



Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación
Especialización en Promoción de la Lectura
Sede Xalapa

Trabajo recepcional

*Cultura e idioma a través de la literatura. Promoción de la lectura para
estudiantes de japonés*

Presenta:

Diana Elena Rodríguez Mendoza

Con la dirección de:

Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández

Xalapa, Veracruz, agosto 2025.



Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) ha sido elaborado siguiendo un proceso de diseño y confección de acuerdo con el programa de estudios, teniendo en cada fase los avales de los órganos colegiados establecidos; por este medio se autoriza a ser defendido ante el sínodo que se ha designado:

Tutora y directora: Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández, miembro del NAB de la EPL.

Sinodal 1: Dr. Édgar Alejandro García Valencia, miembro del NAB de la EPL.

Sinodal 2: Dr. Carlos Rojas Ramírez, académico de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 3: EPL. Alejandra Méndez Hernández Palacios, profesora de la EPL.

Sobre el autora del documento recepcional

Licenciada en ingeniería civil por la Universidad Veracruzana. Simultáneamente, estudió el idioma japonés en el Centro de Idiomas Xalapa. Durante su proceso de aprendizaje del idioma, observó que la lectura le facilitaba su práctica, además del acercamiento a la cultura de Japón. Posteriormente, tuvo la oportunidad de convivir con otros estudiantes, con quienes volvió a experimentar la riqueza de aprender en colectividad. Sin embargo, se percató de que compartían el interés, pero también las dificultades durante sus estudios. A raíz de esto, se convirtió en una de las motivaciones para ingresar a la Especialización en Promoción de la Lectura con la propuesta y meta personal: la *construcción* de un círculo de lectura literaria para aproximarse al idioma y cultura japoneses de una manera placentera. Desde su perspectiva, un aspecto que comparten la lectura y la ingeniería civil es aspirar a una “obra” que beneficie a su comunidad.

DEDICATORIAS

A mis padres y hermana, por su amor y apoyo infinito.

A *sensei*, participantes del círculo de lectura y estudiantes de japonés, por enseñarme e inspirarme a emprender nuevos caminos y experiencias.

A mi *flor roja y blanca*, su compañía ahora y siempre me reconfortan el alma.

A mi pequeña *mancha*, por mostrarme que *ser malo en algo nuevo* requiere de valentía.

Sin embargo, más allá del miedo se puede encontrar la dicha.

AGRADECIMIENTOS

Con estas palabras deseo expresar mi agradecimiento a la Dra. Olivia Jarvio, al Dr. Edgar, al Dr. Carlos, a Alejandra, a los profesores de la especialización y a la consultora estadística Leslie Giovana Pérez Martínez, por su guía y asesoramiento.

El círculo de lectura nació del interés; sin embargo, lo que comenzó como un gusto personal se convirtió en un espacio de intercambio y amistad. Gracias a la entrega, el entusiasmo, el interés y la confianza de cada uno de sus integrantes, esto fue posible.

Mi gratitud también se extiende a la coordinación del Centro de Idiomas Xalapa y a los docentes del idioma japonés, que con generosidad me brindaron su apoyo, así como un lugar para compartir esta idea y proyecto.

La compañía de mis queridos amigos de la EPL marcó un parteaguas en mi camino; gracias a ellos conocí nuevas perspectivas y opiniones que, con respeto y admiración, enriquecieron esta experiencia.

Agradezco de corazón el apoyo de mi familia, quienes siempre han confiado en mí.

Finalmente, a todos los que han formado parte de *este viaje* conocido como vida, que han compartido de su valioso tiempo y conocimientos, me gustaría transmitir mi más profundo agradecimiento.

CONTENIDO

Sobre el autora del documento recepcional iii

DEDICATORIAS iv

AGRADECIMIENTOS v

Lista de tablas y figuras ix

Tablas ix

Figuras x

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 5

1.1 Marco conceptual 5

1.1.1 Lectura 5

1.1.1.1. Lectura por placer. 6

1.1.1.2. Lectura literaria. 7

1.1.1.3. Lectura en un idioma extranjero. 8

1.1.1.4 Comprensión lectora. 9

1.1.1.5 Comprensión lectora en un idioma extranjero. 10

1.1.2 Entre la lectura y el diálogo 12

1.1.2.1 El círculo de lectura. 13

1.1.3 Cultura 14

1.1.3.1 La cultura a través de la lectura. 16

1.1.4 Interculturalidad 19

1.4.1.1 Competencia intercultural. 20

1.1.5 Lengua japonesa 22

1.2 Marco teórico 24

1.2.1 Aprendizaje dialógico 24

1.2.2 Teoría sociocultural 25

1.2.3 Translenguaje 27

1.2.4 Teoría de Krashen 29

1.3 Revisión de casos similares 31

1.3.1 Actividad lectora en un idioma extranjero 31

1.3.2 Enfoque en la formación y aprendizaje cultural 35

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 39

2.1 Contexto de la intervención 39

2.1.1	<i>Lugar de desarrollo</i>	39
2.1.2	<i>Enfoque del idioma japonés</i>	40
2.1.3	<i>Características del grupo de intervención</i>	42
2.2	Delimitación del problema	43
2.2.1	<i>Problema general y específico</i>	43
2.2.2	<i>Problema concreto de la intervención</i>	48
2.2.3	<i>Objetivo general</i>	49
2.2.4	<i>Objetivos particulares</i>	49
2.2.5	<i>Hipótesis de la intervención</i>	50
2.3	Justificación	50
2.4	Metodología de la intervención	52
2.4.1	<i>Estrategia de la intervención</i>	53
2.4.2	<i>Descripción general de las sesiones</i>	55
2.4.3	<i>Estrategias de promoción de lectura empleadas</i>	57
2.5	Procedimiento de evaluación	58
2.5.1	<i>Fase diagnóstica</i>	59
2.5.2	<i>Fase evolutiva</i>	59
2.5.3	<i>Fase final</i>	60
2.6	Procesamiento de evidencias	60
CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN		63
3.1	Cartografía lectora final	63
3.2	Participantes del taller	66
3.3	Lectura literaria por placer	67
3.3.1	<i>Opiniones de las lecturas realizadas</i>	69
3.3.1	<i>Impresión del círculo de lectura y la literatura japonesa</i>	73
3.4	La cultura a través de la literatura japonesa	77
3.4.1	<i>Percepción de la cultura japonesa mediante la lectura literaria</i>	78
3.5	Compresión mediante el diálogo en español	92
3.6	Diálogo en japonés	94
3.7	Aprendizajes a través de textos literarios	95
3.7.1	<i>Actividades para la lectura, el diálogo y la práctica del japonés</i>	95
3.7.2	<i>Aprendizajes en torno a la lectura literaria</i>	99
3.8	Estudiantes de japonés: comunidad y áreas de oportunidad de un círculo de lectura	102

3.9 Discusión 103

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 108

4.1 Conclusiones 108

4.2 Limitaciones 110

4.3 Recomendaciones 111

REFERENCIAS 115

BIBLIOGRAFÍA 138

Apéndices 140

Apéndice A. Cartel promocional del círculo de lectura 140

Apéndice B. Cuestionario diagnóstico 141

Apéndice C. Cuestionario intermedio (español) 143

Apéndice D. Cuestionario intermedio (japonés-español) 144

Apéndice E. Cuestionario final (español) 145

Apéndice F. Cuestionario final (japonés-español) 147

Apéndice G. Actividades (japonés-español) 149

Glosario 176

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. *Cartografía lectora final* 64

Tabla 2. *Participación de los integrantes en círculos de lectura* 75

Tabla 3. *Fragmento de El árbol de cerezos y el silbido mágico* 99

Tabla 4. *Comentarios sobre el cuento del cortador de bambú* 154

Tabla 5. *Transcripción de la actividad grupal (parte 1)* 157

Tabla 6. *Transcripción de la actividad grupal (parte 2)* 159

Tabla 7. *Ejemplo del tema soudesu* 162

Tabla 8. *Continuación del ejemplo para el tema soudesu* 162

Tabla 9. *Resultados de la actividad de lectura del poema Kokoro* 164

Tabla 10. *Resultados de la actividad de lectura del poema hoshi to tanpopo* 166

Tabla 11. *Resultados de la actividad de presentación de personajes* 172

Figuras

- Figura 1. *Desarrollo de competencias de acuerdo con JF estándar* 41
- Figura 2. *Proceso de ejecución de la intervención* 53
- Figura 3. *Proceso y cambio en la dinámica* 55
- Figura 4. *Contenido de las 12 sesiones de lectura* 65
- Figura 5. *Presencia en el círculo de lectura* 66
- Figura 6. *Evaluación final de las lecturas* 67
- Figura 7. *Lecturas favoritas seleccionadas por los participantes* 68
- Figura 8. *Red de conceptos sobre el círculo de lectura de literatura japonesa* 74
- Figura 9. *Aspectos de la cultura japonesa abordados por los participantes* 77
- Figura 10. *Percepción de la cultura desde la literatura japonesa* 79
- Figura 11. *Impresiones sobre la lectura y diálogo grupal* 92
- Figura 12. *Impresiones sobre el diálogo en japonés* 94
- Figura 13. *Actividades para la conversación y el aprendizaje del idioma japonés* 96
- Figura 14. *Percepción de “El árbol de cerezos y el silbido mágico”* 98
- Figura 15. *Aprendizajes y dificultades mediante textos literarios* 100
- Figura 16. *Actividad grupal de “En el bosque”* 149
- Figura 17. *Percepción de “el cuento del cortador de bambú”* 152
- Figura 18. *Vocabulario en japonés relacionado a “la chica del cumpleaños”* 156
- Figura 19. *Lectura del poema kono michi* 161
- Figura 20. *Representación del poema kokoro* 164
- Figura 21. *Representación del poema hoshi to tanpopo* 166
- Figura 22. *Características del kappa y del ser humano* 168

Figura 23. *Descripción de la sociedad kappa* 169

Figura 24. *Representación de kappa hecha por los participantes* 171

INTRODUCCIÓN

Quizás si conociéramos todos los idiomas,
nos conoceríamos mejor a nosotros mismos
y al mundo que nos rodea.

Hanakotoba. El lenguaje de las flores.

Leer es considerado como una actividad enriquecedora; al leer un texto, la mirada aterriza en una palabra y la mente le asigna un significado y pronunciación (Dehaene, como se citó en Marrón Orozco, 2017, p. 13). Pese a que la lectura es una actividad fundamental en la vida cotidiana, los resultados de las evaluaciones sobre la competencia lectora en México muestran bajos niveles en la mayoría de los evaluados (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2024). Por otro lado, según Álvarez-Álvarez y Guerra-Sánchez (2016), leer se caracteriza por la reflexión e interpretación de un texto, y su comprensión es mayor cuando se lleva a cabo con la participación de otras personas, lo que a su vez permite un mejor aprendizaje. Flores-González (2023) menciona que su realización en un entorno académico permite aprender y construir nuevos conocimientos, además de la integración de la información y desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas.

En la actualidad, se le asigna gran relevancia a la formación académica de un segundo idioma. España Chavarría (2010) afirma que es necesario dominar más de una lengua para responder a las demandas del mundo globalizado. Hasta hace algunos años, las instituciones educativas dieron prevalencia al aprendizaje del inglés, aunque con la integración del uso de la tecnología y el romper las fronteras del mundo, el aprendizaje de idiomas diversos se integró a la currícula de muchas instituciones. En este sentido, Sanz

Pastor (2006) expone que los estudiantes requieren de una formación académica crítica, reflexiva y cultural que permita el intercambio de percepciones, promueva el respeto y el acercamiento al idioma. Sin embargo, ve a la lectura como medio para integrar estas habilidades, incentivar las prácticas lectoras, desarrollar la comprensión y fomentar la competencia literaria. Promoviendo el crecimiento discursivo y cultural y el vínculo entre idioma-cultura e idioma-literatura.

Dentro del sector educativo se han implementado programas para la enseñanza de idiomas extranjeros como parte del currículum académico. En México, según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023), la Nueva Escuela Mexicana surge con el objetivo de brindar una educación de calidad, por lo que dentro de su plan educativo se incluye el aprendizaje del inglés. No obstante, Education First (2024) enfatiza que, de acuerdo con el índice de nivel de habilidad del inglés, el país se ubica por debajo de las metas consideradas para un buen aprendizaje. Asimismo, Huerta Jiménez (2023) menciona que para el nivel superior no se cuenta con un programa nacional que apoye la enseñanza de este u otro idioma extranjero. En consecuencia, implementar estrategias para fomentar el aprendizaje del inglés en el sector básico y medio superior no implica una mejora en la educación superior pública.

En lo que se refiere a la enseñanza del idioma japonés en México, según Hoshino (2015), es posible remontarse al siglo XIX, con la llegada de los primeros inmigrantes japoneses a Chiapas. Así mismo, en la década de los cuarenta, se ubica la creación de Centros para la enseñanza del idioma a hijos de japoneses residentes de la Ciudad de México, y posteriormente comenzaron a admitir alumnos mexicanos. De acuerdo con la misma autora, se dio paso a la enseñanza y aprendizaje del japonés como lengua extranjera. En la década de los noventa se vio un incremento de las instituciones dedicadas a su

enseñanza en diversas regiones del país (Kishi, 2021; Japan Foundation [JF], 2023).

Actualmente, Fundación Japón es la institución encargada de promover el intercambio cultural internacional, fomentar la amistad y el entendimiento mutuo mediante el idioma, el diálogo y la cultura. Especialmente, Fundación Japón en México llevó a cabo la promoción de literatura con las actividades de club de lectura a través de sesiones virtuales y por medio de sesiones presenciales en la Ciudad de México. Ambos proyectos tuvieron el propósito de divulgar la literatura y cultura de dicho país (JFM, 2023; JFM, 2022).

El presente trabajo expone la importancia de la lectura en el proceso del aprendizaje de un idioma, en este caso el japonés. De igual manera, destaca la relevancia de la lectura de literatura como mecanismo para acercar al aprendiente al conocimiento cultural. En consecuencia, se desarrolló un proyecto de intervención con un grupo de jóvenes, en su mayoría universitarios de entre 20 a 26 años, que están estudiando japonés en el Centro de Idiomas Xalapa de la Universidad Veracruzana. Los propósitos que se plantearon en el presente estudio fueron elevar el interés y aprecio por la lectura de textos literarios, además de fomentar la lectura como una oportunidad para poder conocer más de la sociedad, las costumbres y la cultura de Japón. De igual forma, se pretendió coadyuvar a la mejora de comprensión lectora mediante el diálogo e impulsar la lectura y la comprensión lectora en el idioma materno mediante una cartografía de literatura japonesa. En consecuencia, se buscó estimular también el diálogo y el aprendizaje en el idioma japonés. Como base de la intervención se consideró un círculo de lectura, descrito como un grupo de personas que se reúnen con el fin de leer, conversar, promover el aprendizaje a través de la interacción entre los participantes y fomentar experiencias significativas a nivel afectivo, cognitivo y motivacional (Álvarez Álvarez et al., 2012; Obregón Rodríguez, 2007).

En el primer capítulo se establece el marco conceptual que servirá de base para este proyecto. Este se constituye por los términos de lectura, diálogo, cultura, lengua japonesa y conceptos asociados a éstos. Asimismo, se recuperan las siguientes teorías: aprendizaje dialógico, la teoría sociocultural, el translenguaje y la teoría de Krashen. Además, se presenta la revisión de los casos similares, que lo han nutrido, clasificados en dos tipos; actividad lectora en un idioma extranjero y enfoque en la formación y aprendizaje cultural. El segundo capítulo dimensiona el problema de déficit de lectura y educación en el país, así como el problema concreto de los estudiantes de japonés integrantes del círculo de lectura, además de los objetivos e hipótesis bajo los que se efectúa la intervención. Se presenta el diseño metodológico de la investigación-acción participativa, las estrategias de intervención y el procedimiento de evaluación, el cual consistió en tres fases: diagnóstica, evolutiva y final. En el tercero se abordan los resultados enfocados en la cartografía lectora implementada, acerca de los objetivos, los hallazgos y su discusión. En el cuarto se exponen las conclusiones, las limitaciones y las recomendaciones. Se concluye con el análisis de la factibilidad de un círculo de lectura para promover la lectura literaria japonesa. Asimismo, la lectura posibilitó conectar el diálogo participativo, favoreciendo la diversidad discursiva en torno al contexto cultural que se aborda en la obra literaria; y aporta al conocimiento cultural. Por otra parte, se facilitó el desarrollo de ejercicios de lectura, conversación y escritura en ambos idiomas. Finalmente, se ofrece una serie de recomendaciones para el desarrollo del diálogo y la competencia intercultural en estudiantes de un idioma extranjero, considerada dentro del marco de referencia JF Standard for Japanese-Language Education.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

1.1.1 Lectura

Actualmente, la vida del ser humano se ha transformado al contar con herramientas, medios e ideologías. Una muestra de ello es la creciente globalización, que trajo consigo cambios e innovación en las formas de llevar a cabo las diversas actividades que conforman la vida cotidiana. Cassany (2006) establece que en el caso de la lectura la globalización contribuyó a la reducción de fronteras, al poner al alcance diversas fuentes y contenidos de información, dando pie a la reducción de distancia entre las lenguas y las culturas. A su vez, posibilitó el intercambio y conexión entre ambas durante el proceso lector, lo que permite una lectura que entrelaza los saberes y experiencias. Asimismo, autores como Carrasco Altamirano (2003) y Villafuerte Holguín (2017) explican que la interpretación de referencias y conocimientos del mundo y de la sociedad se emplean para atribuirle un significado y comprender el contenido de la lectura.

La lectura no sólo se circunscribe a la identificación y decodificación de sonidos, caracteres y palabras. El lector se enriquece de conocimientos y experiencias con la comprensión y la participación. La lectura es considerada un ejercicio colectivo y social donde convergen la vida cotidiana y el entorno en el que se ubica cada uno (Cassany y Aliagas Marín, 2009; Freire, 2024). Toda lectura se ve influenciada o está determinada por el bagaje sociocultural del lector (colores, sensaciones, creencias, valores, entre otros); cuando se acerca al texto escrito, se ubica en él, para posteriormente pasar a la etapa de reinterpretación de su realidad (Ramírez Leyva, 2009). En este caso, hace referencia al vínculo que se construye entre el contenido del texto y el contexto social; es decir, la

importancia del bagaje sociocultural para leer de manera reflexiva y crítica la palabra escrita como el mundo actual.

Según Pessolano (2022) y Vallejo (2020), la lectura conecta con la perspectiva del lector y autor. Vallejo expuso que la lectura permite compartir ideologías con otros, a pesar del transcurso del tiempo. Asimismo, de acuerdo con Pessolano (quien retoma la propuesta de Walter Benjamin), es posible que surjan posteriormente diversos pensamientos a la actividad lectora. Por otra parte, fomenta a redescubrir la condición humana, identificar posibles similitudes o diferencias, aprender y promover la tolerancia y la empatía, así como ser receptivo a la diversidad (Lavín, 2013; Vallejo, 2020). En el caso de esta investigación, se considera de gran importancia el poder exponer acerca del vínculo entre la lectura y el contexto social, construido por las experiencias personales, saberes, cultura y participación, aspectos a los que se hará referencia con mayor detalle en los siguientes apartados.

1.1.1.1. Lectura por placer. Los sentimientos de satisfacción que provoca el acto lector no están limitados a ideologías como, tipo, género, formato y contenido (Domingo Argüelles, 2019); tampoco se restringe al cumplimiento de deberes (Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez, 2018). Se lleva a cabo en función de las preferencias personales (Solé I Gallart, 1995), siendo la diversidad de gustos, las preferencias, las circunstancias y la forma de acercamiento variables que influyen en el proceso (Lavín, 2013).

El conocimiento y la motivación son aspectos que pueden conjugarse dentro del ejercicio lector. Al respecto, Morales Sánchez (2019) manifestó que la lectura se convierte en estética cuando, de forma simultánea, el individuo piensa, siente y se enriquece intelectualmente. Muy similar a este planteamiento, Barthes hace referencia al placer y al goce. Al primero, lo definió como la comodidad que antepone el texto, y al segundo como una lectura que incentiva a razonar, debatir y meditar el contenido (Barthes, 2011). Es más,

explicó que no es necesario discernir entre uno u otro, pues, a partir del mismo texto es posible experimentar ambos, el goce y el placer, los cuales entran en sintonía con la adquisición de saberes obtenidos libre e involuntariamente.

La relación entre el lector y la lectura no se limita al contenido escrito, sino que también influye la experiencia. De esta forma, le permite decidir si es posible experimentar el placer y el gozo. Por lo cual, es posible manifestar que la lectura por recreación personal está estrechamente ligada con la libertad.

1.1.1.2. Lectura literaria. Diferentes autores, como Colomer Martínez (1995) y Vicente-Yagüe Jara (2015), manifestaron que la literatura permite promover la lectura por placer, el desarrollo del hábito lector o la formación académica. Vicente-Yagüe Jara propuso un canon formativo que se alimenta, se actualiza y se renueva en respuesta al objetivo que se proponga el docente o promotor. No obstante, considera que es importante no entorpecer ni afectar la motivación durante la práctica lectora. Dentro del ámbito educativo, Dueñas Lorente (2012) menciona que los textos literarios buscan posicionarse dentro del ambiente escolar por la facilidad de contribuir al desarrollo de las habilidades de comprensión. Además, en la promoción en favor de la lectura favorece los sentimientos de satisfacción y empatía (Dueñas et al., 2014). Por lo cual explican que, si bien puede llevarse a cabo de manera intencional o involuntariamente, su versatilidad beneficia y fomenta a proseguir con su realización.

La utilidad de la lectura literaria está en función de sus propiedades y características. La competencia literaria (Cassany et al., 1999, como se citó en Latorre Zacarés, 2007, p. 57) se asocia al desarrollo de la comprensión lectora y la lingüística. Además, está constituida de referencias sociales y culturales que benefician el conocimiento de diversos entornos (Morales Sánchez, 2019). En este sentido, para el caso del presente estudio, es

importante resaltar el hecho de que la literatura está construida de emociones, saberes y experiencias que ayuda a la expansión de la individualidad y una mirada a la realidad en la que se desarrolla el ser humano.

1.1.1.3. Lectura en un idioma extranjero. El impacto de la globalización ha derivado en nuevas necesidades. Una de ellas ha sido el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de comunicación para responder a las demandas de un mundo y una realidad interconectada con diversas regiones y culturas. En consecuencia, con mayor frecuencia se requiere ser capaz de comunicarse en un idioma, o más, diferente al materno. Según De Villa (2018), dentro del estudio e influencia de idiomas, el inglés ocupa el primer puesto; el chino mandarín, el segundo, y el español se ubica en la tercera posición. Además, la creciente demanda de estos aprendizajes ha traído consigo el considerar los métodos de enseñanza de los idiomas extranjeros. El punto de atención se centra en el desarrollo de destrezas que permitan comprender y exteriorizar ideas y pensamientos. Así, se le atribuyó gran importancia a contar con las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura, en el idioma de estudio (De Villa, 2018; Martínez Rubio, 2017).

Ahora, es fundamental analizar el proceso que experimentan las personas que se encuentran estudiando un idioma diferente al nativo. Marrón Orozco (2017a) expuso que en un primer momento se consideraba que en los ejercicios de lectura en un idioma extranjero se ponía la atención en el texto escrito, omitiendo la pronunciación. Por otra parte, hubo quienes daban mayor énfasis a los sonidos y significados de las palabras. Sin embargo, actualmente se considera que ambos convergen en el proceso de lectura, complementándose uno al otro. Además de la información recibida, los conocimientos, los propósitos y las motivaciones (Marrón Orozco, 2017b). Esto se abordará en el apartado 1.1.1.5.

Al reflexionar sobre el tipo de contenidos que permiten estimular la lectura en un idioma extranjero, Grabe (1991) expuso que había que tener en cuenta los siguientes elementos: considerar nuevos aprendizajes a través de ella, utilizar textos que estén relacionados con un tema de interés y que se acompañen de estrategias para su mayor entendimiento. Además de brindar la oportunidad de que los estudiantes seleccionen lo que les gustaría leer (cuidando el nivel de dificultad) y así estimular la realización de lecturas a largo plazo. Como resultado, para ambas formas de lectura (idioma nativo y extranjero) es necesario fomentarla, pero sin omitir ni desestimar el placer y la libertad que conlleva.

Al implementar textos literarios dentro del salón de clases, de acuerdo con Leibbrandt (2018) se fomentan actividades de lectura que permiten adentrarse en el entorno de cada región. Al realizar ejercicios de diálogo grupal, se intercambian impresiones personales y generales. Sin embargo, para su realización cobra gran relevancia la figura del facilitador; el profesor o el promotor de lectura vinculan las lecturas y las estrategias e incentivan el diálogo para que cada uno se conecte con la perspectiva de los demás participantes de manera libre y cercana (Marrón Orozco, 2017b). Lo anterior facilitará el aprendizaje del idioma, el interés por la cultura y una mayor comprensión.

Así, se considera que, al realizar actividades de lectura, ya sea en el idioma nativo o en un idioma extranjero, se diversifica la perspectiva y se busca que se constituyan como parte fundamental de la vida diaria. Los saberes, el bagaje sociocultural y las experiencias personales influyen y aportan en el desarrollo individual y colectivo.

1.1.1.4 Comprensión lectora. Para Humanez Ruiz (2023), la comprensión lectora es un proceso que se inicia con la interpretación textual, pero además exige la profundización en el contenido. El primero lo describe como la competencia para juzgar la veracidad, las opiniones y los puntos de vista que surjan tras la lectura. El segundo, como la

habilidad para cuestionar, analizar y reflexionar con profundidad. En la actualidad, el ser humano discurre en una sociedad invadida por la diversidad de fuentes, datos y contenidos de información; con ello surge la necesidad del desarrollo de habilidades que le permitan discernir entre el tipo de contenidos y los propósitos de la lectura (Garrido, 2012).

De acuerdo con Cassany (2006) el proceso lector se ubica en tres fases. En el primero, intervienen los aspectos lingüísticos, como descifrar símbolos y palabras. El segundo, los psicolingüísticos (deducciones y razonamiento). Y el tercero, los elementos socioculturales que permiten integrar saberes y experiencias individuales y colectivas. Sin embargo, procederá a efectuar una reflexión superficial o a profundizar en su entendimiento de acuerdo con el objetivo del lector.

En relación con el ámbito educativo, Elche et al. (2019) y Humanez Ruiz (2023) manifestaron que es en las instituciones educativas donde los estudiantes desarrollan la comprensión lectora. No obstante, este proceso no se garantiza con sólo asistir a la escuela. Por el contrario, es necesario contribuir en su perfeccionamiento dentro y fuera de la institución. Esto remite a buscar la interacción y el vínculo entre ambos ámbitos, escolar y personal (Garrido, 2004, 2010). Incluso se fomente, en el estudiante, ejercicios donde se lea, se cuestione, se escriba, se platique y se debata con otros; haciendo posible el intercambio de pensamientos e ideas, personales y grupales, sin dejar de lado su importancia como acto social (Álvarez Álvarez, 2016; Cassany y Aliagas Marín, 2009).

1.1.1.5 Comprensión lectora en un idioma extranjero. Previamente, en el apartado 1.1.1.3, se abordó el proceso y los factores que intervienen durante las actividades de lectura en un idioma diferente al nativo. Ortíz Provenzal (2017) establece que es esencial una adecuada selección de materiales de lectura para así desarrollar habilidades de comprensión en el proceso de enseñanza de un idioma. Uno de los factores que se debe

considerar es el área de interés de los estudiantes, para así despertar su motivación. Lo anterior se constituye, además, en una oportunidad para promover la lectura (Nuttal, 1996; Wallece, 1992, como se citó en Ortiz Provenzal, 2017, p. 61), e ilustrar vocabulario y estructuras gramaticales aplicadas en un contexto diferente. De esta forma, se estaría contribuyendo en dos rubros, académico e intrínseco.

Por otra parte, Martinek Ardavín (2017) y Gilbón Acevedo (2017) subrayan la importancia del vocabulario y la gramática para la comprensión durante el acto lector. Señalaron que, con frecuencia se observa un grado de incomprensión acerca del contenido del texto; además, por parte de los estudiantes identificaron la presencia de sentimientos de imposibilidad y dificultad al momento de buscar comunicar sus pensamientos y opiniones relacionados con la lectura. En consecuencia, manifestaron que es necesario ser consciente de la relación entre ambas áreas para lograr un mayor entendimiento, así como de contribuir en el desarrollo de esta destreza (dentro y fuera de la institución) y los beneficios del trabajo colaborativo con la presencia de un facilitador (el profesor, el promotor de lectura o alguna otra identidad) que funja el papel de vincular y fomentar la interacción con otros estudiantes. Esto último, a través de actividades grupales donde se conecta el contenido del texto y las aportaciones de los participantes. Lo que permite realizar ejercicios e implementar estrategias (propuestas por el facilitador) con el objetivo de retroalimentarse unos a otros, así como de reflexionar sobre su aprendizaje (Crabbe, 1993; Contijoch Escontria, 2017a).

Contijoch Escontria (2017b) explica que el aprendizaje de una lengua extranjera, en gran medida, se asocia al nivel de lectura que puede desarrollar el aprendiz. Es decir, la capacidad de comprensión de texto se convierte en una referencia para identificar el grado de conocimiento y progreso en el estudio. Por esta razón, es importante el desarrollo de

ejercicios de lectura desde niveles iniciales e ir incrementando gradualmente su dificultad. De acuerdo con la autora, esto se favorece con la realización de ejercicios enfocados en la identificación de información específica, coherencia, organización de ideas, entre otras actividades. Finalmente, se busca promover la lectura de textos (como artículos, literatura o contenidos de interés) que contribuyan a un mayor y profundo entendimiento durante el acto lector, además del perfeccionamiento del aprendizaje. Esto último, la autora lo denomina *el grado de autonomía de estudio* (Contijoch Escontria, 2017a). Explica que, durante el proceso de enseñanza, se aspira a la iniciativa, responsabilidad y deseo por aprender (por sí mismos) de parte del alumnado. Sin embargo, sugiere que para coadyuvar el desarrollo de la actitud proactiva es fundamental comenzar desde la colectividad. Al ser partícipe de diversas actividades y ejercicios de forma grupal, se estimula la búsqueda de crecimiento en favor del grupo e individual.

Finalmente, se considera que la comprensión lectora en el idioma nativo y en el extranjero exhorta a evidenciar la influencia de las instituciones educativas y del desempeño académico para poder llevarlas a cabo. No obstante, de igual forma destacan la importancia del entorno, su realización en colectividad y la necesidad de integrarlas en la vida cotidiana. De este modo, el contexto sociocultural, los conocimientos y el bagaje de cada individuo contribuyen en el desarrollo de estas habilidades.

1.1.2 Entre la lectura y el diálogo

En los apartados anteriores se ha reiterado la importancia de la colectividad durante el ejercicio lector. En este sentido, Obregón Rodríguez (2007) manifestó que la lectura grupal promueve la reflexión acerca de los pensamientos propios. Sin embargo, también fomenta compartirlos con los demás a través del diálogo. El hecho de entablar una comunicación permite formular juicios o ideas al respecto (Garrido, 2012). Así como

interpretar el contenido a través de la participación. En consecuencia, se convierte en un catalizador para complejizar y profundizar en la comprensión (Vallejo, 2020).

La conversación se encuentra conectada al ser humano desde la antigüedad. Para Vallejo (2024) la conversación entre los participantes funcionó como un intercambio, lo que incentivó al enriquecimiento intelectual mutuo. La autora explica que el término conversar, derivado del latín, se remite a convivir y al cambio que se genera en compañía. Así que invita a mantener el diálogo y construir una *comunidad* (Malagón Moreno y González López, 2018). Al respecto Vallejo manifestó que, si bien en la actualidad el acceso a diversas tecnologías ha ayudado a entablar comunicación con personas de otros lugares e incluso a romper fronteras, también se ha marcado una distancia con las personas de nuestro alrededor. El ser humano se aleja de lo inminente, se pierde el *cara a cara* y busca un vínculo con lo distante. En consecuencia, es fundamental recordar la antigua manera de platicar, construir espacios de encuentros, buscar el balance entre las formas de comunicación. De esta forma, fomentar la conservación de un grupo. Con el fin de promover las actividades de lectura indudablemente se busca la interacción e interlocución con los involucrados y promover experiencias significativas en compañía de otros.

1.1.2.1 El círculo de lectura. Entre las agrupaciones que fomentan el acto lector, se ubica el círculo de lectura. Según Vazquez Reyes (2016) se define como la reunión de un grupo de personas cuyo fin es leer en conjunto. Se relaciona con el ejercicio de formar una circunferencia, gracias al acomodo de los integrantes al sentarse. Sin embargo, de acuerdo con la autora representa la libertad de expresión durante la conversación. Es decir, se anula cualquier jerarquía o posición social. Regularmente, se llevan a cabo en instituciones o espacios públicos como bibliotecas, escuelas, foros, entre otros. El círculo de lectura, u otro grupo de lectura, necesita de un coordinador para organizar y dar secuencia a las sesiones,

las lecturas y los acuerdos. Este facilitador se encarga de proponer las lecturas en función de las necesidades o intereses de los integrantes y de los contextos. Las actividades giran en torno a dinámicas o temas específicos, como épocas, culturas, escritor(es) específico(s), entre otros. Como resultado, el facilitador figura como el promotor que incentiva la convergencia entre la lectura, la comprensión y el diálogo participativo (Álvarez, 2016; Vazquez Reyes, 2016).

Existen grupos de lectura que se enfocan en la literatura y su objetivo es acercar a la lectura de diversos textos y dar a conocer variados autores. Además, posibilitar el aprendizaje acerca del mundo y el ser humano y vincularlo con el contexto sociocultural de cada integrante. Así como incentivar la libre expresión y el respeto a las diversas opiniones (Daniels, 1994, como se citó en Obregón Rodríguez, 2007). La lectura literaria puede ofrecernos un acercamiento a otras culturas y así profundizar en el conocimiento de otros idiomas. Y todo tiene mayor impacto si compartimos con otras experiencias, puntos de vista, sensaciones y ejercemos el diálogo de forma enriquecedora.

1.1.3 Cultura

Posiblemente, cultura sea uno de los términos más complejos de definir. No obstante, se considera que esto es un reflejo de su trasfondo e impacto en la humanidad. García García (2004) afirmó que la cultura es la referencia que nos permite distinguir o diferenciar a un grupo social, a partir de las características particulares del tipo colectivo, las cuales se manifiestan en reglas, costumbres, conocimientos, concepciones, visiones, gestos, estilos de habla o lengua, religión, entre otros aspectos en común (García García, 2004; Hinkel, 1991, como se citó en Jiménez-Ramírez, 2019, p. 244). A partir de estos elementos, se construyen las pautas para el desarrollo de la vida cotidiana de una comunidad. Asimismo, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2012) cultura es todo aquello que influye y aporta en la creación de una civilización en el sentido material, espiritual, emocional e intelectual. Lo que posibilita el reconocimiento del arte, la literatura, las costumbres, las creencias, los valores, las letras y los modos de vida de cada agrupación humana. La UNESCO estipula que desde la antigüedad la cultura favorece a la organización e interacción y, en consecuencia, se considera que es gracias a ella que cada una se define y se reconoce entre los demás. Así, se crea un sentimiento de identidad.

La cultura es la que hace posible discernir entre cada grupo social. De acuerdo con el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA, 2005) el progreso de un pueblo, incluso de un país, está en función de ella. Por consiguiente, considera que, en la actualidad la única forma de participar desde la propia identidad es fortaleciéndola. Como resultado “desarrollar la cultura significa dotar de instrumentos idóneos a las personas para fortalecer sus valores, comprender el mundo en el que viven, asumirlo y participar en los cambios” (CNCA, 2005, p. 5). De esta forma, se comprende que es la cultura quien contribuye al progreso de cada individuo y su comunidad.

Por otra parte, entre culturas es posible identificar ciertas diferencias y similitudes. Según Rehaag (2006) esto se observa en el comportamiento y la conducta. Por ejemplo, algunos grupos hacen hincapié en las normas, no obstante, otros pueden enfatizar la comunicación. Es decir, si bien para ciertas comunidades es imperativo transmitir los sentimientos, para otros posiblemente sea seguir las reglas. Estas situaciones reflejan la riqueza, pero a su vez la diversidad entre cada una. Por tal razón, es fundamental tener presente que, en caso de buscar conocer a un grupo diferente, al de pertenencia, se debe iniciar desde su cultura. A través de ella, se identifica y se concibe el método para llevar a

cabo las acciones y lograr una relación entre ambas partes (Hidalgo Hernández, 2005). De no ser así, quizás sea complejo poder llevarlo a cabo.

1.1.3.1 La cultura a través de la lectura. Para conocer y comprender una civilización diferente a la pertenencia, el ser humano ha buscado diversos medios que le permitan acercarse a ella. Antiguamente, los términos cultura y literatura eran vistos como sinónimos. Un individuo con grandes conocimientos era considerado culto. Un ser humano culto denotaba a una persona de gran literatura (Mendoza Fillola, 2008). Para la enseñanza de una lengua diferente a la materna, autores como Del Valle Revuelta (2022) y González Cobas (2021) ven a la lectura, específicamente a la literatura, como el medio para acercar a los estudiantes a un nuevo conocimiento sobre diversas culturas. Los textos literarios se encuentran impregnados de códigos, reglas, estilos de vida, hechos históricos, entre otros aspectos que permiten aproximar al lector, en este caso el aprendiz, a la cultura de un lugar o región (Del Valle Revuelta, 2022; Mendoza Fillola, 2008). Así mismo, al analizar los programas educativos para la enseñanza de un idioma extranjero, González Cobas explica que, en algunos casos se implementa la literatura como material de apoyo para coadyuvar en el desarrollo de las habilidades de comunicación y lingüística. Sin embargo, eso no significa que se utilice como medio de acercamiento para temas relacionados con la cultura. Por lo cual, establece que es importante comprender que la literatura se alimenta de contenido cultural y social. De ser así, se podría contribuir a la enseñanza de nuevos y mayores conocimientos.

En el entendido de que la lectura literaria permite abordar temas culturales, se hace referencia al proceso de acercamiento entre el lector, la literatura y la cultura. Al respecto, su enseñanza figura como un proceso flexible y dinámico (Dávila-Romero, 2022), en el cual el estudiante proyecta y se ubica ante el texto para cuestionar hechos, contenidos,

significados e información; de manera simultánea, compara su entorno como una realidad social y culturalmente compuesta. Así, la literatura permite adentrarse a una comunidad a la que en ese momento no se puede acceder (Del Valle Revuelta, 2021). En otros términos, la autora explica que, aunque la trama de la obra literaria sea un hecho ficticio, su contenido refleja el estilo de vida, códigos de conducta, reglas sociales, entre otros. Incluso, si se aborda en el idioma original es posible conocer expresiones coloquiales, así como otros aspectos, tanto culturales como lingüísticos. Como resultado, en cualquiera de los casos, se cuenta con la ayuda de una tercera voz (del escritor y/o traductor) quien desde su perspectiva invita a apoyarse en el contexto para despertar la curiosidad, además de, fomentar el interés por la región o país donde se desarrolla el relato.

Es fundamental considerar que la creciente globalización también trajo consigo un mayor acceso a escritos en diferentes idiomas. A su vez, posibilitó su lectura en la lengua nativa gracias al proceso y trabajo de traducción. Al respecto Cassany (2006) explicó que, si bien facilita su lectura, al no tener la necesidad de comprender un sistema de escritura y léxico diferente, consideró la viabilidad de identificarlas (dos tipos) en función del origen y cultura de procedencia. En la primera, denominada *intracultural*, el lector y el escritor forman parte de la misma comunidad, lo que significa que comparten el idioma y la cultura. En la segunda, *intercultural*, el lector y el escritor provienen de diferentes grupos; lo que deriva en poseer diversos referentes sociales y culturales. En este sentido, de acuerdo con Cassany, aun si se cuenta con una excelente traducción, incluso si alguna de las dos partes involucradas ha aprendido el idioma, es importante tener presente que se lee un contenido creado desde otra visión. Por consiguiente, se está en contacto con una mirada diferente y nueva de la sociedad y del mundo. A pesar de poder experimentar un acercamiento, para Cassany (2006) no significa que se tenga un entendimiento total al respecto. Puesto que la

cultura se vislumbra en el idioma; por lo tanto, la cultura se refleja en el discurso. Así, ante un texto que proviene de otra comunidad, posiblemente se experimenten malentendidos o malinterpretaciones; como resultado, se crea una distancia cultural. Es decir, se tiene acceso sólo a una parte de todo lo que consiste y lo conforma. Por lo tanto, lo importante radica en disminuir esa brecha. Jouini (2008) establece que se puede comenzar de manera sencilla. Para el autor, a través de un texto literario se puede iniciar identificando nombres de zonas y regiones, a fin de conocer aspectos geográficos de una región.

Para el presente estudio, enfocado en la cultura japonesa, se retomó la experiencia de autores como Villamor Herrero (2021) y Reboul Álvarez (2018), quienes investigaron aspectos de la cultura de Japón a través de sus textos literarios. Reboul Álvarez retomó dos obras escritas por escritoras japonesas, *Kitchen* de Banana Yoshino y *El cielo es azul, la tierra blanca* de Hiromi Kawakami. Tras analizar los elementos que hacían referencia a la vida cotidiana, las formas de expresión, los lugares, la alimentación, las experiencias y el desarrollo de la historia, manifestó que detectó la conexión entre la comida, la forma de transmitir los sentimientos y combatir la soledad de los personajes, especialmente de las protagonistas. Concluyó que este modo de actuar es característico del contexto literario y de la sociedad contemporánea femenina de Japón. Por otra parte, Villamor Herrero realizó la revisión de poemas escritos por Kaneko Misuzu. El autor explicó que su escritura refleja la influencia del budismo antiguo, considerando que la escritora utilizó elementos de la naturaleza y de seres inanimados como protagonistas de sus versos. Además, los usa como referente para aludir a la sensibilidad de manera sencilla, pero con gran trasfondo. En consecuencia, evoca sentimientos de compasión, benevolencia y empatía hacia terceros.

Tomando en consideración lo anterior, se buscó aproximar a los estudiantes del idioma japonés a elementos de la cultura de Japón. Y aunque no es posible en una

propuesta como la presente, comprender con exactitud todos los componentes culturales que construyen el discurso, se intenta hacer uso de los beneficios de la lectura intercultural, para acercar al alumno a elementos de dicha cultura y favorecer una mejor comprensión del idioma japonés.

1.1.4 Interculturalidad

Cuando dos o más culturas conviven o habitan en el mismo espacio, también, se establece una conexión. Esta interacción se puede deber a diversas razones y el acercamiento de dos, o más, remite a una convivencia guiada por la interculturalidad (Godenzzi, 2005; Hidalgo Hernández, 2005). Este término resalta el enriquecimiento mutuo y la sana interacción entre individuos de diferentes comunidades. Es decir, se construye una relación que permita disfrutar de las aportaciones y los beneficios proporcionados por los involucrados.

Para Rehaag (2006), la interculturalidad hace posible llevar a cabo un proceso de identificación entre lo que se sabe y se desconoce. En otros términos, lo extraño y lo familiar. No obstante, es preciso resaltar que su intención no radica en determinar la mejor cultura. Por el contrario, de acuerdo con la autora, gracias a la diversidad se distingue y se reconoce la cultura propia. Esta, también, actúa como referencia para identificar lo diferente y similar en comparación con las demás. Así, estas experiencias conducen a que cada uno se explore desde tres miradas; lo que se recibe, lo que se brinda y lo que soy (Mancini, 2001; Michael y Thompson, 1995, como se citó en Hidalgo Hernández, 2005, p. 79). Esto posibilita que cada uno logre adquirir, aportar y reconocerse.

La eficiencia para determinar cuándo una conducta puede provocar falta de consideración (Rehaag, 2006) o un malentendido (Cassany, 2006) denota la habilidad que

se tiene para actuar ante una experiencia nueva de forma positiva. Este comportamiento proviene del respeto y del reconocimiento. No obstante, se considera importante abordar la sensación de incomprensión y dificultad para acostumbrarse a una conducta. Esto último, resultado de la detección de una manera diferente de realizar una acción o modo de pensar por parte de otra comunidad. A estos sentimientos y experiencias se le conoce como choque cultural (Oberg, 1960, como se citó en Rehaag, 2006, p. 5).

Cabe señalar que en la actualidad se ha acrecentado la interacción con otras culturas. En particular, los estudiantes cuando aprenden una lengua extranjera probablemente en algún momento entrarán en contacto con la cultura de donde proviene esa lengua. De ahí la importancia de enfatizar el conocimiento sobre la cultura de esa comunidad.

1.4.1.1 Competencia intercultural. Esta destreza implica la capacidad de visualizar, analizar, evaluar y reflexionar acerca de la identidad, los valores, entre otros aspectos, que se presentan en un grupo social (Atieza Cerezo y Aznar Bertolín, 2020; Instituto Cervantes, 2008; Jiménez-Ramírez, 2019). Al respecto, JF standard for Japanese-Language Education (s.f.) indica que la competencia intercultural promueve la disposición de meditar y aprender acerca de la diversidad de culturas, así como interactuar de manera respetuosa. No obstante, para poder lograrlo considera esencial la enseñanza-aprendizaje de la cultura y la lengua de forma conjunta. De esta forma, no solo se apunta a conocer la cultura e idioma de Japón, sino también, reflexionar sobre la cultura de pertenencia. En consecuencia, lo primordial radica en considerar la naturaleza de cada una de ellas, recordar el valor de la otredad y desarrollar el hábito de documentarse para analizar la diversidad (Atieza Cerezo y Aznar Bertolín, 2020; JF standard for Japanese-Language Education, s.f.).

Coadyuvar al desarrollo de esta capacidad, en los aprendices, implica reforzar la destreza de leer y reflexionar sobre los significados de las construcciones culturales

(Holguín Vaca y Castaño Arques, 2024; Sáiz-López, 2015). La *educación intercultural* está relacionada con el contexto social, afectivo, cognitivo y reflexivo (Gogolin, 2003, como se citó en Kleinert y Ruiz Garzón, 2011, p. 4). De acuerdo con la autora, esto permite aplicar diferentes niveles de exigencia y establecer metas de formación intercultural, además de ser accesibles para cualquier estudiante, sin distinción de edad y nivel de aprendizaje; sin embargo, considera que es fundamental analizar la metodología y el contenido de enseñanza-aprendizaje. Estas bases de referencia, para guiar la formación del alumno, fueron denominadas *niveles de capacidades en educación intercultural* y clasificadas en siete fases (de menor a mayor rango): 1, saberes sobre fenómenos asociados a la diversidad lingüística, social y cultural; 2, saberes sobre las razones y motivos de la diversidad; 3, habilidad de observar y analizar los fenómenos cambiantes; 4, capacidad para reflexionar y considerar la diversidad de perspectivas; 5, destreza para relacionar los contextos históricos, sociales y políticos, analizar las condiciones de otra comunidad y reconocer las posibles contradicciones; 6, reconocer y comprender las propias opiniones, sentimientos y comportamientos ante un encuentro con un aspecto nuevo o desconocido y 7, habilidad para rectificar el comportamiento y valores propios y habituales orientados hacia una sociedad abierta, plural, moderna y democrática. Asimismo, Holguín Vaca, Castaño Arques y Sáiz-López exponen que la variedad de discursos que constituyen al entorno social invitan al intercambio a partir de la conversación. Siendo que “el diálogo presupone el respeto mutuo y convergencias, pero también el intercambio en pie de igualdad y el surgimiento de lo nuevo” (Godenzzi, 2005, p.10). Como resultado, el vínculo de interlocución se convierte en la clave de la reciprocidad, conocido como el *diálogo intercultural*. Este requiere una postura, como la propuso Freire, donde las prácticas de

diálogo y de lectura promueven a reconocer la realidad propia, el mundo y su transformación (Ortiz Medina et al., 2022).

De esta forma, la actitud positiva para establecer una conversación implica una apertura para escuchar, aceptar los cambios de escenarios, la variabilidad de condiciones para poder otorgar significados y la comprensión. Este último para admitir la complejidad de los bagajes culturales.

1.1.5 Lengua japonesa

Ahora, es esencial exponer, brevemente, acerca del idioma oficial del Japón. Conocido como el país del sol naciente, derivado de los ideogramas 日, *hi*, sol/ día y 本, *hon*, origen/ raíces. En cuestión de historia, se caracteriza por dividirse en eras (desde el antiguo Japón hasta la actualidad). Cuyos periodos abarcan épocas de aislamiento, apertura al exterior, movimiento militar y guerra, cambio y desarrollo cultural, político, tecnológico y social (Laborde Carranco, 2011). Se distingue por el sincretismo en cuestión de religión. Predominan el budismo y el sintoísmo, los cuales usualmente coexisten en la vida diaria. La lengua japonesa se constituye por tres sistemas de escritura denominados ひらがな *hiragana*, カタカナ, *katakana* y 漢字, *kanji* y son implementados de manera conjunta. *Hiragana* y *katakana* comprenden 46 caracteres cada uno. Cada uno representa una sílaba compuesta, por una de las consonantes y vocales (*a, i, u, e* y *o*), a excepción de la *n* (Japan Foundation, 2012). En Japón, los niños inician con el aprendizaje del silabario *hiragana*, por ser primordial para representar la fonética, la pronunciación básica y la conjugación de los adjetivos y verbos (Medhurst, 2018a; *Suri-e-nettowa-ku*, 1999). El silabario *katakana*, es el segundo en su enseñanza, se utiliza para las adopciones lingüísticas de otros idiomas, los nombres extranjeros, las onomatopeyas, e incluso para remplazar algún *kanji*

(Medhurst, 2018b). El *kanji* son ideogramas (en su mayoría de origen chino) que empezaron a introducirse en Japón aproximadamente a partir del siglo IV (Hirano y Nagata, 2022). Este sistema es el más extenso en comparación con los demás. De acuerdo con los autores, el nivel básico (para la vida cotidiana) comprende de 2,136 *kanjis*. No obstante, existen y se pueden observar muchos más. Estos ideogramas se utilizan para escribir la raíz de la mayoría de los verbos, adjetivos, adverbios, sustantivos y nombres. Su complejidad radica en su escritura, memorización y que suelen tener doble lectura, china y japonesa, en función de su implementación.

En el caso de los estudiantes extranjeros, usualmente, comienzan sus estudios con el aprendizaje, de manera conjunta, de los sistemas *hiragana* y *katakana*. Para facilitar su práctica se apoya del *ローマ字*, *rōmaji*, el alfabeto romano. El cual, tras la llegada de los portugueses, en el siglo XVI, se comenzó a emplear como estrategia para establecer comunicación con los japoneses (Medhurst, 2020). Actualmente, se usa para representar los sonidos de los sistemas de escritura y transcribirlos (Japan Foundation, 2012; Nippon, 2024). Asimismo, de manera gradual, conforme avanza en el estudio, se progresa en la enseñanza de *kanjis* y temas gramaticales.

La estructura de las frases, básicas, se clasifican en tres tipos: 名詞, *meishi*, nominal; 動詞, *doushi*, verbal; 形容詞, *keiyoushi*, adjetiva (Japan Foundation, 2012). En otros términos, depende si lo compone un sustantivo, una acción (verbo) y/o un adjetivo. Asimismo, se complementan con 助詞, *joushi*, partículas, sirven para señalar la función sintáctica de cada elemento dentro de la oración. Estas partículas, monosilábicas representadas con el sistema *hiragana*, fungen como etiquetas para: indicar la relación de un término con otro, conectar elementos, demostrar la posición entre el sustantivo y el

propósito (*Suri-e-nettowa-ku*, 1999). Muy similares a las preposiciones en el idioma español (Ye, 2023). Así mismo, en el japonés no se diferencia, ni se conjuga en función del género (sexo) ni número (singular o plural). Lo indica el contexto o, si se necesita especificar se enfatiza con los sustantivos (Japan Foundation, 2012; *Suri-e-nettowa-ku*, 1999). En contraste con el español, está en función de ambos aspectos.

1.2 Marco teórico

1.2.1 Aprendizaje dialógico

El desarrollo de este proyecto de intervención se rigió bajo la teoría del aprendizaje dialógico. Álvarez Álvarez et al. (2013) explican que el ejercicio de comunicación en un grupo remite a las interacciones; generando un proceso de aprendizaje-enseñanza entre los participantes. Cada integrante aporta desde sus conocimientos y experiencias, además de establecer una relación de respeto y diálogo igualitario. Lo que lo convierte en una fuente para el aprendizaje significativo basado en la inteligencia comunicativa, académica, práctica y cultural (Prieto y Duque, 2009). En concordancia con lo anterior, Flecha (1997) manifiesta que la participación conjunta e interacción entre los involucrados permite asignar significados sujetos a la intercomunicación, replantear ideas y respeto a los pensamientos diversos. Por lo tanto, considera que convertir a las instituciones educativas en comunidades de aprendizaje puede lograrse a partir del diálogo entre los integrantes.

Para Freire, de acuerdo con Caride Gómez (2021), la asignación de conocimientos es una construcción social e histórica. Se centra en la diversidad de expresión, comprensión y participación colectiva; en consecuencia, conduce al aprendizaje de forma dialógica grupal. Por otra parte, según Caride Gómez, Freire invita a repensar todo aquello que constituye a la sociedad, a ver al mundo como una realidad cambiante, que insta al desafío de leer, pensar y releer, asimismo, aprender, enseñar y educar. Para Flecha García y Álvarez

Cifuentes (2016) el proceso de relectura, como propuso Freire, es una lectura del ahora y que va más allá de lo escrito, por lo cual, si bien considera la interpretación, al mismo tiempo es consciente de la posibilidad de modificarla.

Para Flecha García y Álvarez Cifuentes la promoción de la lectura se conecta con el ejercicio de conversación, siendo la guía hacia nuevos significados mediante la participación, retroalimentación e interacción. Así, coadyuva a fomentar el gusto por la lectura en personas con diversidad de hábitos y crea experiencias enriquecedoras. Siendo que las actividades de lectura acompañadas de la argumentación e intercambio de ideas y opiniones sobre el tema o asunto del texto literario; contribuyen a mejorar la competencia literaria, lectora, de expresión y estimulan el desarrollo del lenguaje (Alvarez Alvarez, 2016).

1.2.2 Teoría sociocultural

Vygotsky (2014) presenta la teoría sociocultural, donde se establece que el ámbito social y cultural son elementos determinantes en el conocimiento del ser humano. Las relaciones permiten formar vínculos y crear interacciones con las demás personas; en consecuencia, se puede conocer, entender y aprender a través de ellas. Siguiendo este planteamiento, Vygotsky analizó la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) descrita como el espacio donde se origina el aprendizaje, donde se reconoce si se cuenta con los recursos para llevar a cabo una actividad o, por el contrario, se acepta la necesidad de realizarla de manera colectiva. Por consiguiente, la sociedad establece una conexión, lo que impulsa el pensamiento y la deducción, además de crear vínculos que permiten distinguir entre lo que se sabe y lo que está por comprender o aprender.

De acuerdo con Viveros Márquez (2010) en el ambiente escolar, el alumno experimenta dos tipos de experiencias: aprender nuevos conocimientos y reafirmarlos.

Durante la comprensión en el acto lector, el contenido del texto permite reforzar el aprendizaje o enfocarlo en temas desconocidos. Para llevar a cabo este último, Viveros Márquez explica que es con la participación de un tercero que se logra resolverlo y asimilarlo, considerando que el objetivo de las situaciones significativas es que los nuevos saberes se vean reflejados en la ZDP y en la autonomía.

Por otra parte, Antón (2010) realizó un análisis sobre las aportaciones de la teoría sociocultural dentro de la adquisición de un segundo idioma. La autora destacó el impacto de la interacción entre profesores y el alumnado, el trabajo colectivo, así como la gesticulación como mediación para el entendimiento. Referente al aprendizaje mediante el trabajo en equipo, enfatizó un mayor entendimiento gracias a la construcción grupal de significados, particularmente expone sobre el estudio del uso de la lengua materna como factor social. Respecto a la relación estudiante y alumno, expone sobre el análisis de Donato y Brooks, quienes abordaron el contenido literario para determinar si el diálogo, dentro del salón de clases, conducía a una plática con un nivel del idioma más avanzado, por ejemplo: narraciones, descripciones, hipótesis, argumentos y discurso crítico. Sin embargo, la presencia de preguntas directas, las evaluaciones por parte del profesor y respuestas concretas de los estudiantes no permitió un diálogo libre y constante. Como resultado, concluyeron la necesidad de un espacio libre donde la igualdad de condiciones permita la facilidad de diálogo (Donato y Brooks, 2004, como se citó en Antón, 2010, p. 13).

De acuerdo con Antón (2010), Vygotsky considera a los gestos, al igual que el diálogo, como un instrumento de interiorización que crea una fuerte conexión entre el pensamiento, el lenguaje y el movimiento articulado. Además, funcionan como mecanismo para ordenar el proceso de aprendizaje, ya que existe la tendencia de imitar patrones

gestuales del idioma materno. Estos movimientos cuentan con un significado y sentido de una palabra. El primero es permanente y continuo, y el segundo es obtenido a partir de las experiencias que caracterizan a cada cultura e integran a la persona; en consecuencia, da acceso a asociaciones psicológicas diferentes (Negueruela et al., 2004 como se citó en Antón, 2010). En este sentido, en el ámbito escolar se busca fomentar que el estudiante se acerque a la cultura e idioma deseado. Además, de un aprendizaje donde se contemple el ámbito social y la interacción como parte de la formación.

1.2.3 Translenguaje

De acuerdo con Rivera-Hernández y Garza-Rodríguez (2022), para aprender un idioma se necesita de diversas destrezas, referidas en apartados anteriores, y estas parten desde lo lingüístico hasta lo cultural. Es el profesor quien se ve en la necesidad de hacer uso de diversas estrategias para poder promover su desarrollo en los estudiantes. Entre las estrategias está implementar exclusivamente el idioma extranjero durante la expresión oral, excluyendo el materno dentro del salón de clases, con la intención de brindar las mismas condiciones en las que se adquirió el idioma nativo durante la infancia. Este método de enseñanza separa de manera deliberada ambos idiomas para asegurar resultados; no obstante, también puede generar la incomprensión y sentimientos como la frustración y desmotivación, por lo cual se ha optado por cierto nivel de flexibilidad. En consecuencia, se recurre a nuevas técnicas como el translenguaje, definido como la habilidad de las personas con conocimiento de dos o más lenguas para alternar de forma dinámica su aplicación, forjando su propio sistema de integración entre ellas (Canagarajah, 2011; Portolés y Martí, 2017, como se citó en Rivera-Hernández y Garza-Rodríguez, 2022 p. 82).

Di Virgilio (2020) afirma que la implementación del translenguaje se inicia en instituciones educativas galesas, y consiste en utilizar dos idiomas durante la misma clase,

con el objetivo de aprender mayor conocimiento lingüístico y mejorar la comunicación. De forma conjunta, el estudiante tiene elementos para darle significado e interpretación. Si bien saben de sus limitaciones, también es posible usar las herramientas que tienen a su alcance para resolverlas. Di Virgilio enfatiza que la finalidad de este método no es dar una traducción literal de la información proporcionada, sino implementarlo para el desarrollo de actividades e incentivar el proceso de aprendizaje de manera creativa y comunicativa. Según Baker (2011, como se citó en Rivera-Hernández y Garza-Rodríguez, 2022, p. 85) su propósito es lograr un entendimiento más completo y profundo; implementar los idiomas en diferentes espacios (escuela, hogar, etc.), así como promover la cooperación entre diversas personas. En este sentido, el translenguaje hace posible que los estudiantes con menor experiencia logren convivir con personas que tienen mayor práctica (estudiantes de un nivel mayor o nativos). Por lo anterior, al implementarlo se propicia un apoyo mutuo en el aprendizaje.

Franco Marciel y Fernández Dall Negro Ferrari (2019) resaltan que uno de los aspectos positivos del translenguaje es acercar a lo desconocido. Dicho de otra forma, permite mostrar aspectos o situaciones difíciles de comunicar en el idioma que se está aprendiendo, por lo cual se decide transmitirlo de forma clara y entendible en su idioma materno, haciendo posible una participación igualitaria. Similar en pensamiento, García y Li (2014) consideran que su implementación fomenta un espacio para la práctica lingüística, sociocultural y sociocognitivo; además promueve una comunicación donde se reflejan las herencias, los pensamientos e ideologías. Así, el diálogo se convierte en una construcción de identidad y se manifiesta el acto de ser, actuar y conocer tanto a una lengua como al hablante y estudiante de ella. Para Di Virgilio (2020), el translenguaje constituye la construcción del conocimiento con los elementos que va obteniendo durante su aprendizaje.

Bajo el postulado de que los idiomas no son elementos estáticos, se busca la flexibilidad lingüística dentro del mismo lugar, con el propósito de adaptarse a las necesidades de diálogo y favorecer el estudio. A partir del translenguaje, se comprende que es posible incentivar el proceso de aprendizaje.

1.2.4 Teoría de Krashen

La teoría postulada por Stephen Krashen, profesor de lingüística e investigador educativo, hace referencia al proceso de adquisición de una segunda lengua. De acuerdo con Krashen, este no sucede de un momento a otro y se necesita de diversos factores para llevarse a cabo, los cuales contempló en sus cinco hipótesis: adquisición/ aprendizaje, del orden natural, del monitor, de entrada y del filtro afectivo (Contreras Salas, 2012; Martínez-Paredes et al., 2020).

Valverde Zambraba (2020) manifiesta que la primera hipótesis establece dos formas de desarrollo de una segunda lengua. La primera es la adquisición, descrita como el proceso natural, subconsciente, igual al que desarrolla cada persona en su infancia. Por su parte, el aprendizaje enfoca los conocimientos formales y explícitos, aquellos que dan pie a la automatización, y sólo se pueden aplicar cuando la situación se preste a ello. Para Contreras Salas (2012), la hipótesis del orden natural comprende el impacto que ejerce el idioma materno en el proceso de adquisición de las reglas gramaticales. Algunas se adoptan más rápido que otras, de la misma forma que sucedió durante la niñez.

Según Valverde Zambraba (2020), el monitor se refiere a esa parte de la mente que funciona como una pantalla, donde el estudiante hace modificaciones a los conocimientos adquiridos. Estas correcciones o cambios los realiza a partir de los conocimientos que va aprendiendo. Esta pantalla le permite ir transformando el contenido y visualizar el antes y después de la producción del mensaje a comunicar. Sin embargo, la construcción del

monitor requiere de conocimiento gramatical, de tiempo, específicamente el dedicado al estudio, y asignarle la debida importancia al cambio. Estas modificaciones se producen dentro de la mente del estudiante al adquirir nuevos conocimientos.

Valverde Zambraba (2020) aborda el concepto de *input*, y se refiere al momento donde el estudiante puede comprender reglas y estructuras que no han sido estudiadas ni adquiridas, a partir del conocimiento del contexto; es decir, puede entender algo nuevo a través de la implementación de sus conocimientos del mundo y los que anteriormente ha adoptado. Al realizarlo, se considera que ha desarrollado la habilidad de comprender automáticamente las reglas, sin la necesidad de explicaciones de terceros (docentes, compañeros, entre otros). Para Contreras Salas (2012) el *input* es la base de la propuesta de Krashen, considerando que estas entradas suceden cuando el estudiante tiene experiencias de contacto con el idioma, en un nivel de dificultad mayor a su capacidad actual.

En cuanto al filtro afectivo, de acuerdo con Valverde Zambraba (2020), se hace referencia a un muro mental que puede llegar a construir el estudiante. Se considera que para el desarrollo del *input* es necesaria la actitud positiva y favorable por parte del alumno; es decir, debe estar dispuesto a vivir experiencias que le permitan ir adoptando conocimiento e información. En caso contrario, si experimenta miedo e inseguridad ante el fracaso, desmotivación, entre otros sentimientos negativos, emerge un filtro. En este sentido, Valverde Zambraba explica que se levanta un bloqueo que impide el proceso de adquisición y aprendizaje, el cual se encuentra en el nivel más bajo cuando la preocupación mayor es lograr comunicar y transmitir el mensaje, al grado de pasar a segundo plano el hecho de que lo está realizando en un idioma diferente al materno.

Es importante incitar la motivación intrínseca, buscar acciones que impulsen la adquisición a través de elementos y elegir actividades que sean de agrado e interés para el

estudiante. Según Carbo Silva et al. (2023) la teoría de Krashen ha sido analizada en diversos escenarios; se ha observado que el aprendizaje circunstancial de vocabulario y la lectura brindan condiciones favorables para la asimilación del nuevo idioma. Este tipo de actividades son positivas para establecer vínculos con la información presentada, permiten formar recuerdos a largo plazo, a partir del contenido y el contexto dado, convirtiéndose en una experiencia que consigue una mayor adquisición de la segunda lengua del estudiante (González Rodríguez et al., 2008, como se citó en Carbo Silva et al., 2023, p. 1245). En función de lo planteado, se establece que a través de la lectura se puede promover el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, como el japonés, de forma gradual.

1.3 Revisión de casos similares

En esta sección se presentan diversas investigaciones que cuentan con enfoque similar al presente estudio. El primer segmento se centra en la actividad lectora para fomentar las destrezas de los estudiantes de idiomas extranjeros. El segundo, la relevancia de la percepción, la comprensión y el conocimiento cultural.

1.3.1 Actividad lectora en un idioma extranjero

Flores-González (2022) realizó su investigación en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) durante la primavera del año 2022. Contó con la participación de 96 alumnos de la licenciatura en la enseñanza del inglés. Los objetivos bajo los que se rigió fueron conocer el impacto de los círculos literarios virtuales para coadyuvar el desarrollo de las habilidades de comprensión, así como fomentar el hábito lector en estudiantes del idioma inglés. Todo esto mediante la realización de actividades de lectura extensiva, es decir, a través de textos sencillos y de su interés el participante, se acerca a vocabulario y gramática. Por lo cual, implemento un enfoque pedagógico basado

en roles, con el propósito de promover el trabajo participativo desde la virtualidad. Utilizó como instrumento un cuestionario, con el fin de medir la lectura y dominio del idioma. El cual aplico en tres momentos: previo, durante y post intervención. Como resultado, manifestó que detectó un impacto positivo en la dinámica de enseñanza a través de la lectura extensiva. Además, promovió el uso de herramientas digitales, como diccionarios, para facilitar sus actividades. En consecuencia, identifiqué que, al lograr cierta independencia en un espacio educativo se fomentó la lectura de forma crítica y por placer.

Baigue Castañeda y Cacheo Castro (2022) llevaron a cabo su estudio de investigación en una institución educativa (IED) desde un ambiente de aprendizaje virtual, en Bogotá, Colombia. De acuerdo con las autoras, estas instituciones tienen el propósito de facilitar una educación y un desarrollo integral para desempeñarse laboralmente. En consecuencia, la educación a nivel bachillerato se estructura por grados, turnos (diurno y nocturno) y modalidad (presencial y virtual). Así, dentro de su currícula de materias incluye el inglés como lengua extranjera. Por otra parte, no manifestaron el periodo de su intervención; no obstante, explicaron que contó con la colaboración de 8 participantes del grado 11 (cursaban la asignatura de inglés), cuyas edades oscilaban entre 17 y 18 años. Los objetivos bajo los que fundamentaron su estudio fueron reflexionar acerca del proceso de aprendizaje del idioma inglés y promover el desarrollo de la comprensión lectora y escrita. El enfoque de la investigación fue cualitativo e investigación-acción, lo que les permitió profundizar sobre el desarrollo de las habilidades de los participantes. Los instrumentos utilizados fueron entrevistas, a los estudiantes y profesores, observación del desarrollo de las clases y análisis de la información recolectada gracias a la realización de actividades, desde una plataforma, como cuestionarios, ejercicios de vocabulario y conversaciones sencillas. Finalmente, reportaron resultados positivos para la aplicación de mayores

ejercicios mediante la virtualidad. Concluyeron que esta fomenta la innovación de las prácticas pedagógicas. En consecuencia, motiva y facilita el aprendizaje en temas enfocados en la lectura y escritura del idioma inglés.

Harris Matamoros (2017) desarrolló una investigación en el Centro de Idiomas Córdoba de la Universidad Veracruzana, ubicado en el estado de Veracruz, México, durante un periodo de 4 meses (junio a octubre 2016), con la participación de 6 estudiantes de inglés nivel avanzado inscritos en dicha institución. El objetivo que se planteó fue redefinir la visión de la lectura utilitaria en los estudiantes de este idioma y fomentar la formación de los lectores autónomos. De acuerdo con el autor, un lector autónomo es aquel que de manera simultánea puede leer cualquier texto, tiene las habilidades para comprenderlo, así como disfrutarlo. Por otra parte, las sesiones se desarrollaron de forma presencial y en ellas implementó ejercicios de lectura, discusión, análisis y reflexión. Como instrumentos de medición utilizó entrevistas y encuestas de valoración de lecturas (evaluación de las impresiones acerca de las lecturas y los autores) y cuestionarios aplicados posterior a la intervención. Además, uso de bitácora y listas de cortejo (asistencia a las sesiones) para la recolección de datos y observaciones. Como resultado, reportó la creación de los perfiles lectores de los integrantes del círculo para reconocer su grado de autonomía (no lector, lector en potencia o lector). Además, identificó la motivación personal de estudio y los gustos particulares acerca de los textos implementados. Finalmente, el autor concluye que el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero y la promoción lectora se encuentran conectadas en pro de su labor e importancia. Si bien, cada área cuenta con un enfoque de valor, principios y relevancia, considera que ambas convergen en una sola dirección. De tal forma que, en el ámbito académico se encuentra presente la práctica lectora con el objetivo de la adquisición y dominio del idioma extranjero.

Villafuerte Holguín et al. (2017) llevaron a cabo un círculo de lectura a través de la virtualidad, al que denominaron e-cl. Contó con la participación, a distancia, de 38 estudiantes universitarios inscritos en la asignatura de literatura inglesa de la licenciatura en idiomas de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Los autores no manifestaron el periodo de su intervención; no obstante, explicaron que las instalaciones de la universidad resultaron afectadas tras el terremoto del 2016, por lo cual, exponen al e-cl como estrategia de enseñanza del idioma inglés, donde sus actividades tuvieron un enfoque tradicional de un círculo de lectura literaria; no obstante, se realizaron a través de una plataforma digital. Sus objetivos consistieron en promover la práctica escrita, el desarrollo de ejercicios de conversación y comprensión de textos en inglés. Asimismo, vincularon con tareas enfocadas en temas de literatura para su discusión y diálogo a fin de fomentar el conocimiento sobre los países anglosajones. Aplicaron una metodología de interacción social, que consiste en analizar las prácticas desde una vista pedagógica con el propósito de brindar mayor flexibilidad al entorno educativo. En este sentido, a través de su grupo focal llevaron un registro de observación y entrevistas semiestructuradas. Como resultados, reportaron que sus participantes manifestaron una mejora en sus habilidades de escritura, reflexión y argumentación en el idioma extranjero. Además, expusieron sobre los beneficios de promover el desarrollo de investigaciones a través de medios digitales. Así, coadyuvar al proceso de alfabetización, subrayando su accesibilidad ante sucesos y desastres naturales. Por otra parte, explicaron que un punto a considerar, para futuras intervenciones, fue el tiempo necesario para posibilitar la retroalimentación, a los participantes. En este sentido, consideraron que tras detectar las diversas fortalezas y áreas de oportunidad en el alumnado es necesario contar con apoyo académico para que se posibilite reforzar los conocimientos.

Ramírez y Chacón (2007) desarrollaron su investigación a partir de la detección de los gustos y necesidades de un grupo de estudiantes de inglés. Las autoras mantuvieron el anonimato de la institución y explicaron que se encontraba en una zona fronteriza y de escasos recursos del estado de Táchira, Venezuela. Contó con 34 participantes, con edades de 14 a 16 años, inscritos en noveno grado de la educación básica y que cursaban la clase de inglés. Los objetivos fueron promover la comprensión lectora, el placer por su realización y fomentar la participación colectiva. Implementaron la metodología de investigación-acción y la estrategia de aprendizaje colaborativo (AC). Para su evaluación aplicaron un cuestionario durante y posterior a la intervención. Así como un diario de campo, donde llevaron un registro de las sesiones y observaciones. Los resultados mostraron que los alumnos se interesaron, mayormente, por lecturas del tipo fantástico, como mitos, cuentos y leyendas. Comprobaron que las actividades grupales estimularon el desarrollo de las destrezas cognitivas y sociales. Sí bien, manifestaron que en un principio observaron sentimientos de resistencia, por parte de los estudiantes, al llevar a cabo ejercicios desde la colectividad. Gradualmente, se fueron adaptando a la mecánica de las sesiones y contribuyeron en su desarrollo. En consecuencia, prevaleció la solidaridad y una comprensión donde se vieron aplicados los conocimientos individuales para contribuir a un ejercicio colectivo.

1.3.2 Enfoque en la formación y aprendizaje cultural

Holguín Vaca y Castaño Arques (2024) llevaron a cabo un estudio sobre la adquisición de la perspectiva intercultural por parte de un grupo de estudiantes de español, como lengua extranjera, nivel intermedio. Si bien, las autoras no especificaron el periodo de su estudio, manifestaron que se realizó mediante un taller intensivo ofrecido por una universidad pública española. La intervención contó con 20 sesiones a través de medios

virtuales y tuvo la participación de 7 alumnos, de nacionalidad china. Los cuales se caracterizaban por no haber experimentado actividades enfocadas en la inmersión. Sus objetivos se enfocaron en el fomento de la interculturalidad a través de la literacidad visual crítica. Es decir, se propusieron el desarrollo de ejercicios de lectura de material multimedia, imágenes, desde un enfoque social, personal y textual, para incentivar las habilidades y el pensamiento crítico. Por otra parte, también buscaron contribuir con nuevas prácticas y enfoques para una enseñanza efectiva. Sus instrumentos de evaluación fueron la ejecución de un portafolio de evidencias por parte de los integrantes, conformado por las actividades realizadas. Las cuales se analizaron de manera cualitativa. La metodología implementada fue investigación educativa basada en diseño, que consiste en situarse en un ambiente específico para la investigación del proceso de aprendizaje mediante recursos y estrategias de enseñanza. Respecto a los resultados, concluyeron que las actividades de esta índole fomentan el desarrollo intercultural en los participantes. Observaron que las prácticas favorecieron cuestionar, analizar y reflexionar el contenido visual. Así como, la formación de un discurso a través de su contexto sociocultural. Por otra parte, hicieron hincapié en que la interculturalidad no debe darse por sentada en la enseñanza-aprendizaje de un idioma. Invitando al docente a la incorporación de actividades de este tipo.

Bravo Parlione y Ocampo Cobaleda (2023) realizaron un estudio acerca de la importancia de la competencia intercultural en aspectos de comunicación durante el proceso de aprendizaje y enseñanza. Las autoras no manifestaron el periodo y lugar de desarrollo; sin embargo, exponen que su población estuvo conformada por 8 profesores del idioma de español como lengua extranjera con experiencia previa con estudiantes asiáticos. Asimismo, en el ámbito estudiantil participaron 3 alumnos de nacionalidad japonesa y 2 coreana. Sus objetivos se basaron en el análisis de la destreza de interlocución en un

ambiente educativo, particularmente, en la enseñanza del español, como idioma extranjero, con alumnado de procedencia oriental. Además, buscaron identificar el impacto de los sistemas educativos en países, como Japón y Corea, en el proceso de aprendizaje de este idioma. Contó con una metodología del tipo cualitativa descriptiva. Se aplicaron 3 encuestas, dos a los profesores y una a los estudiantes. Finalmente, en sus resultados reportaron la necesidad de un intermediario cultural que fomente actividades de diálogo. Así como, la identificación y apreciación de las diferencias entre culturas. De acuerdo con las autoras, detectaron su influencia e impacto en el proceso del aprendizaje. En consecuencia, insta al profesorado a interpelar por la importancia de la competencia intercultural y su desarrollo. Para lo cual, propusieron acompañar de estrategias y actividades de enseñanza que promuevan el respeto, la empatía y el enfoque en aspectos sociales de ambas culturas. De ser así, se lograría el conocimiento significativo.

Marzin et al. (2023) llevaron a cabo un proyecto enfocado en analizar la importancia de los materiales didácticos que posibiliten el aprendizaje de aspectos culturales. Contó con la participación de 3 alumnas inscritas en la licenciatura de la enseñanza del español como segunda lengua, en la Universidad de Guanajuato. Quienes realizaron una intervención con estudiantes extranjeros que radicaban en México, durante el periodo de noviembre 2020 a junio 2021. En este lapso se percataron de la falta de material complementario referente a la cultura mexicana. En respuesta, desarrollaron algunas actividades que consistieron en la simulación de conversaciones sobre la vida diaria, la comparación de reglas y normativa entre países. Además, la visualización de material multimedia, como videos sobre la diversidad cultural en México y eventos históricos (2 de octubre de 1968 y la cultura otomí). Tras la intervención, Marzin et al. (2023) entrevistaron a las 3 alumnas (profesoras practicantes) y analizaron sus respuestas. Como resultado, concluyeron que verificaron el

alcance de las actividades que promueven la reflexión sobre temas del tipo cultural. Para las autoras, en su realización se promueve la competencia intercultural en los involucrados. Es decir, impacta positivamente, tanto al profesorado como al alumnado.

Sáiz-López (2015) estudió la recepción de la lectura de literatura china con el propósito de reconocer la forma de interpretar y reflexionar acerca de los temas culturales y sociales que figuran en la literatura de China en España. Para esto, a través de 3 grupos diferentes, cada uno en tiempos distintos (en febrero 2013, octubre y en junio 2012) se llevaron a cabo actividades de discusión sobre la obra *la canción de la pena eterna* de Wang Anyi. Utilizó una metodología del tipo cualitativo para el análisis de los comentarios e interpretaciones que dieron lugar durante la sesión, con cada grupo. Como resultado, expuso que en los 3 grupos observó 2 características en común: ser lectores independientes, pero con poca inmersión en la cultura y sociedad china. En consecuencia, detectó la distancia emocional en los integrantes, ante la incompreensión de eventos y hechos que suceden en el relato. Así mismo, la influencia de las referencias culturales de cada sector: el contexto español y el de China. Finalmente, la autora manifestó que la lectura es un ejercicio cultural que facilita la adquisición de saberes de diversas áreas, eventos, fenómenos y facetas de diversas sociedades. Esto último, en función del acercamiento y la familiaridad con el contexto y el entorno sociocultural del grupo en cuestión. De tal forma, hizo hincapié en el impacto de la distancia cultural en la comprensión lectora. Y la pertinencia de realizar actividades multidisciplinarias que conduzcan a la comprensión de eventos interculturales.

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Contexto de la intervención

Con el propósito de proporcionar un panorama más amplio de la intervención realizada, a continuación, se expone el espacio donde se desarrolló, el método de enseñanza del idioma japonés y finalmente, una descripción sobre el grupo focal.

2.1.1 Lugar de desarrollo

El Centro de Idiomas Xalapa, (CIX, s.f. b) es una entidad académica que forma parte de la Universidad Veracruzana, dedicada a la enseñanza de idiomas extranjeros. Su función radica en impartir las experiencias educativas, a la comunidad universitaria, de Inglés I y II del Área de Formación Básica General. Además de las de elección libre, enfocadas en el aprendizaje de los idiomas: Inglés (intermedio, avanzado y comprensión de textos), japonés, chino mandarín, alemán, italiano, francés y portugués. Si bien, forma parte de la universidad, sus servicios, también, están al alcance del público general, mayor de 16 años.

El centro educativo cuenta con una trayectoria de 45 años. En el año de 1977 comenzó su creación como un anteproyecto dirigido por la Mtra. Gloria Esperón Villavicencio. Con la intención de lograr la consolidación de una institución encargada de la enseñanza de idiomas extranjeros. Es decir, buscaba atender la necesidad de profesionalizar la docencia y el estudio de idiomas en la Universidad Veracruzana. Posterior a su revisión, el Rector, Lic. Roberto Bravo Garzón, aprobó su desarrollo en cada región. Fue en el año 1979 cuando se fundó el primer Centro de Idiomas en la ciudad de Xalapa (CIX, s. f. a).

Actualmente, se ubica en la calle Galeana, esquina con 7 de Noviembre, en el municipio de Xalapa, Veracruz, México. Cuenta con diferentes modalidades de estudio: presencial, autónomo, en línea (uso de plataforma educativa), multimodal (clases presenciales, en combinación con el sistema en línea) e híbrido. Este último, comprende de clases sincrónicas en aulas equipadas con equipo que facilitan la comunicación, en línea en tiempo real, con alumnos que radican en otro lugar (Universidad Veracruzana, s. f.; CIX, s. f. c). Así mismo, dispone de un sistema de turno matutino, vespertino y sabatino, donde cada modalidad y horario está en función del idioma a estudiar.

2.1.2 Enfoque del idioma japonés

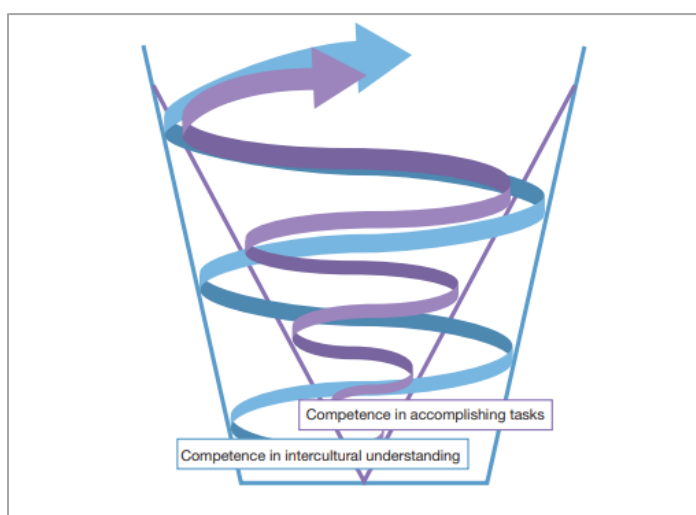
Dada la amplia variedad de recursos y materiales que se dispone en la educación para el aprendizaje de los idiomas, es relevante orientar la enseñanza a experiencias altamente gratificantes que nos acerquen a la historia, tradiciones y cultura de países como Japón. En este sentido, es fundamental abordar el enfoque y sistema de enseñanza del idioma japonés que utiliza el CIX. El plan de estudios contempla el modelo educativo denominado まるごと日本のことばと文化 *marugoto nihon no kotoba to bunka*, Marugoto: lengua y cultura japonesa. Según Marugoto Japanese Online Course (s. f.), es un material didáctico dirigido a estudiantes de japonés que viven en otro país. El cual fue desarrollando bajo el estándar para la enseñanza de la lengua japonesa, denominado 日本語教育スタンダード, *Nihon kyouiku sutandādo* o *JF standard for Japanese-Language Education*, diseñado a partir del Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER) o (CEFR, por sus siglas en inglés).

De acuerdo con el estándar JF se necesita del desarrollo de competencias para llevar a cabo, con eficacia, tareas específicas a través del uso del idioma. Por ejemplo, actividades

que incentivan a interactuar, comprender, y a la par enfocarse en hablar, escribir, etc. Sin embargo, no percibe su desarrollo como un suceso esporádico. Visualiza el proceso (véase figura 1) como una espiral que se va extendiendo, no de manera constante (como representan las curvas, considerando los posibles retrocesos), pero establecen un vínculo y se entrelazan entre sí.

Figura 1

Desarrollo de competencias de acuerdo con JF estándar



Fuente. Obtenido de JF Standard for Japanese-Language Education Guidebook for Users [New Edition] (s.f., p. 10).

A partir del planteamiento anterior, el JF standard propuso su indicador para referenciar los diversos grados de desarrollo, denominado Can-do. Este se clasifica en dos tipos: 1) el JF Can-do, se basa en el nivel, forma y contexto de las acciones que se logran realizar utilizando el idioma; 2) el Can-do del MCER, se divide en 6 niveles del A1 al C2, con el propósito de optimizar la comparativa con índices y referencias de otros idiomas. Así mismo, las unidades cuentan con contenido denominado 生活と文化, *seikatsu to bunka*, vida y cultura. Un aspecto esencial es que hoy en día se vive en una sociedad donde se tiene

contacto con otras culturas. Por lo que su propósito es fomentar una educación donde la comunicación en japonés permita una convivencia amena y respetuosa. Para lo cual, se basa en actividades que incentiven a interactuar y comprender con el fin de fomentar la competencia de *comprensión intercultural*, cuyo objetivo es respetar, entender y reflexionar acerca de la cultura propia y la de otras personas (JF standard for Japanese-Language Education, s. f.; JF standard for Japanese-Language Education Guidebook for Users [New Edition], s. f.). En consecuencia, el enfoque del sistema de enseñanza y el objetivo este proyecto es promover un enfoque de enseñanza que profundice en el idioma y la cultura.

2.1.3 Características del grupo de intervención

Los estudiantes de japonés del CIX, que integraron el grupo de atención, se encontraban inscritos en 4° y 6° semestre del turno sabatino. Según la asignación de la institución educativa, ambos corresponden al nivel intermedio. Conforme al JF standard for Japanese-Language Education e indicador Can-do del MCER, hasta el momento de llevar a cabo la intervención, se encontraban en el nivel A2. Asimismo, según el JF Can-do, en esta categoría el alumno es capaz de entender expresiones de uso frecuente que involucran actividades sencillas, cotidianas, donde se implemente información básica, familiar y personal, descripción (con un vocabulario sencillo) de su entorno, asuntos personales, en tiempo pasado, y expresar necesidades inmediatas (Marugoto, s. f.).

Acerca de los libros que utilizan durante sus clases, el plan curricular del sistema Marugoto contempla 2 libros; uno es denominado かつどう, *katsudo*, actividades; su función radica en contribuir con ejercicios que fomenten las actividades de comunicación e interacción. El segundo libro se titula りかい, *rikai*, competencias; aborda las estructuras

que sustentan al idioma, como el vocabulario, la gramática y las expresiones culturales. Ambos libros relacionan las lecciones y temas abordados.

Por otro lado, según las respuestas obtenidas de la aplicación del cuestionario inicial (ver Apéndice B), se identificó que el grupo se integró por 4 mujeres y 2 hombres, cuyas edades oscilaban entre los 20 y 26 años. Todos estudiantes universitarios, con interés en el idioma japonés, con pasatiempos y actividades relacionadas con la cultura japonesa, como la lectura de mangas, haikú y letras de canciones, además de consumir contenido audiovisual, artes plásticas, actividades manuales y cocina. Esto fue lo que en un principio los motivó a iniciar sus estudios.

Para la realización de este proyecto, se invitó a los alumnos de dichos semestres a participar en un círculo de lectura de literatura japonesa. Se realizó en las instalaciones del CIX, durante el periodo de noviembre 2023 a marzo 2024. Es esencial manifestar que, previo a la intervención, se había contemplado un total de 10 sesiones o 20 horas en su caso (Rodríguez Mendoza, 2024). No obstante, tras la respuesta positiva de los participantes se incrementó la duración y el número de sesiones. En consecuencia, contó con 12 sesiones, un total de 30 horas, promedio de 2.5 horas por sesión.

2.2 Delimitación del problema

2.2.1 Problema general y específico

Con el propósito de, examinar el nivel de educación y destrezas de los jóvenes de 15 años la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023), a través del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), estima los conocimientos de las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. En el año 2023 reportaron que la comunidad mexicana obtuvo resultados inferiores al promedio en las tres asignaturas. Particularmente en lectura, sólo el 53 % realizó satisfactoriamente las

actividades enfocadas en el análisis de y reflexión sobre el contenido de un texto corto. Grupo por debajo del estándar de la organización, 74 %. La población que logró realizar la lectura en un texto extenso fue el 1 %, inferior al 5 % propuesto por la OCDE. Por otra parte, el INEGI (2024) a través de la encuesta del MOLEC, Módulo sobre lectura, reportó que el 69.6 % de la población mexicana, de 18 años o más, realizó alguna actividad lectora. Sin embargo, este porcentaje se ubicó 14.6 puntos por debajo del calculado en el año 2015. Por otra parte, tras compararlo con los resultados del año anterior, 2023, manifestó que aumentó 1.1. En ambos casos se denota un problema en la comunidad mexicana relacionado con la actividad lectora, pero de igual forma en la educación.

Muy similar a los resultados de la OCDE, de acuerdo con el MOLEC del sector lector, el 4.2 % manifestó entender poco sobre el contenido de sus lecturas, contra un 21.9 % que logra comprender en su totalidad. Sin embargo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en su objetivo (ODS) no. 4 y la Secretaría de Educación Pública enfatizan la trascendencia de las destrezas asociadas a la escritura, la lectura y las matemáticas para la educación de calidad, equitativa e inclusiva. Asimismo, el hecho de garantizar espacios y ejercicios que permitan el aprendizaje constante y desarrollo curricular. Todo esto, a fin del progreso de la ciudadanía global (Naciones Unidas y CEPAL, 2023; SEP, s.f. a). La Nueva Escuela Mexicana surge con el fin de proporcionar un sistema de calidad y construir una comunidad académicamente preparada para los retos que impone la sociedad. Por lo cual, dentro de sus planes educativos lidera la asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y la adaptabilidad. Así, ve al diálogo y a la interculturalidad como el principio para el respeto dentro de la diversidad, tanto para las raíces de este país (indígenas), como para el contacto con la sociedad universal. Por lo cual, dentro de las áreas del conocimiento figura la enseñanza de lengua y comunicación del idioma inglés.

Además de promover la continuidad de los estudios hasta el nivel superior (SEP, 2023, SEP, s.f. b).

Por otro lado, Davies (2021) explica que, tras llevar a cabo un estudio sobre la enseñanza de la lengua inglesa en diversos países y lugares de América Latina, identificó que en México la mayoría de los estudiantes ingresan a la educación universitaria con un nivel A1, a pesar de haber contado con clases de este idioma en los niveles anteriores. En consecuencia, de acuerdo con el autor esto podría significar una baja respuesta positiva por parte de los planes de educación, lo cual es un aspecto importante que considerar siendo que al menos el 90 % de todos los estudiantes asisten a una institución pública. Muy similar en planteamientos, Backhoff Escudero (2024) y Huerta Jiménez (2023) apelan a una educación de calidad, pues consideran que el sistema educativo no le ha dado la debida atención al proceso de aprendizaje de los idiomas extranjeros. Al respecto, Backhoff Escudero manifestó que, a pesar de estar en el currículum y área de enseñanza una asignatura de Inglés, este no responde a las necesidades y no le permite al aprendiz adquirir las destrezas mínimas para una comprensión básica en este idioma. Por otra parte, Huerta Jiménez expone que, si bien el sector básico y medio superior cuenta con un plan de estudio, la educación superior carece de él. Es decir, en última instancia, el proceso de planeación queda en función de cada institución educativa.

Así mismo, algunos estudios como el de Education First (2024) refieren que, de acuerdo con el índice de nivel de dominio y ranking internacional que recopila información sobre el nivel de inglés, México se ubicó en el lugar 87 de 116 países, y posición 20 de 21 en Latinoamérica (Toche, 2024). Esto denota un problema en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lectura y en el de lengua y comunicación del idioma extranjero. Al respecto, Sánchez Menéndez y Basurto Santos (2024) señalan que, para una educación que

responda a las demandas, se debe identificar el impacto y nivel de aprendizaje en función de la práctica de los programas educativos. Así que la baja respuesta positiva debería ser reconocida como una llamada de atención por parte de los encargados del diseño y evaluación. Se considera que con frecuencia omiten las limitantes contextuales de entorno y resultados. En este sentido, Briones-Jurado (2023) explicó que el aprendizaje se ve afectado por el proceso y método de enseñanza, así como por aspectos del tipo motivacional, afectivo y desarrollo de destrezas. Por ende, expone que es imprescindible considerar los programas, planes educativos y motivación(es) para evitar resultados como sentimientos negativos o abandono de sus prácticas de estudios. Por lo cual, invita a promover un aprendizaje acompañado de estrategias que promuevan la motivación intrínseca y el ejercicio del estudio autónomo.

Tras realizar un estudio sobre el estatus de la enseñanza del japonés, Japan Foundation (JF, 2023) expuso que en México se encuentra el 82.9 % de la comunidad estudiantil respecto a la región de América (zona central). Así como el 77.20 % de las instituciones educativas enfocadas en su enseñanza. Por otro lado, sobre los motivos que justifican el acercarse al aprendizaje de este idioma, se encuentran el interés por el idioma, el gusto por el anime, el manga y la cultura popular (música, ídolos, entre otros). Además de considerar desempeñarse profesionalmente en áreas relacionadas con el idioma (en el país de residencia y en Japón). Hoshino (2015) establece que, conforme el aprendiz avanza en sus estudios, las aspiraciones y metas se incrementan en grado e intensidad. Por ejemplo, la autora expone la motivación inicial como la atracción por la cultura popular; sin embargo, con el paso del tiempo se complementa con objetivos de tipo académico o laboral. A pesar de esto, visualizó la problemática asociada al tiempo contra nivel académico del idioma japonés. Explicó que, a pesar del periodo que comprende el plan de

estudios (3 o 4 años en función de la entidad educativa) es difícil alcanzar un nivel intermedio o avanzado. Por ende, manifestó que es imperativo la realización de actividades que se realicen dentro y fuera de las instituciones (como club de conversación, talleres de escritura, lectura, gastronomía, etc.) que promuevan el aprendizaje efectivo. Finalmente, que fomenten la realización de ejercicios que conduzcan al aprendizaje independiente.

La perseverancia y el crecimiento a nivel intelectual posibilitan el cumplimiento de los objetivos personales. Sin embargo, es importante considerar que el idioma presenta un nivel de dificultad elevado, tomando de referencia los elementos gramaticales, los sistemas de escritura que lo conforman, además de la diversidad de elementos culturales que lo constituyen (Castrillón Cardona, 2010). Por lo tanto, la comunidad no nativa presenta la necesidad de aprender ambas áreas, idioma y cultura, para poder interactuar y comunicarse de manera efectiva (Jenkins, 1993; Kramsh, 1998, como se citó en Castrillón Cardona, 2010, p. 1998; Rodas-Pacheco y Rodas-Brosam, 2021). Para el aprendizaje del idioma japonés, se considera fundamental el desarrollo de actividades que guíen al alumno al conocimiento para responder a estas demandas, además de fomentar el aprendizaje autónomo.

Autores como Ruíz Gómez y Mireles Cárdenas (2023) manifestaron que la lectura proporciona conocimiento y enriquecimiento, tanto en el ámbito personal como en el intelectual. De igual forma, Hermida Rosales (2023) explicó que la lectura por gozo beneficia el proceso de educación de un idioma, siendo que el aprendiz busca leer temas de su agrado en el idioma de estudio, lo que influye de manera positiva en las habilidades de lectura, escritura, redacción, comprensión, entre otras destrezas, además de incrementar el interés y curiosidad en el acto lector. De acuerdo con Sanz Pastor (2006) en los textos literarios se encuentran los aspectos más humanos, así que permiten acercar al aprendiz, de

forma muy similar a la práctica de un nativo, con una lectura que promueva sentimientos de placer, conocimiento sobre el idioma, la cultura y la sociedad.

2.2.2 Problema concreto de la intervención

El cuestionario aplicado a los interesados en participar en el círculo de lectura arrojó la siguiente información. Con relación a su práctica lectora, el 100 % afirmó leer en japonés durante sus clases, mediante el uso de los libros de texto *まるごと日本のことばと文化*, *Marugoto nihon no kotoba to bunka*, Marugoto: Lengua y cultura japonesa. Además de las lecturas denominadas *多読 tadoku*, nivel 0 y 1. De acuerdo con *tadoku* (s. f.) consiste en textos ilustrados de fácil lectura, que cuentan con un nivel inicial, 0, 1, y así sucesivamente hasta el 5. Su objetivo es fomentar la lectura por elección y al propio ritmo para promover las destrezas de comunicación en japonés sin la necesidad de traducir ni el uso de diccionarios.

En cuanto a las actividades de lectura personales, el 50 % de los participantes afirmó leer publicaciones en redes sociales, mangas y letras de canciones; no obstante, la lectura de textos literarios está ausentes dentro de sus prácticas. En relación con sus pasatiempos, se identificó que el 100 % llevaban a cabo actividades de tipo recreativo vinculadas con la cultura japonesa. Entre estas se puede mencionar la siguiente clasificación: consumir contenido visual (anime, mangas, videojuegos, etc.), artes plásticas, cocina y actividades manuales.

Independiente del tema e idioma, se consultó la frecuencia de las actividades lectoras que desarrolla cada participante: el 38 % manifestó una periodicidad mensual, el 50 % de 2 a 3 veces por semana, y el 12 % diariamente. Asimismo, el 50 % contestó llevar a cabo esta actividad por interés; el resto manifestó que fue por razones escolares y de consulta.

Por otra parte, contestaron afirmativamente al referirse a la realización de actividades de lectura y diálogo en español e intentarlo en japonés. Así mismo, mostraron gran interés por el ámbito cultural, es decir, la vida cotidiana, costumbres y tradiciones. Al preguntarles si consideran que a través de la lectura sería posible aprender aspectos del idioma, el 87 % contestó afirmativamente, y sus razones fueron que les ayudaría a aprender vocabulario, expresiones y mejorar la comprensión.

2.2.3 Objetivo general

Promover la lectura por placer en los alumnos del idioma japonés de nivel intermedio del Centro de Idiomas de la ciudad de Xalapa, Veracruz, a través de un círculo de lectura donde se implemente una cartografía lectora integrada por literatura japonesa, incentivando el reconocimiento de las diferencias y las semejanzas entre la cultura propia y la extranjera, es decir, conocer sobre la sociedad y la cultura de Japón. Asimismo, promover la comprensión lectora mediante el diálogo en español como idioma materno, estimulándola con un idioma extranjero, el japonés. Además, mediante los textos literarios se pretende contribuir a la adquisición de nuevos aprendizajes.

2.2.4 Objetivos particulares

1. Promover la lectura por placer en los alumnos del idioma japonés del Centro de Idiomas Xalapa de la Universidad Veracruzana a través de un círculo de lectura.
2. Incentivar el reconocimiento de las diferencias y las semejanzas que existen entre la cultura propia y la extranjera, a partir de la lectura literaria.
3. Promover la comprensión lectora mediante el diálogo en español, como idioma materno.

4. Estimular la comprensión lectora por medio de prácticas dialógicas en un idioma extranjero, japonés.
5. Contribuir al proceso de adquisición de nuevos aprendizajes mediante la lectura de textos literarios.

2.2.5 Hipótesis de la intervención

La promoción de la lectura por placer a través de un círculo de lectura impactará favorablemente a las y los estudiantes de nivel intermedio del idioma japonés del Centro de Idiomas de la ciudad de Xalapa, Veracruz, al seleccionar una cartografía lectora compuesta por literatura japonesa. Asimismo, incentivará el reconocimiento de las diferencias y las semejanzas que existen entre la cultura propia y la extranjera, es decir, conocerá sobre la sociedad y la cultura de Japón. Asimismo, promoverá la comprensión lectora mediante el diálogo en el idioma materno (español) y estimulará las prácticas dialógicas en un segundo idioma, japonés. Dicho proceso también contribuirá al proceso de adquisición de nuevos aprendizajes mediante textos literarios.

2.3 Justificación

La justificación social se enmarca en la necesidad de promover la lectura por placer en todos los ámbitos, dados los datos que reportan diversos estudios. Pero de manera particular, al usar la literatura para el aprendizaje de los idiomas, y para fines de este proyecto, del idioma japonés, se puede coadyuvar a fomentar la comprensión lectora, el acercamiento a la cultura japonesa y, con lo anterior, un mejor avance en la adquisición del idioma.

Metodológicamente, se pretende utilizar la conversación a través de actividades que promuevan el diálogo; como explica Álvarez Álvarez et al. (2012) el aprendizaje es dialógico, novedoso y flexible. De esta forma, se incentivará la comunicación sobre los temas que se aborden con la lectura de los textos literarios.

Respecto a la justificación institucional, este proyecto puede contribuir con el Centro de Idiomas Xalapa (CIX, s. f. a), a vincularse con diversas entidades académicas, a fin de realizar de manera permanente talleres, foros y actividades multiculturales que promuevan el acercamiento a diversas culturas utilizando la literatura. De esta forma se brinda la oportunidad a los profesores y estudiantes de acercarse a nuevas propuestas educativas que se realicen con creatividad e innovación. Asimismo, este proyecto se lleva a cabo durante el estudio del posgrado Especialización en Promoción de la Lectura (EPL). Se enfoca en la Línea Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) 1, denominada desarrollo de la competencia lectora en grupos específicos, que tiene como objetivo fomentar la lectura en diversos grupos y contextos sociales, para este caso en particular con estudiantes de idiomas extranjeros. Por otra parte, se buscó contribuir a las necesidades educativas que presentan los alumnos. No obstante, vinculado al ámbito institucional y social, se percató de la pertinencia de descentralizar el proyecto a un idioma diferente al inglés. De este modo, ser parte de una comunidad con el propósito de crear un espacio, independiente al salón de clases, provisto de herramientas que permitan conocer y saber acerca de la cultura e idioma de Japón. Siendo la literatura un medio invaluable, se pretendió ilustrarla como un instrumento que puede ser implementado de manera libre y por placer.

Respecto a la justificación personal, el proyecto se desarrolló desde la perspectiva de un promotor, pero también de un estudiante de un idioma extranjero. A quien sus padres, desde temprana edad, le compartieron el interés y curiosidad por la cultura de Japón,

convirtiéndose en una de sus motivaciones para iniciar en el estudio del idioma. No obstante, a lo largo de este proceso educativo se ha encontrado diversos retos; sin embargo, de la misma manera ha recibido el apoyo de diversas personas, lo cual ha motivado a continuarlo. En consecuencia, con el propósito de retribuir la ayuda recibida, buscó la oportunidad para poner en práctica lo estudiado, compartir ideas y opiniones con otros, quienes comparten el gusto por el idioma japonés.

2.4 Metodología de la intervención

La intervención se llevó a cabo bajo el modelo metodológico Investigación-Acción Participativa (IAP), en el cual, participantes e investigador, contribuyen en la detección de necesidades y toma de decisiones para atender la problemática. Este modelo se caracteriza porque puede ser aplicado en un entorno educativo, social o administrativo, cuyo proceso es cíclico. Sus fases fundamentales son: la observación para la detección del problema y datos representativos o relevantes, el análisis e interpretación de estos, así como la ejecución de acciones con el fin de transformar y optimizar la situación (Hernández Sampieri et al., 2014). Todos estos pasos se efectúan de manera simultánea en el proceso de intervención, buscando una retroalimentación por parte de los involucrados y conduciendo a una espiral de investigación y acción.

De acuerdo con Peñafiel Nivela et al. (2023) se considera investigación porque parte de una necesidad de la población, identificada a partir de un estudio diagnóstico. Continúa con un registro donde se capturen las observaciones e interpretaciones del contexto. Así mismo, la define como acción porque conduce a un cambio causado por los agentes que se ven involucrados. La consideran participativa debido a que el investigador continúa aprendiendo, gracias a la intervención de la comunidad, los saberes científicos y populares.

Al final, todo se unifica en un bien común, a fin de lograr el beneficio colectivo, para este caso los estudiantes de japonés integrantes del círculo de lectura.

2.4.1 Estrategia de la intervención

A continuación, se muestra en un esquema, el proceso que se desarrolló en la intervención (véase figura 2).

Figura 2

Proceso de ejecución de la intervención



Fuente. Elaboración propia.

A fin de implementar el proyecto de intervención a través de un círculo de lectura, se contactó al docente del idioma japonés del CIX. Se expuso el diseño y objetivos del proyecto y la intención de desarrollarlo con los estudiantes inscritos en dicha institución. Después de dialogar acerca del enfoque a implementar, se decidió invitar a participar a los estudiantes de nivel intermedio sabatino. Asimismo, se solicitó la autorización del coordinador del CIX para realizar las actividades dentro del centro educativo. Al presentar la documentación solicitada, apoyó la iniciativa, autorizando la utilización de un aula para las sesiones. (Paso 1. Figura 2).

Tras obtener la aprobación de ambas partes, se procedió a la presentación del facilitador ante los dos grupos, como estudiante de japonés y de la EPL e invitándolos a participar en el círculo de lectura para el idioma japonés donde se leería literatura japonesa (véase apéndice A). Las sesiones se desarrollaron los viernes de 17:00 a 19:00 h durante el periodo de noviembre 2023 a febrero 2024, respetando el calendario oficial de la Universidad Veracruzana. En la convocatoria se hizo el exhorto a participar de manera libre y voluntaria. Es decir, sin compromiso u obligación académica, y sólo con la intención de establecer un espacio independiente al salón de clases, donde se podría convivir y dialogar sobre diversas lecturas, relacionadas con la cultura y el idioma de Japón.

Antes de iniciar las sesiones, a los integrantes del grupo se les solicitó contestar un cuestionario diagnóstico (véase Apéndice B) con el cual se recabaría información sobre sus hábitos de lectura, avance del idioma japonés, gustos y preferencias relacionadas con la cultura japonesa. Con ello se obtuvo valiosa información que permitió diseñar un planteamiento inicial para el grupo a intervenir. A fin de conocer de manera personal y directa a cada integrante y fomentar un ambiente de comunidad entre ellos, considerando que los participantes pertenecían a 2 grupos diferentes, en la primera sesión se realizó la actividad denominada “este soy yo”. Esta estrategia de presentación se realizó con la intención de amenizar el diálogo, conocer los gustos lectores y sus dificultades como estudiantes de japonés. Todo esto con el fin de obtener datos que sirvieran de guía para la planificación de futuras actividades de la intervención (véase figura 2, paso 2).

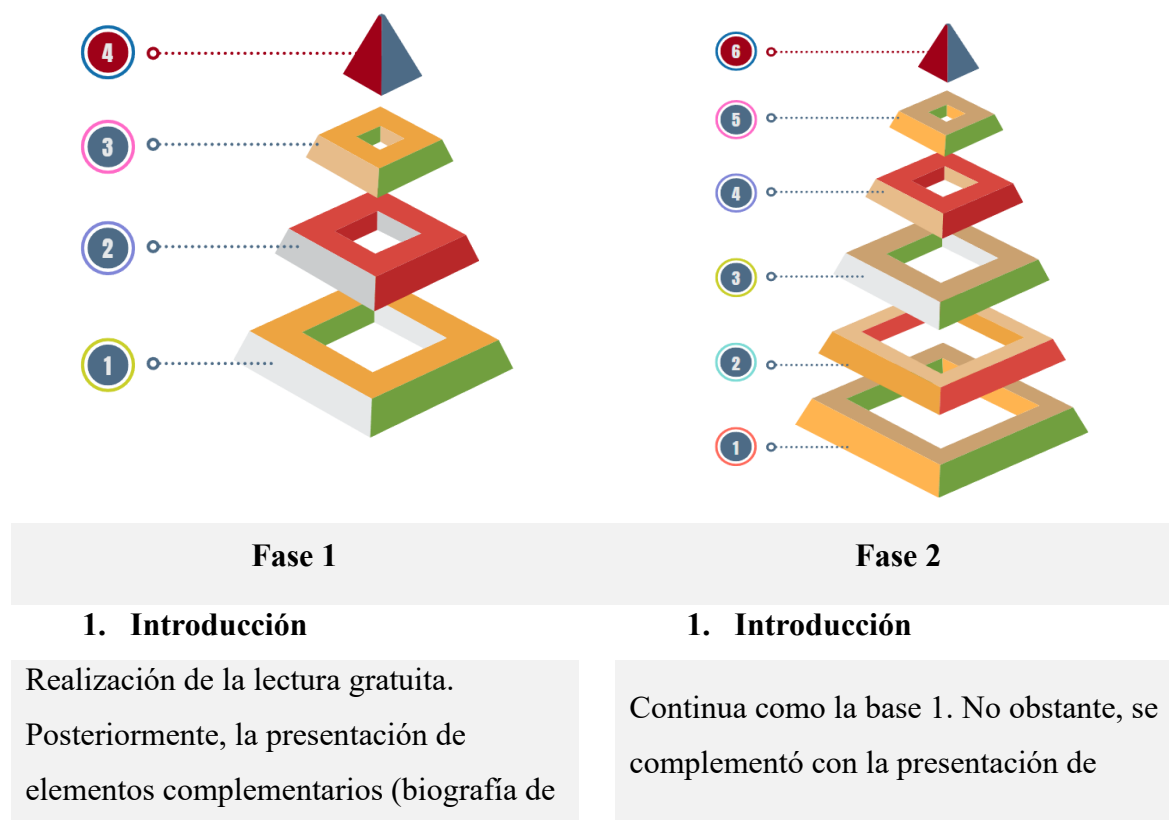
Para los siguientes pasos, se irá desarrollando en lo subsecuente. De esta forma se abordará la descripción de las sesiones (2.4.2) y el proceso de evaluación (2.5).

2.4.2 Descripción general de las sesiones

La estructura de las sesiones (Figura 2, pasos 3 y 5) buscó generar un espacio abierto al diálogo y a la participación de los involucrados. Por consiguiente, se estableció la sesión en cuatro pasos: introducción, la lectura en español, conversación y actividad (véase figura 3, fase 1). No obstante, al establecer una conexión entre ambos idiomas, español-japonés, originó cambios en una dinámica (véase figura 3, fase 2). Como resultado, dio lugar a 6 etapas donde se vinculó la lectura, ejercicios y el diálogo. En ambas fases, la parte inferior (base) funge como introducción a la sesión. La parte más alta, pico, establece la conexión entre el diálogo en ambos idiomas mediante las actividades y lectura del texto literario.

Figura 3

Proceso y cambio en la dinámica



los escritores, obras literarias, artículos, entre otros).

2. Lectura del texto literario

Lectura en voz alta del texto literario es español.

3. Conversación en español

Círculo dialógico con el apoyo de preguntas detonantes, con el fin de incentivar el diálogo. Sin embargo, se buscó la naturalidad de las respuestas.

4. Desarrollo de ejercicio(s)

Realización de actividades lúdicas vinculadas a la lectura y el diálogo.

expresiones o palabras en japonés asociadas a la obra literaria.

2. Lectura del texto literario

Lectura en voz alta del texto literario en español, japonés y/o en ambos.

3. Realización de actividad lúdica

Se propone el desarrollo de ejercicio (s) enfocado(s) en la lectura.

4. Conversación en español

Diálogo sobre las opiniones de la lectura y de la actividad.

5. Continuación del ejercicio

Se retoma la actividad; no obstante, ahora se propone que agreguen los elementos que consideren pertinentes para poder conversarlo en japonés.

6. Conversación en japonés

Círculo dialógico en japonés, con el apoyo del resultado final de la actividad.

Fuente. Elaboración propia.

En ambas fases, tras el último paso, se concluyó con la reflexión de las actividades y lecturas realizadas. Se considera importante señalar que para el paso 3, *realización de actividad lúdica*, dependía del objetivo y material implementado. Estos ejercicios se convirtieron en elementos esenciales para la realización de la intervención. En consecuencia, en el capítulo 3, resultados, se abordará en qué consistieron y cuál fue su impacto.

2.4.3 Estrategias de promoción de lectura empleadas

Para Avendaño Vidal (2020), las estrategias interactivas para el proceso de lectura parten de los objetivos propuestos, las necesidades, las experiencias, las aptitudes y las motivaciones de los lectores. Considera que estas fungen como apoyo para ubicarse “dentro del contenido del texto” y coadyuvar el aprendizaje. Por lo cual, un elemento clave para el desarrollo de las sesiones es la implementación de un conjunto de textos con el fin de llevar a cabo la lectura y la reflexión, denominada cartografía lectora. De acuerdo con Fernández Fígares-Campos y Martos Núñez (2014) es una selección de materiales de interés para el público que permite lograr un acercamiento a un tema en particular. Tiene el objetivo de fomentar la lectura en un ambiente, grupo o espacio específico. Para esta intervención se conformó un grupo de lecturas iniciales (Rodríguez Mendoza, 2024); no obstante, a lo largo de la intervención se realizaron modificaciones de acuerdo con las necesidades e intereses detectados en el grupo, así como de sus propuestas. En el apartado 3.1 se presenta la cartografía final. Fue de interés personal, gracias a la sugerencia del docente del idioma japonés, que la cartografía (en su mayoría) estuviera conformada por recursos de las bibliotecas de la Universidad Veracruzana, con el propósito de fomentar el acceso y el uso de recursos bibliotecarios. Asimismo, reducir la distancia que se puede llegar a sentir entre el libro y el ser humano, a su vez, entre el estudiante y el idioma. Así, se construyó de obras del acervo del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación, Centro de Documentación Idiomas Xalapa y Humanidades Xalapa. Además, de la Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información (USBI) Xalapa, Veracruz, Ixtaczoquitlán y Minatitlán. Así como libros propios y prestados por diversas personas que amablemente apoyaron los fines particulares de este proyecto.

La dinámica de las sesiones consistió en desarrollar *lecturas gratuitas* (por ejemplo: *Cuentos de cabecera* de Osamu Dazai, *Kokoro* de Natsume Sōseki, *Flores del buda* de Buson Yosa, entre otras), la cual consiste en leer un extracto corto de la obra en voz alta, donde lo más importante es la atenta escucha y exponer recomendaciones literarias. Asimismo, el facilitador llevó a cabo la presentación del autor, donde se mencionaron aspectos sobre la vida, experiencias, temas sociales asociados y otras obras del mismo escritor. Por tal razón, en función del material de lectura y los objetivos de las sesiones, fue el idioma en que se realizaba. En este sentido, para su realización se utilizaron diversos materiales multimedia, particularmente videos y audios (canciones), a fin de ilustrar, con mayor detalle, aspectos de la sociedad y cultura japonesa.

La lectura principal de las sesiones, en su mayoría, se llevó a cabo en voz alta, con la intención de incluir a los integrantes y fomentar la atenta escucha durante su realización. Además de llevar a cabo el círculo dialógico, español y japonés, con el apoyo de preguntas o puntos detonantes, se compartieron opiniones y puntos de vista, así como aprender, en compañía, sobre el idioma, la cultura y la sociedad de Japón.

2.5 Procedimiento de evaluación

Con el propósito de dar un oportuno seguimiento al cumplimiento de los objetivos, se establecieron algunos instrumentos de evaluación. Estos se aplicaron en tres etapas: (a) diagnóstica, aplicación de un cuestionario; (b) evolutiva, registro de las observaciones del facilitador en la bitácora de campo y aplicación de cuestionario; y (c) final, entrevista semiestructurada, realización del cuestionario y análisis de datos.

2.5.1 Fase diagnóstica

El día 21 de octubre de 2023, después de la invitación y presentación ante cada grupo, a las 13:00 h para 4.º semestre y a las 16:00 h para 6.º (referencia a la figura 2, paso 2) se llevó a cabo la aplicación de cuestionario diagnóstico (véase Apéndice B), con preguntas enfocadas en: (a) datos generales, como edad, género y nivel académico, (b) estudios del idioma japonés, (c) prácticas lectoras en clases y particulares, (d) importancia de la cultura japonesa, pasatiempos relacionados con ella y opinión sobre gustos y tipos de aprendizajes que podrían adquirir a través de la lectura. Este instrumento fue utilizado para conocer, comprobar, analizar las características del grupo objetivo. Así mismo, de la actividad introductoria, mencionada en el apartado 2.4.1.

2.5.2 Fase evolutiva

Durante el periodo de la intervención (referencia a la figura 2, paso 3) se realizó el registro de observación, bitácora de campo. Este instrumento se componía de datos generales de la sesión, objetivo(s) a aplicar, descripción de actividades, observaciones de aspectos positivos y obstáculos presentados durante la sesión, cambios a implementar y comentarios generales. Con la finalidad de recuperar las aportaciones y sucesos a destacar.

Previo a la suspensión por periodo vacacional, con el objetivo de: (a) conocer las impresiones sobre el círculo de lectura; (b) gustos y/o preferencias sobre las lecturas realizadas hasta ese momento; (c) opinión referente a las actividades que se habían llevado a cabo; (d) aprendizajes relacionados con la cultura y el idioma de Japón, y (e) recomendaciones de futuros ejercicios, lecturas, temas y/o autores, se aplicó una encuesta a los participantes (referencia a la figura 2, paso 4). Este instrumento estuvo dividido en 2 partes (ver Apéndice C y D); la primera parte fueron preguntas abiertas en español. La segunda estuvo compuesta por preguntas de elección múltiple, en japonés y español. En

esta sección se evaluó la dificultad de comprensión a partir de 3 niveles (簡単, *kantan*, fácil, ちょうど良い, *choudo yoi*, neutro y 難しい, *muzukashii*, difícil). Así como, el nivel de aprendizaje, en una escala de 1 a 5 (1 es igual a 全くそう思わない, *mattaku souomowanai*, no lo creo en absoluto, al 5 a とてもそう思う, *totemo sou omou*, realmente lo creo). Además de evaluar las lecturas realizadas, en escala de 1 a 5 estrellas (1 igual a no me gustó y 5 a me encantó). De acuerdo con lo anterior, el diálogo con los estudiantes y las aportaciones registradas por el facilitador, se reinventaron y modificaron las actividades para ajustarlas a sus necesidades.

2.5.3 Fase final

Finalmente, posterior a la sesión número 12, última sesión de lectura (referencia a la figura 2, paso 6), se aplicó el cuestionario final. Se dividió en 2 partes (ver Apéndice D y E). En la primera parte se les consultó su opinión sobre (a) idioma japonés, (b) cultura japonesa, (c) literatura japonesa, (d) experiencia en el círculo de lectura y (e) hábitos lectores. La segunda parte, similar a la versión anterior en formato (japonés y español) y escalas, abordó la dificultad de comprensión, aprendizaje y evaluación de las lecturas. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas para conocer sus opiniones sobre su experiencia con la lectura, el idioma y la cultura japonesa, con una duración de 30 a 80 minutos debido a la profundidad de los comentarios de los participantes.

2.6 Procesamiento de evidencias

Como resultado, se obtuvo un conjunto de evidencias conformado por los cuestionarios, las entrevistas semiestructuradas, la bitácora de campo y los ejercicios realizados por los integrantes del círculo de lectura durante las sesiones.

Para el procesamiento de los cuestionarios contestados a mano por los participantes, a lo largo de las tres etapas, se llevó a cabo el escaneo en formato JPG. Asimismo, la recopilación de las respuestas en una base de datos en Excel. Esto último, con el apoyo de la herramienta Pinpoint, plataforma de Google que permite transcribir el texto escrito que contenga los archivos, ya sea a mano y/o escrito mediante herramientas digitales. Además de identificar el idioma en el que fue escrito.

En el caso de las entrevistas semiestructuradas, previo a obtener la autorización y consentimiento de los participantes, se obtuvo el archivo mp3 con la grabación de la conversación suscitada. Igualmente, con el apoyo de Pinpoint se realizó su transcripción y posteriormente su edición en Word.

De la información de las sesiones se obtuvieron datos sobre los objetivos, lecturas, actividades realizadas, aportaciones de los participantes, observaciones. Así como las dificultades y los aspectos positivos.

Para las evidencias de los ejercicios realizados, similar a los cuestionarios, se llevó a cabo su digitalización formato JPG. En algunos casos, contenían texto en español, japonés o ambos, por lo cual se realizó su transcripción. Para el texto en el idioma extranjero, se complementó con su interpretación al español; sin embargo, no se consideró una traducción textual. En otras palabras, con el apoyo de la bitácora, se anexaron comentarios de los integrantes sobre lo que buscaron transmitir, con el fin de profundizar en el mensaje. Así como su experiencia acerca del proceso de elaboración y la práctica (diálogo en japonés).

Tras la obtención de la información, se pasó al análisis haciendo uso del software ATLAS. ti y Voyant Tools para la identificación de la información asociada a las metas propuestas. Herramientas que facilitaron una lectura a distancia, es decir, etiquetar, extraer, analizar y visualizar información clave de los documentos y datos. Dicho reconocimiento

se realizó en función de los cinco objetivos particulares relacionados con la lectura, la cultura y el idioma japonés. Además del análisis de elementos significativos para el desarrollo de la intervención, hallazgos enfocados en las actividades ejecutadas, la actitud, las áreas de atención del grupo focal y la didáctica de la intervención.

Igualmente, se usaron herramientas de diseño, Canva, para la realización de los esquemas y figuras que acompañan a los resultados. Además de representación de aspectos destacados y las evidencias de los ejercicios. Por otra parte, se contó con el apoyo del consultor estadístico, estudiante de la Facultad de Estadística e Informática de la Universidad Veracruzana, quien con la información recabada realizó el trabajo de evaluación de datos y obtención de resultados.

Finalmente, en conjunto con la evaluación personal, el apoyo de herramientas software y la consultoría estadística, se obtuvieron los resultados que se abordan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de acuerdo con los objetivos planteados. Se hace mención además de nuevos hallazgos relevantes de reportar.

3.1 Cartografía lectora final

La elaboración de la cartografía lectora fue fundamental para compartir las lecturas en el grupo. La selección integró textos que abordaban temas de vida cotidiana, costumbres, tradiciones, mitología e historia; además, literatura del género fantástico y de misterio. Se utilizaron materiales a recomendación de los estudiantes, como *mangas* y obras con adaptaciones cinematográficas. A continuación, se presentan las más destacadas con su nombre en español y japonés, y la justificación de su elección (Tabla 1).

Tabla 1*Cartografía lectora final*

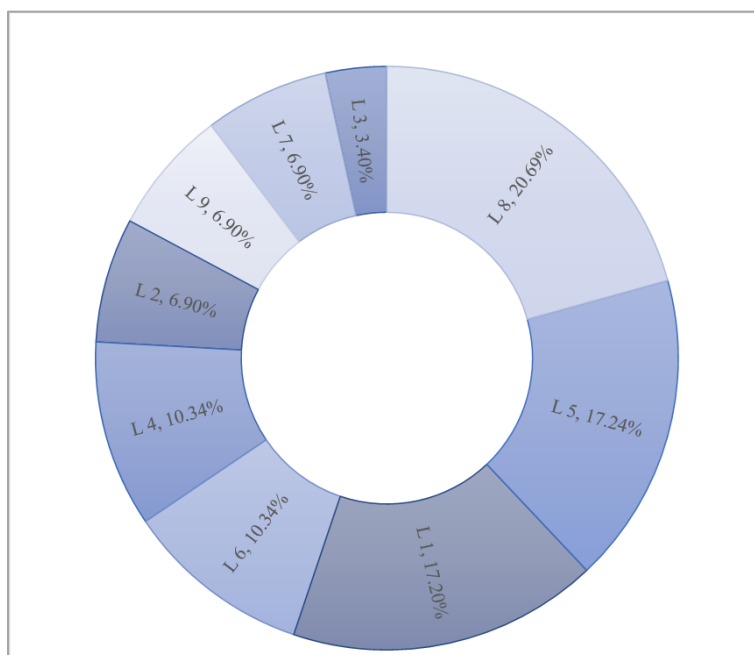
NO.	TÍTULO	ESCRITOR	RAZÓN DE ELECCIÓN
L1	El árbol de cerezos y el silbido mágico 葉桜と魔笛, <i>hasakura to mateki</i>	Osamu Dazai	Narración en primera persona
L2	El cielo es azul, la tierra blanca: una historia de amor センセイの鞆, <i>sensei no kaban</i>	Kawakami Hiromi	Historia contemporánea
L3	En el bosque 藪の中, <i>yabu no naka</i>	Akutagawa Ryuunosuke	Género misterio
L4	El cuento del cortador de bambú 竹取物語, <i>taketori monogatari</i>	Anónimo	Cuento popular y cuenta con adaptación cinematográfica
L5	La chica del cumpleaños バースデイガール, <i>ba-sudi ga-ru</i>	Murakami Haruki	Historia contemporánea
L6	El alma de las flores 金子みすゞの童謡, <i>Kaneko Misuzu no douyou</i>	Kaneko Misuzu	Poesía infantil
L7	*Manga 漫画, <i>manga</i>	Diversos	Interés por compartir recomendaciones
L8	Kappa 河童, <i>kappa</i>	Akutagawa Ryuunosuke	Aparecen seres mitológicos
L9	El pabellón de oro 金閣寺, <i>Kinkakuji</i>	Mishima Yukio	Basada en un hecho histórico

Fuente. Elaboración propia.

Estas 9 obras fueron las que integraron las 12 sesiones de lecturas. En la figura 4, donde el 100 % corresponde al total de sesiones, se ilustra la presencia de cada una durante la intervención.

Figura 4

Contenido de las 12 sesiones de lectura



Fuente. Elaboración propia.

Como podrá observarse, L8, con el 20.69 %; L5, 17.24 %; y L1, 17.20 %, fueron las que se abordaron con mayor profundidad, ya que causaron gran interés y curiosidad en los integrantes. En respuesta, se implementaron durante 2 sesiones para llevar a cabo la lectura y las actividades. Por otra parte, L3, con 3.40 %, fue la de menor presencia y duración. En los siguientes apartados se expone, con mayor detalle, las actividades y conversaciones que se realizaron durante y después de las lecturas.

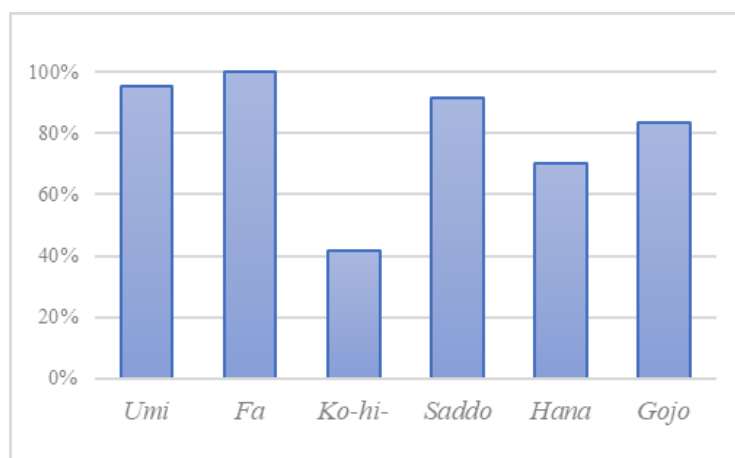
3.2 Participantes del taller

Durante la intervención se contó con la presencia de 6 participantes. De quienes se hará mención a partir de un seudónimo, el cual fue seleccionado por ellos mismos en la sesión de presentación. Esto, con el propósito de respetar su privacidad al citar sus comentarios y participaciones en el presente trabajo. Además, cada uno lo utilizó para firmar sus actividades.

En la Figura 5 se muestra la participación de cada integrante durante las 12 sesiones. Con una recurrencia de mayor a menor grado se encuentran *Fa*, *Umi*, *Saddo*, *Gojo*, *Hana* y *Ko-hi-*.

Figura 5

Presencia en el círculo de lectura



Fuente. Elaboración propia.

Se tuvo la oportunidad de escuchar la opinión de 5 integrantes, a través de entrevistas semiestructuradas, posterior a la intervención. Con la excepción de *Hana*, quien por cuestiones laborales no tuvo posibilidades de realizarla. Asimismo, *Ko-hi-* explicó la razón de su ausencia, la cual fue por motivos escolares, siendo por prácticas en el periodo vacacional de invierno.

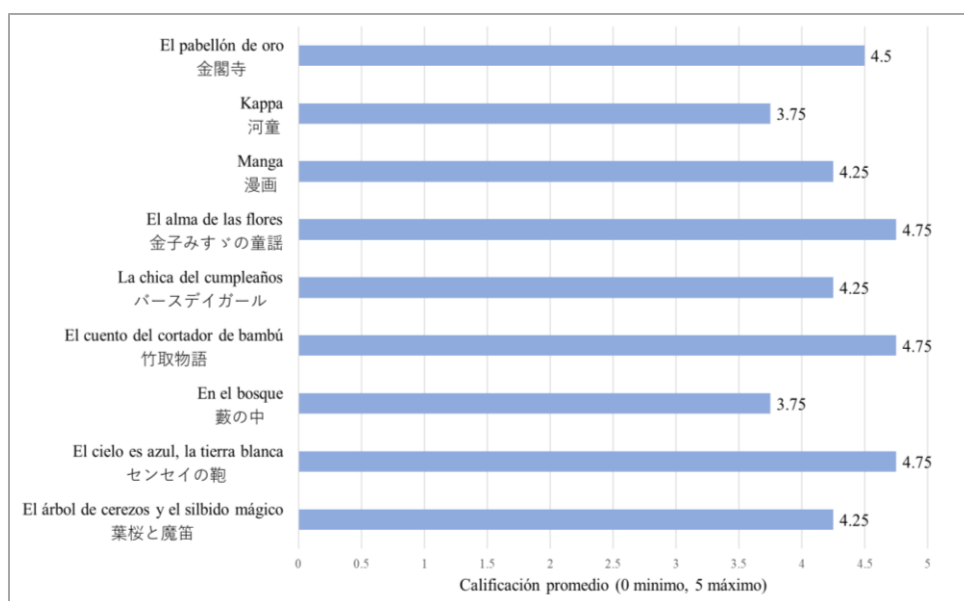
Asimismo, se contó con la presencia de 3 estudiantes adicionales, quienes participaron en una ocasión y se les denominó *invitados*. Durante la sesión de lectura número 3 estuvieron presentes *invitado 1* e *invitado 2*. En la 5 se tuvo la participación del *invitado 3*. Los tres también eran estudiantes de japonés nivel A2 inscritos en el CIX. Aunque no tuvieron la oportunidad de ser parte desde el comienzo y durante toda la intervención, es relevante destacar su presencia y participación.

3.3 Lectura literaria por placer

Un aspecto considerable dentro del presente estudio es conocer la recepción, posterior a su lectura. Por lo cual en el cuestionario intermedio y final se les solicitó que calificaran las lecturas realizadas, con una escala del 0 a 5, de menor a mayor agrado. Como resultado, de acuerdo con las respuestas obtenidas, de forma cuantitativa, se les asignó una calificación promedio (véase figura 6).

Figura 6

Evaluación final de las lecturas

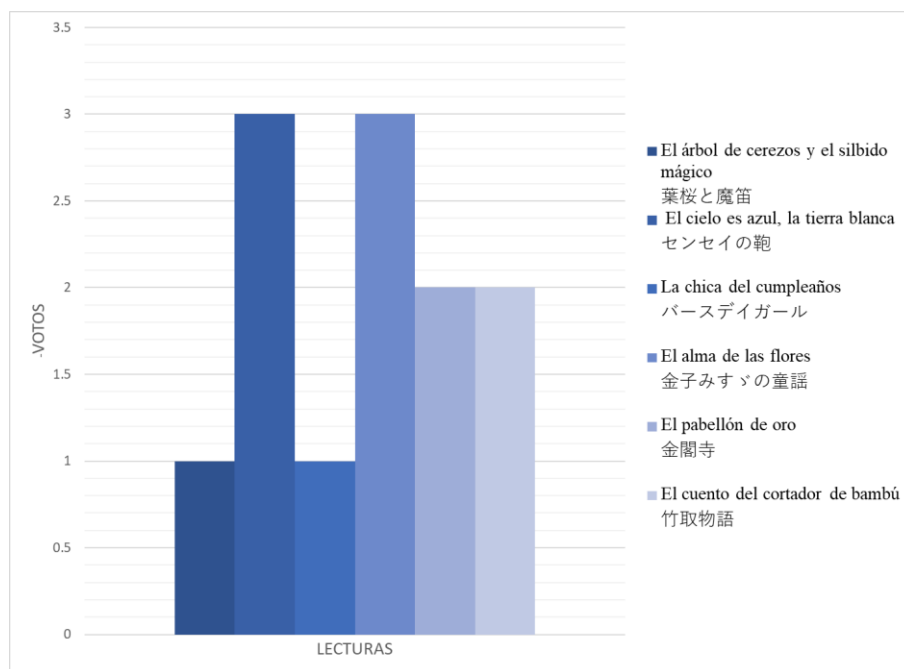


Fuente. Elaboración propia.

Las lecturas con la calificación más alta fueron: *El cielo es azul, la tierra blanca: una historia de amor*, *El cuento del cortador de bambú* y *El alma de las flores*. Por otra parte, *Kappa* y *En el bosque* fueron las más bajas en el listado. Asimismo, seleccionaron sus obras favoritas, de acuerdo con sus gustos y preferencias (véase figura 7).

Figura 7

Lecturas favoritas seleccionadas por los participantes



Fuente. Elaboración propia.

De éstas aparecen las tres lecturas de mayor puntuación. No obstante, también se observa otros títulos dentro del ranking, como *El árbol de cerezos y el silbido mágico*, *La chica del cumpleaños* y *El pabellón de oro*.

3.3.1 Opiniones de las lecturas realizadas

Durante las entrevistas, compartieron opiniones sobre las lecturas que más les gustaron e impactaron. Sus razones fueron desde el tipo de historia hasta el interés por el escritor o escritora. A continuación, se expone respecto a los textos literarios.

El árbol de cerezos y el silbido mágico de Osamu Dazai se caracteriza por su estilo de escritura; se inspiraba en experiencias personales que plasma en sus escritos. Los comentarios reflejaron el interés tanto por el autor como por la obra. Por ejemplo, conectaron al escritor con el *manga* y *anime* titulado 文豪ストレイドッグス *Bungō Sutorei Doggusu*, Perros callejeros literarios. La serie se distingue por tener referencias directas a diversos autores célebres de la literatura japonesa y universal, dentro de los que se encuentra Osamu Dazai. Es decir, los personajes tienen el nombre, características físicas y sus habilidades hacen referencia a sus obras literarias (Japonistas Chile, 2021). Por esta razón, durante sus participaciones expresaron su sorpresa al recordar este tema abordado durante la intervención.

Retomando al escritor, *Umi* expresó que posterior a la lectura de Osamu Dazai, llevada a cabo en el círculo, decidió leer otra de sus obras (recomendada durante la sesión) titulada 人間失格, *Ningen Shikkaku*, Indigno de ser humano. Y lo describe de la siguiente manera:

Es muy pesado; es como para leerlo ya de grande, pero siento que sí es como una lectura obligatoria. Toca muchos puntos, o sea, muchos momentos del personaje donde verdaderamente hay esa conexión, esa empatía. Entonces, como de ¡no manches!, es que yo he pasado por ahí. También como de: es que ¿por qué es así?,

¿no? O sea, ¿por qué es tan cobarde?, ¿por qué es tan desesperante? (*Umi*, comunicación personal, 22 de febrero de 2024).

Según la respuesta, considera que es una obra “obligatoria”. Finalmente, cree que las demás personas deberían conocerla, aunque no sea una “lectura fácil”. Por lo que aconseja abordarla a una edad mayor. Además, al tener una mayor experiencia y vivencias, se puede simpatizar con el sentir del protagonista. No obstante, identificó elementos de desconcierto ante la actitud del personaje.

El cielo es azul, la tierra blanca: una historia de amor de Kawakami Hiromi presenta a una mujer mayor de 30 años, quien considera que no es apta para amar. Ella describe su vida cotidiana, la cual toma un nuevo giro al reencontrarse con su profesor de japonés de la preparatoria. Se convierte en una experiencia que le ayuda a continuar y conocer otras facetas de su vida. De acuerdo con los comentarios, el texto literario fue de gran interés, al grado de estar interesados por conocer el desenlace de la trama. Particularmente 2 participantes, *Umi* y *Fa*, dijeron que decidieron leer la novela en su totalidad. Por consiguiente, se les consultó el motivo que los llevó a realizar la lectura. Para *Umi* fueron diversos aspectos los que la incentivaron a leerla, siendo el reconocimiento de emoción y gusto. Además de la curiosidad por el desarrollo de la historia y el hecho de ser recomendación de un tercero. Finalmente, tras concluir con su lectura, mencionó que identificó sentimientos de amor, calidez, añoranza, hasta cierta intimidad y empatía. Según la opinión de *Fa* fue el estilo de escritura, reconocer el entorno en el que se desarrolla, identificarse con los personajes, específicamente con la protagonista. Así como el diálogo suscitado durante la sesión de lectura; logró experimentar sentimientos de empatía, emoción e incluso la tristeza.

Siento que con ese tipo de libros sientes bonito, sientes cálido, te calienta el corazón, y siento que ese libro realmente te hace empatizar con esos personajes, te hace sentir como bienvenido dentro de su historia, te reciben bonito, te dan la mano, te dicen “*estoy aquí*” y se crea, como dice, ese lazo de intimidad. Siento que, o sea, sinceramente, es el libro me va a acompañar mucho, mucho tiempo, porque si me abrió la perspectiva (*Umi*, comunicación personal, 22 de febrero de 2024).

Además de las diversas emociones que causó esta novela, les llamó la atención su forma de nombrarse. Para esto es fundamental explicar que el título original es センセイの鞆, *Sensei no kaban*, El maletín del maestro. Identificando el cambio del nombre y significado, en español y en japonés. Así que, tanto en la intervención como en las entrevistas, hablaron sobre la diferencia y su impacto en la obra literaria.

El maletín se volvió realmente el combustible, lo que a ella la hizo seguir adelante, o continuar y vivir, vivir su vida. Siento que al dejarlo como en esa parte de la canción sonó muy occidental y fue como ese cliché de película de que en ese momento el maestro tocó su alma y la devolvió (*Umi*, comunicación personal, 22 de febrero de 2024).

Finalmente, se consultó ¿volverías a leer esta novela? O ¿alguna otra obra de Hiromi Kawakami? Para ambos es un “sí”. De acuerdo con *Fa*, “¿quieres empezar a leer literatura japonesa?, lee *sensei no kaban*” (*Fa*, comunicación personal, 02 de marzo de 2024). Por otra parte, *Umi* manifestó que tiene interés por conocer su primera obra, titulada 神様、*Kamisama*, Dios.

Acerca de la obra *El cuento del cortador de bambú de autor anónimo*, fue acompañada de material multimedia. Posterior a la lectura, diálogo y realización de los ejercicios, se culminó la sesión con la visualización de la película, かぐや姫の物語 *Kaguya hime no monogatari*, El cuento de la princesa Kaguya, del estudio Ghibli, que se basa en esta obra. Su elección, como se puede apreciar en la tabla 2, se hizo a sugerencia de los integrantes, por lo cual algunos compartieron que tuvo una reacción positiva por el hecho de visualizar la adaptación cinematográfica.

Algo que me gustó mucho fue cuando vimos la historia de Kaguya, así normal (*hace referencia a la lectura del cuento del cortador de bambú dentro de la sesión*) pues yo me lo imaginaba como era, más o menos, cómo serían los personajes o cómo pasaban las situaciones, y luego al verlo en película exactamente, sí fue como de *wow*, ¡no me lo imaginaba así!, o era de ¡sí, justo fue así como me lo imaginé! (*Gojo*, comunicación personal, 23 de febrero de 2024).

Como hace mención el estudiante, la obra literaria fue de su agrado, pero de igual forma, tuvo una reacción positiva por el hecho de visualizar la adaptación cinematográfica. Con ello pudo comprobar sus impresiones, lo que imaginó mientras leyó. Como resultado, logró comprenderla en mayor medida.

Muy similar al caso de la lectura anterior, fueron los poemas infantiles de *Kaneko Misuzu*, lecturas que tuvieron una alta preferencia por los participantes y que destacó por estar acompañada de su versión musicalizada en japonés. Acerca de *La chica del cumpleaños de Murakami Haruki*, expusieron que fue de gran interés el conocer más obras gracias a los datos que se ofrecían de los mismos y la intención por leer algún otro escrito y sobre su vida.

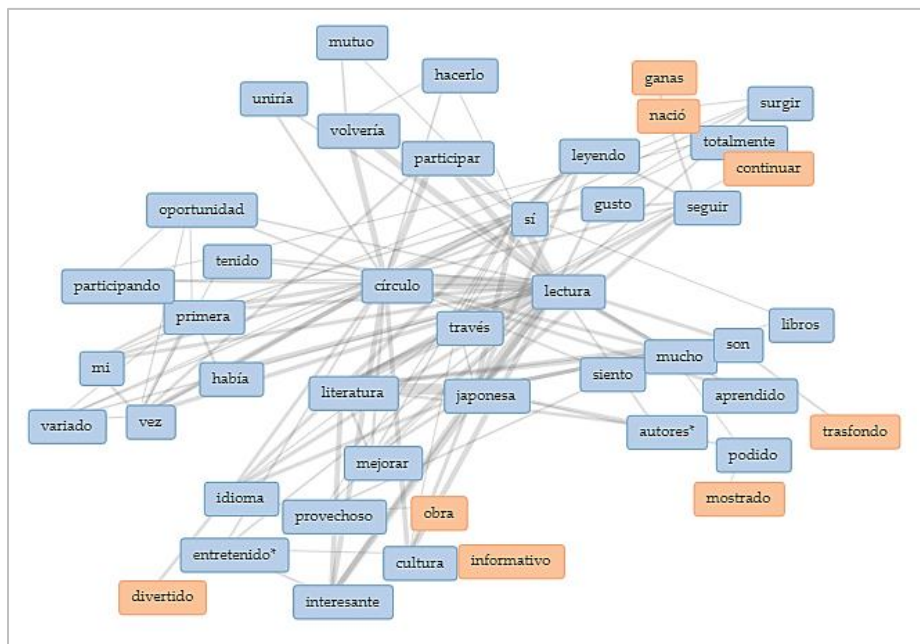
Para *En el bosque* y *Kappa* de Akutagawa Ryuunosuke expresaron el deseo de haber visto la película 羅生門, *Rashōmon*, adaptación cinematográfica de *En el bosque*. Otro integrante consideró volver a leerlo, con el fin de detectar algún aspecto de la trama que no haya sido dentro de los testimonios de los testigos y partícipes del caso a resolver (posible asesinato). La segunda obra se centra en un paciente internado en un hospital psiquiátrico, quien comparte las experiencias que tuvo en compañía de los *kappa*. Estos últimos los conoció a causa de un accidente, durante su viaje a la montaña, y como resultado descubrió y vivió en su misterioso mundo. Esta lectura destacó por la variedad de comentarios y temas que originó en las sesiones y entrevistas, los cuales serán abordados en los apartados 3.4 y 3.10.

3.3.1 Impresión del círculo de lectura y la literatura japonesa

Ahora bien, se retoma que, previo al inicio de la intervención a través del cuestionario diagnóstico, se detectó que la lectura de literatura japonesa no figuraba dentro de las prácticas lectoras. Siendo entonces, que para los participantes el círculo fue un “medio” de primer acercamiento (véase figura 8).

Figura 8

Red de conceptos sobre el círculo de lectura de literatura japonesa



Fuente. Elaboración propia.

A través de esta red de conceptos, elaborada con las respuestas de los cuestionarios intermedio, final y las entrevistas semiestructuradas, se observan elementos similares y asociaciones sobre círculo, lectura, literatura y japonesa. Esto es comprensible debido a que se les consultó su opinión acerca de la experiencia en este grupo y la literatura japonesa. Ambos aspectos están ligados a “interesante, entretenido, divertido e informativo”. Así como, “provechoso en aspectos de idioma, cultura y obra. Sobre su participación se puede retomar la conexión: “siento, aprendido, mucho, autores, libros y trasfondo”.

El caso del “sí” presenta una asociación fuerte, ya que se bifurca en 2 segmentos. El

primero se remite a la literatura japonesa y su postura positiva por el “gusto a continuar, ganas y/o seguir leyendo”. El segundo, acerca del círculo y la afirmación a “volvería, participaría, hacerlo y/o uniría”. En este sentido, es relevante destacar que los términos “mi primera vez” hacen referencia a “oportunidad, había tenido/ participado”. Debido a que, durante las entrevistas se constató que para algunos miembros no solo era su primer acercamiento a la literatura de Japón, sino, también a un grupo de lectura (véase tabla 2).

Tabla 2

Participación de los integrantes en círculos de lectura

Participante	Primera vez participando en un círculo de lectura	Primera vez participando en un círculo de lectura para un idioma extranjero	Tipo de actividad
<i>Gojo</i>	Sí	Sí	-
<i>Umi</i>	Sí	Sí	-
<i>Fa</i>	No	No	*Círculo de lectura e intercambio de libros. *Club de lectura de cuentos en un idioma extranjero.
<i>Saddo</i>	No	Sí	Lectura en voz alta durante la infancia.
<i>Ko-hi-</i>	Sí	Sí	-

Fuente. Elaboración propia.

A partir de esta tabla se presentan las impresiones en 2 clasificaciones: para los integrantes que fue su primera oportunidad siendo parte de una actividad de lectura en grupo y los que han tenido una experiencia previa a la presente intervención.

A los de primer acercamiento se les consultó; ¿qué fue de su interés para que tomaran la iniciativa de ser partícipes? De acuerdo con las aportaciones, fue por el interés que tienen por el idioma, curiosidad por la literatura, cultura y escritores. Asimismo, el deseo por ser parte e involucrarse en un grupo de lectura. Todos estos aspectos, emociones e intereses fueron los responsables de que tuvieran la iniciativa para integrarse a este círculo. Además, se rescata la relevancia de la presencia de un guía, en este caso, quien actúa como mediador para ayudar en el proceso de acercamiento.

“De verdad, ni cerca estaba yo de imaginarme que todo eso tenía que ofrecer la literatura japonesa. Y quieras o no, el hecho de que alguien sea quien te vaya guiando lo hace más fácil, porque de pronto es como enfrentarse a todo eso y es como: *¡ay!, es como una pared que llega hasta allá*. Pero si llega alguien que te dice: Aquí está la puerta, facilitarnos muchos de los libros y lecturas” (*Umi*, comunicación personal, 22 de febrero de 2024).

A los participantes con experiencias previas se les consultó acerca de su experiencia previa. En primera instancia, ambos abordan su experiencia y actividades, tales como la lectura en voz alta, utilización de herramientas como audiolibros e intercambio de libros, diálogo, acercamiento por parte de sus padres y grupos. Posteriormente, compartieron los aspectos de esta intervención que resultaron de su agrado. *Fa* destacó la importancia de ejercicios que permitan conectar con los participantes, como el ejercicio de presentación y diálogo ante los presentes, previo al arranque de las sesiones de lectura. Asimismo, ambos hablaron sobre la “forma” de implementar el libro. “Me gustó porque, o sea, no sólo era como de leerlo en español, sino porque se aprende mucho de la cultura a través de la lectura, pero también fue como practicar leerlo en japonés” (*Fa*, comunicación personal, 02

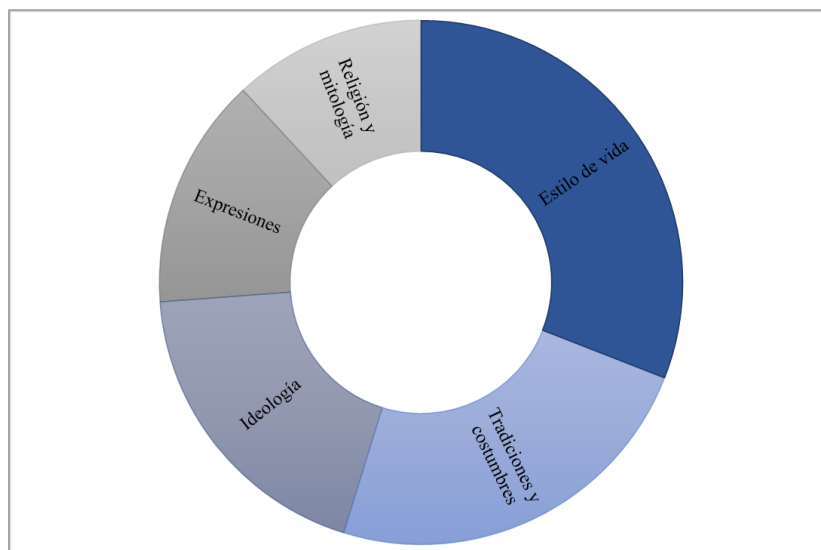
de marzo de 2024). “La verdad, me gustó bastante, esta dinámica del libro y ver parte de gramática. Lo que siento que sí faltó tiempo” (*Saddo*, comunicación personal, 08 de marzo de 2024). Así, en el siguiente apartado se aborda acerca de las referencias culturales a través de la obra literaria y los ejercicios del idioma y lectura.

3.4 La cultura a través de la literatura japonesa

Mediante el cuestionario diagnóstico, se identificó el interés por aspectos relacionados con la vida cotidiana, costumbres y tradiciones de Japón. A continuación, se muestran los elementos culturales que fueron de mayor interés para los participantes (Fig. 9) y que se obtuvieron de los distintos medios de evaluación utilizados.

Figura 9

Aspectos de la cultura japonesa abordados por los participantes



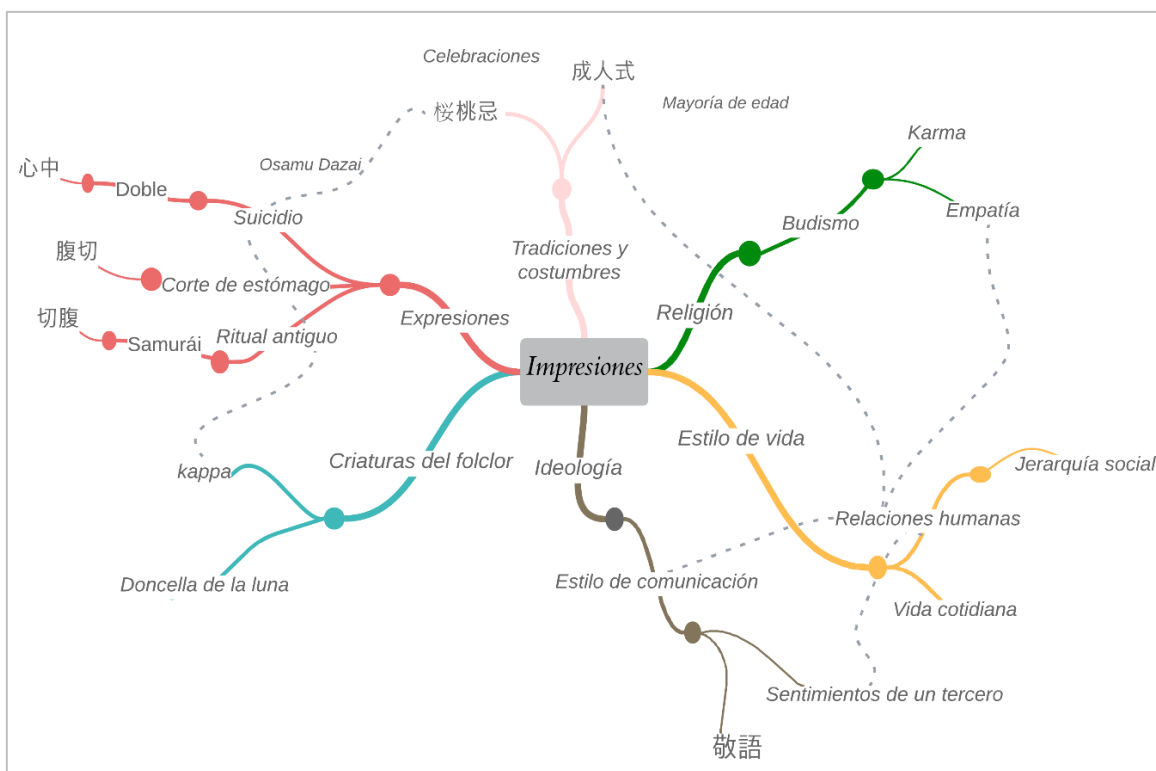
Fuente. Elaboración propia.

Los elementos característicos de la cultura japonesa detectados, posterior a la intervención, fueron el estilo de vida, las tradiciones, las costumbres, la ideología, las expresiones, la religión y la mitología, de mayor a menor grado. Es fundamental recordar que las personas son consideradas seres sociales que construyen su discurso a partir de sus

suposiciones, ideales y valores. Por consiguiente, ya sea el discurso que compone a la obra literaria, en este caso del escritor, y/o el diálogo, que se originó entre los participantes, es posible conocer la manera en que impacta, percibe e interpreta la cultura (Sáiz-López, 2015). Como resultado, en el siguiente apartado se presenta, con mayor detalle, a qué aspectos y cuestiones de la cultura japonesa hicieron referencia.

3.4.1 Percepción de la cultura japonesa mediante la lectura literaria

En este apartado se abordan, de manera más específica, los elementos de la cultura japonesa a que hicieron alusión los participantes, gracias a la lectura literaria y el diálogo durante las sesiones. Un ejemplo son los términos, en el idioma japonés, que aparecen en la figura 10, y que se conectaron gracias al contexto de la historia o vida de los autores.

Figura 10*Percepción de la cultura desde la literatura japonesa*

Fuente. Elaboración propia.

Nota. Los términos en japonés serán explicados en los siguientes párrafos.

Para retomar los demás elementos que se aprecian en la figura, se desarrolla a partir de los títulos literarios. Teniendo en cuenta que se pretende detectar elementos de la cultura que conforman la literatura japonesa. Se destaca que retomaron temas y puntos de las lecturas; además detectaron diferencias y similitudes entre la cultura japonesa y mexicana.

El alma de las flores de Kaneko Misuzu

Previo a comenzar la lectura de los poemas, se presentó a la escritora célebre por sus poemas con estilo infantil, denominados 童謡, *douyou*. Se caracterizó por transmitir la empatía, la comprensión y la benevolencia, sin distinción, hacia los seres vivos y objetos inertes. En sus poemas es posible detectar la mención de personas, animales, plantas,

objetos de uso cotidiano, entre otros, que están presentes en la vida diaria. Sin embargo, su emblemática escritura destaca la ideología del budismo antiguo como principio para ejercer buenas acciones y el respeto a los demás, incluso hacia una gota de agua (Kaneko, 2021; Villamor Herrero, 2020). De manera particular, se leyó el poema llamado このみち, *Kono michi*, *Este camino*, donde los protagonistas son un espantapájaros, un arce (tipo de árbol) y una rana. Lo que facilitó comentar sobre el budismo antiguo, ya que en sus versos figuraron los seres vivos y los cuerpos inanimados.

Por otra parte, al estar en ambos idiomas, además de promover el diálogo sobre lo que entendieron y exponer un tema gramatical (véase apéndice G). Se identificó un ejemplo de cómo dentro de temas gramaticales, es posible apreciar un poco de su ideología como cultura. A partir de la frase “さびしそうな^{かかし}案山子よ、*Sabishisouna kakashi yo*” (*Oye espantapájaros triste*) (Kaneko, 2021, p. 43) se incentivó el diálogo sobre las situaciones donde se habla de las apariencias y sobre cómo se perciben los sentimientos de un tercero. En el fragmento en el japonés se detectó un cambio gramatical para describir el sentir de otro. En este caso del espantapájaros se hizo presente una “conjetura” de lo que posiblemente esté sintiendo. En consecuencia, los participantes mencionaron que al hablar acerca de las emociones ajenas se guían de los indicios y señas para responder al respecto. No obstante, también hablaron de lo catalogaron como una diferencia. En el párrafo en español, no se denota una palabra o frase que haga alusión a “duda” ante los sentimientos de otros. Por lo cual, consideraron que, dentro de la cultura mexicana se tiende a “asegurar” o hablar con cierto tono de firmeza. Como resultado, el esquema elaborado (figura 10) parte de la palabra *impresiones*, siendo las ideas y opiniones que generaron y compartieron los integrantes sobre aspectos de la cultura japonesa.

El pabellón dorado de Yukio Mishima

Durante la lectura de la obra se compartieron algunos datos sobre el escritor. En consecuencia, al hablar sobre su muerte, se hizo mención de su suicidio, 切腹 *seppuku*, en el año de 1970 (Yamada, 2019). Esto suscitó que abordaran, también, el término 腹切 *harakiri*. Las dos expresiones están compuestas por los *kanji* de *cortar* y *estómago*, pero en orden inverso. Sin embargo, se dice que *harakiri* tiene una mayor connotación de la acción, es decir, de cortar el estómago, y es de uso frecuente entre extranjeros. Mientras que *seppuku* hace referencia a un ritual tradicional, asociado al honor y a los samuráis, con reglas y procedimientos específicos para su realización (Acar, s. f.). Por otro lado, se comentó sobre el incendio del 金閣寺, *Kinkakuji*, Pabellón de oro (templo ubicado en Kioto) en el año de 1950. El acto fue provocado por un monje, quien tras su arresto confesó que sentía celos por la belleza del templo y cierta apatía por las personas que visitaban el lugar, lo que lo motivó a quemarlo. Fue este suceso el que inspiró al escritor para la creación de esta obra literaria (Withnews, 2017).

El cortador de bambú de autor anónimo

Por otra parte, se dialogó sobre criaturas que constituyen el mundo de la mitología japonesa. En este cuento, la protagonista “nace mágicamente” de una caña de bambú. Años después, seres de la luna anuncian su llegada a la tierra con el fin de llevarse a la joven dama, ya que ella no pertenecía a este mundo. Por esta razón la obra también es conocida como *La doncella de la luna*. Lo anterior dio pie a comentar sobre seres de otro mundo, dimensión o de una realidad diferente a la nuestra. En las obras literarias y contenido multimedia (películas, mangas, anime, entre otros) se observa la recurrencia de personajes, comúnmente mujeres, como seres angelicales que descienden al mundo humano para

ayudar a los desfavorecidos; tienen el don de entregar un regalo espiritual o material a ciertas personas, usualmente con las que conviven (Requena Hidalgo, 2009).

El árbol de cerezos y el silbido mágico de Osamu Dazai

Al compartir datos de la vida y obra del escritor, se presentaron dos elementos que fueron relevantes. En primer lugar, una expresión 心中, *shinjuu*, que hace referencia al suicidio de dos personas. También se conoce como suicidio doble por amor, el cual se caracteriza por la búsqueda de la unión en el mundo después de la muerte, ya que consideran que no es posible que se haga realidad en este. Este aspecto se encuentra presente dentro de la literatura japonesa, como el amor inalcanzable entre amantes, ya sean esposos, familiares o parejas en adulterio (Eslava Lozzi, 2017). Lo anterior se relacionó con la vida de Osamu Dazai, ya que la causa de su muerte fue el suicidio doble, en compañía de su amante.

La segunda referencia hace alusión al día 19 de junio, que es cuando fue encontrado el cuerpo sin vida del escritor en el templo Zenrin-ji ciudad de Mitaka. En esa fecha, los admiradores del escritor se reúnen y llevan a cabo una celebración denominada 桜桃忌, *Outouki*, y a la que han llamado conmemoración de los cerezos y melocotones, en memoria al título de una de sus últimas obras (Nippon, 2023).

Los dos elementos fueron valiosos tanto para conocer nuevas palabras como para reflexionar sobre el suicidio y su significado en Japón, así como la forma en que se recuerda al autor. Además, se analizó el contexto y el tiempo en que se desarrollaron los hechos.

Se estableció además que en la literatura japonesa existe una corriente, representativa del siglo XX (época de este autor) denominada 私小説, *watakushi-shosetsu/shishousetsu*,

conocida como *yo novela*. Se caracteriza porque los autores tomaban aspectos, quizás los más profundos y oscuros, de su vida privada y/o de la sociedad, pero sin caer en la autobiografía (Sierra Fiodorova, 2017). A este género pertenece el escritor Osamu Dazai.

Lo anterior fue sorprendente para los participantes. A continuación, los comentarios:

Umi: Una mentalidad con la que de pronto chocó. Al fin y al cabo, maneja *esa esencia*, o sea, ¿sabes? Y por lo menos siento que aquí en México muchas de sus preocupaciones o mucho de lo que carga el personaje es por presión social. Siendo el *¿por qué es que no logré esto*, es que *¿por qué no me dijo?*, *¿por qué no fue claro?* Se ven acá también [*En México*]. O sea, obviamente no como punto y seña igual, no.

Facilitador: Pero ambos somos humanos, ¿no?

Umi: ¡Somos humanos! Y pues aquí en México también tienen como que mucho esa presión. Si bien no es como tan sistemática como en lugares como Japón, o sea, está presente, ¿no? Y es como un constante, así como de tienes que hacer, tienes que ver, tienes que resolver [...]” (*Umi y facilitador*, comunicación personal, 22 de febrero de 2024).

El argumento de *Umi* hace alusión a una comparativa y afirma que, a pesar de la época en que fue escrita y del lugar donde transcurre la historia, visualizó, comparó y analizó la influencia que se ejerce sobre las personas que buscan el reconocimiento y la aceptación.

Todos los autores que me tocaron siento que fueron muy fatalistas. Siento que se ve que son muy estrictos consigo mismos. Me acuerdo de que los autores, o sea la mayoría que vimos, se suicidaron. Actualmente, siento que tal vez eso ya decreció un poco, pero tengo la impresión de que aún hay presión (*Ko-hi-*, comunicación personal, 13 de marzo de 2024).

Esta problemática dentro de la comunidad de autores japoneses va más allá de la obra literaria o los personajes. Ciertamente, como señaló *Ko-hi-*, la causa de muerte de la mayoría de los escritores seleccionados, Osamu Dazai, Akutagawa Ryuunosuke, Kaneko Misuzu y Yukio Mishima, fue el suicidio. Lo anterior dio lugar a una reflexión sobre las condiciones de vida de la cultura japonesa y el papel que juega la sociedad en estos procesos.

El cielo es azul, la tierra blanca: una historia de amor de Kawakami Hiromi

Como se observó en el apartado 3.2.1., esta obra literaria fue de las que más gustó a los participantes. Los siguientes aspectos fueron de gran interés:

Lo que más me gustó del libro es la visión contemporánea de una vida diaria de una persona, pues realmente japonesa, porque hasta ahora siento que siempre mi percepción había sido así como cercana, con interés, pero al fin y al cabo como extranjero. Entonces, al poder leerlo así, al poder, pues sí, como hasta cierto punto masticar y digerir las lecturas. Si fue como el cielo no es azul porque sí, ¿no?, por decirlo de una forma [...]” (*Umi*, comunicación personal, 22 de febrero de 2024).

En las discusiones, los estudiantes mencionaron que fueron capaces de capturar detalles del estilo de vida de Japón, gracias a esta trama que gira en torno a las experiencias de la protagonista en su día a día. Por esa razón, se refieren a tener un acercamiento a la cultura japonesa “más realista”. Además, durante la sesión, los integrantes detectaron particularidades de la obra literaria, y que ellos refieren como “masticar y digerir” o la del “cielo no es azul porque sí”.

La obra tiene a como personajes a Tsukiko y su profesor, y destacó principalmente por la forma en que cada uno se dirigía al otro:

Por ejemplo, de cómo es para ellos su forma de convivir, o sea, al menos eso que hablábamos de las jerarquías, porque, por ejemplo en este libro, *sensei no kaban* [*El cielo es azul, la tierra blanca*] durante todos los años que estuvieron conviviendo, ella nunca pasó de decirle o hablarle de tú [*No utilizó un lenguaje informal*] [...] (Fa, comunicación personal, 02 de marzo de 2024)

Como menciona el participante, a pesar de tener una relación cercana, la protagonista se dirigía a él de forma propia y formal. Pero no significa que solo sea una característica particular de ella. Por el contrario, se habló sobre la jerarquía social: “Todas las formas en las que puedes hablar dependiendo a quién te dirijas. No le puedes hablar así a tal persona. O bueno, que es más correcto de tal forma. Y es que hay muchas maneras” (Gojo, comunicación personal, 23 de febrero de 2024). Se considera pertinente mencionar que en el idioma y la cultura de Japón la formalidad, el género, la edad, la posición social, el tipo de relación interpersonal entre los interlocutores y el lugar donde se desarrolla el acto de comunicación son factores claves para dirigirse a un tercero (Ye, 2023). El idioma japonés tiene una 形, *kei*, forma o estilo particular para transmitir respeto y cortesía al interlocutor. Para ello se utilizan frases específicas, tiempos verbales, entonación, entre otros elementos que dan lugar al 敬語, *Keigo*. Se emplea cuando el hablante posee una posición social, económica o de edad inferior. Asimismo, en eventos públicos, durante el primer encuentro, cuando se busca establecer una distancia y cordialidad o se tiene la intención de transmitir sentimientos de ironía o sarcasmo con un conocido (Wetzel, 2004; como se citó en Ye, 2023, p. 12). El *keigo* se divide en tres estilos: 尊敬語, *sonkeigo*, honorífico; 謙讓語, *kenjōgo*, humilde; y 丁寧語, *teineigo*, formal (Wetzel e Inoue, 1999). Estos tres se utilizan en función de la posición del oyente y el asunto a comunicar. *Sonkeigo* es para describir

acciones del interlocutor (acciones de un tercero); el segundo hace referencia a acciones del hablante con un sentido de humildad (primera persona) y *teineigo* es un lenguaje cortés y formal (Ye, 2023). Los participantes reflexionaron sobre estos elementos que hacen distintivo al idioma y cultura japonesa. Hablaron sobre la relevancia de las jerarquías sociales y la forma como se utilizan los términos. Se analizaron las diferencias que existen entre Japón y México en cuanto al uso del lenguaje para referirse a terceras personas. Se concluyó que el idioma español no tiene tan marcados los estilos de comunicación, aunque sí existen formas específicas que denotan diferencias de acuerdo con las personas a las que van dirigidos los mensajes. Sin embargo, en Japón, estas diferencias son más evidentes.

Otra de las reflexiones fue que, a pesar de que en la historia la protagonista y su profesor tienen una relación cercana y de mucho tiempo, no se logró tener un lenguaje próximo, que sería lo que aquí se esperaría.

Siento que nosotros [*mexicanos*] tendemos más como a romper esa regla. Lo que vendría a ser una diferencia entre ellos [*japoneses*] y nosotros. O sea, yo a mis jefes les hablo de tú, y pues ella [*protagonista*] jamás en su vida a su profesor le hablaría de tú [*lenguaje informal*], sino de usted [*lenguaje formal*]. Entonces, eso era confirmar más que, pues, Japón es una cultura como muy de jerarquías y muy respetuosas (*Fa*, comunicación personal, 02 de marzo de 2024).

Lo interesante para ellos fue que, en la cultura e idioma de Japón, a medida que se va construyendo una relación de amistad con un compañero, es posible reducir la distancia y gradualmente disminuir el uso del estilo formal. Sin embargo, en el caso particular de un docente, como en la novela, es diferente. A pesar de que se establezca una relación cercana y de confianza, el docente se ubica en un nivel superior al alumno, por lo cual el *keigo* es

necesario y debe hablarse como tal (Nakanishi et al., 2020). En consecuencia, reiteraron, que en la cultura japonesa es fundamental tener conocimiento de la situación en la que cada uno se encuentra para dirigirse a alguien, y a partir de aquí, la forma de hablar será diferente.

Otra situación que suscitó el diálogo se derivó de un fragmento del capítulo *Almas*:

Profesor: De todos modos, hay una expresión que dice “*aun el encuentro más casual es karma*”

Protagonista: ¿Quiere decir que nuestro encuentro ha sido cosa del destino?

Profesor: ¿Sabes qué es el karma, Tsukiko?

Protagonista: ¿Una especie de destino que te une a otra persona? [...] (Kawakami, 2017, p. 193).

Los participantes establecieron lo que creían que significaba el *karma*. Hicieron referencia a lo que se hace, se paga; si realizas una mala acción, se te regresará de algún modo. Son situaciones donde las acciones afectan e influyen en el futuro cercano de las personas. Los términos *karma* y *dharma* son considerados las acciones de energía negativa y positiva, respectivamente.

Aunque la definición que se menciona en la historia es la siguiente:

Profesor: No tiene nada que ver con el destino, sino con la reencarnación [...] *Karma* es un término budista. Es la energía que nos llevamos de nuestras vidas anteriores [referencia a reencarnación] y que condiciona nuestras vidas futuras [...] El *karma* es una conexión con nuestra vida anterior.

Protagonista: ¡Ya lo entiendo! [...] Usted y yo estábamos unidos en nuestras anteriores, ¿verdad, maestro?

Profesor: Supongo que todo el mundo lo está de alguna forma [...] (Kawakami, 2017, p. 194)

Lo anterior permitió establecer un diálogo relacionado con el budismo. Como las reencarnaciones están determinadas por las acciones realizadas en las vidas anteriores, por ende, se afecta el destino de cada persona. Todo está en función de la energía que se rige por los actos, lo que da lugar a las futuras y presentes existencias (Santos, 2015). Se compartieron ideas sobre cómo este término se ve influenciado por las ideologías de cada lugar y cultura, especialmente en el contexto mexicano y japonés. Concluyeron que, dentro de todo, también hay similitudes, como el karma, aunque con significados un “poco diferentes”.

La chica del cumpleaños de Murakami Haruki

Esta obra literaria presenta la historia de una joven mesera, que en su cumpleaños número 20 se encuentra cubriendo el turno de una de sus compañeras. Así, ese día le piden que lleve la cena al misterioso dueño del restaurante, a quien nunca ha visto, y con quien tendrá un encuentro que marcaría sus años venideros. El diálogo de la sesión se centró en ¿por qué ese cumpleaños era tan importante para la protagonista?

Aprendí sobre las costumbres, como festividades, por ejemplo, lo de *la chica de cumpleaños*. Yo tampoco sabía que se reunían todos, así pues, para festejar la mayoría de edad. Es algo que, como que, para ellos es como una historia normal, pero nosotros estamos aprendiendo de ese festival [*referencia a la celebración*],) (Fa, comunicación personal, 02 de marzo de 2024).

Retomando el comentario, la lectura dio lugar para comentar sobre las celebraciones, particularmente la ceremonia de la mayoría de edad en Japón conocida como 成人式,

seijinshiki o 成人の日, *seijin no hi*, día de la mayoría de edad. Es un día festivo a nivel nacional, cada segundo lunes del mes de enero. Donde el ayuntamiento envía un mensaje de felicitación e invitación a los jóvenes que cumplen 20 años, entre el periodo del 2 de abril del año pasado al 1 de abril del presente, y la ceremonia se lleva a cabo en auditorios públicos o lugares representativos. La idea central de la celebración consiste en que los jóvenes se despidan de su época de infancia, donde estuvieron al cuidado de sus padres, familiares y adultos cercanos. Con ello se integran a la sociedad como adultos, próximos a independizarse. Los “nuevos adultos” acuden con vestimenta formal, como trajes y corbata y/o ropa tradicional, como *kimono* y *hakama*. Durante el acto ceremonial, usualmente se realizan lecturas y discursos de felicitación y aliento, además de fiestas donde les entregan algún presente (Nippon, 2023). Con el diálogo sobre lo anterior se compartieron reflexiones e impresiones sobre esta festividad: “Creo que la ceremonia me recuerda mucho a los XV años, que suceden aquí en México. Sin embargo, en Japón es tanto con hombres y mujeres es interesante que consideren los 20 años como la edad adulta” (*Gojo*, comunicación personal, 17 de enero de 2023). Otro de los comentarios surgidos fue:

Para mí la diferencia es en la mayoría de edad. Para allá [*Japón*] es de ser responsable. Y aquí [*México*] más que nada, no es tanto de ceremonias, o de una fiesta, más que nada *pachanga*; ya sabes, echar relajo con ganas y beber en la mayoría de las ocasiones (*Saddo*, comunicación personal, 08 de marzo de 2024).

De acuerdo con el participante, difiere el significado de celebrar el inicio de la edad adulta en Japón y México. Por una parte, expone las responsabilidades y obligaciones. Por el otro, posturas de buscar una razón para festejar.

De igual forma, expresaron su opinión acerca de conmemorar la bienvenida a una nueva etapa de la vida. Sin embargo, también mencionaron asombro y cierto desconcierto sobre el posible peso que conlleva el ser “nuevo” integrante en la sociedad adulta.

Fa: Pienso que *seijinshiki* es una festividad muy interesante y diferente a como normalmente celebramos la mayoría de edad en México. Es bonito que todos se reúnan para celebrar el inicio de la adultez.

Umi: Es curioso que se celebre así en todo el país. En México, a lo más se hace una fiesta, que es opcional. Además, es muy fuerte que, al cumplir los 20 años esperen mucho de ti como adulto.

Hana: Creo que la ceremonia de mayoría de edad es un evento muy bello que hace sentir a los jóvenes bienvenidos a una nueva etapa de su vida que involucrará nuevas experiencias [...] (Intercambio entre *Fa*, *Umi* y *Hana*, comunicación personal, 17 de enero de 2024).

Kappa de Akutagawa Ryuunosuke

Aquí se destacan las peculiaridades que detectaron y manifestaron los participantes sobre esta lectura. En primer lugar, se retoma que el protagonista tuvo un encuentro con los *kappa*, lo que facilitó abordar una de las criaturas mitológicas del folclor japonés. Los elementos de la mitología y fantasía eran de su interés, por lo cual, durante la sesión se comentaron particularidades del 河童, *kappa*. Se describe como un anfibio con características del ser humano, específicamente de un niño, con una altura aproximada de un metro; con un caparazón tipo tortuga en la espalda; de cabeza plana; en la parte superior lleva un plato, el cual siempre debe estar mojado, ya que ahí reside su poder. Vive oculto

bajo ríos, lagos, pantanos, entre otros sitios húmedos. Se cuenta que tira de las piernas de las personas que transitan cerca de estos cuerpos de agua y los lleva a las profundidades, con el riesgo de morir ahogados. No obstante, actualmente goza de gran popularidad dentro de la sociedad japonesa, como avisos públicos preventivos en zonas acuáticas y dentro de contenido de anime y manga, con una apariencia simpática, tierna y cómica (Masanobu, 2022; Requena Hidalgo, 2009). Con lo anterior, se dialogó sobre cómo se concibe a esta criatura fantástica dentro del folklore y cómo los describe el protagonista de la obra literaria. Se generó un debate sobre las diferencias entre los seres humanos y los seres fantásticos. Sin embargo, dentro de este ejercicio, salieron a la luz los aspectos sociales, descritos por el protagonista, que se corresponden a otro mundo.

Es interesante la crítica social de manera tan obvia, porque luego los autores lo hacen, pero como que no les gusta ser tan obvios cuando están criticando algo. Lo junta con esa, pues sí, con esa fantasía, con toda esa mitología, con todo eso fue como de... ¡Ay, señor! Había momentos en los que, sinceramente se me olvidaba que estamos hablando de *kappas*, o sea, que estamos en el mundo de los *kappas* (*Umi*, comunicación personal, 22 de febrero de 2024).

Aquí se hace alusión a diversas problemáticas que enfrentó el protagonista dentro de la historia. Sin embargo, estas dificultades no son ajenas al “mundo humano”. En la trama se presentan como una crítica sobre los problemas que aquejan a la sociedad, y que particularmente hacen referencia al suicidio y la depresión. A pesar de ser una obra del siglo XX, relata una problemática que aún se sigue presentado, ya sea en México o Japón.

El suicidio siento que también ha sido como muy humano, porque sí es algo que pasa, es algo que ha pasado y tristemente seguirá pasando. Porque no puedes evitar

parte, se muestran términos acerca de conocer, libros, cultura y obras. Y palabras como compañeros y platicar que se relacionan con el diálogo establecido con los demás participantes.

Durante las entrevistas expusieron su opinión respecto a la lectura colectiva. Se identificó que para algunos participantes el ejercicio de manera individual no es de su agrado; sin embargo, acerca de la modalidad grupal, expresaron sentimientos de diversión ante un posible sentido de obligación. “El leer en grupo fue más ameno. En solitario no me gusta, a menos que sea por obligación, más que nada. Sólo que sea en otro idioma o algo así” (Gojo, comunicación personal, 23 de febrero de 2024).

Por el contrario, otros participantes mencionaron que acostumbran a leer de manera autónoma; no obstante, hablaron de la forma en que el ejercicio de lectura y diálogo participativo se diferenció de la individual. Identificaron la diversidad de perspectivas, retroalimentación y una comprensión más profunda y detallada. Asimismo, a partir de la experiencia en el grupo, las obras literarias compartidas fueron marcadas con una *etiqueta* de recuerdo, identidad y propiedad.

El compartir con otras personas lo puede hacer más enriquecedor. También el diálogo te da como que *señas*, como de *bueno*, *a él no le gustó*, *¿y por qué no le gustó?*

Realmente lo hace mucho mejor. Además, o sea, independientemente de que, *si te llega a gustar o no el libro*, ya como que lo *engrapas*. O sea, con alguna emoción, o el hecho de platicarlo con alguien nuevo lo hace como más perceptible, más real. No se queda sólo como en esa idea que está flotando y que a lo mejor algún día se pierde. Ahora es como ese libro que leímos entre todos, que platicamos, que a él le gustó, que a mí no me gustó. O sea, igual ese mismo contraste te hace recordar más la lectura, porque es como: *a mí me gustó por esto*, y *yo lo defendí por esto*. Como

Las participaciones indicaron que reconocieron que disponen de un vocabulario limitado para poder transmitir sus puntos de vista, ya sea de forma verbal o escrita. También describieron la experiencia como beneficiosa para intercambiar entre los dos idiomas y poner en práctica el japonés mediante frases sencillas. En especial, destacaron el apoyo de la lectura en español como paso inicial para comprender y desarrollar actividades en japonés, o en ambos.

Fue difícil. Expresar tus ideas es difícil, pero sí me gustaba. Me gustó que primero leíamos en español, porque teníamos que entender, o a veces al revés. Pero, pues, teníamos que entender al fin de cuentas qué significaba. ¡Eso! que entendiéramos primero la versión, *el cómo era*, y luego verla en japonés (*Gojo*, comunicación personal, 23 de febrero de 2024).

3.7 Aprendizajes a través de textos literarios

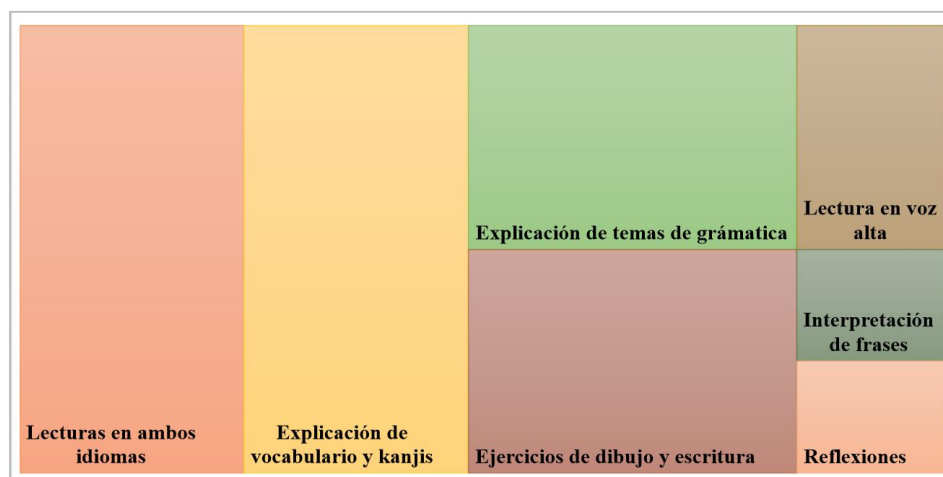
3.7.1 Actividades para la lectura, el diálogo y la práctica del japonés

A lo largo de las sesiones fue evidente el desafío que implicaba conversar en el idioma japonés. Para fortalecer la actividad, se realizaron otras acciones que fortalecieran su aprendizaje.

En la figura 13 se ilustran los ejercicios de mayor frecuencia y apoyo para los participantes: lecturas en ambos idiomas; la explicación de vocabulario; *kanjis* y gramática; además de ejercicios de dibujo y escritura; lectura en voz alta, así como la interpretación de frases y las reflexiones.

Figura 13

Actividades para la conversación y el aprendizaje del idioma japonés



Fuente. Elaborado por la consultora estadística Leslie Giovana Pérez Martínez.

La lectura en ambos idiomas, en su mayoría, consistió en la lectura de la obra literaria en español que se complementaba con material adicional, como notas de páginas web en relación con el tema, o fragmentos de la obra en japonés. Se identificaron los beneficios de utilizar libros bilingües, por ejemplo, *El alma de las flores* de la escritora *Kaneko Misuzu*. Esta obra se leyó en voz alta en japonés y se acompañó de la versión musical. La discusión se realizó en español. Después se leyó la versión traducida para ahondar en su comprensión. Al tratarse de poesía infantil, los textos utilizados fueron breves, lo que facilitó la realización de diversos ejercicios.

Con el propósito de vincular lectura de literatura, idioma y aspectos culturales, se llevó a cabo la actividad titulada 言葉の日, *kotoba no hi*, palabra del día. Esta consistió en que, al inicio de sesión se presentaba una palabra o expresión coloquial en japonés, la cual estaba relacionada con el tema, escritor, contexto(s) abordado(s) o formaba parte de la lectura del texto en japonés. En primera instancia, se anotaba y se explicaban los *kanjis* que la componían. Después de la lectura principal, se retomaba la expresión y en grupo se

dialogaba sobre el posible significado en español. Finalmente, se mostraba su significado y su relación con la sesión del día. Esta actividad dio paso a otro ejercicio grupal nombrado 言葉のリスト, *kotoba no risuto*, lista de palabras. Tras la búsqueda de vincular los ejercicios y la conversación en ambos idiomas, se identificó que, en ocasiones, los participantes no recordaban o desconocían vocabulario, como sustantivos, adjetivos, verbos, entre otros. Por lo cual, cuando se mencionaba una palabra nueva, se anotaba en el pizarrón y se incentivaba a utilizarla durante los ejercicios.

Por otra parte, se realizaron ejercicios de representaciones gráficas, es decir, dibujos hechos por los participantes de manera individual o en equipo. En ellos se plasmaba lo que comprendían, imaginaron o pensaron sobre un aspecto particular de la lectura. Esa imagen sirvió además para ilustrar ideas o elementos que eran difíciles de transmitir al momento de dialogar en japonés. Muchas veces se acompañaban de frases escritas por ellos mismos. Lo anterior favoreció el poner en práctica los conocimientos del idioma estudiados, así como detectar dudas y dificultades gramaticales, por ejemplo, el uso de adjetivos, adverbios de tiempo y partículas. Esta actividad complementó la lista de palabras, antes mencionada.

Con el objetivo de visualizar algunos ejemplos de las actividades desarrolladas, a continuación, se presentan los de la sesión de la obra literaria *El árbol de cerezos y el silbido mágico*. Posterior a la lectura y conversación en español, realizaron un dibujo enfocado en lo que imaginaron al pensar en el nombre de la lectura (véase figura 14).

Figura 14

Percepción de “El árbol de cerezos y el silbido mágico”



Fuente. Elaboración propia.

Los participantes, *Saddo*, *Ko-hi*- e *Invitado 1*, dibujaron un árbol con hojas de color verde. Por otra parte, *Gojo*, *Fa*, *Invitado 2*, *Umi* y *Hana*, fue de color rosa. Algunos ilustraron el momento donde caen sus hojas y se balancean con el viento. Este último, también representado con siluetas o con el kanji 風 *kaze*, viento. Asimismo, incluyeron detalles para referenciar, como la melodía, representada con notas de música y la correspondencia de cartas.

Tras concluir con su dibujo, la conversación giró en torno a lo que cada uno imaginó y represento en él. Después, se leyó en japonés y se conversó acerca de lo que se comprendió. Posteriormente, se retomó el término 葉桜 *Hasakura* haciendo referencia al título de la obra, 葉桜と魔笛 *Hasakura to mateki* (Osamu, 2004) o 葉桜と口笛 *Hasakura*

to kuchibue (Osamu, 2023) dependiendo de la versión. Con este propósito, se volvió a leer y comentar un fragmento de la obra.

Tabla 3

Fragmento de El árbol de cerezos y el silbido mágico

Extracto de la versión en japonés		Extracto de la versión en español
<i>En japonés</i>	<i>Significado</i>	
<p>お婆さんが昔のことを話しています。</p> <p>桜の花が散って、桜の葉の緑がきれいな季節になりました。</p>	<p>La anciana está hablando acerca de los viejos tiempos.</p> <p>La bella estación del año en la que las flores del árbol de cerezo cayeron y las hojas cambiaron a color verde.</p>	<p>Hay algo de lo que siempre me acuerdo cada vez que llega la época del año en la que las flores de cerezo caen y empiezan a brotar sus hojas.</p>

Fuente 1. Extracto de la lectura versión en japonés (Osamu, D., 2023 p.1).

Fuente 2. Extracto de la lectura versión en español (Osamu, D., 2013 p. 38).

Posteriormente, se compartió que el significado se refiere a los árboles de cerezo cuyas flores han caído, dejando al descubierto las hojas jóvenes (Dictionary Goo, s. f.). Hecho descrito por la protagonista al inicio de la historia (véase tabla 3). Finalmente, se conversó acerca del contenido de la lectura y las narraciones de la joven. Así como las características del paisaje que fueron representadas en sus dibujos.

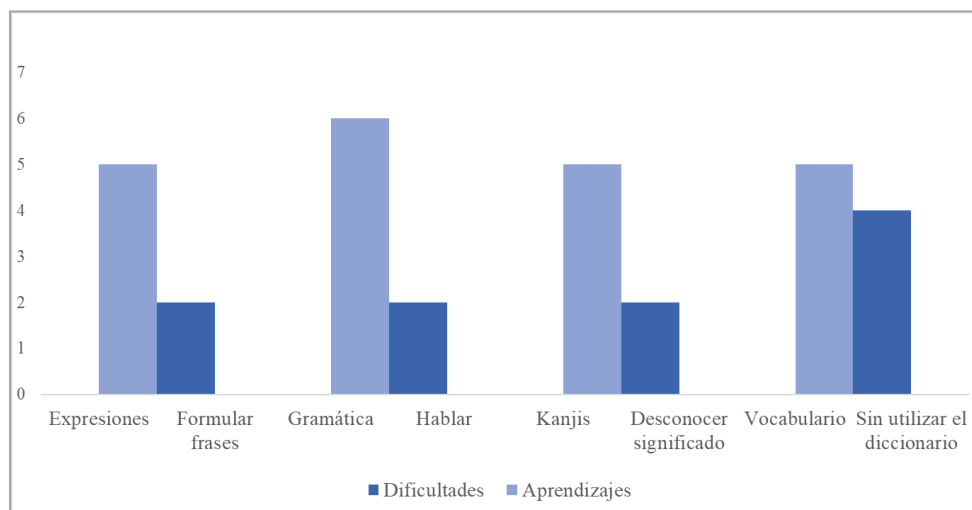
3.7.2 Aprendizajes en torno a la lectura literaria

Después de la intervención, se identificaron las áreas de estudio donde los miembros del círculo reconocieron un impacto positivo para su formación educativa. Entre los que destacó aspectos de gramática, expresiones coloquiales, kanjis y vocabulario. Asimismo, compartieron acerca de las dificultades que presentaron durante la realización de las actividades. Enfatizaron el hecho de prescindir del uso del diccionario, el formular y

verbalizar sus ideas. Así como el desconocimiento del significado de vocabulario y kanjis (véase figura 15).

Figura 15

Aprendizajes y dificultades mediante textos literarios



Fuente. Elaborado por la consultora estadística Leslie Giovana Pérez Martínez.

Respecto a la limitación del uso de recursos de apoyo como el diccionario, en una de las sesiones se observó que lo utilizaban para llevar a cabo ejercicios de escritura y redacción. En consecuencia, se buscó incentivar la experiencia donde se limitase su uso y, en cambio, promover la participación colectiva a través de compartir dudas y propuestas entre los miembros del círculo y el facilitador. Dicha experiencia descrita como un reto, pero no en un sentido negativo, sino como una oportunidad para cooperar, intentar y motivarse a superarlo.

Yo era mucho de era mucho de sacar el diccionario. El hecho de que ese reto que nos ponías, como de que *no ocupen el diccionario*, como *con lo que ustedes saben, díganlo*. O sea, era como de, *qué onda, ¿qué digo? Mi vocabulario está bien limitado*. Pero eso era el salir de la zona de confort y siento que eso me hizo el círculo

de lectura. Todos los días cuando era el club de lectura, fue de no me importa si no puedo hacerlo, pero tengo y quiero ir, porque sé que es salir de mi zona de confort y enfrentarme a eso que me está dando miedo (*Fa*, comunicación personal, 02 de marzo de 2024).

Por otra parte, compartieron su primera impresión, previo a la sesión de lectura.

Algunos relataron que creyeron que las actividades serían completamente en japonés; en consecuencia, meditaron acerca de su capacidad de poder realizarlo y las dificultades, como *kanjis* y vocabulario. Sin embargo, manifestaron que el hecho de haber iniciado con lecturas cortas fue una experiencia beneficiosa en cuestión de formación, estudio y de recreación personal.

Ahí en el círculo fue otra cosa, porque siempre como que se estaban retroalimentando uno al otro. O sea, sí, nos explicabas gramática, de pronto una partícula, de pronto este vocabulario, pero siempre todo fue en torno a la lectura que llevaste ese día, o que lo que estábamos hablando en esa sesión. Entonces, muy en lo particular, yo estoy muy satisfecha. Fue muy muy nutritivo para mí, como estudiante de japonés y persona. O sea, fueron muchas cosas, de donde aprender, de dónde tomar algo, y en ningún momento fue algo abrumador (*Umi*, comunicación personal, 22 de febrero de 2024).

Se considera que fomentar cambios, tales como la limitación de medios y aplicaciones de apoyo escolar, tuvo una respuesta favorable, a pesar de las dificultades. No obstante, se destaca y se reconoce que esto no se habría logrado sin la actitud positiva de los miembros del círculo de lectura.

3.8 Estudiantes de japonés: comunidad y áreas de oportunidad de un círculo de lectura

A lo largo de la intervención, se observó la actitud empática, la disposición y la voluntad de los participantes. Además de la respuesta favorable hacia los cambios, retos, así como el alargue en la duración de las sesiones. Los integrantes describieron la experiencia como un entorno empático, de confianza y respeto, tal como se detalla a continuación:

Siento que influía mucho el hecho de que el ambiente es muy lindo, en el sentido de no te van a juzgar por no saber o por equivocarte. O sea, todos estamos aprendiendo, todos en algún punto pasamos por eso. Entonces no hay problema, ¿no? Como *de qué, pues síguete* y, pues si no, o sea, *nosotros te ayudamos* (Fa, comunicación personal, 02 de marzo de 2024).

Con el propósito de conocer las áreas de oportunidad para futuros proyectos, se les consultó: ¿qué más podría aportar este círculo de lectura?, ¿qué elementos incluirían y/o cambiarían de las sesiones? Dentro de sus respuestas mencionaron que seguir implementando material multimedia, realización de actividades de dibujo y mayor diversidad de dinámicas durante la conversación de las obras literarias. También continuarían con los ejercicios para el aprendizaje de *kanjis*, vocabulario y frases coloquiales. Además, añadirían otro tipo de lecturas, como letras de canciones y *manga*. Asimismo, expusieron acerca de la duración de las intervenciones. A continuación, se expone la opinión del integrante *Saddo*:

La verdad, me gustó bastante, lo que siento que sí faltó tiempo. Hubo varios libros que no vimos. Estuvo bueno, pero hubiera estado bueno más. Por ejemplo, cuando presentaste El gato que cayó del cielo [*Referencia a la lectura gratuita El gato que*

venía del cielo de Hiraide Takashi] ese me hubiera gustado leerlo (*Saddo*, comunicación personal, 08 de marzo de 2024).

Finalmente, exponen la necesidad de mayores experiencias y acercamientos que les permitan fortalecer sus estudios, tanto en el ámbito del japonés, como en el de la lectura.

Este fue el empujoncito que me hacía falta. Pero ahora, *¿dónde puedo seguir hablando así?, ¿cómo sigo con esta comodidad?* Porque, al fin y al cabo, el japonés es ese hilito, ese punto donde quiero llegar, como esa meta que tengo (*Umi*, comunicación personal, 22 de febrero de 2024).

3.9 Discusión

El presente proyecto de intervención tuvo como objetivo conectar la lectura con la cultura y el idioma de Japón. Para lo cual se revisaron investigaciones centradas en el estudio de los beneficios del ejercicio lector en un idioma extranjero (Baicue Castañeda y Cacheo Castro, 2022; Flores-González, 2022; Harris Matamoros, 2017; Ramírez y Chacón, 2007; Villafuerte Holguín et al., 2017). Así como, acerca de la importancia del aprendizaje y formación en el ámbito cultural (Bravo Parlione y Ocampo Cobaleda, 2023; Holguín Vaca y Castaño Arques, 2024; Marzin et al., 2023; Sáiz-López, 2015). También se propuso incentivar la práctica lectora (OCDE, 2023; INEGI, 2024) y realizar ejercicios que promuevan una educación de calidad y la ciudadanía global (Naciones Unidas y CEPAL, 2023; SEP, 2023; SEP, s. f. a; SEP, s. f. b).

Para incentivar la lectura por placer, se conformó una cartografía lectora con material literario en base a los gustos de los integrantes (Vicente-Yagüe Jara, 2015; Colomer Martínez, 1995). Además, que la actividad de promoción lectora se desarrollase de acuerdo con las expectativas y preferencias personales (Dueñas et al., 2014; Dueñas

Lorente, 2012). Donde se pudo constatar la diversidad del gusto en función del contenido, los formatos, los géneros y el material complementario (Domingo Argüelles, 2019).

Al abordar su opinión sobre las lecturas implementadas, se observó que, si bien algunos integrantes coincidieron; cada uno reconoció los elementos que le causan placer durante el acto. Dentro de estos comentarios, referenciaron el contenido con algún anime, pasatiempo, vida cotidiana, entre otros aspectos que describen su práctica y entorno social (Cassany y Aliagas Marín, 2009; Freire, 2024; Ramírez Leyva, 2009). Así mismo, expresaron sentimientos de curiosidad e interés por el desarrollo de la historia. Además de empatía, como el reconocimiento de similitudes entre los personajes y el lector. En consecuencia, en algunos casos decidieron continuar con alguna lectura de forma independiente y por decisión propia. No obstante, también manifestaron emociones de asombro y desconcierto ante las actitudes y el desarrollo de algunas historias. Como resultado, sus participaciones hicieron referencia a la *lectura literaria* (Cassany et al., 1999, como se citó en Latorre Zacarés, 2007, p. 57; Leibrandt, 2018; Morales Sánchez, 2019) y *por placer* (Barthes, 2011; Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez, 2018; Lavín, 2013; Solé I Gallart, 1995).

Otro factor que contemplar para el cumplimiento del primer objetivo fue la recepción por parte de los participantes de la experiencia de lectura de literatura japonesa y el círculo de lectura. Para el 60 % de los integrantes fue la primera vez que participaron en un círculo de lectura y además manifestaron como positivo el papel que desempeña el facilitador. Mencionan que, gracias al promotor, tuvieron un acercamiento al conocimiento de autores japoneses, así como a realizar el acto lector. De este modo, se pudo constatar que el desarrollo del círculo de lectura fue beneficioso para acercar a la literatura japonesa y a

actividades de recreación, diversión y entretenimiento (Álvarez, 2016; Obregón Rodríguez, 2007; Vazquez Reyes, 2016).

En las sesiones, al incentivar el diálogo, se aportaron elementos que hacen referencia al estilo de vida, tradiciones, mitología, expresiones, problemas sociales, religión e ideologías de la comunidad japonesa, lo que permite un acercamiento cultural. Así, se observó aspectos que constituyen al término *cultura* (CNCA, 2005; García García, 2004; Jiménez-Ramírez, 2019; UNESCO, 2012). Además, muestra a la lectura literaria como un elemento constituido por referencias socioculturales (Cassany, 2006; Latorre Zacarés, 2007; Morales Sánchez, 2019; Sanz Pastor, 2006). Lo que facilitó el acercamiento de temas socioculturales a un aprendiz de un idioma extranjero (Dávila-Romero, 2022, Del Valle Revuelta, 2022; González Cobas, 2021, Jouini, 2008; Mendoza Fillola, 2008). Durante estas experiencias figuraron términos como el “yo creo...”, “pienso que...” (Gogolin, 2003, como se citó en Kleinert y Ruiz Garzón, 2011, p. 4). Lo que dio paso a un proceso donde la cultura materna se convirtió en la base de referencia, y así observar ambas culturas en sus similitudes y lo diverso (Godenzzi, 2005; Hidalgo Hernández, 2005; Rehaag 2006). Además de la evaluación y la reflexión guiada por el respeto y la otredad (Atieza Cerezo y Aznar Bertolín, 2020; Instituto Cervantes, 2008; JF standard for Japanese-Language Education, s. f.; JF standard for Japanese-Language Education Guidebook for Users [New Edition], s.f.; Jiménez-Ramírez, 2019; Ortiz Medina et al., 2022). Estos aspectos a los que se hace referencia forman parte de procesos de la interculturalidad, competencia y niveles de capacidades educación intercultural (Kleinert y Ruiz Garzón, 2011) los cuales no se establecieron como objetivos de la presente intervención, pero que fueron muy importantes para el enriquecimiento y desarrollo del aprendiz de una lengua extranjera.

El objetivo 3 se enfocó en la comprensión lectora (Cassany, 2006; Elche et al., 2019; Humanez Ruiz, 2023; Vallejo, 2020) mediante el diálogo participativo (Álvarez Álvarez, 2016; Vallejo, 2024) y el aprendizaje dialógico (Caride Gómez, 2021; Flecha, 1997) donde los participantes contribuyeron desde su construcción social y cultural (Carrasco Altamirano, 2003; Cassany, 2006; Cassany y Aliagas Marín, 2009; Freire, 2024; Viveros Márquez, 2010; Vygotsky, 2014). En consecuencia, manifestaron un impacto positivo acerca de compartir, escuchar diversos argumentos y un mayor entendimiento del contenido del texto (Álvarez Álvarez, 2016; Flecha García y Álvarez Cifuentes, 2016; Obregón Rodríguez, 2007).

Con relación al objetivo 4, se desarrollaron actividades que mostraron los grandes desafíos a los que se enfrentan los aprendientes de idiomas y se incentivó el conocimiento de vocabulario y gramática (De Villa, 2018; Gilbón Acevedo, 2017; Martinek Ardavín, 2017; Martínez Rubio, 2017a). Se hicieron presentes sentimientos de inseguridad al no lograr comunicar mensajes o ideas, para lo que se reforzó el trabajo para incrementar los conocimientos y el nivel afectivo. Con lo anterior se evidenció que el aprendiz requiere de tiempo y experiencias más integradoras (Backhoff Escudero, 2024; Briones-Jurado, 2023; Contreras Salas, 2012; Huerta Jiménez, 2023; Valverde Zambraba, 2020).

Para favorecer la práctica lectora y de diálogo, se implementaron actividades en ambos idiomas. El *translenguaje* fomentó un enfoque positivo para la interacción y la cooperación entre los miembros del círculo (Antón, 2010; Carbo Silva et al., 2023; Di Virgilio, 2020; Franco Marciel y Fernández Dall Negro Ferrari, 2019; ; García y Li, 2014; Grabe, 1991; Leibrandt, 2018; Marrón Orozco, 2017a; Marrón Orozco, 2017b; Ortiz Provenzal, 2017; Rivera-Hernández y Garza-Rodríguez, 2022). Además, fomentó una conexión con el objetivo 5. Para éste se desarrollaron actividades donde los estudiantes

pudieran plasmar de forma oral y gráfica sus experiencias (Hermida Rosales, 2023; Ruíz Gómez y Mireles Cárdenas, 2023; Rodas-Pacheco y Rodas-Brosam, 2021; Sanz Pastor, 2006). Se realizaron ejercicios de dibujo, explicaciones de vocabulario, gramática, *kanjis*, se resolvieron preguntas o dudas, etc. Estas actividades no estaban contempladas inicialmente, sino que surgieron de forma espontánea y por la dinámica y diseño del proyecto (Hernández Sampieri et al., 2014; Peñafiel Nivelá et al., 2023).

Durante la etapa de realización de las entrevistas, se hizo alusión a las dificultades y necesidades que enfrentan. Por ejemplo, la carencia de lugares donde puedan practicar el idioma (Castrillón Cardona, 2010; Hoshino, 2015; JF, 2023).

Tras reflexionar sobre los resultados, es fundamental retomar el objetivo general y la hipótesis. Se contempló promover la lectura por placer, en los alumnos del CIX, mediante un círculo de lectura. Se partió con la conformación de una cartografía lectora primordialmente de literatura japonesa. Se incentivó a conocer aspectos de la cultura de Japón y se logró que los participantes reflexionaran acerca de las semejanzas y diferencias entre la cultura mexicana y la japonesa. Por otra parte, se obtuvo una respuesta e impacto positivo durante ejercicios de diálogo participativo y lectura en ambos idiomas, español y japonés. De igual modo, manifiestan una mejor conexión en el proceso de aprendizaje del idioma japonés como lengua extranjera.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

«Para la transmisión y preservación de una cultura

(de un peculiar modo de pensar, sentir y actuar)

no hay mejor protección que la lengua.

Y para que sobreviva con ese fin,

debe seguir siendo una lengua literaria»

T. S. Eliot. Notas para la definición de cultura.

4.1 Conclusiones

Antes de abordar las conclusiones, se considera esencial compartir que lo que se presenta a continuación parte de la experiencia y visión del facilitador, quien es ingeniera civil de profesión. Sin embargo, el interés por los idiomas, particularmente por el japonés ha sido una parte importante de su vida. Durante el proceso de estudio y buscando un acercamiento al idioma, se percató de que tal vez la lectura podría servir para facilitar su aprendizaje. Esto se convirtió en una de las razones por las cuales decidió ingresar a esta especialidad. Donde podría obtener las herramientas para poder utilizar la lectura por placer de textos japoneses, ampliar los conocimientos de quienes están estudiando el idioma y aproximarse a su cultura de una manera amena y enriquecedora. Así, posterior a esta experiencia, los resultados de esta investigación apuntan a que la implementación de literatura japonesa ofrece un enfoque positivo para llevar a cabo prácticas de promoción lectora y como medio para conocer la cultura e idioma de Japón. Sin embargo, se identificó que es primordial tener presente a quien reconoce el sentimiento de gozo y placer; por lo tanto, se reafirmó la importancia de considerar las opiniones y las reacciones de los participantes para la construcción de una cartografía lectora. Asimismo, observó la

importancia de un facilitador que funja como guía y que brinde su apoyo para acceder a la lectura. Así, se confirmó que el ser humano se constituye del conocimiento sociocultural de su entorno y de los que intervienen en él (Cassany y Aliagas Marín, 2009; Freire, 2024; Vygotsky, 2014; Vygotsky, 2024).

Por otro lado, tras esta intervención se identificó que las lecturas implementadas facilitaron la introspección a los temas culturales, el trasfondo de la narrativa y la diversidad discursiva. Así, la cultura vinculada con la lectura posibilitó una experiencia integral que coadyuvó a la recreación y el enriquecimiento cultural. Además, se asoció a la *lectura intercultural* (Holguín Vaca y Castaño Arques, 2024) como un catalizador que favoreció significativamente la diversidad discursiva en torno al contexto cultural de Japón. Si bien en las obras de origen extranjero las modificaciones y las omisiones afectan la recepción del texto y el nivel de la comprensión (Cassany, 2006). También, permitió dialogar, cuestionar, distinguir y analizar el trasfondo de la historia, personajes y posibles intenciones del escritor. De esta forma, el diálogo participativo en un espacio colectivo accedió a compartir y escuchar otras perspectivas, lo que favoreció a la comprensión (Kleinert y Ruiz Garzón, 2011). Por otra parte, abre un panorama hacia la lectura y traducción cultural desde la práctica educativa vinculada con la mediación intercultural (Villegas, Dietz y Figueroa Saavedra, 2019). Por ejemplo, posterior a la lectura de *El cielo es azul, tierra blanca*, expresaron una opinión hasta cierto punto crítica sobre su nombre en ambos idiomas y el impacto que tuvo en su recepción.

Referente al aprendizaje del idioma japonés como lengua extranjera, se observó cómo el estudiante presenta dificultades del nivel académico y emocional. No obstante, también se identificó que los ejercicios de conversación (*translenguaje*), lectura, escritura, dibujo, entre otras actividades (en ambos idiomas), posibilitaron la cooperación e

interacción con los aprendices (García y Li, 2014). Algo que se considera importante destacar es que estas actividades no estaban consideradas dentro del planteamiento de esta intervención; no obstante, el desarrollo de las sesiones incentivó a su realización. Así, se reafirmó la importancia de considerar las condiciones, las respuestas y el progreso de los participantes.

Finalmente, se considera que la promoción lectora, el aprendizaje cultural y del idioma japonés convergen en una sola línea y meta, siendo el contribuir y enriquecer al estudiante en favor de su educación y sentimientos de placer.

4.2 Limitaciones

Por otra parte, también se detectaron dificultades. Una de ellas fue durante la intervención, en la búsqueda de establecer la conexión entre las tres áreas (idioma, cultura y lectura literaria). Esta limitante apareció como una interrogante, siendo: en una intervención de promoción lectora, ¿en qué grado es factible abordar aspectos del idioma?, como dudas y preguntas. Además, ¿en qué medida se puede referir al contenido cultural? En un principio se consideró que podría establecerse alguna condición de tiempo, grado y profundidad al abordar temas de este tipo. No obstante, esto se descartó al considerar que afectaría negativamente la naturalidad de la participación y experiencia de los integrantes. Así que, después de reflexionar y observar el desarrollo de las sesiones, se optó por la pertinencia de promover la colaboración grupal, los ejercicios, la retroalimentación final y las estrategias enfocadas en los tres ámbitos.

Esta experiencia permitió observar el impacto que tiene el restringir el uso de herramientas que facilitarían la realización de los ejercicios, como el uso de diccionarios, traductores y libros. Sin embargo, estos cambios podrían haber causado resultados negativos, así que otra pregunta que surgió fue: ¿en qué grado es factible exponer a los

participantes a este tipo de experiencias? Siendo que promover un cambio en la forma de realizar sus actividades podría ser considerado como una imposición por parte de los integrantes del círculo de lectura. En este caso, se optó por encontrar un balance entre la limitación de fuentes de apoyo, las dificultades y fomentar el trabajo colectivo. Sin embargo, tras esta experiencia, se considera que es fundamental tener en consideración las condiciones y respuesta de los que intervienen.

Por otra parte, posterior al análisis y evaluación de todos los resultados de esta investigación, se identificó una limitante asociada a los párrafos anteriores, siendo: 1) continuar con el fomento del acto lector y el aprendizaje; 2) la imposibilidad de atender todas las dudas de los participantes. Ambas están relacionadas con el periodo de la intervención para promover la lectura y lograr la independencia, así como contribuir al aprendizaje cultural y de la lengua, siendo que el acto lector concibe la continuidad para establecerse como un hábito. Además, el proceso de adquisición de un idioma requiere de las experiencias enriquecedoras. Como resultado, en ambas áreas denota la necesidad de una mayor duración para evaluar (con mayor alcance) los resultados.

4.3 Recomendaciones

Por otra parte, se mencionan las áreas de oportunidad detectadas tras la intervención y evaluación de resultados. Una de ellas radica en los materiales que constituyen la cartografía lectora. Esta investigación giró en torno a la lectura literaria japonesa, por lo cual se considera que las 3 obras literarias que se sugerirían para futuras participaciones similares o si se tuviera que volver a realizar este círculo de lectura son: *El cielo es azul, la tierra blanca: una historia de amor de Kawakami Hiromi*, *Kappa de Akutagawa Ryuunosuke* y *El alma de las flores de Kaneko Misuzu*. Las tres dieron oportunidad de entablar un diálogo participativo donde se observó la diversidad de

opiniones. Adicionalmente, la obra de Kaneko Misuzu permitió observar los beneficios de la implementación de obras en formato bilingüe.

Además, se sugiere investigar la implementación de la literatura japonesa para el desarrollo de la lectura extensiva e intensiva (Estrada Chichón y Parrados Collantes, 2020) y el diálogo en el idioma japonés. De esta forma se enfocaría en la práctica de conversación sobre el contenido de las obras literarias; además se profundizaría en el impacto del traslenguaje con miras a una práctica del *input* (teoría de Krashen) en los estudiantes. No obstante, se sugiere relacionar e investigar, con mayor profundidad, el impacto de la implementación de las estrategias y actividades (Kishi, 2024) para coadyuvar en el proceso de aprendizaje del idioma japonés. En el caso de la implementación del texto literario para la lectura intensiva, se sugiere la realización dentro y fuera del ámbito escolar.

Se retoman los comentarios y retroalimentaciones de los integrantes y se propone la implementación de diversos materiales, como películas, videos, música que enriquezcan la actividad lectora. Además de otro tipo de lecturas, como letras de canciones. Asimismo, se tuvo la breve oportunidad de integrar otro tipo de lectura, siendo el *manga*. En esta experiencia, los integrantes mostraron y presentaron su(s) manga(s) favorito(s) en español y, de forma sencilla, en japonés. Así que se sugiere su implementación con un prospecto de material para promover la lectura, cultura e idioma de Japón, además de investigar su impacto en las tres áreas (lectura, cultura e idioma). Al respecto, se recupera el estudio realizado por Méndez-Cabrera y Rodrigo-Segura (2023) donde analizaron las posibilidades del manga *Tomoji* de Jiro Taniguchi, como ejemplo para la promoción lectora con innovación didáctica (otro tipo de lecturas) y la formación de lectores con una visión intercultural. Concluyen que el manga expone la riqueza visual y textual de la cultura y

mentalidad japonesa. Asimismo, manifestaron que actualmente el sector editorial en el idioma español se ha interesado en la traducción y publicación de estas obras.

Referente al acercamiento de una cultura mediante la literatura y el desarrollo del proceso comparativo entre las dos culturas, de Japón y México, se exhorta a ahondar en el impacto de la promoción de la lectura literaria con una *perspectiva y diálogo intercultural* (Godenzzi, 2005; Hidalgo Hernández, 2005; Rehaag 2006), profundizar en el estudio de la percepción de la comunidad mexicana sobre temas relacionados con la cultura japonesa. De igual forma, en el caso del aprendiz de una lengua extranjera, se recomienda investigar la factibilidad de los textos literarios para el desarrollo de la *competencia intercultural* (Atieza Cerezo y Aznar Bertolín, 2020; Instituto Cervantes, 2008; Jiménez-Ramírez, 2019; Ortiz Medina et al., 2022). Así, se podría indagar en el progreso de esta competencia en los estudiantes de japonés, considerando que en el estándar de enseñanza del idioma se estipula que se necesita esta destreza para el acercamiento, enriquecimiento y establecimiento de relaciones entre culturas guiadas por el respeto y reflexión crítica (JF standard for Japanese-Language Education, s. f.; JF standard for Japanese-Language Education Guidebook for Users [New Edition], s. f.).

Finalmente, se retoma la participación de un integrante de este círculo que describe la esencia de esta investigación: “[...] era mutuo. O sea, tú querías hacerlo, nosotros queremos aprender. Fue la mejor combinación.” (Fa, comunicación personal, 02 de marzo de 2024). Así, se propone continuar con la formación de espacios independientes de las instituciones educativas, así como investigaciones que posibiliten su creación. De este modo, se buscaría posibilitar experiencias que favorezcan la autonomía en la práctica de lectura y la formación académica del idioma. Sin embargo, también es relevante contribuir al cumplimiento de las aspiraciones individuales: “Al fin y al cabo, el japonés es ese hilito,

ese punto donde quiero llegar, como esa meta que tengo; tiene ese cariño, tiene el peso y es importante” (*Umi*, comunicación personal, 22 de febrero de 2024). Así, se cree que acercarse al idioma de interés otorga la oportunidad de conocer y comprender tanto al individuo como a la comunidad.

REFERENCIAS

- Acar, A. (s.f.). *Seppuku and Harakiri Explained: Faces and Differences*. Kimono tea ceremony Maikoya. <https://mai-ko.com/travel/japanese-history/samurai/harakiri-and-seppuku/>
- Akutagawa R. (1990). *Rashomon y otros relatos* (W. I. Neuman, Trad.). Universidad Autónoma de Puebla.
- Akutagawa R. (1999). *Kappa*. (河童) [Kappa]. Aozora.
https://www.aozora.gr.jp/cards/000879/files/69_14933.html
- Akutagawa R. (2004). Kappa. *Rashomon* (pp. 137-228). Editora del Gobierno del Estado de Veracruz. (Obra original publicada en 1927)
- Álvarez Álvarez, C. (2016). Clubs de lectura ¿una práctica relevante hoy?. *Información, cultura y sociedad*, (95), 91–106.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/2512/2664>
- Álvarez Álvarez, C., Cotado González, L. y Larrinaga Iturriaga, A. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias. Una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencia*, 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4644436>
- Álvarez-Álvarez, M.C. y Guerra-Sánchez, S. (2016). Leer y dialogar: Investigación-acción de los inicios de una tertulia literaria dialógica en educación primaria. *Revista de pedagogía*, 37(10), 229-247. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65949681012.pdf>
- Atienza Cerezo, E. y Aznar Bertolín, J. (2020). Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica. *Journal of spanish language teaching*, 137-149.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2020.1844471?scroll=top&needAccess=true>

Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista española de lingüística aplicada*, (23), 9-30.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897521>

Avendaño Vidal, Y. M. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *Chakíñan, Revista de ciencias sociales y humanidades*, (12), 95-105.

<https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/344>

Backhoff Escudero, E. (2024, 24 de febrero). *La enseñanza del inglés en México: un gran fracaso*. El universal.

<https://www.eluniversal.com.mx/opinion/eduardo-backhoff-escudero/la-ensenanza-del-ingles-en-mexico-un-gran-fracaso/>

Baícue Castañeda, C.J., y Cacheo Castro, C. P. (2022). *Espacio virtual de aprendizaje para el fortalecimiento de la comprensión de la lectura y la producción escrita en inglés desde la virtualidad* [Trabajo de grado Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional.

<https://repository.ucc.edu.co/items/2a924a46-beaa-4bef-a276-da4a75378345/full>

Barthes, R. (2011). *El placer del texto y Lección inaugural* (2° ed.). Siglo XXI Editores.

Bravo Parlione, L. I., y Ocampo Cobaleda, K. J. (2023). El papel de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera para alumnos coreanos y japoneses. [Trabajo de grado para el grado al título de licenciado en inglés-español de la Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio UPB.

<https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/10998>

- Briones-Jurado, L. E. (2023). Actitudes, motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de terceras lenguas. *Revista lengua y cultura*, 4(8), 53-63.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/article/view/10137>
- Brodersen, D. (2020, 25 de agosto). *El film de Akira Kurosawa es un clásico genuino del cine universal. 70 años de "Rashomon"*. Página 12.
<https://www.pagina12.com.ar/287256-70-anos-de-rashomon>
- Buson Y. (2017). *Flores del buda* (F. Rodríguez-Izquierdo y Gavala, Trad.). Satori Ediciones.
- Carbo Silva, Y., Contreras Moscol, D., Diaz López, W. y Vásconez Mera, P. (2023). El input y la adquisición del léxico de una segunda lengua. *Polo del Conocimiento, Revista científico-académica multidisciplinaria*, 8(10), 1238-1247.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6185/15601>
- Caride Gómez, J. A. (2021). Repensando a Paulo Freire como pedagogo-educador social: elogio de un quehacer cívico, educativo y cultural (trans)formador. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 21–36. <https://doi.org/10.15366/tp2021.38.003>
- Carrasco Altamirano, A. (2003) La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(18), 129-142.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14001708.pdf>
- Cassany, D. y Aliagas Marín, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En C. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

- Castrillón Cardona, A.M. (2010). *Aproximación a la enseñanza y el aprendizaje de la cultura del japonés como L2: la voz de los docentes* [Trabajo de grado licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5851>
- Centro de idiomas Xalapa. (s.f. a). *Historia*.
<https://www.uv.mx/cix/historia/>
- Centro de idiomas Xalapa. (s.f.b). *Misión/Visión*.
<https://www.uv.mx/cix/misionvision/>
- Centro de idiomas Xalapa. (s.f.c). *Idiomas*.
<https://www.uv.mx/cix/idiomas/>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA]. (2005). *Chile más cultura. Definiciones de Política Cultural 2005-2010*.
<http://observatorio.cultura.gob.cl/index.php/2018/11/29/chile-cultura/>
- Contijoch Escontria M.C. (2017a). Autonomía, su desarrollo en el salón de clase y la comprensión de lectura. En C. M.C. Contijoch Escontria (Coord.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza* (pp.67-76). UNAM
- Contijoch Escontria M.C. (2017b). Niveles de comprensión de lectura. En C. M.C. Contijoch Escontria (Coord.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza*. (pp.101-106). UNAM
- Contreras Salas, O. L. (2012). Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe. *Revista rastros rostros*, 14 (27), 123-124.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6515551.pdf>

- Davies, P. (2021). Time for new thinking about ELT in Latin America and elsewhere. *L2 Journal: an open Access refereed journal for world language educators*, 13(1), 82-90.
<https://doi.org/10.5070/L213150301>
- Dávila-Romera, R. (2022). Competencia intercultural y conciencia cultural en el aula de lenguas extranjeras. Evolución del concepto de cultura en un grupo de nivel inicial. *Human review, Revista internacional de humanidades*, 13(6), 2-11.
<https://acortar.link/CBONu6>
- Del Valle Revuelta, S. (2022). Literatura y cultura en la clase de ELE: el espacio narrativo como criterio de elección de un texto literario. *Colindancias, Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, (13), 209-203.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9095154>
- De Villa, A. (2018). El Enfoque de la Conciencia Lingüística: La reflexión crítica en el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Revista iberoamericana de educación*, 77(2), 163-174.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2843>
- Dictionary Goo, Goo 辞書(s.f.). *hasakura toha? imi* (葉桜とは？意味) [Significado de hasakura]. <https://dictionary.goo.ne.jp/word/%E8%91%89%E6%A1%9C/>
- Di Virgilio A. (2020). Translenguaje: Derribando barreras en el aula de lenguas extranjeras. *Revista digital de políticas lingüísticas*, 13, 1-28.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/31529>
- Domingo Argüelles, J. (2019). El placer de la lectura más allá del entretenimiento y de la literatura. En E. M. Ramírez Leyva (Coord.), *De la lectura académica a la lectura estética* (pp. 169–179). UNAM.

- Dueñas Lorente, J. D. (2012). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica, Lengua y Literatura*, (25), 135-156.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42239/40213>
- Dueñas, J. D., Tabernero, R. y Calvo, V. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura*, (11), 21-43.
<https://www.redalyc.org/pdf/2591/259130756004.pdf>
- Education First (2024). *El ranking mundial más grande según su dominio del inglés*.
<https://www.ef.com.mx/epi/>
- Elche, M., Sánchez-García, S. y Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XX1*, 22(1), 215-237.
<https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/21548/18480>
- El cuento del cortador de bambú. (2016). (K. Takagi, Trad.). Trotta Editorial. (Obra original publicada en 900)
- Eslava Lozzi, P. (2017). *Shinjū: el teatro del amor en “Patriotismo” de Yukio Mishima y “Suicidio por amor” de Yasunari Kawabata* [Trabajo recepcional de literata, Universidad de los Andes Colombia]. Repositorio institucional Séneca.
<https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/5c34316e-23c6-4261-9ff8-8bae43cd9962>
- Estrada Chichón. J. L. y Parrado Collantes, M. (2020). Lectura extensiva e intensiva y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista inclusiones*, 7(2), 14-37.
<https://rodin.uca.es/handle/10498/22725>

- Fernández Fígares-Campos, M. y Martos Núñez, E. (2014). Cartografías lectoras y otros estudios de lectura. *Lectura en las universidades públicas andaluzas. Caracteres. estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 4(2), 254-259.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5284649>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Flecha García, R. y Álvarez Cifuentes, P. (2016). Fomentando el Aprendizaje y la Solidaridad entre el Alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura Universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, 8(13), 1-19.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/990/1136>
- Flores-González, N. (2023). Influencia de los círculos literarios para desarrollar la lectura en extenso en inglés en ambientes virtuales. *CienciaUAT*, 17(2), 112-129.
<https://doi.org/10.29059/cienciauat.v17i2.1745>
- Franco Maciel, R y Fernández Dall Negro Ferrari, L. (2019). Miradas situadas sobre translenguaje en una escuela en la frontera Brasil-Bolivia. *Raido*, 13(33), 102-122.
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/9933>
- Freire, P. (2024). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (3° ed.). Siglo XXI Editores.
- Fundación Japón México (2023, 12 de septiembre). *Club de lectura Máscaras en la literatura japonesa de posguerra*.
<https://mc.jpf.go.jp/club-de-lectura-mascaras-en-la-literatura-japonesa-de-posguerra/>
- Fundación Japón México (2022, 28 de diciembre). *Club de lectura: Cuentos y novelas del Japón actual*.

<https://mc.jpf.go.jp/club-de-lectura-cuentos-y-novelas-del-japon-actual/>

- García García, P. (2004). La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. *redELE Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, 0, 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826464>
- García, O y Li, W. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmiliam.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones del Sur.
- Garrido, F. (2010). *Leer el mundo. Discurso de ingreso a la Academia Mexicana de la Lengua 9 de septiembre de 2004*. Universidad Nacional Autónoma de México, Academia Mexicana de la Lengua.
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y escritura*. CONACULTA.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *Tesol Quarterly*, 25, 375-406.
- <https://www.jstor.org/stable/3586977>
- Gilbón Acevedo, D. M. (2017). Papel de la gramática en la clase de comprensión lectora. En C. M.C. Contijoch Escontria (Coord.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza* (pp. 131-142). UNAM.
- Godenzzi, J. C. (2005). Introducción / Diversidad histórica y diálogo intercultural. Perspectiva latinoamericana. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (1), 7-14.
- <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3302998.pdf>

- González Cobas, J. (2021) La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI. *Círculo de Lingüística aplicada a la comunicación*, 88, 155-174. <https://doi.org/10.5209/clac.78301>
- Harris Matamoros, E. E. (2017). *The Last Reader-man: Promoción de la lectura en una lengua foránea entre los estudiantes de nivel avanzado de inglés del Centro de Idiomas de Córdoba de la Universidad Veracruzana* [Trabajo recepcional de Especialización, Universidad Veracruzana]. Universidad Veracruzana Repositorio Institucional. <https://cdigital.uv.mx/handle/1944/50598>
- Hermida Rosales, C.H. (2023, 06 de abril). *Lectura por placer, gran herramienta para aprender idiomas: Aurora Varona*. El universo sistema de noticias de la UV. <https://www.uv.mx/prensa/general/lectura-por-placer-gran-herramienta-para-aprender-idiomias-aurora-varona/>
- Hidalgo C. R. (2009). *El mundo fantástico en la literatura japonesa*. Satori Ediciones.
- Hidalgo Hernández, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. *UTE Teaching y Technology: Universitas Tarraconensis*, (1), 75-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3564558>
- Hiraide, T. (2014). *El gato que venía del cielo* (Y. Ogihara y F. Cordobés, Trad.). Alfaguara. (Obra original publicada en 2001)
- Hirano, T. y Nagata, M. (2022). *Kanjiru la magia de los kanjis*. Satori ediciones.
- Holguín Vaca, D. P. y Castaño Arques, A. (2024). “Esta imagen me hizo sentir pero también pensar”. Literacidad visual crítica e interculturalidad en el aula de español como lengua adicional. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 29(2), 1-23. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/355938>

Hoshino, Y. (2015). La enseñanza del idioma japonés en el CELE de la UNAM. En A.

Girón, A. Vargas y C. Uscanga (Coord.), *La Misión Hasekura: 400 años de su legado en las relaciones entre México y Japón* (pp. 101-112). Universidad Nacional Autónoma de México.

Huerta Jiménez, C. S. (2023, junio 09). *El dominio del inglés en México: Explorando las barreras para el éxito en la educación superior pública*. Usmexfusion ciudadanía global. <https://usmexfusion.org/publishing/Aulas-Globales/20-El-dominio-del-ingles-en-Mexico-Explorando-las-barreras-para-el-exito-en-la-educacion-superior-publica.html>

Humanez Ruiz, P. V. (2023). La comprensión lectora y su papel en los procesos de transformación integral. *Ciencia latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 2219-2237. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7868/11923>

Instituto Cervantes. (2008). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español (A1-A2)*. Instituto Cervantes.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2024, abril 23). *Módulo sobre lectura (MOLEC) 2024* [Comunicado de prensa]. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/molec/molec2024 .pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/molec/molec2024.pdf)

Japonistas Chile. (2021, 10 de julio). *Bungo Stray Dogs: un manga de referencias*.

Japonistas Chile. <https://www.japonistaschile.com/single-post/bungou-stray-dogs-un-manga-de-referencias>

Japan Foundation. (Marzo, 2023). *Survey Report on Japanese-Language Education Abroad 2021*. https://www.jpjf.go.jp/e/project/japanese/survey/result/dl/survey2021/All_contents_r2.pdf

Japan Foundation, 国際交流基金, (Ed.). (2012). まるごと日本ことばと文化入門 A1

Marugoto Gramática A1. (Vol. 1). Fundación Japón Madrid y la Asociación de Profesores de Japonés en España (APJE).

Japan Foundation, 国際交流基金, (Ed.). (2013). まるごと日本ことばと文化初級 1 A2

Marugoto Gramática A2-1. (Vol. 1). Fundación Japón Madrid y la Asociación de Profesores de Japonés en España (APJE).

https://md.jpf.go.jp/userfiles/file/2018/Lengua%20Japonesa/Gramatica/A2-1-ES_rev.pdf

Jarvio Fernández, A. O. y Ojeda Ramírez, M. M. (2018). La lectura no utilitaria en la universidad en la era digital. Un análisis multivariante que ubica el texto impreso en la lectura de literatura. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2), Artículo e051.

<https://doi.org/10.24215/18539912e051>

JF standard for Japanese-Language Education. (s.f.). *About JF Standard*.

<https://www.jfstandard.jpf.go.jp/summaryen/ja/render.do>

JF standard for Japanese-Language Education Guidebook for Users [New Edition]. (s.f.).

About JF Standard. https://www.jfstandard.jpf.go.jp/pdf/web_whole_en.pdf

Jiménez-Ramírez, J. (2019). Cultura e interculturalidad. En C. J. Muñoz Basols, E.

Gironzetti y M. Lacorte (Coord.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 243-247). Routledge Reino Unido.

Jouini K. (2008). El texto literario en la clase de español como lengua extranjera:

propuestas y modelos de uso. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 13(20), 121-159.

<http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v13n20/v13n20a5.pdf>

Kaneko, M. (2021) *El alma de las flores*. (Y. Hoshino y M. F. Ferrada Lefenda, Trad.).

Satori Ediciones.

Kawakami, H. (2017). *El cielo es azul, la tierra blanca: una historia de amor* (M. Bornas

Montaña, Trad.). Alfaguara. (Obra original publicada en 2001)

Kishi, D. (2021). ¿Existe una estrategia y evaluación adecuada para la enseñanza-

aprendizaje de Katakana del idioma japonés con estudiantes mexicanos?. *Revista*

lengua y cultura, 2(4), 22-29.

<https://doi.org/10.29057/lc.v2i4.7024>

Kishi, D. (2024). Quizlet como apoyo didáctico en la enseñanza-aprendizaje de los verbos

transitivos e intransitivos del japonés en estudiantes mexicanos. *Revista lengua y*

cultura, 5(10), 86-91. <https://doi.org/10.29057/lc.v5i10.12305>

Kleinert, C. V. y Ruiz Garzón, F. (2011). Niveles de Capacidades en Educación

Intercultural. *CPU-e, revista de investigación educativa*, 12.

<https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/52>

Laborde Carranca, A. A. (2011). Japón una revisión histórica de su origen para comprender

sus retos actuales en el contexto internacional. *En-claves del pensamiento*, 5(9), 111-

130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734306>

Latorre Zacarés, V. (2007). Hábitos lectores y competencia literaria al final de la E.S.O.,

Ocnos: Revista de estudios sobre lectura, (3), 55-76.

<https://www.redalyc.org/pdf/2591/259120376004.pdf>

Lavín, M. (2013). *Leo, luego escribo. Ideas para disfrutar la lectura*. Lectorum.

- Leibrandt, I. (2018). El arte de la conversación literaria: su concepto y metodología para fomentar la competencia literaria y comunicación. *Álabe Revista de red de universidades lectoras*, (17). <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7586>
- Malagón Moreno, J. D. y González López, I. (2018). Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(4), 111-132.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>
- Marrón Orozco M.A. (2017a). ¿Qué es la lectura?. En C. M.C. Contijoch Escontria (Coord.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza* (pp. 13-28). UNAM.
- Marrón Orozco M.A. (2017b). Papel del profesor de lectura en lengua extranjera. En C. M.C. Contijoch Escontria (Coord.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza* (pp. 95-100). UNAM.
- Martinek Ardavín, L. (2017). Vocabulario y lectura en lengua extranjera. En C. M.C. Contijoch Escontria (Coord.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza* (pp. 95-100). UNAM.
- Martínez-Paredes, L. M., Barriga-Fray, J. I., Lluquin-Merino, G. S. y Pazmiño-Pavón, L. E. (2020). La Teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH. *Polo del conocimiento, Revista científico-académica multidisciplinaria*, (5)3, 814-849.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1385/2516>
- Martínez Rubio, M. (2017). El bilingüismo como impacto educativo en la actualidad de la educación. Beneficios y aportaciones del aprendizaje de un segundo idioma a los

niños desde su nacimiento hasta los 6 años de edad. *Publicaciones didácticas*, (81), 25-28.

https://core.ac.uk/display/235856708?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1

Marzin, E. A, Zimányi, K. y Houde, P. M. A. (2023). Hecho en México: Reflexiones de docentes en formación sobre el proceso de diseño de material didáctico con contenido cultural. *Decires*, 24(30), 47-70.

<https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2023.24.30.360>

Masanobu, K. (2022, junio 14). *El 'kappa', encarnación folclórica del temor al agua*.

Nippon.com. <https://www.nippon.com/es/japan-topics/b02505/>

Mayos Solsona, G. (2010). El "Efecto Rashomon". Análisis filosófico para el centenario de Akira Kurosawa. *Convivium. Revista de Filosofía*, 23, 209-233.

<https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/26863>

Medhurst, R. (2018a, 24 de mayo). *Hiragana: la primera pieza para construir el japonés escrito*. Nippon. <https://www.nippon.com/es/views/b05603/>

Medhurst, R. (2018b, 20 de junio). *Katakana: el segundo silabario japonés*. Nippon.

<https://www.nippon.com/es/news/yji2024051401143/>

Medhurst, R. (2020, 22 de octubre). “*Rōmaji*”: otra forma de escribir el japonés. Nippon.

https://www.nippon.com/es/japan-topics/b05609/?cx_recs_click=true

Méndez-Cabrera, J. y Rodrigo-Segura, F. (2023). Educación literaria, diversidad cultural y manga: Una propuesta para la formación de lectores. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 22(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.1.335

Mendoza Fillola, A. (2008). Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera, *Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de*

Cervantes.

<https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-cultura-intercultural-reflexiones-didacticas-para-la-ensenanza-de-espanol-lengua-extranjera--0/html/>

- Mishima, Y. (1985). *El pabellón de oro* (J. Marsé, Trad.). Seix Barral, (Obra original publicada en 1956)
- Morales Sánchez, M. I. (2019). La lógica de la lectura: de la lectura estética o “el arte de leer con sentido”. En E. M. Ramírez Leyva (Coord.), *De la lectura académica a la lectura estética* (pp. 59–75). UNAM
- Murakami, H. (2013). *Después del terremoto* (L. Porta Fuentes, Trad.). Tus quets Editores. (Obra original publicada en 2000)
- Murakami, H. (2018). *La chica del cumpleaños* (L. Porta Fuentes, Trad.). Tus quets Editores. (Obra original publicada en 2002)
- Murata, S. (2019). *La dependienta* (M. Bornas, Trad.). Duomo ediciones. (Obra original publicada en 2016)
- Naciones Unidas y CEPAL. (2023). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Naciones Unidas, CEPAL.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/81eff451-0f82-4332-ace5-9f25f2950b45/content>
- Nakanishi K., Sakaguchi M., Ōtani T. y Terada T. (2020). *Tsukaeru nihongo bunpō gaido buku yasashī nihongo de kyōshitsu to bunpō wo tsunagu, The Perfect Guidebook on Japanese Grammar in Easy Japanese: Connecting the Classroom and Grammar* (使える日本語文法ガイドブックやさしい日本語で教室と文法をつなぐ) [La guía

perfecta de gramática del japonés en un japonés fácil: conectando el salón de clases y la gramática]. Kyoto: Hitsuzi Syobo.

Nippon. (2023, 19 de junio). *kyou ha nan no hi:rokugatsu juukunichi* (今日は何の日 : 6月 19 日) [Qué día es hoy:19 de junio]. Nippon.com.

<https://www.nippon.com/ja/japan-topics/today0619/>

Nippon (2023, 09 de enero). *Seijin Shiki* (成人式) [Ceremonia de mayoría de edad].

Nippon.com. <https://www.nippon.com/ja/japan-glances/jg00064/>

Nippon (2024, 14 de junio). ¿‘Sushi’ o ‘Susi’? Revisan la escritura japonesa con el alfabeto latino por primera vez en 70 años. Nippon.com.

<https://www.nippon.com/es/japan-data/h02005/>

Obregón Rodríguez, M. (2007). Los círculos de literatura en la escuela. *Lectura y vida, Revista latinoamericana de lectura*, 28(1), 48-57.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281342>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012).

Fácil guía 1. Cultura y nuestros derechos culturales.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228345>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OECD]. (2023). *PISA 2022 results: factsheets México.*

https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrysnote_MEX_Spanish.pdf

Ortiz Medina, J. M., Arismendi Gómez, F. A. y Londoño Ceballos, P. A. (2022). Enseñar

lenguas extranjeras en la U-diversidad: Explorando caminos hacia la decolonialidad y la interculturalidad crítica. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 663-683.

- Ortiz Provenzal, A. (2017). Selección de textos. En C. M.C. Contijoch Escontria (Coord.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza* (pp. 59-65). UNAM.
- Osamu, D. (2013). El árbol del cerezo y el silbido mágico (R. Shiba. y J. Fandiño, Trad.), *Colegiala* (pp. 38-44). Impedimenta. (Obra original publicada en 1939)
- Osamu, D. (2004). *Hasakura to mateki* (葉桜と魔笛)[El árbol de cerezos y la flauta mágica]. Aozora. https://www.aozora.gr.jp/cards/000035/files/42376_15545.html
- Osamu, D. (2013). *Cuentos de cabecera* (D. Aguilar, Trad.). Satori Ediciones. (Obra original publicada en 1945)
- Osamu, D. (2012). *Ocho escenas de Tokio* (Y. Ogiwara y F. Cordobés, Trad.). Sajalín editores. (Obra original publicada en 1939)
- Osamu, D. (2023). *Hasakura to kuchibue* (葉桜と口笛) [El árbol de cerezos y el silbido mágico]. Tadoku. <https://tadoku.org/japanese/book/39958/>
- Pessolano, C. (2023). Leer para crear y leer para escribir: provocaciones para un método. *Sendas: Revista de trabajos finales de artes*, 6(1), 05-09. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10025322>
- Prieto, O. y Duque, E. (2009). Aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la educación. educación y cultura en la sociedad de la información*, 10(3), 7-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898002>
- Ramírez Leyva, E. M. (2009) ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?. *Investigación bibliotecológica*, 23(7), 161-88. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0187-358x2009000100007

- Ramírez, Z. y Chacón, C. T. (2007). La promoción de la lectura significativa de textos en inglés en el noveno grado de educación básica. *Educere- Investigación arbitrada*, 11(37), 297-305.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000200016
- Reboul Álvarez B. (2018). El papel de la comida en la literatura contemporánea femenina japonesa: Análisis de las obras *Kitchen* y *El cielo es azul, la tierra blanca*. *Asiadémica revista universitaria de estudios sobre Asia oriental*, 12, 10-30.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6535493>
- Rehaag, I. (2006). Reflexiones acerca de la interculturalidad. CPU-e, *revista de investigación educativa*, 2, 1-9. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/162>
- Requena Hidalgo, C. (2009) *El mundo fantástico en la literatura japonesa*. Satori Ediciones.
- Rivera, A. F. y Garza Rodríguez, N. (2022). El translenguaje como pedagogía para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés. *Revista lengua y cultura*, 4(7), 81-88. <https://doi.org/10.29057/lc.v4i7.9643>
- Rodas-Pacheco, F. D. y Rodas-Brosam, E. L. (2021). Lenguaje, aprendizaje de lenguas extranjeras, inglés e interculturalidad: una perspectiva ecuatoriana. *INNOVA Research journal*, 6(3), 1-16.
<https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.2021.1726>
- Rodríguez Mendoza, D. E. (2024). *Promoción de la lectura para estudiantes de japónés* [Protocolo de Especialización, Universidad Veracruzana]. Universidad Veracruzana Repositorio Institucional. <https://www.uv.mx/epl/files/2024/02/Protocolo-de-Diana-Elena-Rodriguez-Mendoza.pdf>

- Ruíz Gómez, J. y Mireles Cárdenas, C. (2023). Prácticas de lectura de los jóvenes de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México, 2022. *E-Ciencias de la información*, 13(1), 1-16.
<https://doi.org/10.15517/eci.v13i1.52543>
- Sáiz-López, A. (2015). Lectura e interculturalidad. Estudio de caso sobre la recepción literaria china en el contexto español. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, (13), 129–142. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.08
- Sánchez Menéndez, J. E. y Basurto Santos, N. M. (2024). Evaluación del aprendizaje de inglés de niños en el Programa Nacional de Inglés de México. *CPU-e, revista de investigación educativa*, 38, 78-109.
<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i38.2867>
- Santos, J. A. (2015). El budismo entre religión no teísta y filosófica práctica. *La albolafia, revista de humanidades y cultura*, 4, 43-49.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5139101>
- Sanz Pastor, M. (2006). El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuesta. En C. J.M. Martínez (Coord.), *Enciclopedia del español en el mundo* (pp. 349-354). Instituto Cervantes.
- Secretaría de Educación Pública. (2023) *Orientaciones pedagógicas del recurso sociocognitivo lengua extranjera (inglés)*. SEP.
<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Orientaciones%20pedagogicas-INGLES.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (s.f. a). Agenda 2023 *Planeación para el desarrollo sostenible en México*. SEP. <https://planeacion.sep.gob.mx/ODS4/>

Secretaría de Educación Pública. (s.f. b) *La Nueva Escuela Mexicana:*

principios y orientaciones pedagógicas). SEP.

<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Sierra Fiodorova, K. (2017). *Rumbo a donde nace el sol: Encuentros culturales en Some Prefer Nettles de Tanizaki Junichiro* [Trabajo de grado para el grado profesional en Estudios Literarios, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio de Pontificia Universidad Javeriana Bogotá.

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/21919?locale-attribute=it>

Solé I Gallart, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 16(3), 2–8.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Sole.pdf

Sōseki N. (2014). *Kokoro* (Y. Ogihara y F. Cordobés, Trad.). Impedimenta. (Obra original publicada en 1914)

Suri-e-nettowa-ku スリーエーネットワーク. (Ed.). (1999). *Minna no nihongo shokyuu I honyaku bunpo kaisetsu supeingo* (みんなの日本語 初級 I 翻訳・文法解説 スペイン語版) [Minna no nihongo japonés nivel básico I traducción y notas gramaticales versión en español]. (Vol. 1).

Suri-e-nettowa-ku スリーエーネットワーク. (Ed.). (2012). *Minna no nihongo shokyuu II dai 2ban honyaku bunpo kaisetsu supeingo* (みんなの日本語 初級 II 第2版 翻訳・文法解説 スペイン語版) [Minna no nihongo japonés nivel básico II traducción y notas gramaticales versión en español]. (Vol. 2).

Tadoku 多読. (s.f.). *Tadoku no hajimekata* (多読のはじめかた) [Forma de comenzar la

lectura extensiva (tadoku)]. <https://tadoku.org/japanese/what-is-tadoku/>

Toche, N. (2024, 19 de noviembre). “*En México, descenso lento y persistente en*

aprendizaje de inglés”. El economista.

<https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/mexico-descenso-lento-y-persistente-aprendizaje-ingles-20241119-734942.html>

Tsurayuki, K, Tomonori K., Tadamine, M. y Mitsune, O. (1992). *Flor de antigua poesía*

japonesa. Kokinsyō (siglo X) (C. A. Castro y N. Tsubura, Trad.). Universidad

Veracruzana.

Universidad Veracruzana, (s.f.). *Educación virtual-aulas híbridas*.

<https://www.uv.mx/educacionvirtual/aulas-hibridas/>

Vallejo, I. (2020). *Manifiesto por la lectura*. Ediciones Siruela.

Vallejo, I. (2024, octubre 05). *El don de la conversación*. El milenio.

<https://www.milenio.com/cultura/laberinto/el-don-de-la-conversacion-por-irene-vallejo>

Valverde Zambrana, J.M. (2020). *Estrategias de aprendizaje de una segunda lengua en el*

contexto universitario [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. Riuma.

<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/21542>

Vazquez Reyes, J. A. (2016). *Círculos de lectura para fortalecer el proceso de comprensión*

lectora en cuarto grado de primaria [Tesis de maestría, Universidad de Veracruzana].

Universidad Veracruzana Repositorio Institucional.

<https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/41584>

- Vicente-Yagüe Jara, M. I. (2015). Fomento de la lectura: el plan lector. El canon formativo en la educación lecto-literaria. En C. P. Guerreño Ruiz y M. T. Caro Valverde (Coord.), *Didáctica de la lengua y educación literaria* (297-304). Pirámide.
- Villafuerte Holguín, J. S., Intriago Palacios, E. y Andonegi Romero A. (2017). E-círculo de literario aplicado en la clase de inglés. Una innovación educativa después del terremoto de 2016 en Ecuador. *Apertura, revista de innovación educativa*, 9(2), 54-73. <https://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v9n2/2007-1094-apertura-9-02-00054.pdf>
- Villamor Herrero, E. (2021). “El alma de las flores”. La compasión del Buda Gotama en la poesía de Kaneko Misuzu: “The Soul of Flowers”. *Estudios de Asia y África*, 56(2), 325–345. <https://doi.org/10.24201/ea.v56i2.2668>
- Villegas, I. Dietz, G. y Figueroa Saavedra, M. (2019). La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar. En C. I. Villegas, G. Dietz y M. Figueroa Saavedra (Coord.), *Prologo* (pp. 7-18). Universidad Veracruzana.
- Viveros Márquez, J. (2010). La analogía como estrategia cognitiva que favorece la comprensión lectora en textos expositivos. *Revista electrónica educar*, 14(2), 91-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194115606008>
- Vygotsky, L. S. (2014). *Pensamiento y lenguaje* (3ra ed.). Pueblo y educación.
- Wetzel, Patricia. J. y Inoue, M. (1999). Vernacular Theories of Japanese Honorifics. *The Journal of the Association of Teachers of Japanese*, 33(1), 68-101. <https://doi.org/10.2307/489631>

Withnews (2017, 02 de julio). *Kinkakuji ga yaketahi houkashita souno* 『sono ato』 onshade

shusshogo kekkakuni ..., (金閣寺が焼けた日 ほうか そう おんしゃ
放火した僧の「その後」 恩赦で

しゅっしょご けっかく
出所後、結核に…) [El día que se quemó el Pabellón dorado, “el después” del

monje que provocó el incendio, tras recibir la reducción de pena, enfermó de tuberculosis ...]. Withnews.com.

<https://withnews.jp/article/f0170702001qq0000000000000000G00110101qq000015495>

A

Yamada, A. (2019). Presentación testimonio del año 1970. En V. de la Vega y R. Cornejo (Coord.) *Yukio Mishima y su legado en México* (1ed., pp.11-14). Universidad Autónoma de México.

Ye, J. (2023). 敬語 *Sociolingüística japonesa. El lenguaje honorífico del japonés Keigo y su correcto uso*. [Trabajo de grado para el grado profesional en Estudios de Asia Oriental de la Universidad de Salamanca]. Repositorio documental Gredos.

<https://gredos.usal.es/handle/10366/153553>

Yoshimoto B. (2012). *Kitchen* (J. Mattsuura y L. Porta, Trad.). Tusquets editores. (Obra original publicada en 1987)

BIBLIOGRAFÍA

- De Izquierdo, B. (2007). Reconsiderando a Alderson: La lectura del inglés como idioma extranjero. ¿Un asunto de lectura o una cuestión de lenguaje? *Lenguas Modernas*, (32), 35-62. <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45343/47404>
- Driscoll, T. y Tovar Correal, M. (2023). Brecha en la Competencia Comunicativa Intercultural dentro de las aulas de inglés en Chile. *Journal of the Academy*, (8), 119-130. <https://doi.org/10.47058/joa8.7>
- Grande Triviño, N. V. (2023). Competencia Intercultural en la Enseñanza de Inglés: Estudio de Contenido en Publicaciones de Países Hispanoamericanos: Competencia Intercultural en la Enseñanza de Inglés: Estudio de Contenido en Publicaciones de Países Hispanoamericanos. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 860–877. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.656>
- Quintana Cabanas, J. M. (1992). Características de la educación multicultural. *Revista Española de pedagogía*, (193), 469-479.

<https://reunir.unir.net/handle/123456789/7274#:~:text=Se%20basa%20en%20la%20valoraci%C3%B3n,el%20humanismo%20y%20el%20di%C3%A1logo>
- Rodrigo V. (2019). Comprensión lectora. En C. J. Muñoz Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Coord.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 153-167). Routledge Reino Unido.

Sitman, R., y Lerner, I. (1994). Literatura hispanoamericana - Herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Estudios Interdisciplinarios De América Latina y El Caribe*, 5(2).

<https://www3.tau.ac.il/ojs/index.php/eial/article/view/1223>

Velloso, G. (2022). Nuevos enfoques para la enseñanza del japonés: Guía y métodos para una mejor aproximación al idioma en la era digital [Trabajo de fin de grado, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación de Universidad de Sevilla.

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/144065/Velloso%20Mataix%2c%20Guido.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Apéndices

Apéndice A

Cartel promocional del círculo de lectura

**Círculo de lectura
del idioma japonés**

Impartido por Diana Elena
Rodríguez Mendoza.

お
日
様
の
本



Aula no. 4
2023
noviembre 10, 17, 24
diciembre 1, 8, 15
17 a 19 hrs

2024
enero 12, 19, 26
febrero 2, 9 y 16
17 a 19 hrs

Dirigido a estudiantes del idioma
japonés nivel intermedio (sabatino)

 Especialización en
Promoción
de la Lectura

 Universidad Veracruzana
Centro de Idiomas Kalapa

*fechas sujetas a cambio
ohisamanohon@gmail.com

Apéndice B

Cuestionario diagnóstico

La finalidad de este cuestionario es conocer tus intereses y actividades enfocadas a la lectura.

Responde con confianza, la información proporcionada es anónima.

Edad:

Sexo:

Grado de estudios:

() Preparatoria () Universidad () Posgrado

Selecciona el nivel en el que te encuentras estudiando el idioma japonés.

() Básico () Intermedio () Avanzado

Especifica el semestre _____

1. ¿Tienes algún pasatiempo relacionado con la cultura japonesa?

() Sí Descríbelo

() No

2. ¿Realizas lecturas en japonés durante tu clase?

() Sí Descríbelas

() No

3. En tu tiempo libre ¿Lees contenido en japonés?

() Sí ¿Cuál?

() No

4. Independiente del tema ¿Con que frecuencia lees?

() Todos los días () 2 a 3 veces por semana () Mensual.

5. ¿Cuál fue el motivo de tu última lectura?

() Escolar () Laboral () Consulta () Interés

6. ¿Te gusta conversar tus lecturas?

() Sí () No

7. **¿Conversarías en japonés tu opinión de alguna?**

() Sí () No

8. **¿Para ti es importante conocer el ámbito cultural de Japón?**

() Sí ¿Por qué?

() No ¿Por qué?

9. **A partir de la lectura ¿Qué temas reforzarían tu aprendizaje?**

10. **¿Consideras que te ayudaría aprender nuevas palabras y expresiones?**

() Sí ¿Por qué?

() No ¿Por qué?

Apéndice C

Cuestionario intermedio (español)

Responde con confianza, la información proporcionada es anónima.

- Hasta ahora, ¿Qué impresiones te ha dejado el círculo de lectura?

- ¿Qué opinas sobre las lecturas realizadas hasta el día de hoy?

- De las lecturas realizadas ¿cuál te ha gustado más? Especifica tu respuesta.

- A partir de la lectura ¿lograste conocer algo nuevo acerca de Japón? Especifica tu respuesta.

- De las sesiones realizadas hasta el día de hoy, tres cosas o actividades me han ayudado a aprender.

- Una actividad o acción que el facilitador puede hacer para ayudarme a aprender y conocer más del idioma y cultura.

- Referente a la lectura en general e independiente al tema ¿Con que frecuencia lees?
 () Todos los días () 2 a 3 veces por semana ()
 Mensual

- ¿Cuál fue el motivo de tu última lectura?
 () Escolar () Laboral () Consulta ()
 Interés

- ¿Cuándo tiempo dedicaste a su lectura? _____ hrs

- Recomendaciones (Libros, autores, temas, genero, etc.)

Apéndice D

Cuestionario intermedio (japonés-español)

これから日本語とスペイン語で読みましょう！

A partir de ahora vamos a leer en japonés y español.

- 今までは読書を理解するのは難しかったですか。

¿Fue difícil de comprender las lecturas hasta ahora?



かんたん
簡単

Fácil



ちょうど良い

Neutro



むずかしい
難しい

Difícil

<ul style="list-style-type: none"> • 質問を読んで、皆さんはどう思うか一つ選んでください。 <p>Lee la pregunta, selecciona tu opinión.</p>	<p>まったく 全くそう 思わない い</p> <p>No lo creo en absoluto</p>	<p>あまり そう思 わない</p> <p>No lo creo</p>	<p>どちらと も言えな い</p> <p>Sin poder comentar</p>	<p>やや そう 思う</p> <p>Creo que un poco</p>	<p>とてもそ う思う</p> <p>Realmente lo creo</p>
<p>読んでいる時、楽しくなりましたか。</p> <p>¿Te divertiste leyendo?</p>	1	2	3	4	5
<p>新しいことを習うことができましたか。</p> <p>¿Lograste aprender algo nuevo?</p>	1	2	3	4	5

読書はどう思いますか

¿Qué piensas de las lecturas?

- 葉桜と魔笛

En español, el árbol de cerezos y el silbido mágico



- センセイの鞆

En español, el cielo es azul, la tierra blanca una historia de amor



- 藪の中

En español, en el bosque



- 竹取物語

En español, el cuento del cortador de bambú



Apéndice E

Cuestionario final (español)

La información que escribes es anónima, ten la confianza de responder con total honestidad.

- ¿Qué opinas de este círculo de lectura?
- ¿Qué te pareció leer y dialogar sobre las lecturas en grupo?
- ¿Qué te pareció dialogar sobre las lecturas en grupo en el idioma japonés?
- Una vez concluidas las **12** sesiones del círculo de lectura ¿consideras continuar leyendo de forma independiente literatura japonesa? **Sí / No** ¿Por qué?
- En un futuro ¿considerarías participar en este tipo actividades?
 Sí / No ¿Por qué?

A partir de las lecturas y actividades realizadas:

- ¿Cuál te ha gustado más? Especifica tu respuesta.
- ¿Y escritor?
- ¿Lograste conocer, saber y/o aprender sobre Japón? Especifica tu respuesta.

- ¿Consideras que existen diferencias entre la cultura y sociedad japonesa y la mexicana? Especifica tu respuesta.
- ¿Y similitudes entre la cultura y sociedad japonesa y la mexicana? Especifica tu respuesta.
- ¿Aprendiste nuevos temas del idioma japonés y/o reforzaste temas ya estudiados? Especifica tu respuesta.

Acerca de la lectura en general e independiente al tema.

- ¿Con que frecuencia lees?

() Todos los días () 2 a 3 veces por semana () Mensual

¿Cuándo tiempo dedicaste a su lectura? _____ hrs

- ¿Qué sueles leer? ¿Hay algo que te guste leer en especial?

- ¿Cuál fue el motivo de tu última lectura?

() Escolar () Laboral () Consulta () Placer

¡Muchas gracias!

Apéndice F

Cuestionario final (japonés-español)

これから日本語とスペイン語で読みましょう！

A partir de ahora vamos a leer en japonés y español.

どくしょ りかい むずか
今までは読書を理解するのは 難しかったですか。

¿Fue difícil de comprender las lecturas hasta ahora?



かんたん
簡単

Fácil



ちょうど良い

Neutro



むずか
難しい

Difícil

<p>しつもん よ みな おもひと えら 質問を読んで、皆さんはどう思うか一つ選んでください。</p> <p>Lee la pregunta, selecciona tu opinión.</p>	<p>まった 全くそう 思わない い</p> <p>No lo creo en absoluto</p>	<p>あまり そう思 わない</p> <p>No lo creo</p>	<p>どちらと も言えな い</p> <p>Sin poder comentar</p>	<p>やや そう 思う</p> <p>Creo que un poco</p>	<p>とてもそ う思う</p> <p>Realmente lo creo</p>
<p>読んでいる時、楽しくなりましたか。 ¿Te divertiste leyendo?</p>	1	2	3	4	5
<p>新しいことを^{なら}習うことができましたか。 ¿Pudiste aprender algo nuevo?</p>	1	2	3	4	5
<p>なにか練習できましたか ¿Pudiste repasar?</p>	1	2	3	4	5

読書はどう思いますか

¿Qué piensas de las lecturas?

- はなくら まてき
葉桜と魔笛
El árbol de cerezos y el silbido mágico



- センセイの 鞆
el cielo es azul, la tierra blanca



- やぶ なか
藪の中
En el bosque y Rashomon



- たけとりものがたり
竹取物語
El cuento del cortador de bambú



- パースデイガール
La chica del cumpleaños



- 金子みすゞの童謡
Los poemas infantiles de Kaneko Misuzu
- 漫画
Manga
- 河童
Kappa
- 金閣寺
El pabellón de oro

☆☆☆☆☆

☆☆☆☆☆

☆☆☆☆☆

☆☆☆☆☆

好きだった読書を三つ選んで(x)を書いてください。

Elige tres de lecturas que te hayan gustado y escribe una (x) en ellos.

() 葉桜と魔笛
El árbol de cerezos y el silbido mágico

() センセイの鞆
El cielo es azul, la tierra blanca

() 藪の中
En el bosque y Rashomon

() 竹取物語
El cuento del cortador de bambú

() パースデイガール
La chica del cumpleaños

() 金子みすゞの童謡
Los poemas infantiles de Kaneko Misuzu

() 漫画
Manga

() 河童
Kappa

() 金閣寺
El pabellón de oro

自由にコメントを書いてください。

Escribe un comentario.

どうもありがとうございました！

Muchas gracias

Apéndice G

Actividades (japonés-español)

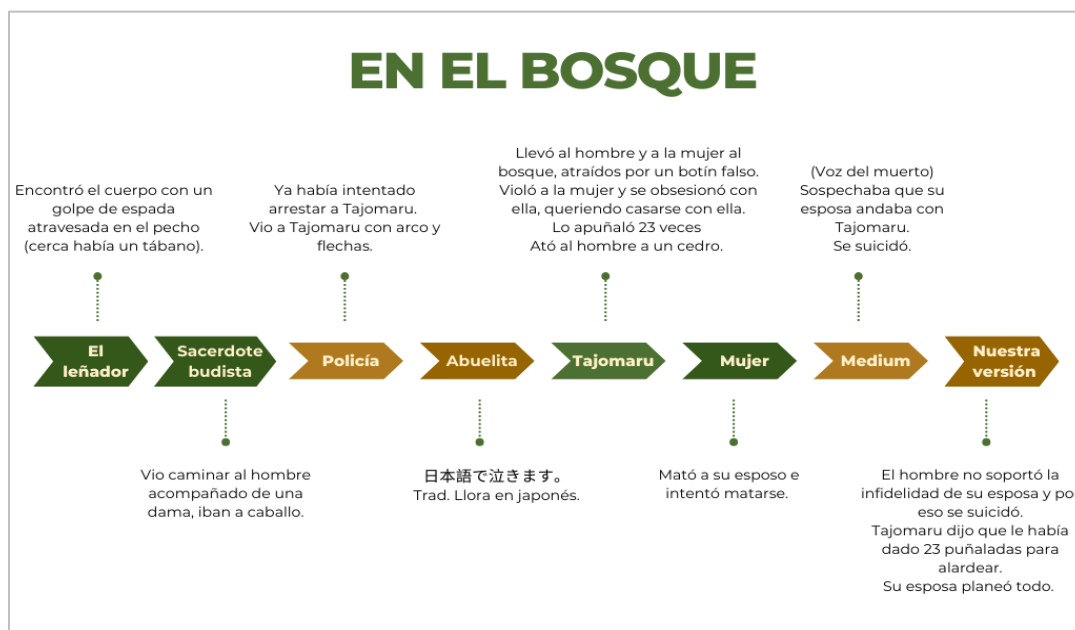
A continuación, se abordan algunas de las experiencias durante las sesiones y los ejercicios desarrollados. Similar a los casos anteriores a partir de la obra literaria.

En el bosque de Akutagawa Ryuunosuke

El relato presenta el testimonio de 7 personas que narran (desde su perspectiva) la desaparición de un matrimonio. Posterior a su lectura, la conversación se dirigió hacia ¿cuál fue la contribución de cada personaje sobre el incidente? Los integrantes detectaron “inconsistencias” en las declaraciones, así que, con el fin de poder conversar sobre ello, se propuso anotar (entre todos) “lo que consideraron más relevante de cada testimonio”. Como resultado, se obtuvo una síntesis colectiva de la historia (véase figura 16).

Figura 16

Actividad grupal de “En el bosque”



Fuente. Elaboración propia.

Nota. Transcripción del producto final.

Lo interesante radica en los elementos que detectaron, por ejemplo; el leñador mencionó que encontró el cuerpo con la espada, *katana*, enterrada en su pecho. No obstante, el policía vio a Tajomaru con arco y flechas (aquí hicieron hincapié en la discrepancia de armas). Tajomaru dijo que apuñaló a la víctima 23 veces. Según el difunto (a través de la médium), él decidió poner fin a su vida por su propia mano. Y la mujer confesó que ella mató a su esposo. Por lo que acordaron que existían incongruencias entre los tres argumentos. Por otro lado, hubo personajes que no aportaron nada para poder “descubrir la verdad”. La anciana, (quien fue denominada como la “abuelita”) solo sollozó mucho, entonces decidieron poner “llora en japonés” porque literalmente así sería en la versión original. Así que, con el propósito de anotarlo textualmente, se incentivó a que pensarán: ¿cómo podrían escribirlo?, ¿cuál era su kanji? y ¿qué partícula podrían usar para poder transmitir el mensaje?

Al terminar con todos los personajes, se les consultó: ¿Quién dice la verdad?, ¿qué pasó realmente? Su respuesta fue que tal vez todos tenían una parte de verdad y mentira. Después, redactaron “nuestra versión” del incidente (véase figura 15). En este ejercicio fue fundamental el diálogo acerca de las diferentes versiones de un mismo hecho; además de incentivar actividades de comprensión colectiva, exponer, compartir sus puntos de vista y llegar a acuerdos. Así como, poder estimular actividades donde partieran de sus ideas en español para conducir a un pequeño ejercicio grupal sobre cómo poder comunicarlas en japonés. Esto permitió observar el impacto del apoyo colectivo e impulsó las siguientes actividades en las próximas lecturas.

A partir de la reflexión colectiva acerca de la veracidad de los hechos, fue posible contar sobre la película de *Rashōmon* de *Kurosawa Akira*, que se basó en este cuento y el relato que da nombre a la obra cinematográfica (Brodersen, 2020). Finalmente, se

complementó con la proyección del *tráiler* a fin de poder hablar acerca del *efecto Rashomon*, se refiere a la subjetividad, la memoria y la percepción de un mismo suceso desde el testimonio de diversas personas, lo que puede proporcionar descripciones con cierta diferencia; no obstante, admisibles dentro del contexto (Mayos, 2010).

El cuento del cortador de bambú, anónimo

Retomando lo manifestado en el apartado 3.4, el relato trata sobre un matrimonio de ancianos sin hijos. El anciano, quien trabaja como cortador de bambú, encontró a una pequeña niña en el tallo de este árbol, la llevó a su casa y la crio como su hija. La pareja la consideró como un regalo del cielo, ya que, desde su aparición, cada vez que cortaba bambú hallaba oro en su interior. Pasaron años; el anciano construyó una gran casa llena de lujos y ahora deseaba que la princesa Kaguya (así fue llamada) contrajera nupcias. En respuesta, 5 hombres de la alta sociedad buscaron su mano en matrimonio; sin embargo, la princesa revela que ella procedía de la luna y que, en la próxima luna llena, vendrían a buscarla porque debía regresar. A pesar de los ruegos de los ancianos y la ayuda del emperador, el cuento termina donde ella se va. Durante la lectura se les pidió que imaginaran lo que iban escuchando. Después, el ejercicio fue plasmar lo que se haya imaginado o pensado de la historia (véase figura 17).

Figura 17*Percepción de “el cuento del cortador de bambú”**Fuente.* Elaboración propia.

La figura 17 recopila los trabajos realizados por los participantes. En los dibujos de *Gojo*, *Saddo* e *Invitado 3* representaron al bambú como una fuente de tesoro, de acuerdo con sus opiniones se debe a que gracias a él se hicieron ricos. Para el caso de *Hana* y *Fa*, se puede observar a una hermosa joven que percibe al bambú como la fuente de su nacimiento. En el dibujo de *Hana*, se encuentra a espaldas de la princesa. En el de *Fa* ella mira al bambú y debajo de este plasmó a la pequeña criatura que brotó de él. Muy similar al de *Gojo*, con el anciano sosteniendo a la niña en sus manos. Asimismo, hablaron y plasmaron a los pretendientes, en el dibujo de *Saddo*, aparecen los 5 jóvenes enamorados, pero también cinco corazones rotos al no ser correspondidos, así como un dibujo alegórico a las cartas que enviaban, similar al caso del *Invitado 3*. *Gojo* mencionó que él plasmó a los enamorados como ojos que admiraban a la joven desde afuera de su gran casa.

Posterior a compartir y mostrar sus dibujos, pasó a estimular el diálogo en japonés. Para esto se les pidió compartir una frase sobre lo que quisieran de la historia; sin embargo, se observó cierta dificultad, por lo cual se propuso primero hacerlo en español y posteriormente en japonés. Como resultado, en la figura 17 se puede observar que los dibujos están acompañados de comentarios. A continuación, en la siguiente tabla (véase tabla 4) se presenta su texto en español (transcripción de su comentario), el texto en japonés y el mensaje que transmitió. Este último no es una traducción literal de la frase. Considerando que, después de compartirla con el grupo, comentaron nuevamente en español que fue lo que desearon comunicar en japonés.

Tabla 4*Comentarios sobre el cuento del cortador de bambú*

<i>Participante</i>	<i>Texto en español</i>	<i>Texto en japonés</i>	<i>Mensaje que transmitió</i>
Hana	Cuando escuché la historia del bambú sentí que era muy especial.	このものがたりわたしはセーラームーンを覚えています。 たくさんあいしてる人と。。。。	Esta historia me recuerda a sailor moon. Ama a muchas personas ...
Fa	Cuando leí la historia del cortador de bambú me recordó a una leyenda China que se parece.	竹取物語、中国の ^{でんせつ} 伝説の似ています	El cuento del cortador de bambú se parece a una leyenda de China.
Gojo	La cotizada de la luna.	-	-
Saddo	El cuento del cortador de bambú es muy bueno, por favor léanlo.	竹取物語、とても良いので、読んでみてください	Por favor lean el cuento del cortador de bambú porque es muy bueno
Invitado 3	El cortador de bambú me puso a pensar en la soledad de la princesa y si realmente era amada.	竹取物語はおもしろいです。 姫は愛されていたのか	El cuento del cortador de bambú es divertido. ¿La princesa fue amada?

Fuente. Elaboración propia.

Los comentarios expuestos hacen referencia a comparaciones, memorias y recuerdos. De acuerdo con sus comentarios, en el cuento, en la leyenda china y en un anime hay una princesa que viene de la luna y llega al planeta Tierra. Otros hacen alusión a la obra literaria, describiéndola e invitando a leerla.

Por otra parte, comentaron que al intentarlo en japonés, se le dificultó el hecho de poder formular sus ideas. Por ejemplo, *Hana* comentó que quiso decir que la historia le recordaba a sailor moon, ambas tenían muchas personas que amaba; no obstante, durante el diálogo y en el escrito “たくさんあいしてる人”, *takusan aishiteruhito*, no terminó de formular su frase. Igualmente, *Invitado 3* en su comentario en español expuso acerca de la posible soledad de la joven y si ella realmente era amada. Posteriormente, en el idioma extranjero, el participante no sabía cómo transmitirlo y, después de consultarlo en algunas aplicaciones, decidió compartir “姫は愛されていたのか” *hime wa aisareteitanoka*, como una pregunta acerca de ¿la princesa fue amada? Por otra parte, Gojo escribió “la cotizada de la luna”, queriendo hacer referencia a una mujer con muchos pretendientes, pero al no saber cómo decirlo, no escribió algo en japonés.

En términos generales en sus anotaciones se detectaron aspectos de redacción, tales como la omisión de partículas, las frases inconclusas y el uso de aplicaciones, como diccionario y traductor; sin embargo, esto contribuyó significativamente a las siguientes sesiones y actividades.

La chica del cumpleaños de Murakami Haruki

Después de leer y dialogar en español sobre la obra literaria, se prosiguió con la actividad de conversación, primero en español y después en japonés. Durante el segundo, se observó cierto nerviosismo por parte de los participantes al no poder comunicar "al 100%" lo que habían dicho previamente en su idioma materno. Por consiguiente, se les comentó que no era necesario transmitirlo como una traducción literal, lo principal era poder comunicar la idea con los conocimientos propios del idioma. Esto derivó en un ejercicio grupal de compartir palabras, en japonés, relacionadas con la trama de la obra literaria

(véase figura 18). Asimismo, se les mencionó que se llevaría a cabo sin la utilización de aplicaciones, diccionario o libros. Como resultado, compartieron diferentes vocabularios, así que se les solicitó que entre todos las escribieran.

Figura 18

Vocabulario en japonés relacionado a “la chica del cumpleaños”



Fuente. Elaboración propia.

Nota. Transcripción del ejercicio realizado por los participantes.

Un punto fundamental a destacar es que hay términos (en español) que se repiten, como deseo, mujer y pollo. Dado que, durante el diálogo, los integrantes compartieron diversas expresiones que podrían emplearse para referirse a los mismos elementos de la historia. Por ejemplo, un participante mencionó チキン, *chikin*, (palabra de origen extranjero) para indicar la comida del dueño del restaurante. No obstante, otra persona dijo que carne de pollo es とりにく *toriniku* (palabra japonesa) y lo escribió en *hiragana*. Posteriormente, otro integrante recordó su kanji y lo anotó en la parte de arriba (véase tabla 5).

Tabla 5

Transcripción de la actividad grupal (parte 1)

Imagen		
Palabras escritas	Mensaje que transmitió	
レストラン	Resutoran	Restaurante
チキン	Chikin	
とり肉	Tori niku	Carne de pollo
たんじょうび	Tanjoubi	Cumpleaños
ミステリー	Misuteri-	Misterio
おんな	Onna	
女の人	Onna no hito	Mujer /Chica
ねがい	Negai	
ほし	Hoshi	Deseo
ねがいごと	Negaigoto	
アルバイト	Arubaito	Trabajo de medio tiempo
おじいさん	Ojiisan	Anciano
かれ	Kare	Chico/novio
お金	Okane	Dinero
二十歳	Hatachi	20 años

Fuente. Elaboración propia.

Otra situación similar fue para nombrar a la protagonista, al no mencionar su nombre, decidieron llamarle chica. Un participante propuso おんな, *onna*, el cual no es incorrecto, pero conversaron acerca de que podría transmitir un sentimiento despectivo. En consecuencia, propusieron 女の人, *Onna no hito*, para evitar confusión o alguna malinterpretación. Por otra parte, mencionaron la razón por la que proponían ciertos términos; por ejemplo, *Hana* dijo que se trabaja por dinero y sustento económico. Si bien dijo que le hubiera gustado poner *opulencia*, no sabía cómo es en japonés, así que se decidieron por お金, *okane*, que significa dinero. Acerca de la razón de los 20 años, *Fa* mencionó que la protagonista cumplió esa edad, entonces podría escribirse acerca de eso.

Al contar con una variedad de términos, se pasó a la segunda parte. El ejercicio consistió en formular frases con las palabras escritas y que estas hicieran referencia a la trama (véase tabla 6). Al ser una actividad en grupo, los participantes acordaron que primero iban a compartir ideas, después irse turnando para anotarlas con lápiz y, cuando estuvieran de acuerdo, la remarcarían con plumón. Por ejemplo: “La chica trabajó en un restaurante, así que podríamos poner que trabaja a medio tiempo en ese lugar” (*Hana*, comunicación personal, 17 de enero 2024). “El dueño del restaurante siempre comía un guisado de pollo, entonces podemos poner eso en japonés” (*Saddo*, comunicación personal, 17 de enero 2024). Como resultado redactaron 4 oraciones, las cuales posteriormente se leyeron en voz alta.

Tabla 6

Transcripción de la actividad grupal (parte 2)

Imagen	
<p>女の子はレストランでアルバイトをします。</p> <p>まいにち おじいさんはとり^{にく}を食べます。</p> <p>たんじょうびのほしはミステリーです。</p> <p>女の子のたんじょうびはミステリーのおじいさんにあいました。</p>	
Oración formulada	Mensaje a transmitir
女の子はレストランでアルバイトをします。	La chica trabaja a medio tiempo en un restaurante.
まいにち おじいさんはとり ^{にく} を食べます。	Todos los días, el anciano come carne de pollo.
たんじょうびのほしはミステリーです。	El deseo de cumpleaños es un misterio.
女の子のたんじょうびはミステリーのおじいさんにあいました。	En el cumpleaños de la chica conoció al misterioso señor

Fuente. Elaboración propia.

Se considera importante señalar que, durante los ejercicios, surgieron dudas, se detectaron detalles de escritura y redacción en las oraciones. Tales como la falta de alargamientos, uso de algunas palabras, la dificultad sobre el uso de los adverbios de tiempo (como cada día o todas las noches), los contadores para los meses y la edad. Así como los usos de la partícula に, *ni*, para el contexto de tiempo y fechas. Por otra parte, se detectó una limitante por parte del facilitador acerca de ¿en qué momento es factible corregir o mencionar aspectos y reglas del idioma?, como temas de gramática o vocabulario. En este caso, tras ver el desarrollo de la sesión y con el objetivo de no

interrumpir ni obstaculizar la colaboración de los integrantes, además de estimular la conversación en japonés. Se optó por concluir con una retroalimentación, retomar algunas de las dificultades y preguntas sobre los temas anteriormente mencionados.

Tras los hallazgos de esta sesión; a pesar de los obstáculos previamente expuestos, se constató que los participantes lograron realizar los ejercicios sin el uso de recursos de apoyo, como diccionarios o aplicaciones. Por consiguiente, se volvió una costumbre durante las sesiones.

El alma de las flores de Kaneko Misuzu

Previamente en el inciso 3.4. se abordó acerca del poema このみち, *Kono michi*, Este camino. Al contar con el libro en versión bilingüe, se incentivó a realizar un cambio en la dinámica de la sesión y se comenzó con la lectura de la versión en japonés en voz alta, por parte del facilitador. Posteriormente, una segunda lectura, pero en esta ocasión, acompañada de la versión musicalizada, y finalmente una tercera de forma grupal. Con propósito de practicar una atenta escucha por parte de los integrantes, además de fomentar ejercicios de lectura y comprensión de pequeños textos en japonés.

Posterior a las lecturas del poema en japonés (véase figura 19, lectura 1), se dialogó acerca de ¿qué piensan del poema?, ¿qué lograron comprender?

Figura 19

Lectura del poema kono michi

Lectura 1	Lectura 2
このみち	ESTE CAMINO
このみちのさきには、 大きな森があろうよ。 ひとりぼっちの榎よ、 このみちをゆこうよ。	Más allá de este camino, hay un gran bosque. Oye, arce solitario, vamos por este camino.
このみちのさきには、 大きな海があろうよ。 蓮池のかえろよ、 このみちをゆこうよ。	Más allá de este camino, hay un gran océano. Oye, rana, en tu estanque de lotos, vamos por este camino.
このみちのさきには、 大きな都があろうよ。 さびしそうな案山子よ、 このみちを行こうよ。	Más allá de este camino, hay una gran ciudad. Oye, espantapájaros triste, vamos por este camino.
このみちのさきには、 なにかなにかあろうよ。 みんなでみんなで行こうよ、 このみちをゆこうよ。	Más allá de este camino, hay algo, hay algo, esperando. Todos, vamos, todos juntos. Vamos por este camino.

Fuente. Lecturas obtenidas del libro *El alma de las Flores* (Kaneko, 2021, p. 43)

De acuerdo con sus participaciones, consideraron al camino como un simbolismo de la vida y cómo exhorta a descubrir nuevos destinos. “El poema trata sobre un grupo de personas que están en un lugar con varios caminos, pero un camino es incierto y promueve descubrir lo desconocido” (*Gojo*, comunicación personal, 13 de enero de 2024). Por otra parte, lo relacionaron con el tipo y público al que podría tratarse, siendo poesía infantil: “Tiene elementos propios de los temas infantiles como vocabulario repetido, así como la invitación a la curiosidad” (*Hana*, comunicación personal, 13 de enero de 2024).

Tras explicar sobre la vida y la obra de la autora, se retomó uno de los comentarios sobre la soledad del espantapájaros con la intención de abordar un tema de gramática y reflexionar sobre la cultura japonesa. De acuerdo con su visión no es posible asegurar el sentir de alguien, por más triste o feliz que parezca (*Suri-e-nettowa-ku*, 2012). Por lo cual,

cuando se hace referencia a los sentimientos de un tercero y estos se describen con adjetivos, como さびしい, *sabishii*, *solitario*, 嬉しい, *ureshii*, feliz, entre otros, se realizan cambios en su estructura (forma そうです *soudesu*). Este cambio refleja que los comentarios de esta índole se consideran una conjetura.

En la forma *soudesu* para los adjetivos tipo I, se retira la última *i* y se añade el *sou*. En el caso de los *na*, se quita el *na* y se agrega *soudesu* (Japan Foundation, 2013). En el caso del adjetivo que aparece en el poema (véase tabla 7) es del tipo I, por lo cual queda de la siguiente forma:

Tabla 7. Ejemplo del tema *soudesu*

さびしい	さびし	さびし + そうです。
<i>Sabishii</i>	<i>Sabishii</i>	<i>Sabishi + soudesu.</i>

Fuente. Elaboración propia.

También es posible implementarlo como un adjetivo calificativo; en este caso se convierte del tipo *na*. La estructura es: adjetivo, después *souna* y se agrega el sustantivo (véase tabla 8). En el español se interpreta como “parece”, “luce” (Japan Foundation, 2013).

Tabla 8. Continuación del ejemplo para el tema *soudesu*

さびし	+ そうな	= そうさびし そうな 案山子
<i>Sabishii</i>	<i>souna</i>	= <i>Sabishisouna kakashi</i>

Fuente. Elaboración propia.

Este ejercicio estimuló la conversación acerca de las posibles diferencias entre lectura 1 y 2, así como entre culturas (apartado 3.2.2.). Además de realizar un ejercicio grupal con otros adjetivos. En conclusión manifestaron que, al abordar los sentimientos de un tercero,

la lectura en español no hace alusión a una conjetura; sin embargo, cuando se planteen temas de esta índole en japonés es fundamental recordar la importancia de la percepción y los cambios gramaticales que reflejan el respeto hacia el sentir ajeno.

Posteriormente, se continuó con un ejercicio colectivo, en esta ocasión se dividió en 2 grupos. El primer equipo constó de 3 participantes, *Hana, Fa y Gojo*; el segundo de 2, *Umi y Saddo*. Para la actividad se mostraron diversos poemas en la versión en japonés, con la intención de que cada uno seleccionara el de interés. El primero eligió el poema titulado こころ, *Kokoro*, Corazón. El segundo, 星とたんぽぽ, *Hoshi to tanpopo*, Estrellas y dientes de león. La actividad consistió en leer y escuchar la versión musicalizada (en caso de dudas sobre alguna lectura de los *kanjis*). Posteriormente, cada equipo platicó y dibujó lo que comprendieron. Finalmente, lo compartieron con los demás compañeros. Se les comentó que su representación podría ser una idea, intuir el tema o seleccionar alguna frase y/o palabra del texto literario. A continuación, para abordar la experiencia se presentan los resultados. La siguiente imagen fue realizada por el equipo 1 y se complementa con el poema en japonés y español (véase figura 20 y tabla 9).

Figura 20

Representación del poema kokoro



Nota 1. Lecturas obtenidas del libro El alma de las Flores (Kaneko, 2021, p. 127)

Nota 2. Dibujo elaborado por los participantes Fa, Gojo y Hana

Tabla 9

Resultados de la actividad de lectura del poema Kokoro

Contenido de la ilustración	El dibujo presenta a una dama de gran tamaño, con las manos juntas y un pequeño corazón en su interior. Al lado, plasmaron a un niño pequeño; sin embargo, con un corazón enorme, una espada en su mano y un aura de tonalidad amarilla.	
	Dentro del dibujo aparecen las siguientes frases en japonés: こころ お母さまのこころは小 子供のこころは大きい Además de una palabra arriba del dibujo del niño: ボージ	Mensaje a transmitir: Corazón. El corazón de madre es pequeño. El corazón del niño es grande.
	Bo-ji	

Comentarios compartidos por los integrantes	<p>Manifestaron que el poema <i>Kokoro</i> trata del amor de una madre e hijo. Explicaron que el niño dice que su madre tiene un corazón pequeño porque el infante está dentro de él. No obstante, aunque él sea pequeño, tiene un corazón gigante, debido a que adentro de él se encuentra su mamá. Lo que lo hace grande y poderoso. Por eso, tiene una espada y un aura brillante.</p> <p>Mencionaron que les recordó y se inspiraron en el anime titulado <i>Ranking of Kings</i> para realizar el dibujo. El protagonista se llama <i>Bo-ji</i> y creyeron que tiene mucha similitud con la lectura, porque la serie trata de un niño pequeño, pero con un corazón amable. El protagonista tiene una discapacidad, no obstante, quiere convertirse en un buen rey. Además, su madre es en realidad su madrastra, pero lo quiere y cuida mucho.</p>
--	---


Fuente. Elaboración propia.

La representación gráfica contiene los elementos principales del poema, siendo el protagonista, representado como un niño, y su madre. En la versión en español, lo transmite como una niña (véase figura 20, lectura 2). No obstante, 子供, *kodomo*, es un sustantivo sin género definido. Se considera importante destacar que utilizaron los adjetivos grande y pequeño como una comparativa entre el tamaño físico, pero también la magnitud sentimental, los mismos que aparecen en los versos del poema. Si bien se detectó un detalle de escritura en el mensaje plasmado, se considera que los objetivos en torno a la comprensión fueron logrados. Incluso, compartieron unas frases en japonés inspiradas en los versos del poema por decisión propia. Además, buscaron referencias desde su perspectiva y conocimiento para poder explicar la lectura, asociándola con una serie de anime e invitando a los demás a verla.

Ahora se presenta los resultados del equipo 2 (véase figura 21) y (véase tabla 10).

Figura 21

Representación del poema hoshi to tanpopo

<p>『星とたんぽぽ』</p> <p>青いお空の底ふかく、 海の小石のそのように、 夜がくるまで沈んで、 星のお星は眼（め）にみえぬ。 見えぬけれどもあるんだよ、 見えぬものでもあるんだよ。</p> <p>散ってすがれたたんぽぽの、 瓦（かわら）のすきに、だまあって、 春のくるまでかくれて、 つよいその根は眼にみえぬ。 見えぬけれどもあるんだよ、 見えぬものでもあるんだよ。</p>		<p>ESTRELLAS Y DIENTES DE LEÓN</p> <p>En la profundidad del cielo azul, como guijarros en el mar, sumergidas, hasta que llega la oscuridad, están las estrellas, invisibles a la luz del día. Aunque no puedes verlas, están ahí. Incluso las cosas que no se ven, están ahí.</p> <p>Dientes de león marchitos, ya sin pétalos, escondidos en las grietas de los azulejos, esperan en silencio la llegada de la primavera y sus raíces fuertes no se ven. Aunque no puedes verlas, están ahí. Incluso las cosas que no se ven, están ahí.</p>
Lectura 1	Interpretación	Lectura 2

Fuente. Lecturas obtenidas del libro *El alma de las Flores* (Kaneko, 2021, p. 21).

Nota. Dibujo elaborado por los participantes *Umi* y *Saddo*.

Tabla 10

Resultados de la actividad de lectura del poema hoshi to tanpopo

Contenido de la ilustración	La imagen muestra un diente de león. Los pétalos se desprenden y se dispersan en el fondo. En el extremo inferior, representaron líneas onduladas de diferentes tonalidades de azul.
Comentarios compartidos por los integrantes	Mencionaron que escogieron este poema porque les llamó la atención su título. No obstante, su lectura se les dificultó porque desconocían varias palabras. Por consiguiente, al leerlo en repetidas ocasiones y escuchar su versión musical, hallaron algunas palabras que les dieron pistas e imaginaron sobre qué podría tratar. Siendo las estrellas, el diente de león, el cielo azul, el mar y la noche. En consecuencia, dibujaron la flor de la que se desprenden sus pétalos y vuelan por el cielo (azul y negro) y las corrientes del mar.

Fuente. Elaboración propia.

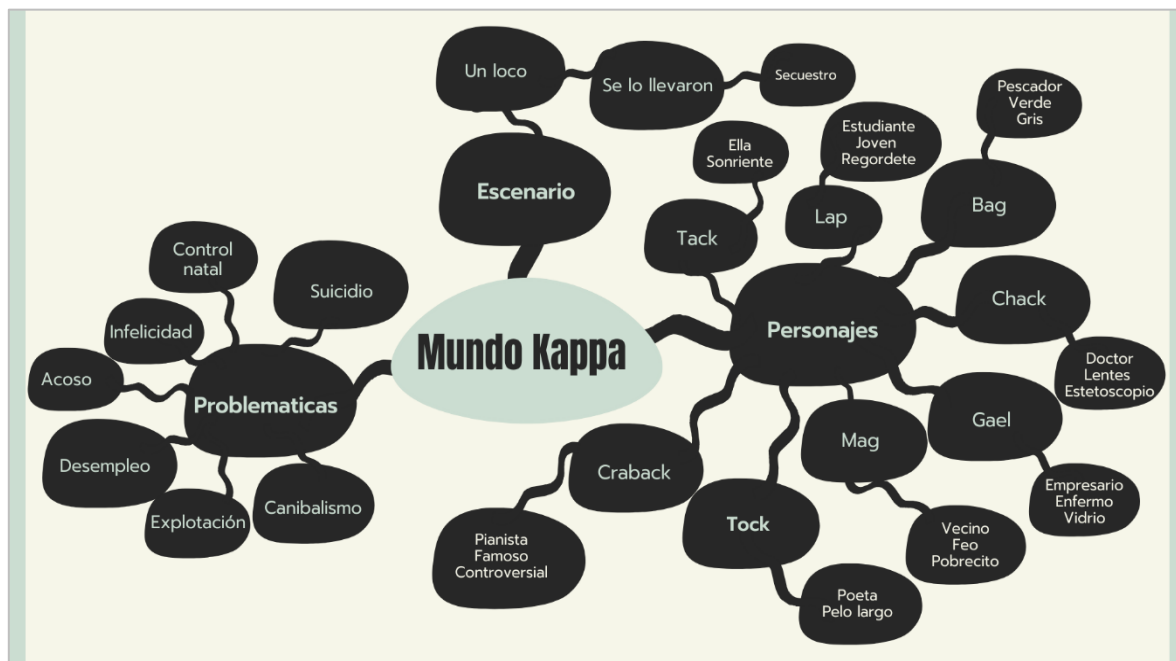
A pesar de los comentarios concernientes a la dificultad de comprensión, se constató que lograron identificar elementos claves del poema. Asimismo, se identificó el proceso que utilizaron para poder llevar a cabo el ejercicio. Emplearon los términos que conocían, les brindaron un sentido e intuyeron sobre lo que podría referirse. Por otro lado, represaron el mensaje acerca de las estrellas y el diente de león. Plasmaron un fondo azul y negro, simulando ambos aspectos del cielo (de día y de noche), y en la parte de abajo dibujaron el mar. De acuerdo con el poema, las estrellas se encuentran presentes, incluso durante la mañana, no obstante, no se perciben a simple vista porque son como los guijarros en el fondo del mar. Las estrellas y pétalos de la flor, aunque no sean visibles, están ahí a la espera (véase lectura 2 de la figura 21).

Tras terminar, se les compartió la versión de su poema en español, con el fin de que tuvieran la oportunidad de comparar sus opiniones. Como resultado, se considera importante destacar que gracias a esta obra literaria, se observó la importancia de aplicar los conocimientos, el trabajo colaborativo, la intuición y las referencias para el desarrollo de ejercicios de comprensión lectora en japonés, además de, los beneficios de la utilización de libros bilingües para ofrecer la posibilidad de rectificar su lectura en el idioma extranjero y la inclusión de audios (la canción del poema) para facilitar la lectura. Así como exteriorizar un tema del idioma, gramática y discutir sobre las diferencias detectadas entre la versión en el idioma extranjero y el materno. Por otra parte, los ejercicios de dibujo, nuevamente, facilitaron el representar, compartir y explicar a un tercero.

acerca de la que exhibe en el mundo del ser mitológico. Además, hicieron mención acerca de las dificultades que enfrentaba la sociedad kappa, a causa de las experiencias y personajes que conoció el protagonista (véase figura 23).

Figura 23

Descripción de la sociedad kappa



Fuente. Elaboración propia.

Nota. Transcripción de la actividad desarrollada por los participantes.

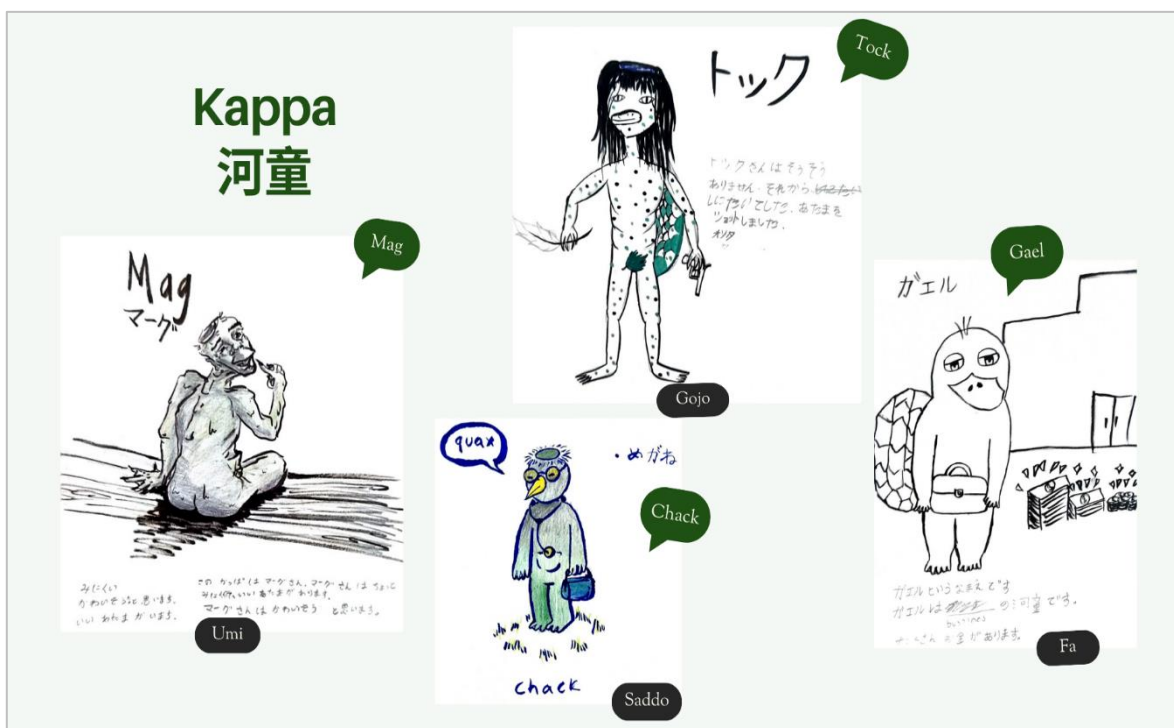
Según su opinión, todo comenzó con la narración de un loco que se encuentra en el psiquiátrico. Él narra cómo llegó, vivió en el mundo *kappa* y relató los obstáculos que enfrentaba la sociedad, tales como el suicidio, la infelicidad, el acoso, el desempleo, la explotación, especialmente la laboral, el canibalismo y el control natal. Además, el protagonista describió cómo conoció y se hizo amigo de algunos *kappas*. Lo que derivó en realizar una lista de algunos de los personajes que fueron partícipes. Por ejemplo, *Bag* fue el pescador. De él detectaron que su piel era de tonalidad verde, pero posteriormente

cambió a gris. Por lo tanto, fueron percibidos como camaleónicos. *Chack* fue el doctor que atendió al protagonista a su llegada (utilizó su estetoscopio para revisarlo) y como característica identificaron que usaba lentes. *Gael* fue un empresario, dueño de una empresa de vidrio. Él tenía una familia y, a pesar de su riqueza, estaba enfermo. Mag fue su vecino cuando al protagonista le concedieron una casa como refugiado. El humano lo describió con un físico poco agraciado, derivado de un accidente. Además de Tock, un poeta, diferente a los demás por poseer una cabellera larga. Entre otros personajes que se pueden observar en la imagen (véase figura 23). Estos ejercicios incentivaron la conversación sobre cómo describió a los seres mitológicos. Sin embargo, de igual forma, acerca de los problemas sociales descritos y que posiblemente el relato era una crítica a la sociedad humana, como se manifestó con mayor detalle en el apartado 3.4.

Posterior a las actividades de lectura, conversación y escritura colectiva, se dio paso al ejercicio enfocado en estimular la conversación en japonés. El cual consistió en elegir alguno de los personajes y presentarlo. Asimismo, con el propósito de representar cómo imaginaron a esta criatura mitológica y facilitar su discurso, los integrantes crearon un dibujo sobre el *kappa* seleccionado. En él, también incluyeron objetos o elementos emblemáticos del personaje en cuestión (véase figura 24). En donde se pueden apreciar detalles característicos de su fisonomía, tales como el aspecto de anfibio, con tonalidades verdes y grises, membranas entre los dedos y patas. Así como el pico y poco cabello. Además, algunos representaron el caparazón en la zona de la espalda y el plato que posee en la parte superior de su cabeza, donde contiene su poder (apartado 3.4.1).

Figura 24

Representación de kappa hecha por los participantes



Fuente. Elaboración propia.

La selección de personajes resultó de la siguiente forma: *Umi* al personaje denominado Mag; *Gojo* a Tock; *Saddo* a Chack y *Fa* a Gael. Para el ejercicio de diálogo, en la mayoría incluyeron en el dibujo frases y palabras en japonés. En la tabla 11 se presenta el texto escrito, el mensaje que transmitió y comentarios sobre su participación en español. Este último, con el objetivo de que tuvieran la oportunidad de complementar la explicación sobre su trabajo. Asimismo, compartir dificultades o ideas que les fueron difíciles o no lograron transmitir en japonés.

Tabla 11*Resultados de la actividad de presentación de personajes*

Texto escrito en japonés	Mensaje a transmitir	Comentarios en español
Umi		
<p>マーグ みにくい かわいそうなと思いま す。 いいあたまがあります。</p> <p>このかっぱはマーグさ ん。マーグさんはちょっ とみにくくて、いいあた まがあります。 マーグさんはかわいそう と思います。</p>	<p><i>Lista de ideas</i></p> <p>Mag Feo Me siento mal por él. Inteligente</p> <p><i>Mensaje</i></p> <p>Este kappa es el Sr. Mag. Sr. Mag es un poco feo e inteligente. Me siento mal por el Sr Mag.</p>	<p>Comentó que primero decidió escribir una serie de ideas sobre lo que podría decir. Por ejemplo, un adjetivo calificativo con referencia a “feo”.</p> <p>Así como los comentarios acerca de su aspecto y alusión a sentimientos de inferioridad. Por lo que el participante buscó transmitir un sentimiento de empatía. Además, de referirse a la inteligencia que expresó el protagonista sobre este personaje.</p>
Gojo		
<p>トック トックさんはそうそうあ りません。 それからしにたいでし た。あたまをショットし ました。</p>	<p>Tock</p> <p>El Sr. Tock no tiene imaginación. Después, él quiso morir. Se dio un disparo en la cabeza.</p>	<p>Manifestó que durante la lectura expresaron la preocupación de Tock por su falta de inspiración para escribir. Al no saber decirlo, literalmente, optó por emplear la palabra “imaginación” y añadir el dibujo de una pluma en su mano. Por otra parte, acerca de su suicidio (un balazo en la cabeza), lo representó con una pistola en su otra mano. Además, uso la palabra</p>

		シ ョ ッ ト, <i>shotto</i> , referencia al término en inglés <i>shoot</i> para indicar el disparo. Porque, nuevamente, no sabía cómo se dice en japonés.
Saddo		
めがね	Lentes	Mencionó que quería decir que el personaje usaba el estetoscopio. Sin embargo, en japonés era una palabra que desconocía.
Fa		
ガエル ガエルというなまえで す。 がエルは bussines の河 童です。 たくさんお金がありま す。	Gael Su nombre es Gael. Gael es un kappa de negocios. Tiene mucho dinero.	Expresó que quería explicar que Gael era empresario y millonario. No obstante, al no tener conocimiento del término en japonés, decidió dibujar, escribir y decir que tiene mucho dinero.

Fuente. Elaboración propia.

Nota. Transcripción de la actividad desarrollada por los participantes.

A continuación, se presentan algunos comentarios referentes a las participaciones. Para el caso de *Umi*, durante el ejercicio manifestó la duda acerca del uso y diferencias entre *あります*, *arimasu*, e *います*, *imasu*. Lo que condujo a un breve repaso sobre la aplicación de estos términos para seres vivos y no vivos (Japan Foundation, 2012). En respuesta, se observó el cambio en la frase escrita *いいあたまがいます*, *ii atama ga*

imasu, a いいあたがあります, *ii atama ga arimasu*. Durante la participación de Gojo, se detectó que, al momento de hablar en japonés, iba señalando ciertos elementos de su dibujo para apoyarse. Por ejemplo: cuando mencionó sobre la imaginación, apuntó con su dedo hacia la imagen de la pluma; sobre su forma de muerte, indicó el arma. Así mismo, se apoyó del inglés para hacer referencia a la acción del disparo. Posterior a su participación, manifestó su duda sobre la conjugación de したい, *shinitai*, querer morir, pero en tiempo pasado. Como resultado, se abordó brevemente la conjugación de los verbos en forma たい, *tai*, que expresan el deseo de hacer alguna acción (Japan Foundation, 2012). En el caso de *Saddo*, se concentró en plasmar en su dibujo las características más representativas del personaje. De esta forma, durante su discurso se apoyó en él para indicar elementos y características del personaje. Además, plasmó la palabra "quax", de acuerdo con el protagonista, era parte del idioma de los kappas. De *Fa*, se observó que a pesar de no tener conocimiento de la palabra empresario en japonés, durante su discurso se apoyó del inglés, *business*, negocios, para mencionar la ocupación del personaje. En su dibujo plasmó una fábrica, dinero y un maletín, haciendo alusión a la empresa de vidrio que dirige y su riqueza.

En conclusión, las dificultades que expresaron en su gran mayoría fueron respecto a vocabulario, gramática y redacción. Como limitante por parte de los integrantes, se consideró que fue el querer transmitir sus ideas con exactitud en idioma extranjero. Además de sentimientos de miedo ante un “posible error” al momento de expresarse de forma oral y escrita. Si bien se detectaron detalles ortográficos en sus escritos, los participantes comunicaron su discurso en el idioma extranjero y aplicaron sus conocimientos.

Por otra parte, se tuvo la oportunidad de escuchar dudas y preguntas. De las cuales fue posible abordar algunas de ellas, no obstante, el factor tiempo se convirtió en una restricción. Dado que no fue posible retroalimentar con mayor detalle durante cada participación.

Glosario

Can-do. Estándar de la Fundación Japón, establecido para la enseñanza del japonés. En relación con la capacidad de lo que se puede realizar utilizando el idioma (Marugoto Japanese Online Course).

Competencia intercultural. Habilidad que permite relacionarse de manera respetuosa con una(s) cultura(s) distinta(s) a la de procedencia. Se cuenta con el conocimiento y la disposición para aprender y reflexionar sobre ambas culturas, propia y diferente(s), sin recelos y de forma crítica (JF standard for Japanese-Language Education; Rehaag).

Competencia lingüística. Habilidad que permite usar la lengua, con el fin de lograr una comunicación (JF standard for Japanese-Language Education).

Competencia literaria. Habilidad que vincula la comprensión lectora y lingüística, donde la relación lector-texto es diversa. Permite la adquisición de saberes, reconocer tipos de obras y estilos, interpretar y visualizar referencias culturales. Asimismo, logra añadir la literatura como parte de la vida y deleitarse por medio de ella (Cassany).

Choque cultural. Sensación de dificultad para distinguir, y habituarse a un hecho o actitud de una cultura distinta a la que se pertenece (Oberg).

Input. De acuerdo con la teoría de Krashen, se refiere al momento en el que el estudiante de un idioma extranjero logra comprender reglas y estructuras. Logra comprender a partir del contexto que le brindan, aplicando sus propios saberes del mundo y los que anteriormente ha adoptado (Valverde Zambraba).

Lectura por placer. Cuando se busca la recreación y gusto propio en la lectura. No se realiza en función del cumplimiento de un deber u obligación, no busca cumplir con

requerimientos laborales, entrega de tareas o saber cierta información. Se lleva a cabo sin exigencias, por libre elección (Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez).

Marugoto nihon kotoba to bunka. (まるごと日本のことばと文化) Libros de texto utilizados para la enseñanza del idioma japonés.

Tadoku. (多読) Hace referencia a la acción de leer muchos libros por elección propia y al ritmo deseado, con la intención de aprender japonés sin la necesidad de traducir ni usar diccionario.

Translenguaje. Destreza que permite alternar el uso e implementación de dos o más lenguas en el mismo espacio y/o tiempo (Rivera-Hernández y Garza-Rodríguez).