwa jiten (漢和 辞典): diccionario de japonés que se centra en los kanjis y su uso. Se incluyen usos y lecturas chinas, nombres propios de lugares y personas chinos y japoneses.

Dentro de la pedagogía conceptual existen unas herramientas que De Zubiría (1998, pp. 177-178).

Mentefacto: es una herramienta para organizar los instrumentos de conocimiento. Los instrumentos de conocimiento son las nociones, las proposiciones, los conceptos, las preclases y las clases. Por lo tanto, existen mentefactos para cada uno de estos instrumentos de conocimiento.

Rodríguez (2006, p. 32) utilizó los mentefactos conceptuales para diseñar materiales de enseñanza de kanjis japoneses y en la investigación se argumentó que los kanjis son conceptos. Según De Zubiría M. (1998, pp. 166-167), un concepto es un instrumento de conocimiento que consta de cuatro partes entendidas de la siguiente manera:

Concepto: es un instrumento de conocimiento. Es todo a lo que se le pueda atribuir cuatro tipos de ideas relacionadas que contesten las cuatro preguntas:

1. Supraordinada: ¿A qué categoría pertenece?
2. Concepto(s) excluido(s): ¿Qué otros conceptos pertenecen a la misma categoría?
3. Isoordinada: ¿Cuáles son las características que lo distinguen de los conceptos relacionados?
4. Infraordinada(s): ¿Qué subtipos comprende ese concepto?

Supraordinada: idea relacionada con un concepto que se refiere a la categoría dentro de la que se puede agrupar.

Concepto(s) excluido(s): idea(s) relacionada(s) con un concepto que se agrupa(n) bajo la misma categoría.

Isoordinada: idea relacionada con un concepto que se refiere a las características específicas que comprende.

Infraordinada(s): idea(s) relacionada(s) con un concepto que se derivan de este.

### **2.2.2. El japonés como lengua**

En la página web <http://dino.ugr.es/~gunkan> en la sección: Lecciones Introductorias “El origen de la lengua japonesa”, se explica el origen de la lengua japonesa:

El japonés es una lengua hablada por unos 120 millones de personas en el Japón, donde es lengua oficial. El nombre de la lengua (en japonés) es nihongo, una palabra formada a partir de Nihon, “Japón” y el sufijo –go, que se utiliza para derivar los nombres de lenguas. El japonés no tiene afinidades familiares conocidas, aunque algunos teóricos la relacionan con el coreano y con las lenguas de la familia altaica, es decir de Asia central. Además, como consecuencia de muchos siglos de contacto cultural, el japonés ha tomado muchas palabras del chino. Sin embargo, este hecho no quiere decir que ambas lenguas se hayan relacionado en algún momento y por ello ambas lenguas son tipológicamente muy distintas.

En la página <http://dino.ugr.es/~gunkan> en la sección: El kanji “Los caracteres kanji en el japonés moderno”, se explica la escritura japonesa y cómo se combinan tres sistemas:

El sistema de escritura japonesa es muy complejo. Combina el sistema ideográfico chino (donde a cada palabra o lexema le corresponde un carácter particular, o Kanji) con dos sistemas silábicos. El primero, Hiragana, se utiliza para expresar las palabras japonesas, la conjugación verbal y las partículas. El segundo, Katakana, es utilizado para transcribir palabras de origen extranjero. Los japoneses dominan unos 2.000 caracteres ideográficos al final de la enseñanza secundaria. Estos son los caracteres de uso más

común en la prensa, libros y documentos oficiales. Para cursar estudios superiores es necesario conocer algunos miles de caracteres más.

En la página <http://dino.ugr.es/~gunkan> en la sección: Los silabarios hiragana y katakana “La romanización del japonés I”, se explica la romanización del japonés, es decir, cómo es el proceso de escribir el japonés en nuestras letras latinas:

Existe el Romaji –[ロマ字](#)-, una transcripción del japonés a nuestras grafías latinas. Puede estar basado en la ortografía como tal –sistema Kunrei-shiki-, o en la fonética –sistema Hepburn-. En el primero, por ejemplo, las sílabas shi, chi y tsu –[し](#) [シ](#)- [ち](#) [チ](#)- [つ](#) [ツ](#)- se transcribe como si, ti y tu ya que ortográficamente en japonés éstas se encuentran en los grupos de sílabas sa-si-su-se-so y ta-ti-tu-te-to, y su pronunciación sería la misma para un japonés. En el segundo sistema se es más fiel a la fonética y se romanizan como sa-shi-su-se-so y ta-chi-tsu-te-to ya que se tiene en cuenta que, como *sonidos*, si, ti y tu no existen en japonés.

Es muy importante tener en cuenta que cualquiera de los sistemas de romanización del japonés tiene sus limitaciones. Por ejemplo, si escribimos “hi no atsu”, sin kanjis, no se podría discernir si se está diciendo “calor del día” –[日の熱](#)- o “calor del fuego” –[火の熱](#)-. El escribir en kanas (hiragana o katakana) tiene exactamente esa misma limitación y es por ello que eliminar los kanjis no ha sido posible.

### **2.2.3. Los kanjis**

En la página <http://dino.ugr.es/~gunkan> en la sección: El Kanji, se explica el proceso de cómo se importaron y adaptaron los caracteres chinos o kanji:

El japonés tiene a los kanjis como pilares de su escritura. Los kanjis eran, originalmente, pictogramas –representaciones esquemáticas más o menos realistas obtenidas de la “copia” gráfica de un modelo de referencia en la naturaleza como el río, la montaña, la luna, el sol, etc.-. El uso y los requerimientos cada vez más complejos que se exigen a este tipo de lenguas pictográficas obligan a que esas grafías dibujadas tiendan a perder

su dependencia de un modelo para ser capaces de reflejar conceptos, ideas y sentimientos. Las grafías tienden a alejarse cada vez más de su origen para adquirir independencia y una mayor capacidad y precisión semántica, lo que trae como consecuencia que su origen se haga más abstracto. Por lo tanto, el destino del pictograma es terminar convirtiéndose en ideograma. Japón adopta de China los kanjis –ya evolucionados como ideogramas- entre los siglos III y VI de nuestra era, con la intención de dotar de escritura a una fonética, la japonesa, distante de la fonética china para la que se creó.

Si bien el kanji es el centro de la escritura nipona, sus limitaciones –especialmente el no facilitar información fonética sobre su uso- obligaron a la introducción de escrituras fonéticas paralelas, en concreto silábicas (cada letra representa una sílaba); el Hiragana (que acompaña al kanji y lo secunda en la formación de palabras y coordinaciones de frase) y el Katakana (usado principalmente para escribir palabras extranjeras, nombres propios extranjeros y onomatopeyas).

## CAPÍTULO 3

### 3.1. MARCO METODOLÓGICO

La forma como está definida la investigación aplicada en el PEP de la citada maestría porque nos ceñimos a este documento para desarrollar el trabajo de grado:

La Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas de la Universidad del Tolima reconoce en la Investigación Aplicada una estrategia importante a través de la cual se buscan soluciones prácticas a problemas concretos en ambientes de aprendizaje diversos a través de los trabajos de grado de los maestrantes. La Investigación Aplicada se usa para encontrar soluciones a los problemas de la vida diaria y en el ámbito escolar puede usarse para desarrollar tecnologías innovadoras. En nuestro programa, la Investigación Aplicada se entiende desde la definición básica aportada por el Manual Frascati del OCDE (2002, p.82) que la reconoce como la que involucra aquellos trabajos originales realizados para adquirir nuevos conocimientos que están dirigidos fundamentalmente hacia un objetivo práctico específico. En ese mismo documento se aclara además que la Investigación Aplicada se emprende para determinar los posibles usos de los resultados de la investigación básica, o para determinar nuevos métodos o formas de alcanzar objetivos específicos predeterminados.

El Manual Frascati (2002) reconoce además que este tipo de investigación implica la consideración de todos los conocimientos existentes y su profundización, en un intento de solucionar problemas específicos. Los resultados de la Investigación Aplicada recaen, en primer lugar, sobre un producto único o un número limitado de productos, operaciones, métodos o sistemas. La Investigación Aplicada estudia un problema desde la investigación existente, desarrolla ideas y las convierte en algo operativo. Los conocimientos o informaciones obtenidas de la Investigación Aplicada son a menudo patentados, aunque igualmente pueden permanecer secretos. Aun cuando se reconoce que una parte de la Investigación

Aplicada puede describirse como investigación estratégica, la falta de acuerdo entre los países miembros sobre la manera de identificarlas por separado impide que pueda formularse en el momento actual una recomendación.

En este sentido, Endara (1996, p.4) afirma que la Investigación Aplicada no es otra cosa que la investigación encaminada a buscar soluciones efectivas, creativas y autónomas a los problemas que se nos presentan. Añade que en Latinoamérica la Investigación Aplicada se desarrolla principalmente para hacer frente a los problemas de los sectores populares, y, por lo tanto, es asumida directamente por ellos. Endara (1996, p.53) añade que las experiencias que se vivieron durante los años en que estuvo en auge la investigación participativa, permitieron profundizar la reflexión sobre el necesario cambio que esta debía tener. Así, se empieza a hablar de “Investigación Aplicada” a la que algunos autores llaman “investigación acción”, otros “investigación popular” o “autoinvestigación”. Afirma Endara además que muchos autores latinoamericanos llaman investigación participativa a lo que ella ha llamado Investigación Aplicada, utilizando este último nombre para referirse a cualquier forma de investigación-participativa o tradicional que se realiza para algún fin práctico inmediato.

A pesar de las discusiones, mantenemos nuestra definición pensando que representa mejor la idea que tenemos de lo que debe ser siempre la investigación participativa y aplicada. Para la Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas el objetivo básico de la Investigación Aplicada se centra en la búsqueda de soluciones a problemáticas del campo educativo, la cual es fortalecida desde la investigación básica. Asimismo, la investigación básica se entiende como aquella centrada en generar conocimiento fundamental y comprensión teórica acerca de procesos humanos y otros procesos naturales usando métodos rigurosos como por ejemplo métodos experimentales bajo condiciones de laboratorio.

Mientras el propósito de la investigación básica es desarrollar una sólida fundamentación, un conocimiento sustentado y teoría suficiente para futuras investigaciones, la Investigación Aplicada se enfoca en el mundo real, en las preguntas prácticas y en proveer soluciones relativamente inmediatas. En nuestra maestría entendemos que la Investigación Aplicada lidera hacia el desarrollo de intervenciones y programas en condiciones sociales específicas, pero nutriéndose siempre de lo ya hallado científicamente. Su característica principal es que busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación.

Para Vargas Cordero (2009, p. 160), el concepto de Investigación Aplicada tiene firmes bases tanto de orden epistemológico, como de orden histórico, al responder a los retos que demanda entender la compleja y cambiante realidad social. El fundamento epistemológico de la Investigación Aplicada está en la base de distinciones tales como “saber y hacer”, “conocimiento y práctica”, “explicación y aplicación”, “verdad y acción”. Asimismo, expresa Vargas, la Investigación Aplicada exige una estructura metodológica y comunicacional-documental diferente a la de la investigación descriptiva y explicativa. Por esta razón, los análisis y normativas institucionales están en la obligación de hacer esas diferencias, evitando la imposición de los mismos esquemas metodológicos y documentales para todo tipo de investigación.

Autores como Saunders, Lewis y Thornhill (2009, p. 8) reconocen en la Investigación Aplicada la solución inmediata de problemas puntuales mediante intervenciones pragmáticas dirigidas a un público específico de forma tal que los resultados de la investigación científica pueden hacer las veces de consultoría. La tendencia a entender este tipo de investigación como aquel tipo de estudios de orden pragmático orientados a resolver problemas de la vida cotidiana o a controlar situaciones prácticas la explica Padrón (2007, p.12) haciendo una diferenciación entre aquella investigación que incluye cualquier esfuerzo

sistemático y socializado por resolver problemas o intervenir situaciones con aquella que sólo considera los estudios que explotan teorías científicas previamente validadas, para la solución de problemas prácticos y el control de situaciones de la vida cotidiana.

Así pues, en la Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas reconocemos en la Investigación Aplicada una posibilidad contemporánea de investigación que se encuentra en total vigencia en todo el mundo pues los centros de investigación a nivel mundial se enfocan en la búsqueda de soluciones prácticas sin perder la necesaria rigurosidad teórico-metodológica, que subyace al quehacer científico. Centros como el de Investigación Aplicada de la Universidad de Minnesota, el Centro de Investigación Aplicada de la Universidad de Illinois, los laboratorios de Investigación Aplicada de la Universidad de Texas reconocen en la Investigación Aplicada el tipo de investigación que se usa para responder a preguntas específicas que tienen aplicaciones directas con el mundo. Tales centros de Investigación Aplicada se encargan de hacer gestiones entre las universidades y las empresas privadas, el comercio y otras organizaciones en la búsqueda de soluciones para conectar las universidades con las necesidades reales de las comunidades y de las regiones. Sin querer redundar, en la Maestría se insiste en que, a diferencia de la investigación básica, la cual se lleva a cabo con la intención de expandir el conocimiento, la Investigación Aplicada corresponde a algo que se puede usar.

### **3.1.1. El mentefacto conceptual**

El mentefacto conceptual es un esquema que facilita la organización visual de las ideas relacionadas con un concepto. Para ello es necesario primero contestar las preguntas a las que debe responder un concepto según la Pedagogía Conceptual, De Zubiría M. (1998, p. 165). A continuación, se muestra en mentefactos de dónde surge la pedagogía conceptual, qué papel juegan los mentefactos en ella, qué se entiende por concepto y qué elementos hacen parte de un mentefacto conceptual en esta corriente pedagógica.

### 3.1.2. Los conceptos

Son instrumentos de conocimiento. Es todo a lo que se le puede atribuir cuatro tipos de ideas relacionadas que contesten las preguntas De Zubiría M. (1998, p. 167):

- 1. ¿A qué categoría pertenece? (Supraordinada del concepto)
- 2. ¿Qué otros conceptos pertenecen a la misma categoría? (Conceptos excluidos)
- 3. ¿Cuáles son las características que los distinguen de los conceptos relacionados? (Isoordinadas)
- 4. ¿Qué subtipos comprende ese concepto? (Infraordinada del concepto)

Existen unas reglas para construir los mentefactos conceptuales. Las reglas son las siguientes, tal y como son expresadas por De Zubiría M. (1998, p. 216):

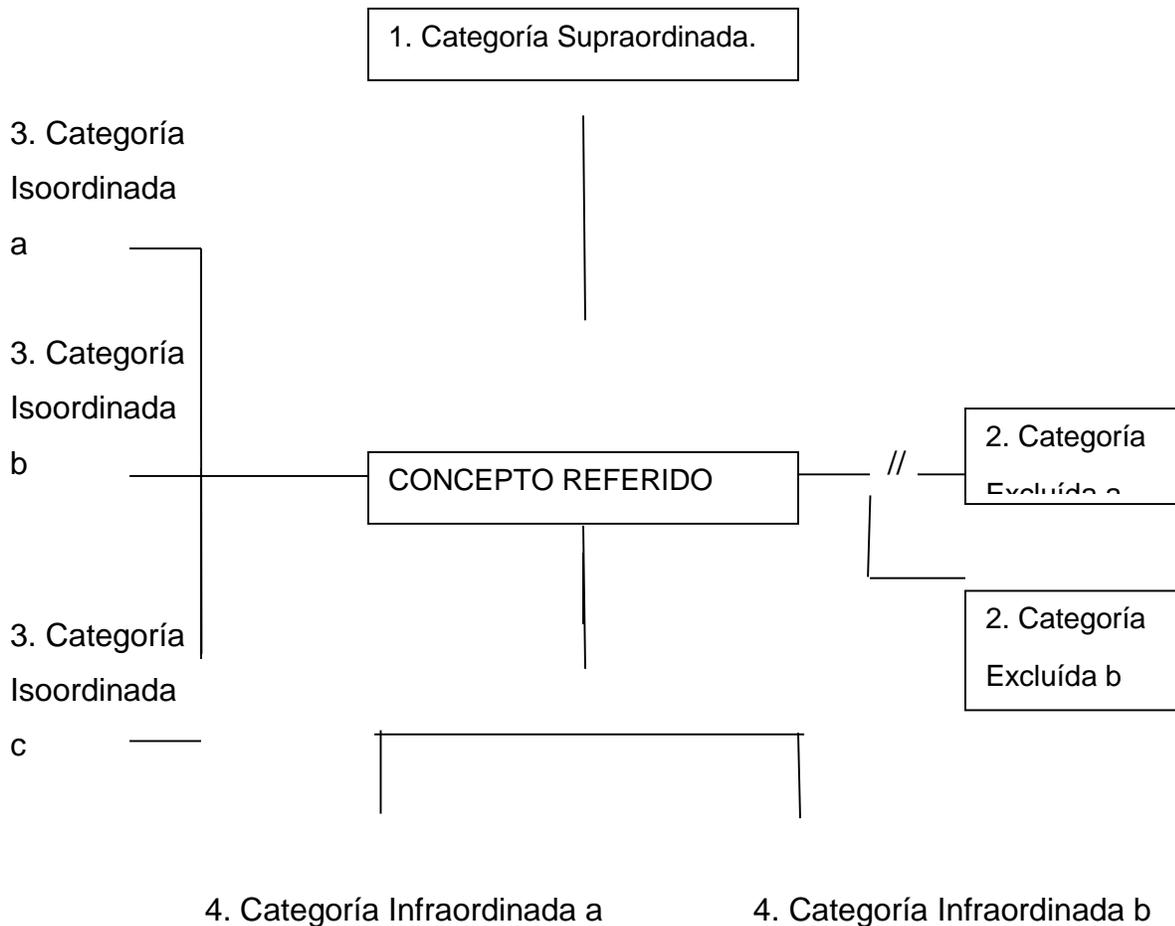
1. Regla de preferencia: Deben preferirse proposiciones universales (afirmativas o negativas) por cuanto abarcan todo el concepto-sujeto.
2. Regla de género próximo: Demostrar la existencia de una clase supraordinada válida; menor a la propuesta, invalida la supraordinación.
3. Regla de coherencia: En la totalidad del mentefacto se debe respetar la acepción en que se toma el concepto. No cambiar de acepciones.
4. Regla de recorrido: La exclusión debe hacerse explícita, una a una, para todas las subclases contenidas en el supraordinado. En su versión laxa, cuando menos considerar las dos subclases más próximas al concepto.
5. Regla de diferencia específica: Bajo ninguna circunstancia, la propiedad exclusiva pueden compartirla o poseerla otra(s) subclase(s) perteneciente(s) al supraordinado.
6. Regla de propiedad: Las isoordinaciones corresponden a las características propias definidas por Aristóteles. En su versión laxa, han de ser cualidades esenciales.

7. Regla de anticontinencia: En ningún caso, isoordina una propiedad característica del supraordinado.

8. Regla de completez: El número de infraordinaciones no tiene restricción. Sin embargo, cada subinfraordinación ha de resultar total: contener todos los casos posibles en que se exprese el concepto.

A continuación, se muestra cómo se organiza un mentefacto conceptual:

**Figura 8.** Organización de un mentefacto



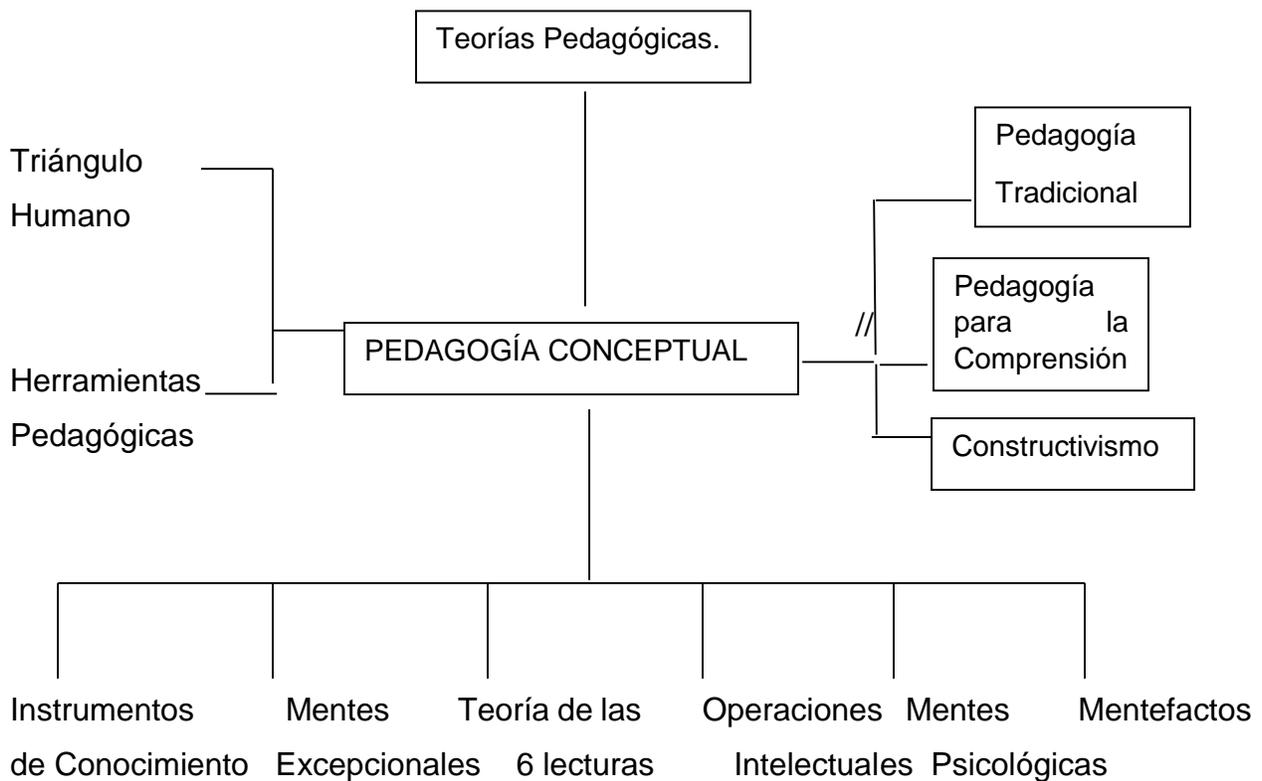
Fuente: autora

Las reglas mencionadas se aplicaron al diseño metodológico de la primera investigación

que llevó a la creación de los mentefactos conceptuales de cada kanji. El siguiente paso fue elaborar el material en mentefactos junto con planas de trazos de cada uno de los kanjis seleccionados.

### 3.1.3. Mentefactos de la pedagogía conceptual

**Figura 9.** Mentefacto de Pedagogía Conceptual



Fuente: autora

p1. La Pedagogía Conceptual es una teoría pedagógica

Exclusiones

p2. Difiere de la Pedagogía Tradicional, de la Pedagogía para la Comprensión, y del Constructivismo en cuanto a su fundamentación teórica

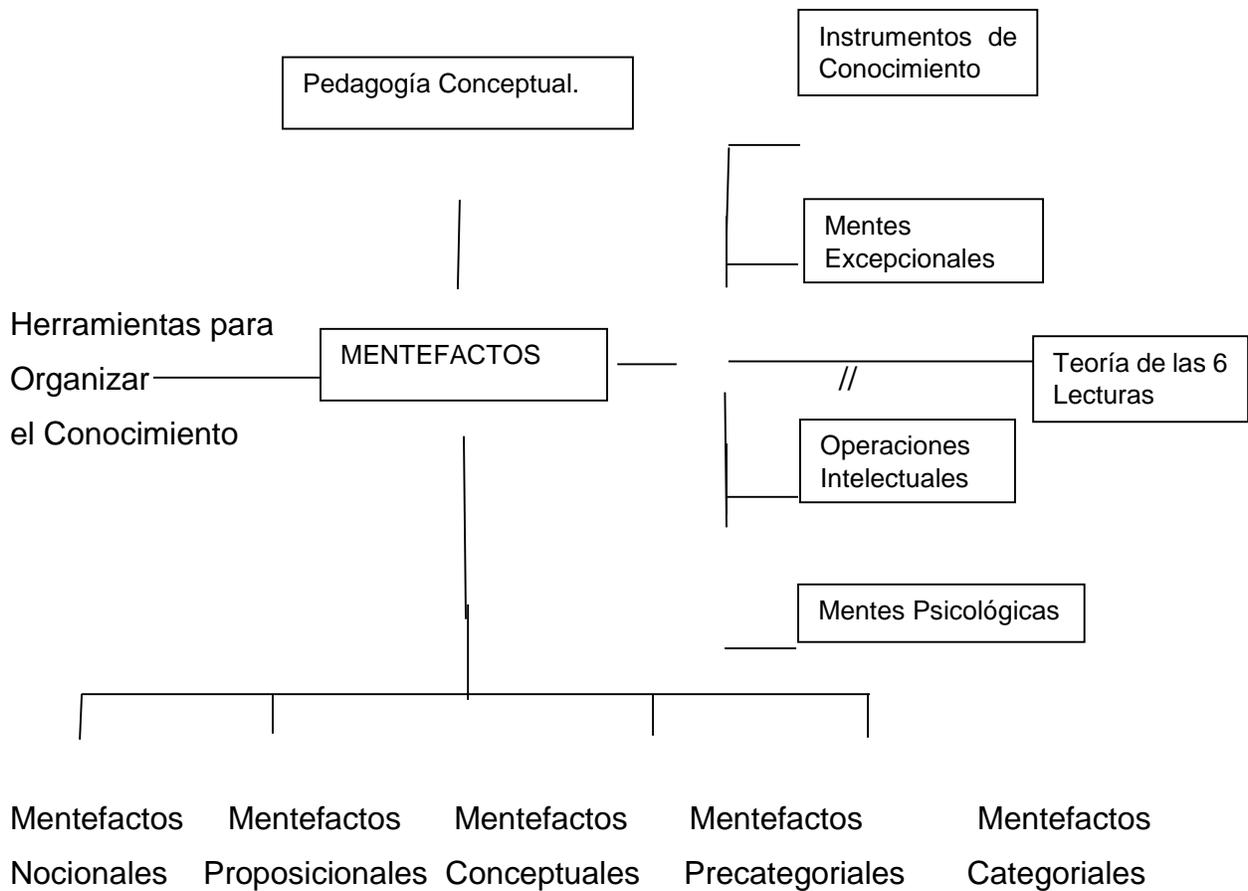
Isoordinaciones

- p5. La Pedagogía Conceptual se basa en el esquema del Triángulo Humano
- p6. La Pedagogía Conceptual ha desarrollado sus propias Herramientas Pedagógicas

Infraordinaciones

- p7. Los Instrumentos de Conocimiento, Mentes Excepcionales, la Teoría de las 6 Lecturas, las Operaciones Intelectuales, Mentes Psicológicas y Mentefactos son trabajos y teorías que se derivan de los fundamentos teóricos de la Pedagogía Conceptual.

**Figura 10.** Mentefacto de tipos de mentefactos



Fuente: autora

Supraordinaciones

- p1. Los Mentefactos son parte de la teoría de la Pedagogía Conceptual

## Exclusiones

p2. Difieren de los Instrumentos de Conocimiento, Mentes Excepcionales, la Teoría de las 6 Lecturas, las Operaciones Intelectuales y Mentes Psicológicas en cuanto a que se relacionan con todos los aspectos del conocimiento y no sólo con la forma de organizarlo.

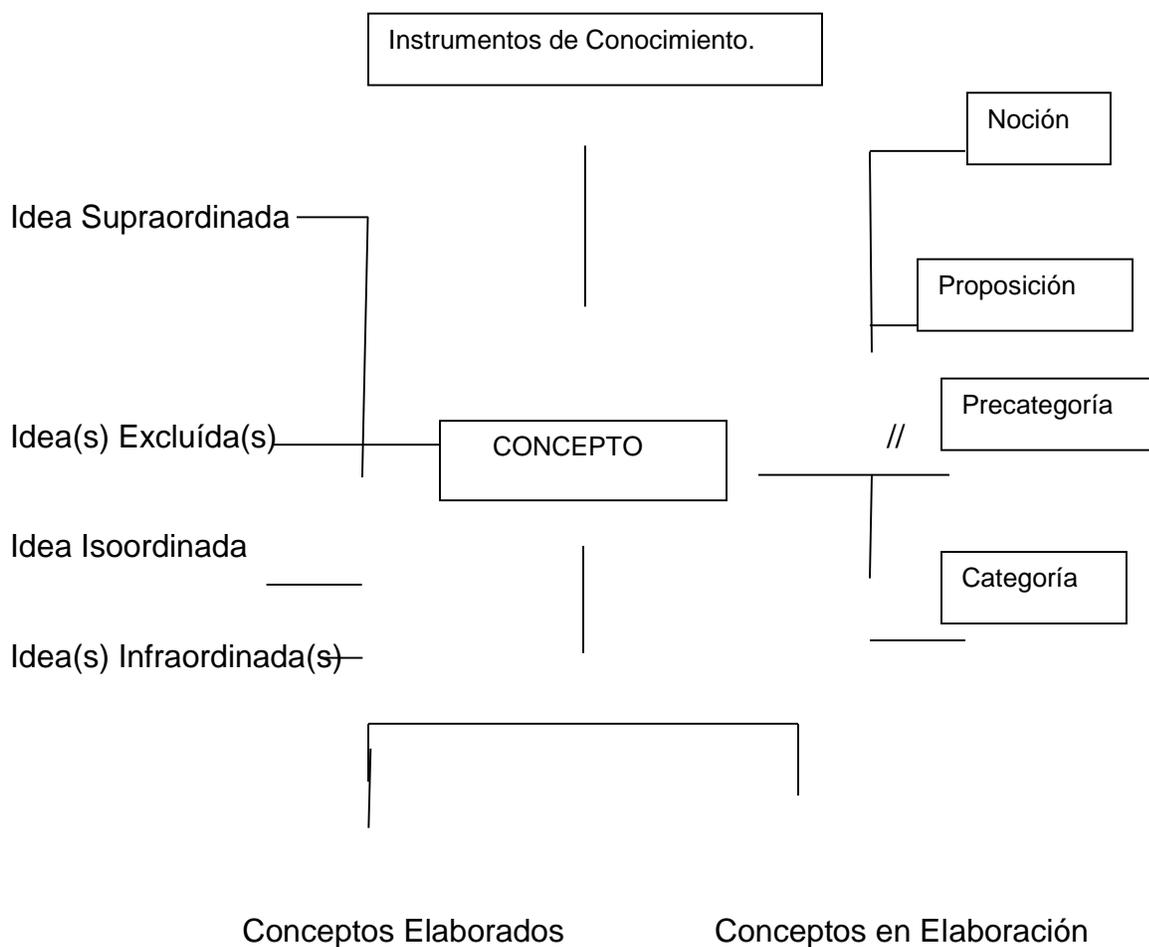
## Isoordinaciones

p3. Los Mentefactos se caracterizan por ser herramientas para organizar el conocimiento

## Infraordinaciones

p4. Existen Mentefactos Nocionales, Proposicionales, Conceptuales, Precategoriales y Catoriales

**Figura 11.** Mentefacto de concepto



Fuente: autora

Supraordinaciones

p1. Los Conceptos son instrumentos de conocimiento

Exclusiones

p2. Difieren de la Noción, la Proposición, la Precategoría y la Categoría en cuanto al nivel de complejidad de la relación existente entre las ideas que los comprenden

Isoordinaciones

p5. Los Conceptos se caracterizan por ser comprendidos por ideas que se Supraordinan, Excluyen, Isoordinan e Infraordinan en torno a ellos

Infraordinaciones

p7. Los Conceptos pueden estar completamente elaborados o en elaboración

### **3.1.4. Los kanjis como conceptos y sus mentefactos**

#### **3.1.4.1. Los kanjis como concepto**

A continuación, se presentan las respuestas para “kanji” como concepto, en un ejercicio realizado original y únicamente por la autora de este trabajo de grado. Si tomamos “kanji” como concepto desde el punto de vista de sistemas de escritura japonesas, podría responderse a las preguntas que determinan un concepto de la siguiente forma:

Pregunta 1. ¿A qué categoría pertenece el concepto de kanji?

Supraordinada (categoría superior) o categoría a la que pertenecen los kanjis dentro de la escritura japonesa.

Pertenece a los Sistemas de Escritura de la Lengua Japonesa. No es la única forma de escritura sino que en conjunto con los dos sistemas silábicos, Hiragana y Katakana, conforma la escritura japonesa. El sistema silábico Hiragana se usa para expresar la flexión verbal, adjetival y las diversas partículas gramaticales, pero esencialmente para

escribir las palabras japonesas. El sistema silábico Katakana es utilizado para transcribir palabras de origen extranjero y onomatopeyas.

Pregunta 2. ¿Qué otros conceptos pertenecen a la misma categoría?

Excluidas u otros sistemas de escritura que pertenecen al mismo grupo o categoría mayor, en este caso, la escritura japonesa.

### Silabario Hiragana

Cada carácter representa únicamente una sílaba y se utiliza con *propósitos* gramaticales que no pueden escribirse con kanjis (conjugación de verbos y adjetivos –se llama okurigana cuando realiza esta función-, escribir partículas, algunos sustantivos). Es necesario combinarlos para que tengan significado. Normalmente se combinan varios caracteres silábicos de Hiragana entre sí, junto con palabras escritas en sistema Katakana o junto con Kanjis para adquirir significado.

A continuación, se presentan completas todas las letras que forman parte de este silabario.

**Tabla 3.** Silabario Hiragana

#### Vocales

a	あ
i	い
u	う
e	え
o	お

**k**

**g**

ka	か	ga	が
----	---	----	---

ki	き	gi	ぎ
ku	く	gu	ぐ
ke	け	ge	げ
ko	こ	go	ご

**s**

**z**

sa	さ	za	ざ
shi	し	ji	じ
su	す	zu	ず
se	せ	ze	ぜ
so	そ	zo	ぞ

**t**

**d**

ta	た	da	だ
chi	ち	ji	ぢ
tsu	つ	zu	づ
te	て	de	で
to	と	do	ど

**h**

**b**

**p**

ha	は	ba	ば	pa	ぱ
hi	ひ	bi	び	pi	ぴ
fu	ふ	bu	ぶ	pu	ぷ
he	へ	be	べ	pe	ぺ
ho	ほ	bo	ぼ	po	ぽ

**n**

**m**

**r**

na	な	ma	ま	ra	ら
----	---	----	---	----	---

ni	に	mi	み	ri	り
nu	ぬ	mu	む	ru	る
ne	ね	me	め	re	れ
no	の	mo	も	ro	ろ

**w**

**y**

**Otros**

wa	わ	ya	や	n	ん
wo	を	yu	ゆ	p,t,s,k	っ (Para indicar la repetición de sonidos consonantes.)
		yo	よ		— (Para indicar la elongación de un sonido vocal.)

**ky**

**gy**

kya	きゃ	gya	ぎゃ
kyu	きゅ	gyu	ぎゅ
kyo	きょ	gyo	ぎょ

**sh**

**j**

sha	しゃ	ja	じゃ
shu	しゅ	ju	じゅ
sho	しょ	jo	じょ

**hy**

**by**

**py**

hya	ひゃ	bya	びゃ	pya	ぴゃ
hyu	ひゅ	byu	びゅ	pyu	ぴゅ
hyo	ひょ	byo	びょ	pyo	ぴょ

**ch**

**ny**

**my**

cha	ちゃ	nya	にや	mya	みや
chu	ちゅ	nyu	にゅ	myu	みゅ
cho	ちよ	nyo	にょ	myo	みよ

**ry**

rya	りゃ
ryu	りゅ
ryo	りょ

**Silabario Katakana**

Cada carácter representa una sílaba y se utiliza para escribir las palabras de origen extranjero y las onomatopeyas. Es necesario combinarlos para que tengan significado. Se combinan junto con varios caracteres silábicos de Katakana entre sí, junto con caracteres silábicos de Hiragana, o junto con Kanjis para adquirir significado. Normalmente se ven en oraciones en que se utilizan palabras de origen extranjero.

A continuación, se presentan completas todas las letras que forman parte de este silabario.

**Tabla 4.** Silabario Katakana

**Vocales**

a	ア
i	イ
u	ウ

e	エ
o	オ

**k**

**g**

ka	カ	ga	ガ
ki	キ	gi	ギ
ku	ク	gu	グ
ke	ケ	ge	ゲ
ko	コ	go	ゴ

**s**

**z**

sa	サ	za	ザ
shi	シ	ji	ジ
su	ス	zu	ズ
se	セ	ze	ゼ
so	ソ	zo	ゾ

**t**

**d**

ta	タ	da	ダ
chi	チ	ji	ヂ
tsu	ツ	zu	ヅ
te	テ	de	デ
to	ト	do	ド

**h**

**b**

**p**

ha	ハ	ba	バ	pa	パ
hi	ヒ	bi	ビ	pi	ピ
fu	フ	bu	ブ	pu	プ

he	ヘ	be	ベ	pe	ペ
ho	ホ	bo	ボ	po	ポ

**n****m****r**

na	ナ	ma	マ	ra	ラ
ni	ニ	mi	ミ	ri	リ
nu	ヌ	mu	ム	ru	ル
ne	ネ	me	メ	re	レ
no	ノ	mo	モ	ro	ロ

**w****y****Otros**

wa	ワ	ya	ヤ	n	ン
wo	ヲ	yu	ユ	p,t,s,k	ッ (Para indicar la repetición de sonidos consonantes.)
		yo	ヨ		— (Para indicar la elongación de un sonido vocal.)

**ky****gy**

kya	キヤ	gya	ギヤ
kyu	キユ	gyu	ギユ
kyo	キヨ	gyo	ギヨ

**sh****j**

sha	シャ	ja	ジャ
-----	----	----	----

shu	シユ	ju	ジュ
sho	シヨ	je	ジェ
		jo	ジョ

**hy**

**by**

**py**

hya	ヒヤ	bya	ビヤ	pya	ピヤ
hyu	ヒユ	byu	ビユ	pyu	ピユ
hyo	ヒヨ	byo	ビヨ	pyo	ピヨ

**ch**

**ny**

**my**

cha	チャ	nya	ニヤ	mya	ミヤ
chu	チュ	nyu	ニユ	myu	ミユ
cho	チョ	nyo	ニヨ	myo	ミヨ

**ry**

rya	リヤ
ryu	リュ
ryo	リヨ

**t/d**

**f**

**v**

ti	テイ	fa	ファ	va	ヴァ
di	ディ	fi	フィ	vi	ヴィ
du	デュ	fu	フ	vu	ヴ
		fe	フェ	ve	ヴェ
		fo	フォ	vo	ヴォ

Los sonidos representados con las letras que se encuentran en los cuadros resaltados son impropios de la lengua japonesa y por ello son construcciones especiales para

palabras que se escriben en *katakana* porque no han sido aún asimiladas por completo como japonesas.

Pregunta 3. ¿Cuáles son las características que lo distinguen de los conceptos (sistemas de escritura) relacionados?

Isoordinadas o características que distinguen a los kanjis de los demás sistemas de escritura japoneses.

Podemos encontrar una respuesta a esta pregunta en Nishide et al. (1969, pp. V-XI):

- Los Kanjis son adoptados directamente del chino, o se crearon basados en los significados de dos o más caracteres chinos ya adoptados.

- Su lectura puede ser polisílaba, y no solamente monosilábica.

- Todos tienen significado autónomo porque es un sistema ideográfico, es decir que es un sistema en el que cada letra tiene un significado y su origen se presentó al haber una mayor orientación en dicho significado en el momento de escribir que en hacer letras que representen estrictamente fonemas o sílabas. Por sí solos representan palabras y tienen significado, (y combinados producen otro significado) pero no por ello se pueden escribir oraciones enteras combinando sólo kanjis.

Pregunta 4. ¿Qué subtipos comprende kanji como concepto?

Infraordinadas (subtipos) del concepto de kanji.

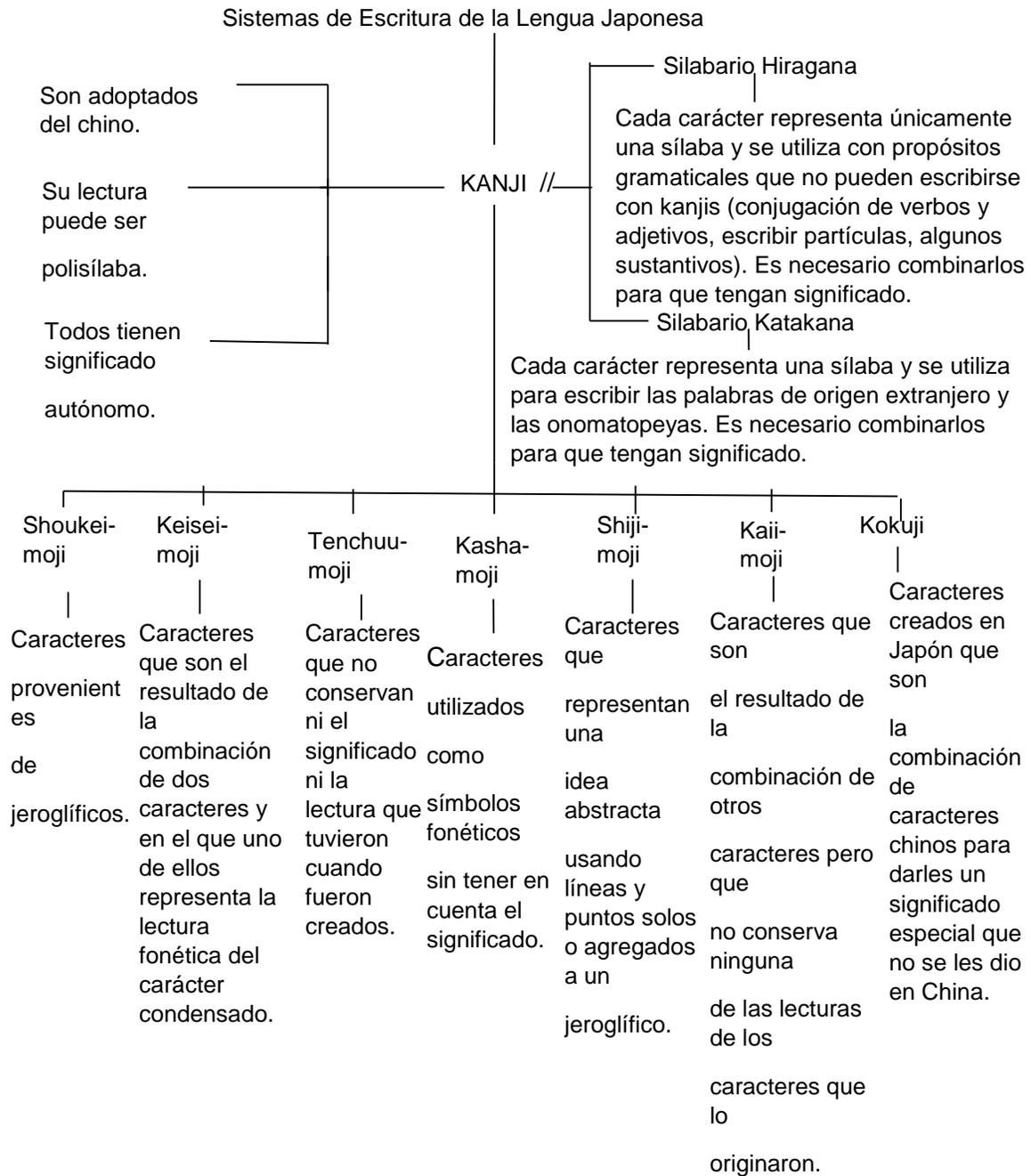
Podemos encontrar una respuesta a esta pregunta en Nishide et al. (1969, pp. VII-XI):

- Caracteres provenientes de jeroglíficos: Shoukei- moji.

- Caracteres que son el resultado de la combinación de dos caracteres y en el que uno de ellos representa la lectura fonética del carácter condensado: Keisei- moji.
- Caracteres que no conservan ni el significado ni la lectura que tuvieron cuando fueron creados: Tenchuu- moji.
- Caracteres utilizados como símbolos fonéticos sin tener en cuenta el significado: Kasha- moji.
- Caracteres que representan una idea abstracta usando líneas y puntos solos o agregados a un jeroglífico: Shiji- moji.
- Caracteres que son el resultado de la combinación de otros caracteres pero que no conserva ninguna de las lecturas de los caracteres que lo originaron: Kaiti- moji.
- Caracteres creados en Japón que son la combinación de dos caracteres chinos para darles un significado especial que no se les dio en China: Kokuji.

A continuación, se presenta el mentefacto del concepto de Kanji como sistema de escritura del japonés.

**Figura 12.** Mentefacto conceptual de Kanji



Fuente: autora

### 3.1.4.2. Los kanjis individuales como conceptos y sus mentefactos

Al individualizar los kanjis se pueden tomar por la acepción de origen específico, la clasificación como concepto se mantiene y se puede expresar de la forma en que se muestra a continuación.

#### **Pregunta 1. ¿A qué categoría pertenece cada kanji?**

Supraordinada o categoría a la que puede pertenecer un grupo de kanjis según su origen. Según Nishide et al, (1969, pp. VII-XI). No todos los kanjis son del mismo origen:

- Hay kanjis jeroglíficos o que provienen de un dibujo simple de un objeto, shoukei-moji, por ejemplo “uno” (一) es el dibujo de un solo dedo que señala horizontalmente.
- Hay kanjis que representan una idea abstracta sólo usando líneas y puntos, shiji-moji, como el kanji de “bajo” (下) que es dos líneas –una vertical y otra oblicua- bajo una línea horizontal o, en otros casos, al añadir una línea o un punto a un jeroglífico, por ejemplo “fin” (末) se representa con una línea en la copa del jeroglífico de árbol.
- Hay kanjis que son el resultado de la combinación de jeroglíficos y signos que mantienen su significado pero la pronunciación no es la de ninguna de las dos palabras, los kaii-moji. Por ejemplo “bosque” (森) que es la combinación de tres árboles pero no se lee ni como “tres” (三 san-on, mi-kun) ni como “árbol” (木 moku, boku-on, ki-kun) sino 69in-on, mori-kun.
- Hay kanjis que combinan los símbolos de dos ideas como “puro” o “azul” (青) y “agua” (水), son los keisei-moji. Al ser “agua pura” (清) representa la “limpieza” y “pureza” en general, pero contrario al anterior tipo de kanjis, se mantiene la pronunciación de uno de los símbolos originales. En este caso se mantiene la pronunciación sei, lectura kun de “azul”. Es decir, son los kanjis en los que una idea representada por la combinación de dos kanjis o más y que se pronuncia como uno de los kanjis originales.

- Hay kanjis que ya no representan lo que originalmente significaban, ni tampoco conservan la pronunciación de la idea original, o tenchuu- moji. Por ejemplo, el kanji de “agradable” (楽 raku, gaku- lectura on, tanoshii- lectura kun) inicialmente representaba un instrumento musical y significaba “música” (ongaku, pero ahora música se representa con dos kanjis en lugar del jeroglífico original: 音楽).
- Hay kanjis que son utilizados como símbolos fonéticos y que no tienen en cuenta el significado original, kasha- moji. Es el caso de los kanjis de nombres de algunos territorios extranjeros, como los que representan el nombre de “India” (印度) o “Roma” (羅馬), o el nombre de Asia (亜細亜) (aunque en algunos casos ya no se usan tanto como la escritura en katakana – インド、ロマ、アジア – de estos nombres).
- Hay kanjis que son invención japonesa, sólo tienen lectura kun o japonesa y no existen en chino. Son los kokuji. Este es el caso del kanji de “granja” (畑) que es la combinación de los jeroglíficos de “fuego” (火) y “campo de arroz” (田).

**Pregunta 2. ¿Qué otros conceptos (kanjis) pertenecen a la misma categoría?**

Excluidas u otros kanjis que pertenecen al mismo grupo o categoría mayor, en este caso, de origen.

Hay muchos kanjis de la misma categoría que tienen igual lectura. Su diferencia radica en su significado aunque es importante distinguirlos en caso de escribir nombres o en un dictado porque pueden confundirse unos con otros.

**Pregunta 3. ¿Cuáles son las características que lo distinguen de los conceptos (kanjis, en este caso) relacionados? Es decir, ¿qué puede distinguir a un kanji de los demás kanjis que pertenecen a la misma categoría?**

Isoordinadas o características que distinguen a cada kanji de los demás que pertenecen a la misma categoría mayor.

Sus características son su origen específico (categoría), su otra u otras lecturas, el número y orden de trazos y su significado.

#### **Pregunta 4. ¿Qué subtipos comprenden a cada kanji como concepto?**

Infraordinadas que subyacen a *cada* kanji.

Todos los kanjis en sí mismos son una palabra, pero no todas las palabras tienen su propio kanji ya que en muchas ocasiones dos o más de ellos contribuyen a la formación de otras palabras según su significado. Por ejemplo, un volcán (火山 – kazan) se escribe con el kanji de “montaña” (山 –yama- lectura on, san- lectura kun) y el de “fuego” (火 –hi- lectura on, ka- lectura kun) por lo cual la palabra se forma por la asociación de las dos palabras pero su lectura no es la de las dos palabras en japonés por separado, o lectura kun, sino que se lee según la lectura china, o lectura on. Y esto sólo se puede saber si se conocen palabras que se forman con estos kanjis, ya que al ver la palabra se puede pensar en la lectura “yamabi” y un estudiante de japonés buscaría o usaría oralmente una palabra que no existe aunque sepa su significado. La razón por la cual se leería “yamabi” y no “yamahi” es porque existe una regla fonética acerca de la formación de palabras compuestas: si la segunda palabra empieza con un sonido consonante “puro” (“mudo” en fonética) es remplazado por su equivalente “impuro” (“vocalizado”). Para los japoneses, el equivalente impuro de la sílaba “hi” es “bi”.

Por lo anterior, es importante conocer las lecturas especiales de las palabras derivadas porque en ocasiones es la lectura kun de las dos palabras o hay lectura única de cualquiera de los dos tipos. Por ejemplo al decir “dos personas” que en japonés es una sola palabra, futari (二人), en kanji se escribe “dos” (二) y “persona” (人): futa es la lectura on de “dos” pero ri no es ni la lectura on (jin, nin) ni la lectura kun (hito) de “persona”. Es especial para contar dos personas. Todas las posibilidades especiales de las palabras derivadas son importantes y son como subtipos de cada kanji.

A continuación, se explicará el proceso para clasificar los kanjis y así construir el material de los mentefactos. Para la realización de la clasificación de los kanjis, la autora aplicó

las reglas para la construcción de los mentefactos conceptuales de la siguiente manera:

- 1. La primera, Deben preferirse proposiciones universales: En los kanjis se cumple especialmente en cuanto a las lecturas, ya que éstas son lo más incluyente y lo más universal de cada kanji puesto que de ellas dependen las palabras derivadas que pueden surgir.
- 2. La segunda, Demostrar la existencia de una clase supraordinada válida: La categoría supraordinada válida para cada kanji es su clasificación como un tipo de kanji según su origen. Hay casos en los que pertenecen a más de una categoría pero ese es el caso de kanjis de los cuales los eruditos no han llegado a un acuerdo acerca de la naturaleza de su origen. Sin embargo, esta clasificación es más incluyente ya que hay 7 tipos de kanji según su origen y así se incluyen miles de caracteres en cada categoría. Al clasificarlos por radical resultan más de 200 grupos de kanjis ya que hay radicales secundarios y algunos caracteres son radicales por sí mismos
- 3. En cuanto a la tercera regla, Se debe respetar la acepción en que se toma el concepto: Se tiene en cuenta muy cuidadosamente qué acepciones se toman de un concepto. En esta investigación se toma una acepción que no va a mezclar gramática y los usos en contexto y por esta razón la acepción que se adopta es la de origen de la escritura.
- 4. En relación con la cuarta regla La exclusión debe hacerse explícita, una a una, para todas las subclases contenidas en el supraordinado: Se tiene en cuenta varias características para excluir a los demás conceptos: lectura(s), trazos, origen específico, significado(s). Son miles los kanjis que se originaron en circunstancias similares, por ejemplo, los kanjis que provienen de los jeroglíficos antiguos. Entre ellos, para este trabajo se va a tomar una versión laxa ya que en ésta y todas las categorías hay miles de caracteres. Se van a tomar como “más cercanos” los caracteres con los que se va a trabajar específicamente en el material. Se incluiría

más en un material diseñado para un período académico completo.

- 5. En la quinta regla, La propiedad exclusora no pueden compartirla o poseerla otra(s) subclase(s) perteneciente(s) al supraordinado: Ningún kanji podría confundirse ya que un kanji se diferencia de otros por sus lecturas, trazos, significados y la necesidad de significado que dio origen al carácter.

Por ejemplo, hay muchos kanjis que tienen un origen muy antiguo como lo son los caracteres shoukei moji que provienen de jeroglíficos chinos antiguos. En el caso de una palabra como perro - 犬 (いぬ-inu-) -, es una palabra antigua y común ya que una de las primeras cosas sobre las que las personas escriben es su vida diaria y por lo tanto, el medio ambiente, el cuerpo y los animales, al igual que 日, 月, 火, 木, 水, 山, 川, 田, 子, 女, 耳, 手, 目, 足, 竹, 牛, 馬, 鳥, 魚, etc. Por ello es una palabra que había necesidad de representar en jeroglíficos y ha cambiado mucho desde aquella época, al igual que los otros caracteres jeroglíficos. De este modo, 犬 es la versión moderna del esquema primitivo de un perro, 日 es la versión moderna de un jeroglífico del sol, 月 es la versión moderna del esquema primitivo de la luna, etc. Todos los caracteres tienen diferentes trazos, diferentes lecturas y un origen en el que se consideró dar un significado diferente a los demás. Es probable que algunos kanjis compartan lecturas como es el caso de 日 y 火 (ひ-hi-) pero sus cuatro trazos son diferentes. Además, el primero se refiere al día y el segundo al fuego.

- 6. La sexta regla, Las isoordinaciones corresponden a las características propias: Cada kanji no tiene una sola característica esencial sino varias. Nos referimos a los trazos, las lecturas, su significado y su origen. Son las características que los separan de los demás caracteres que se encuentran en la misma categoría ya que por más que se parezcan dos caracteres hay varias cosas que pueden diferenciarlos: Por ejemplo, 目 y 耳 son caracteres shoukei moji o jeroglíficos y se refieren a partes del cuerpo. Se diferencian en número de trazos (cinco y seis

respectivamente), la forma en que se realizan dichos trazos, sus significados (ojo y oreja, respectivamente) y sus lecturas (め -me- y みみ -mimi-). No se tendrán en cuenta los radicales por dos razones:

- Muchos de los kanjis que se trabajan en los niveles más básicos son radicales por sí mismos y podría ser confuso. A medida que aumenta el número de trazos y la complejidad de la escritura de algunos kanjis –por ejemplo, cuando surgen los kanjis que condensan otros dos o tres kanjis más sencillos para dar un significado y una pronunciación-, van surgiendo radicales secundarios, es decir, otros radicales que forman parte del mismo kanji.

- Los radicales realmente son más un sistema de recopilación y recuperación de información acerca de los kanjis en los diccionarios. Éstos pueden ayudar al aprendizaje de los kanjis porque hacen parte de la escritura de los caracteres que se originan al condensarse varios de ellos, pero no nos dicen nada sobre la forma específica en que se originó un kanji y por qué es así. Es decir, es parte de un kanji y por ello es útil para recordar cómo escribirlos, pero no aporta en cuanto a definir cómo se originó. No se puede deducir de un radical si un kanji es totalmente japonés –Kokuji-, si ha habido cambios fonéticos y/o semánticos que hayan afectado la forma en que se utiliza –Kaiji Moji, Tenchuu Moji-, si una parte del kanji es sólo fonética y el resto le da significado –Keisei Moji-, si se usan por su(s) lectura(s) para escribir nombres –Kasha Moji- o si en realidad son tan antiguos que provienen de jeroglíficos antiguos –Shoukei Moji- o de signos creados con líneas y puntos solos o agregados a jeroglíficos –Shiji Moji-. Podrían ser incluidos dentro de los mentefactos como una característica –o categoría isoordinada-, pero no son tan cruciales como característica diferenciadora. De hecho, podría hacer la clasificación por tipos de kanji más confusa puesto que en lugar –o además- de tener en cuenta el origen, podría pensarse en el radical y agruparlos por kanjis con el mismo radical. Pero hay una gran desventaja para considerar hacer una clasificación de esta forma: hay más de 200 radicales y sólo hay siete tipos de

kanjis según su origen. Por ello sólo se tiene en cuenta el origen. Además, de esta forma se podrá evitar confusiones innecesarias en estudiantes principiantes.

- 7. En cuanto a la séptima regla, En ningún caso, isoordina una propiedad característica del supraordinado: Las isoordinadas de cada kanji son diferentes a las isoordinadas de cada categoría supraordinada de kanji ya que no es lo mismo cómo surgió un kanji (por ejemplo, para formar suki, gustar - 好 – se reúnen los caracteres de mujer y niño - 女 onna 子 ko – para representar la ternura o el cariño de una mujer hacia su hijo, por ello se piensa en gustar o algo bueno) que uno de siete posibles tipos de origen (no se conserva ninguna de las lecturas de los caracteres comprendidos, por lo tanto es un kaii moji).
  
- 8. En cuanto a la octava regla, El número de infraordinaciones no tiene restricción. Sin embargo, cada subinfraordinación ha de resultar total: contener todos los casos posibles en que se exprese el concepto: Las infraordinadas o derivadas son un número muy grande de combinaciones de kanjis con otros kanjis para formar palabras. Por ejemplo, todos los kanjis de números pueden combinarse con los kanjis de contadores (palabras que indican el tipo de objeto que se contabiliza como objetos cilíndricos, pisos, objetos planos, etc.) para escribir acerca de una cantidad. La restricción es de tipo práctico dentro de una situación pedagógica ya que, por ejemplo, continuando con los contadores, no es necesario presentar en el mentefacto todos los contadores con todos los kanjis de números ya que no se estudiarán todos los contadores de una sola vez. Además, los números no sólo se combinan con los contadores para formar otras palabras: también se combinan con otros números y con muchas otras palabras.

Primero se delimitan los kanjis con los que se trabajará. Al tener un grupo de caracteres seleccionados se elaboran los esquemas para cada kanji y las categorías superiores, en este caso, para tipos de kanji. Para la categoría superior, se busca la información en libros tales como los “kanwa jiten” o diccionarios de kanjis que incluyen lecturas, origen, usos de origen chino y usos de origen japonés, usos en palabras compuestas en contexto.

En este trabajo se utiliza el “Oubunsha Kanwa Jiten”, el “kanwa jiten” de la editorial Oubunsha, por Abe y Akatsuka (1990).

En cuanto a las excluidas, es mejor ir elaborando mentefactos de clases de kanjis al mismo tiempo. Al estar completos los mentefactos de cada kanji, se complementa con la información reunida en el mentefacto por tipos de kanji. Se procede de esta forma para tener en cuenta únicamente los kanjis que se van a estudiar ya que sólo hay siete tipos de kanji, y dentro de cada categoría hay miles de caracteres porque son muchos los que tuvieron el mismo origen.

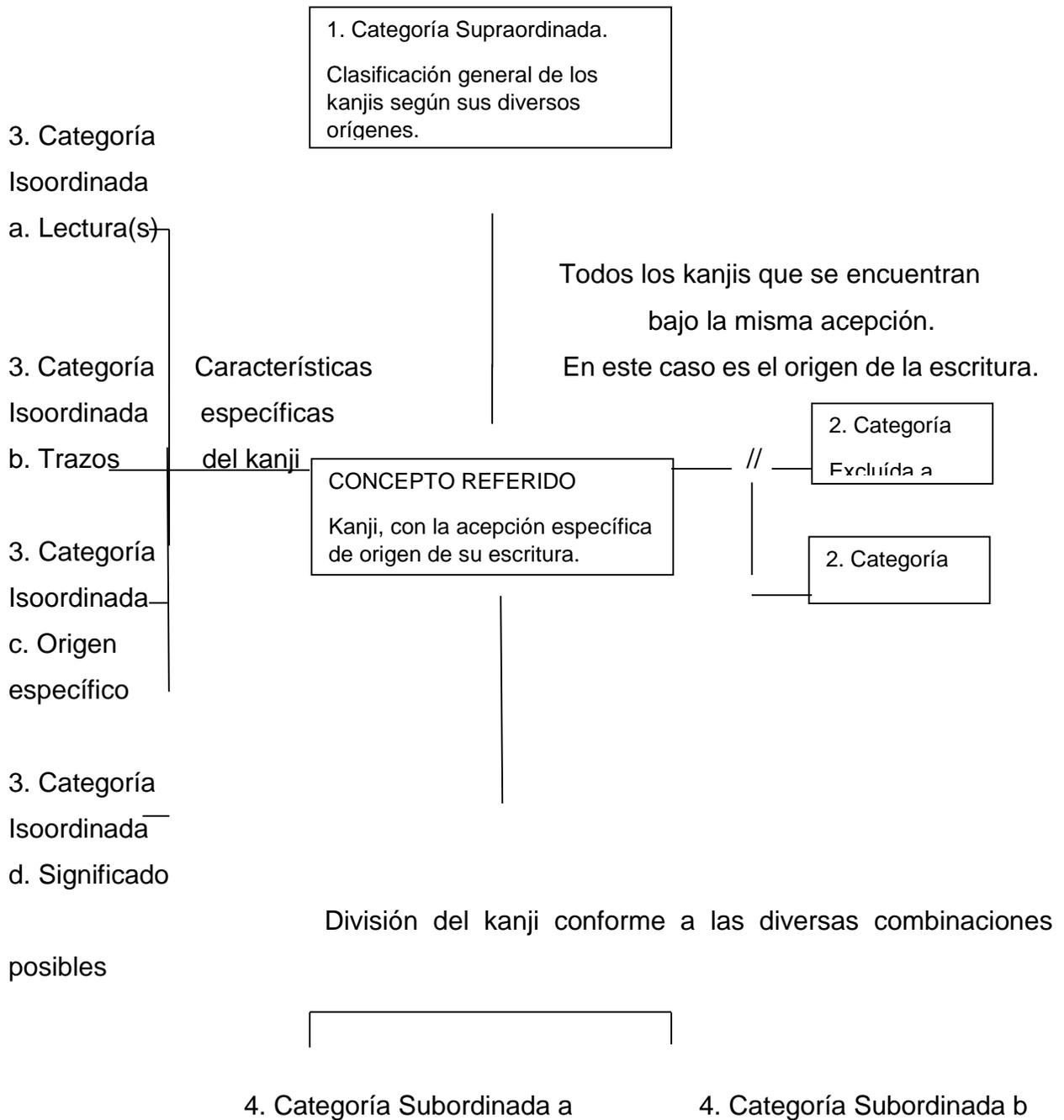
En este caso hay que limitarlo por razones prácticas ya que, si se incluyen todos los caracteres, habría que considerar miles, hecho que no es muy útil pedagógicamente. Además, hay muchos caracteres que están en más de una categoría, bien sea porque algunos estudiosos lo consideran así al tener en cuenta algún uso poco común que pueda tener un carácter particular, o bien sea porque su origen se ha vuelto muy incierto y no es claro cómo empezó a utilizarse de cierta forma. Tomemos como ejemplo el kanji “dai”, 大-grande-. Es un carácter del tipo Soukei Moji, o sea que proviene directamente de los jeroglíficos antiguos chinos. Es decir, Shoukei Moji es la categoría supraordinada a la que este kanji pertenece. Entonces, vamos a analizar otros kanjis que pertenecen a esta categoría. Serían los conceptos excluidos. Para este caso serían caracteres como: 四, 五, 六, 九, 十, 万, 日, 月, 火, 水, 木, 土, 山, 川, 田, 人, 口, 車, 門, 生, 子, 女, 力, 本, 目, 耳, 手, 足, 竹, 米, 貝, 糸, 肉, 文, 牛, 馬, 鳥, 魚, 犬, 虫, 行, 来, 母, 兄, 高, 古, 良, 白, 心, 自, 之 ... Y éstos son sólo 51 kanjis entre todos los que pertenezcan al grupo de kanjis jeroglíficos o Shoukei Moji, pero no todos ellos van a ser objeto de estudio en el momento en que nos interesa y por ello sería poco útil incluir todos los caracteres jeroglíficos o Shoukei Moji.

En la categoría de isoordinadas, se toman como características la(s) *lectura(s)*, los *trazos*, el *origen* y el *significado*. Este tipo de información se encuentra completa en libros como *A Guide To Remembering Japanese Characters* (Henshall, 1998). La forma en que se presenta dicha información sigue el modelo del sitio: <http://www.joyo96.org/> En cuanto al

orden de los trazos, se extrae la información del “Basic Kanji Book Vol. I” Kano et al. (1995).

Finalmente, se encuentran las infraordinadas. En el caso de los kanjis las infraordinadas serían las palabras derivadas o compuestas de la unión de varios kanjis. Cada kanji hace parte de la escritura de palabras más complejas cuyo significado es el resultado de la combinación de los significados de palabras más sencillas. Por ejemplo, grande- 大 dai - al ser combinado con el carácter de persona – 人 hito - puede dar como resultado “adulto”, “persona alta, grande, importante o gigante” - 大人 otona, taijin - es decir que se producen dos palabras que dan la idea de “persona grande”. Si se combina con otros caracteres ocurrirá algo similar. Continuando con el ejemplo de grande y según la información que se encuentra en el diccionario “The Modern Reader’s Japanese-English Character Dictionary” de Nelson (1988, pp. 277-286), encontraríamos que las infraordinadas para este kanji serían: 大一座, 大刀, 大力, 大八車, 大八洲, 大八島, 大入, 大入道, 大入袋, 大人, 大人氣無, 大人物, 大人並, 大人染, 大巾, 大弓, 大凡, 大丈夫... entre otras 670 combinaciones posibles que se indican en dicho diccionario.

**Figura 13.** Elaboración de un mentefacto conceptual de un Kanji



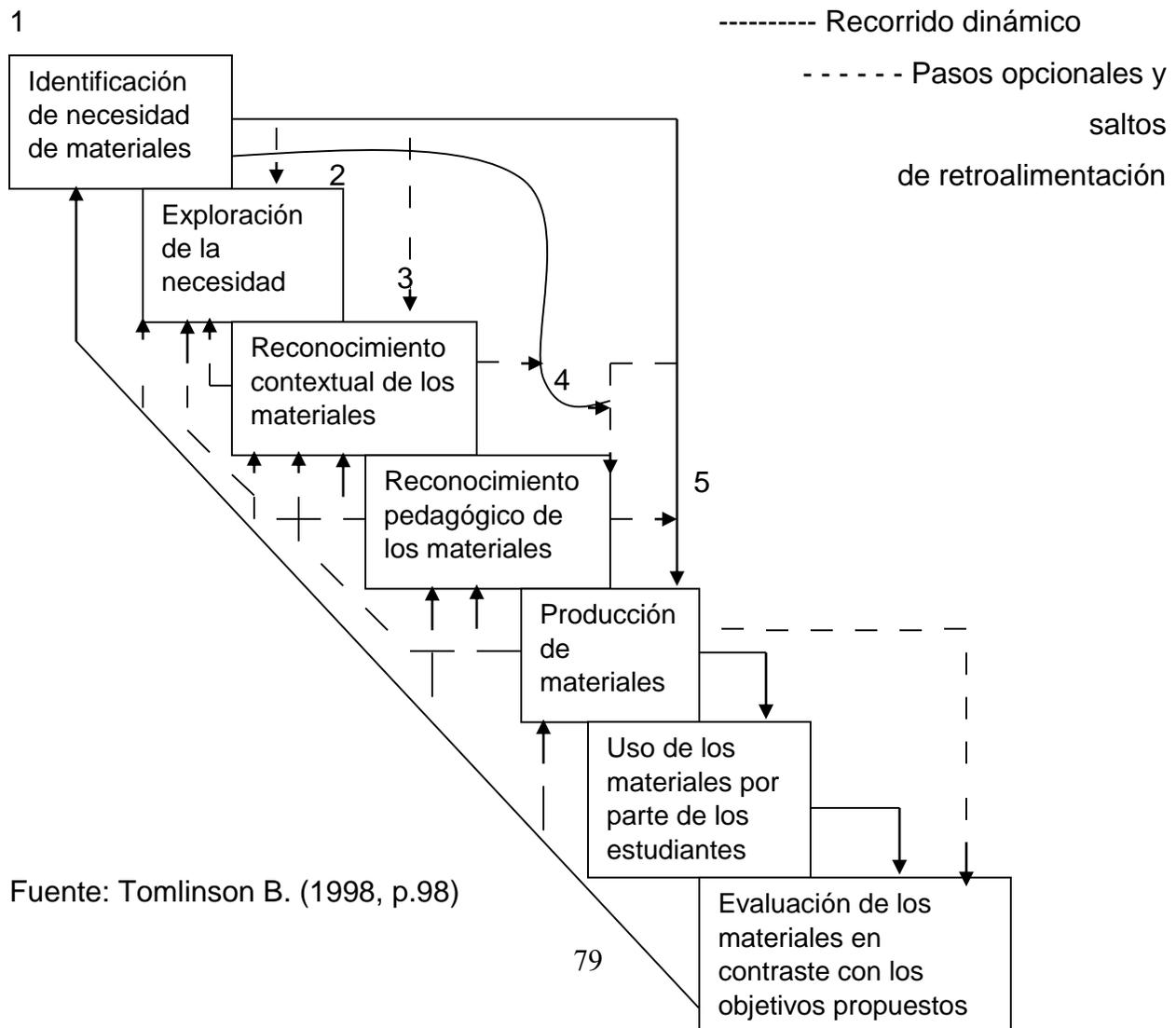
Fuente: autora

### 3.2. DESARROLLO O DISEÑO DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Jolly y Bolitho, citados por Tomlinson (1998, p. 96) llevaron a cabo un intento por hacer un marco de referencia del proceso que se sigue para la creación o adaptación de materiales para la enseñanza de lenguas.

A continuación, se presenta el recorrido que realiza el docente de lenguas en la creación de materiales.

**Figura 14.** Recorrido en seis pasos para elaborar materiales para enseñar lenguas



El proceso de creación de materiales se inicia por la identificación de una necesidad. En esta etapa se manifiesta un vacío en los temas lingüísticos. Sigue una exploración de dicha necesidad. Esta es una revisión, por parte del profesor, de lo que hace falta para explicar un tema. A continuación, se lleva a cabo una contextualización del material. En esta etapa se hace una exploración de las ideas, textos y contextos adecuados para los estudiantes. Luego sigue el reconocimiento pedagógico del material. Este paso consiste en la búsqueda de formas de llevarlo eficazmente a los estudiantes. Sigue la producción de los materiales. El siguiente paso es el uso por parte de los estudiantes: el material es llevado al salón de clase. A continuación, se evalúan los materiales en contraste con los objetivos trazados. En esta parte se evalúa la efectividad de un material para alcanzar unos objetivos, Tomlinson (1998, pp. 96-98)

Aunque no siempre se siguen todos los pasos o existan algunos ya desarrollados, el proceso básico que se lleva a cabo es la identificación de la necesidad, la producción, el uso, y la evaluación de los materiales. Los demás pasos son opcionales ya que con frecuencia estos procesos ya se han realizado parcial o totalmente. Hay que recalcar que la parte más importante de este proceso es la evaluación, bien sea por parte de otro profesor o luego del uso por parte de los estudiantes. En la evaluación se definen todos los ajustes necesarios para el material en el nivel de exploración, contextualización, reconocimiento pedagógico o producción, Tomlinson B. (1998, p.98)

En este trabajo este proceso se realizará siguiendo tres fases:

### **3.2.1. Fase 1. Selección de recursos.**

En el blog de Speechling.com, Saarinen (2019) presenta un artículo que explica cuatro de las metodologías más usuales de selección de kanjis para su aprendizaje por parte de estudiantes extranjeros.

En primer lugar, menciona el libro de Heisig de 1977 Remembering the Kanji. Este libro presenta los kanjis centrándose en su significado e incluso omitiendo completamente las lecturas onyomi y kunyomi en el primer volumen. Existe una traducción al español

reseñada por De Los Santos Auñón (2002, citado por Nanzan Institute for Religion and Culture 南山宗教文化研究所, 2020). Existen algunos libros similares como Henshall (1998) *A Guide to Remembering Kanji* en el cual se evitan algunos de los defectos del libro de 1977. Incluye las dos lecturas (kunyomi y onyomi) de cada kanji, su significado, su origen, algunas combinaciones importantes, el número de trazos -aunque no su orden de escritura- y una frase mnemónica que se asemejan a las “historias” de Heisig. En este libro los kanjis se presentan agrupados por cada año escolar tal y como aparecen en la lista Jouyou Kanji hasta sexto grado. A partir de este punto se presentan como General Use Characters.

El segundo método es como se presenta el libro Kodansha Kanji Learner’s Course Book. En este libro se presentan todos los kanjis de la lista Jouyou Kanji, pero no agrupados por años escolares sino agrupados por similitud gráfica. Un libro de la editorial Kodansha que presenta esta metodología, pero con una menor cantidad de kanjis es el libro de Habein (2000) *Decoding Kanji: A Practical Approach to Learning Look-Alike Characters*.

El tercer método que se menciona en el blog es estudiar los kanjis según los niveles N5 a N1 de proficiencia en lengua japonesa de un examen reconocido internacionalmente, el JLPT (Japanese Language Proficiency Test). Este método es muy adecuado para cualquier persona que tiene entre sus planes presentar el mencionado examen, que algunos consideran como el equivalente al IELTS en lengua japonesa.

**Figura 15.** Captura de pantalla de página de libro japonés de primaria Shin Rainbow.  
 Kanjis de primer año

白 78	学 72	犬 67	森 61	口 56	下 50	百 45	一 40
青 79	校 72	虫 67	田 62	人 57	左 51	千 45	二 40
円 79	先 73	貝 68	空 63	子 57	右 51	日 46	三 41
正 80	生 73	石 68	雨 63	女 58	大 52	月 46	四 41
早 80	字 74	王 69	天 64	男 58	中 52	火 47	五 42
入 81	文 74	玉 69	気 64	名 59	小 53	水 47	六 42
出 81	本 75	力 70	夕 65	年 59	手 54	木 48	七 43
立 82	村 76	糸 70	花 65	山 60	足 54	金 48	八 43
休 82	町 76	車 71	草 66	川 60	目 55	土 49	九 44
見 83	赤 78	音 71	竹 66	林 61	耳 55	上 50	十 44

一年生で  
ならう  
字



Fuente: 石井庄司／監修 (2003 年) 小学生の新レインボー漢字読み書き辞典 (39 ページ) Ishii  
 (2003, p.39) Shougakusei no Shin Rainbow Kanji Yomi Kaki Jiten

En cuarto lugar, la siguiente forma de realizar la selección de los kanjis que se estudiarán en un curso de japonés es hacerlo de un modo similar a como lo hacen los japoneses desde la primaria y seguir los kanjis de la lista Jouyou Kanji en orden de año escolar en que se estudian y siempre se iniciaría con los kanjis que los niños estudian en primero de primaria. A este tipo de material pertenece el libro de Kano et al. (1995) Basic Kanji Book. Al echar un vistazo a los kanjis tan solo del volumen uno, se hace notorio que en las lecciones y las planas de kanji se estudian kanjis de primero de primaria de la lista Jouyou Kanji. En esta lista de primer año de primaria se puede observar que se encuentran casi todos los kanjis que podemos utilizar para hablar de fechas, días de la semana, año y los números hasta 1000, agregando únicamente el 10000. Esta lista es observable en la página 39 (figura 6) del libro japonés de primaria editado por Ishii (2003) Shin Rainbow.

En Rodríguez (2006), para seleccionar los recursos, se tienen en cuenta kanjis de primer año de primaria de Japón, los cuales normalmente se encuentran entre los mismos de los niveles básicos de japonés que estudian los extranjeros. Teniendo en cuenta esta lista se elaboran mentefactos conceptuales y una fracción de estos mentefactos fueron utilizados en un aula.

Sin embargo, hay otro tipo de tendencia en cuanto a la enseñanza de kanjis. En el libro de 3A Corporation (1998, 1999) Minna no Nihongo, en cada lección hay conversaciones sencillas en contextos claros y con temáticas comunes y propias de funciones básicas del lenguaje. Los kanjis seleccionados siguen unas temáticas en contexto. El defecto de este libro es que solo hay un libro de práctica de la escritura de kanjis y esta serie de libros está muy dividida. Esto quiere decir que un nivel está compuesto de muchas partes (libro del estudiante, libro de ejercicios, traducción y notas gramaticales, libro de lecturas, libro de kanjis, libro de comprensión auditiva, CD-ROM, DVD, libro del profesor, etc.) En este trabajo se delimitarán como temáticas los números y los kanjis necesarios para registrar fechas.

### **3.2.2. Fase 2. Diseño del OVA**

#### **Guion OVA**

#### **Plataforma empleada**

iseazy

<https://iseazy.com/dl/2a033bf100a746a3954fcf6230d70469>

Video, imágenes en el video y música: renderforest.com

Imágenes:

Stock de iseazy, renderforest.com

Cómic: pixton.com

Demás imágenes: de la autora

Quizzes interactivos: genially

Audios: editados por la autora

#### **Actividades para incluir en el OVA**

Enlace del OVA: <https://iseazy.com/dl/2a033bf100a746a3954fcf6230d70469#/cover>

#### **Guion del OVA**

**Tabla 5.** Guion de OVA 1. Introducción.

<b>Contenido</b>	<b>Actividad</b>	<b>Propósito</b>	<b>Productos de aprendizaje</b>	<b>Lista de Recursos</b>
Conocimientos previos	Quizzes interactivos en genially	Pruebas de conocimientos de los silabarios Hiragana y Katakana	Dos cuestionarios	Quiz de Hiragana interactivo en plantilla de genially Quiz de Katakana interactivo en plantilla de genially
Introducción a los kanjis	Introducción: Video	Realizar una introducción a los kanjis y su importancia en el aprendizaje de la lengua japonesa	Evaluación final del OVA	Video insertado en el objeto virtual de aprendizaje creado con imágenes propias, imágenes de stock, videos de stock y música de stock de renderforest.com

Fuente: autora

**Tabla 6.** Guion de OVA 2. Contenido y Actividades

<b>Contenido</b>	<b>Actividad</b>	<b>Propósito</b>	<b>Productos de aprendizaje</b>	<b>Lista de Recursos</b>
¿Qué es un kanji?  Tipos de kanji	Diapositivas de mentefactos	Profundización acerca de las clases de kanjis que existen	No	Imágenes de los mentefactos creación de la autora y otras imágenes de stock de la herramienta de autor del OVA

<p>Números de 1 a 10 000, días de la semana, meses y años.</p>	<p>En dos diapositivas se presentan cada uno de los kanjis de los temas enunciados. La primera diapositiva presenta una imagen de la información de los kanjis, en un segundo cuadro de texto están escritas las palabras que se derivan de este kanji estudiado en el contexto de la temática, y por último hay una imagen del kanji estudiado mostrado</p>	<p>Introducción a la pronunciación, escritura y significado en contexto de cada uno de los kanjis seleccionados para esta temática</p>	<p>Leer un manga corto y evaluación final del OVA</p>	<p>Imágenes de la información básica, los trazos, mentefacto y audio reproducible y subtulado en silabario Hiragana de la autora. Otras imágenes: stock de iseazy</p>
--	--	--	---	---

	<p>trazo por trazo. Esta diapositiva es acompañada por un audio de la pronunciación resaltada. En la segunda diapositiva se encuentra el mentefacto completo de cada kanji. En los días de la semana se agrega una diapositiva para resaltar la palabra compuesta.</p>			
<p>Leamos un manga</p>	<p>Los estudiantes van a leer un cómic strip de orientación</p>	<p>Presentar una situación de contexto de las temáticas relacionadas</p>	<p>Cuestionario de comprensión del cómic</p>	<p>Imágenes de stock de iseazy</p>

	occidental en seis paneles de la autora	con los kanjis enseñados y humorístico		Cómic creado con pixton.com
--	---	--	--	-----------------------------

Fuente: autora

**Tabla 7.** Guion de OVA 3. Evaluación

<b>Contenido</b>	<b>Actividad</b>	<b>Propósito</b>	<b>Productos de aprendizaje</b>	<b>Lista de Recursos</b>
Evaluación final	10 preguntas de opción múltiple	Prueba de conocimientos en forma de cuestionario acerca de los significados, fonética (en	Cuestionario de diez preguntas de opción múltiple. Se aprueba con 7/10	Formato de evaluación disponible en la herramienta de autor del

Fuente: autora

### 3.2.3. Fase 3. Validación

Para la terminación del OVA, se hicieron ajustes de acuerdo con la rúbrica de revisión de Objetos Virtuales de Aprendizaje antes de ser enviados a repositorios de este tipo de recursos.

**Tabla 8.** Rubrica de elaboración de un OVA usado en la asignatura “Producción de Entornos de Aprendizaje” MPMT UT

Rúbrica de calificación de OVA

Criterio	Porcentaje		Ítem a evaluar	Descripción
Página de inicio	20%	5%	Video introductorio	El OVA cuenta con un video introductorio de no más de dos minutos, en donde el docente explica el tema central, las actividades y la evaluación final del recurso educativo.
		5%	Objetivos del OVA	El OVA debe exponer los objetivos por los cuales es creado.
		5%	Objetivos de aprendizaje del OVA	El OVA debe contar con los objetivos de aprendizaje, los cuales serán alcanzados por los estudiantes al revisar los contenidos y solucionar las actividades dispuestas para ello.
		5%	Conocimientos previos	El OVA debe dejar en manifiesto los conocimientos previos necesarios para su desarrollo.
Contenido	70%	20%	Calidad del contenido	El contenido del OVA debe haber sido previamente redactado y examinado por el docente en cuanto a la presentación y corrección de estilo.

		10%	Material gráfico	El OVA debe contar con material gráfico (imagen y video) de libre distribución, creado por el docente, para poder ser compartido en la Web sin afectar a ningún autor externo.
		15%	Actividades de aprendizaje	El OVA debe disponer de actividades que permitan al estudiante revisar su conocimiento de manera autónoma. Estas actividades pueden ser ejercicios, discusiones o talleres para la solución de problemas.
		15%	Evaluación final	El OVA debe tener una evaluación final que le permita al estudiante conocer los aprendizajes que alcanzó al haber desarrollado este recurso.
		5%	Bibliografía	El OVA debe presentar la bibliografía usada para la construcción del contenido y brindar al estudiante otras fuentes de información confiables para consultar sobre el tema y profundizar su conocimiento.
		5%	Créditos	El OVA debe tener una sección en la que se comparte la siguiente información: nombre del autor o autores del recurso, programa y facultad a la que pertenece, licencia Creative Commons y año de creación. Además, debe integrar el logo de la Universidad y la fotografía del autor o autores.
Otros aspectos	10%	5%	Repositorio institucional	El OVA se encuentra almacenado en el repositorio de la Universidad con la información completa y sus respectivos metadatos.
		5%	Aspectos técnicos	El OVA está configurado para ser un recurso que se pueda utilizar en cualquier plataforma y no dependa de una conexión a Internet para poder ejecutarse de manera correcta.

### 3.3. POR QUÉ ELABORAR OBJETOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE (OVAS)

#### 3.3.1. Situación actual: COVID-19 y relaciones entre Japón y Colombia

En este trabajo de profundización y debido a la situación de pandemia de COVID-19, la aplicación práctica a un grupo de estudiantes de japonés se vio imposibilitada debido a que se esperaba que en 2020 y en cooperación con la Japan International Cooperation Agency (JICA) llegaran al SENA instructores japoneses de diversas áreas de conocimiento incluido el idioma japonés. La situación de aislamiento preventivo, cierre de fronteras y la no movilidad entre países imposibilitó la llegada de estos instructores japoneses a territorio colombiano durante 2020.

Gracias a las características de los Objetos Virtuales de Aprendizaje de portabilidad y adaptabilidad se espera que el OVA sirva de inicio para la creación de este tipo de recursos tan valiosos para el aprendizaje de japonés y que permitirá que más colombianos se interesen en el idioma japonés ya que Japón no solo posee una muy rica cultura milenaria, sino que es la tercera economía del mundo y Colombia es un país de gran interés para Japón.

En la página web de la JICA

<https://www.jica.go.jp/colombia/espanol/office/about/area.html>, JICA 2020, las áreas prioritarias en Colombia son:

#### Áreas Prioritarias de JICA en Colombia

JICA Colombia ha identificado siguientes áreas prioritarios de cooperación en Colombia.

1. Desarrollo Económico con Equidad
2. Medio Ambiente y Prevención de Desastre

Primera área prioritaria: Desarrollo Económico con Equidad

Área Prioritaria: Desarrollo Económico con Equidad

Tareas de Desarrollo: 1. Promoción de empoderamiento local

Tareas de Desarrollo: 2. Fortalecimiento de Capacidad para mejorar competitividad en ámbito internacional

Segunda área prioritaria: Prevención de Desastre y Medio Ambiente

Área Prioritaria: Prevención de Desastre y Medio Ambiente

Tareas de Desarrollo: 1. Desarrollo de comunidades resilientes a desastres naturales

Tareas de Desarrollo: 2. Promoción de sociedad harmoniosa con ambiente

El fortalecimiento de las relaciones de Colombia con Japón presenta grandes posibilidades gracias al momentum de interés de Japón en el desarrollo social, económico y técnico de Colombia.

### **3.3.2. Caracterización del OVA**

La creación de un Objeto Virtual de Aprendizaje, OVA, que, según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (junio 2020) Colombia Aprende Gestión de Contenidos de Educación Virtual de Calidad Objetos de Aprendizaje <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/men/index.html>, hace parte de

La formación basada en contenidos educativos digitales tiene varias ventajas, como son la eficiencia, el ahorro de tiempo y la reusabilidad, que permiten a los docentes componer lecciones para sus estudiantes de manera rápida y dinámica, respondiendo a los cambios en el entorno, a las nuevas tendencias en la educación y a los nuevos currículos apoyados con tecnología.

Para la elaboración de un Objeto Virtual de Aprendizaje se elabora un guion de base, que se ha elaborado según las rúbricas y pasos para realizar un OVA ya mencionados.

A continuación, se muestran las generalidades del OVA desarrollado durante este trabajo.

**Tabla 9.** Caracterización de un OVA usado en la asignatura "Recursos Educativos Digitales" MPMT UT

---

<b>TIPO DE DOCUMENTO</b> Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA)
<b>TÍTULO</b> Escritura de kanjis
<b>AUTORES</b> Yimar Carolina Rodríguez Rodríguez
<b>LINK DE PUBLICACION:</b> <a href="https://iseazy.com/dl/2a033bf100a746a3954fcf6230d70469">https://iseazy.com/dl/2a033bf100a746a3954fcf6230d70469</a>
<b>LUGAR</b> Girardot, Cundinamarca
<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA</b> Servicio Nacional de Aprendizaje SENA
<b>FECHA DE PUBLICACION</b> 30 de mayo 2020
<b>PALABRAS CLAVES:</b> Kanji, Enseñanza de Kanji, Japonés, Escritura, Materiales de Enseñanza
<b>DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO</b> Al aprender la lengua japonesa se hace necesario tener un conocimiento eficiente de los kanjis básicos, ya que son esenciales para lograr un buen nivel de comprensión de lectura y de proficiencia. Los estudiantes extranjeros adultos se enfrentan a aprender la misma cantidad de kanjis que un japonés aprende durante la primaria básica, pero en un lapso mucho menor. Los materiales disponibles para la enseñanza de kanjis en un contexto como el colombiano son incompletos o simples traducciones de materiales dirigidos a estudiantes cuya lengua materna es diferente del español. Por ello se hace necesaria la búsqueda de metodologías más efectivas para la enseñanza y el aprendizaje de los kanjis por parte de los estudiantes colombianos.
<b>HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS UTILIZADAS</b> Diapositivas del OVA: <a href="https://iseazy.com">iseazy.com</a> Quizzes de conocimiento de silabarios: (genially) <a href="https://app.genial.ly/">https://app.genial.ly/</a> Video de introducción: <a href="https://renderforest.com">renderforest.com</a> Imágenes, videos y música de stock de <a href="https://renderforest.com">renderforest.com</a> en el video En la explicación de cómo proceder, imágenes propias Cómic: <a href="https://pixton.com">pixton.com</a> Audios: Audacity

---

---

## **DESCRIPCION DEL PROCESO**

Inicialmente se hizo un esqueleto del OVA como primer intento de aprender a utilizar la herramienta.

Se contrastó lo hecho con una rúbrica de realización de OVAs y se hicieron los ajustes pertinentes. La mayor revisión de mi parte fue el uso de imágenes y eliminar imágenes que no fueran más o de las herramientas utilizadas. Una vez revisado este material, se eliminaron unas partes y se utilizaron muchas más imágenes de stock en lo que podía ser remplazado.

Finalmente se completó con los créditos. Las imágenes propias son de una investigación anterior.

---

## **DESCRIPCION MODULO DE EVALUACION**

Utilizando la imagen que muestra los kanjis trazo por trazo, se hacen unas preguntas de traducción y lectura correspondiente vista en el material escrita en silabario Hiragana.

---

## **CONCLUSIONES**

Al crear el Objeto Virtual de Aprendizaje, hay un gran flujo de ideas para su elaboración. Sin embargo, la rúbrica de creación de un OVA para que quede listo para un repositorio fue un proceso que nos hizo aterrizar mucho más lo que se puede utilizar de las herramientas y que una búsqueda de Internet puede ser que nos ayude a encontrar algunos materiales que queremos, pero las licencias, sobre todo si se trata de imágenes, música y videos, son de mucho cuidado y optar por utilizar creaciones propias es una alternativa. Sacar provecho de los stocks de las herramientas resulta muy importante para no tener este tipo de inconvenientes. Hay muchas herramientas que nos pueden ayudar a crear muchos materiales interactivos y también podemos sacar provecho de estas herramientas y sus plantillas. Es por esta razón que yo elegí una plantilla de quizz de genially porque es posible encontrar tests y evaluaciones terminadas también, pero no sabemos cómo se pueden obtener permisos para compartir las evaluaciones o enlaces a un sitio web específico. Esta parte del proceso fue un poco difícil porque un quizz llamativo como se puede elaborar en genially reduce su portabilidad, es decir, que el OVA no requiera conexión a Internet. Esto se debe a

---

---

que los quizzes de genially no son descargables en la versión que manejo. En conclusión, hacer un OVA que cumpla con los estándares requiere un proceso de elaboración de material propio y mucha atención a las licencias de uso. La portabilidad del recurso también hace que sea necesario descartar algunas herramientas en favor de otras, y es otro proceso para que el OVA que estamos creando cumpla los estándares.

---

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta la pregunta: ¿Cómo facilitar el aprendizaje de los kanjis básicos a estudiantes hispanohablantes y en especial, a estudiantes colombianos utilizando mediaciones tecnológicas que no sean solamente la traducción de materiales creados para estudiantes angloparlantes? Este trabajo ha dado una respuesta por medio de un Objeto Virtual de Aprendizaje temático que puede ser adaptado y modificado para otros temas y reunir los kanjis necesarios para estas temáticas en japonés sin necesitar materiales en inglés.

En cuanto al logro del objetivo general, la creación de un OVA es un medio facilitador muy importante porque es muy importante tener en cuenta que un Objeto Virtual de Aprendizaje se caracteriza porque se hace teniendo en cuenta las características enumeradas en el Manual de buenas prácticas para el desarrollo de objetos de aprendizaje del Proyecto APROA (2005):

- \* debe ser autocontenido
- \* debe ser interoperable
- \* debe ser reutilizable
- \* debe ser durable y actualizable
- \* debe ser de fácil acceso y manejo
- \* debe ser secuenciable con otros objetos
- \* debe ser breve y sintetizado
- \* debe incorporar la fuente de los diversos recursos

La característica de secuencialidad está presente en el OVA elaborado al elegir en su elaboración que fuera del tipo temático, así puede ser tomado como plantilla de otros OVAs temáticos.

Además, también se caracterizan por la portabilidad y la adaptabilidad. Esto quiere decir que como OVA, un docente puede hacer ciertas modificaciones que vea necesarias

según las necesidades de los estudiantes o según los objetivos de aprendizaje propuestos en el diseño curricular de la formación de los estudiantes interesados en el idioma japonés en un país como Colombia y sin necesidad de utilizar materiales mediados por la lengua inglesa, la cual como ya se sabe no es la lengua oficial de Colombia.

Entre las recomendaciones de los jurados para desarrollos futuros de OVAS para la enseñanza de japonés, se mencionó tener en cuenta más elementos culturales y de referencias más familiares para los aprendices tales como el manga y el anime, música, etc., y demás elementos de la cultura que pueden ser más llamativos visualmente. La recomendación para implementar estos elementos más claramente, se recomienda el apoyo con un artista gráfico o similares para crear una estética para el OVA.

Otra recomendación es que en las actividades de quiz y de evaluación se creen más variedades de preguntas que respuesta múltiple. Aunque se crearon varios tipos de pregunta, todas eran alguna forma de este tipo de pregunta. En otros OVAS se sugiere variar un poco más estas actividades de evaluación.

## REFERENCIAS

- 3A Corporation (1998). *みんなの日本語 (Minna no Nihongo) Textbook I*. Tokio: 3A Corporation.
- 3A Corporation (1999). *みんなの日本語 (Minna no Nihongo) Traducción y Notas Gramaticales I*. Tokio: 3A Corporation.
- Abe Y., Akatsuka K. (1990). *旺文社漢和辞典 (Oubunsha Kanwa Jiten)*. Tokio: Oubunsha.
- Brohy, C. (2005). Trilingual Education in Switzerland. *International Journal of the Sociology of Language*, 171, pp. 133-148.  
<https://doi.org/10.1515/ijsl.2005.2005.171.133>
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Casas, A. P. (2016). *Diseño de material para el aprendizaje del kanji japonés a partir de un enfoque basado en tareas*. Bogotá: Universidad Javeriana. Trabajo de grado.  
<http://hdl.handle.net/10554/20965>
- Clark, J., Yallop, C., & Fletcher, J. (1990). *An Introduction to Phonetics and Phonology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Cordero, I. N. (2016). *BUNJI: el aprendizaje de la escritura kanji del japonés enfocado a los métodos de retención de la información*. Bogotá: Universidad Javeriana. Trabajo de grado. <http://hdl.handle.net/10554/20869>
- Colombia Aprende (2020). Programa Nacional de Bilingüismo <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>
- De Los Santos Auñón M. J. (2002) Kanji para recordar. En *南山宗教文化研究所 (Nanzan Institute for Religion and Culture) (2020)* <https://nirc.nanzan-u.ac.jp/en/publications/miscellaneous-publications/kanji-para-recordar-i/>
- De Zubiría Samper M. (1998). *Pedagogías del siglo XXI: Mentefactos I El arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

- Díaz Agudelo M. A. (2014). 85 una aventura en kanji. Bogotá: Universidad de Los Andes. Trabajo de grado. <http://hdl.handle.net/1992/16944>
- Endara Tomaselli, L. (1996). Investigación Aplicada. Corporación Educativa Macac. Quito Ecuador
- Ferres Serrano, J. J. (2001) Gunkan 日本語 (Nihongo) <http://dino.ugr.es/~gunkan>, disponible en capturas de la Internet Archive Wayback Machine [https://web.archive.org/web/20081217081858/http://lsi.ugr.es/~gunkan/mirror/html/gunkan\\_base/base\\_gunkan.html](https://web.archive.org/web/20081217081858/http://lsi.ugr.es/~gunkan/mirror/html/gunkan_base/base_gunkan.html)
- Ha, P. L. (2008). Teaching English as an International Language. Identity, Resistance and Negotiation. Clevedon: Multilingual Matters.
- Habein, Y. S., & Mathias, G. B. (2001). Decoding Kanji: A Practical Approach to Learning Look-Alike Characters. Tokio: Kodansha International.
- Henshall, K. G. (1998). A Guide to Remembering Japanese Characters. Tokio: Tuttle Publishing.
- Ishii, S. (2003). 小学生の新レインボー漢字読み書き辞典 (Shougakusei no Shin Rainbow Kanji Yomi Kaki Jiten). Tokio: Gakushuu Kenkyuusha.
- Kano, C., Shimizu, Y., Takenaka, H., & Ishii, E. (1995). Basic Kanji Book Vol. I. Tokio: Bonjinsha.
- Kubota, R. (2002). The Impact of Globalization on Language Teaching in Japan. En: Block D., Cameron D. (Eds.) Globalization and Language Teaching. Nueva York, EEUU: Routledge. (pp. 13-28). DOI <https://doi.org/10.4324/9780203193679>
- MEN (junio 2020) Colombia Aprende Gestión de Contenidos de Educación Virtual de Calidad Objetos de Aprendizaje <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/men/index.html>
- Morales, L., Gutiérrez, L., y Ariza. L. (2016). Guía para el diseño de objetos virtuales de aprendizaje (OVA). Aplicación al proceso enseñanza-aprendizaje del área bajo la curva de cálculo integral. Revista Científica General José María Córdova Vol. 14 N. 18, pp. 127-147 julio-diciembre.
- Nelson A. N. (1988). The Modern Reader's Japanese-English Character Dictionary. Second Revised Edition. Charles E. Tuttle Co., Inc.

- Nishide I., Saji K., Yoshida Y. (1969). The First Step to Kanji Part I. Osaka Gaikokugo Daigaku. Osaka: Department for Foreign Students Osaka: University of Foreign Studies.
- OCDE (2002). Manual de Frascati. Propuesta de Norma Práctica para Encuestas de Investigación y Desarrollo Experimental. Fundación Española de Ciencia y Tecnología.  
[http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/ManuaFrascati-2002\\_sp.pdf](http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/ManuaFrascati-2002_sp.pdf)
- Padrón Guillén, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el Siglo XXI.  
[http://padron.entretemas.com/Tendencias/TendenciasRecientesEpistemologia\\_Padron.pdf](http://padron.entretemas.com/Tendencias/TendenciasRecientesEpistemologia_Padron.pdf)
- Paterna S. (2016-2021). 日本文化 (Nihon Bunka) <https://pergaminosjaponeses.com/>
- Partnership for 21st Century Skills (2004). Framework for 21st Century Learning  
<http://www.21stcenturyskills.org/>
- Phillipson, R. (1992). Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press
- Proyecto educacional de Chile: “Aprendiendo con objetos de aprendizaje” (APROA). (2005). Manual de buenas prácticas para el diseño de objetos de aprendizaje.
- Real Academia Española. (1992). Diccionario de la lengua española Tomo II. Madrid: Talleres Gráficos Espasa-Calpe.
- Rodríguez, Y. (2006). Diseño de materiales para la enseñanza de japonés a través del uso del mentefacto. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de grado.
- Rothman, J., Cabrelli Amaro, J., y De Bot, K. (2013). Third Language Acquisition. En: Herschensohn, J. R., y Young-Scholten, M. (Eds.) The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition. (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, pp. 372-393). Cambridge: Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9781139051729.023
- Saarinen, K. (2019, abril 26) The 4 Best Ways to Learn Kanji for Japanese Learners.  
<https://speechling.com/blog/the-4-best-ways-to-learn-kanji-for-japanese-learners/>
- Saunders, M. Lewis, P. y Thornhill, A. (2009). Research Methods for Business Students. Toronto: Prentice Hall.

- SENA (marzo 2020) Formación Bilingüismo <https://www.sena.edu.co/es-co/formacion/Paginas/bilinguismo.aspx>
- Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO (2008). *UNESCO's ICT Competency Standards for Teachers*
- Vargas Cordero, Z.R. (2009) *La Investigación Aplicada: Una Forma de Conocer las Realidades con Evidencia Científica*. Revista Educación, vol. 33, núm. 1. pp. 155-165 Universidad de Costa Rica San Pedro. Montes de Oca, Costa Rica
- Varón, M. E. (2014). *Consumo Cultural, Inglés y Globalización. Discusiones contemporáneas en torno a la enseñanza de lenguas culturas*. Ibagué, Colombia: Sello Editorial, Universidad del Tolima.
- W3Techs - World Wide Web Technology Surveys (2019) *Usage Statistics of Content Languages for Websites*  
[https://w3techs.com/technologies/overview/content\\_language](https://w3techs.com/technologies/overview/content_language)
- [www.internetworldstats.com](http://www.internetworldstats.com) (2019) *Internet World Users by Language Top 10 Languages* <https://www.internetworldstats.com/stats7.htm>

 Universidad del Tolima	<b>PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS</b>	Página 1 de 2
	<b>AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Código: GB-P04-F03
		Versión: 04
		Fecha Aprobación: 04/03/2019

Los autores:

Nombre Completo	Identificación N°
Yimar Carolina Rodríguez Rodríguez	52853427

Manifiesto (an) la voluntad de:

Autorizar

No Autorizar  Motivo: \_\_\_\_\_

La consulta en físico y la virtualización de **mi OBRA**, con el fin de incluirlo en el repositorio institucional de la Universidad del Tolima. Esta autorización se hace sin ánimo de lucro, con fines académicos y no implica una cesión de derechos patrimoniales de autor.

Manifestamos que se trata de una OBRA original y como de la autoría de LA OBRA y en relación a la misma, declara que la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA, se encuentra, en todo caso, libre de todo tipo de responsabilidad, sea civil, administrativa o penal (incluido el reclamo por plagio).

Por su parte la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA se compromete a imponer las medidas necesarias que garanticen la conservación y custodia de la obra tanto en espacios físico como virtual, ajustándose para dicho fin a las normas fijadas en el Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad, en la Ley 23 de 1982 y demás normas concordantes.

La publicación de:

Trabajo de grado

Producto de la actividad académica/científica/cultural en la Universidad del Tolima, para que, con fines académicos e investigativos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad del Tolima. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca Rafael Parga Cortes de la Universidad del Tolima.

 Universidad del Tolima	<b>PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS</b>  <b>AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 2 de 2
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 04
		Fecha Aprobación: 04/03/2019

De conformidad con lo establecido en la Ley 23 de 1982 en los artículos 30 “...**Derechos Morales. El autor tendrá sobre su obra un derecho perpetuo, inalienable e irrenunciable**” y 37 “...**Es lícita la reproducción por cualquier medio, de una obra literaria o científica, ordenada u obtenida por el interesado en un solo ejemplar para su uso privado y sin fines de lucro**”. El artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “**los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**” y en su artículo 61 de la Constitución Política de Colombia.

- Identificación del documento:

Título completo:	Deñodenatibiesdjetespacabenseñanzadekrijjapones
Trabajo de grado presentado para optar al título de:	Magister en pedagogía y mediaciones tecnológicas

Quienes a continuación autentican con su firma la autorización para la digitalización e inclusión en el repositorio digital de la Universidad del Tolima, el día 02 del mes 09 del año 2020.

Nombre Completo	Firma	Identificación N°.
Yimar Carolina Rodríguez Rodríguez		CC 52853427

El autor y/o autores certifican que conocen las derivadas jurídicas que se generan en aplicación de los principios del derecho de autor.

