

Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación

**Presencia y prevalencia del componente cultural en la
enseñanza del idioma japonés como lengua
extranjera en Uruguay**

Entregado como requisito para la obtención del título de
Master en Educación

Mauro Andrés Simois Clavijo – 222443

Tutora: Mag. Natalia Zambon Ferronato

2025

Declaración de autoría

Yo, Mauro Andrés Simois Clavijo, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación de la Universidad ORT Uruguay.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



Mauro Andrés Simois Clavijo
Santa Rosa, 22 de mayo de 2025

Dedicatoria

A Alberto Jesús Laiseca, *in memoriam*

A Sara Mamani, maestra en el sentido total de la palabra

A todo aquel que le encuentre valor a este montón de palabras

Agradecimientos

A quienes, de una forma u otra, me han permitido ser.

Resumen

La enseñanza de lenguas extranjeras va más allá de los aspectos lingüísticos como la gramática y el vocabulario. Para poder comprender un idioma en su cabalidad, y por decantación lograr una comunicación efectiva, es menester conocer y manejar elementos propios de la cultura. En el caso del japonés, la cultura juega un papel fundamental tanto para la efectiva comunicación como para la formación de estructuras gramaticales. Este idioma se enseña hace varias décadas en el Uruguay, sin embargo no hay investigaciones que analicen el fenómeno. El presente estudio tiene como objetivo conocer y comprender la relevancia de la inclusión de la cultura en la enseñanza del japonés en Uruguay y cómo ésta se lleva a cabo por parte de docentes según sus percepciones y creencias; así como identificar las dificultades que perciben en su práctica docente y sus creencias acerca de la forma ideal de enseñar la cultura. Para ello, se llevó adelante una investigación cualitativa fenomenológica transversal de la cual participaron voluntariamente once docentes, tanto nativos como no nativos, que ejercen en el país. La información fue recolectada por medio de entrevistas en profundidad semi-estructuradas. Los resultados obtenidos muestran que la cultura cumple un rol de altísima importancia en la enseñanza del japonés como lengua extranjera. Los docentes emplean diversos métodos para incluir la cultura en sus clases, que van desde la utilización de elementos culturales, organización de actividades culturales, inclusión implícita a través del comportamiento, tratar los temas culturales incluidos en los libros de textos, entre otros.

Palabras clave: cultura, japonés, enseñanza de lengua extranjera, percepciones sobre enseñanza de cultura

Índice

Introducción.....	8
Tema de estudio.....	9
Problema, objeto de estudio.....	10
Objetivo general y objetivos específicos.....	11
1. Marco teórico.....	12
1.1 Cultura y enseñanza de lenguas extranjeras.....	12
1.2 Definiciones de cultura.....	13
1.3 Definición de lenguaje en clave de cultura.....	15
1.4 Enseñanza de cultura en la clase de lengua extranjera.....	16
1.4.1 Breve semblanza histórica.....	17
1.4.1.1 Hasta la década de 1970.....	17
1.4.1.2 Entre las décadas de 1970 y 1990.....	18
1.4.1.3 Del 2000 a la actualidad.....	20
1.5 Perspectivas sobre la relación de cultura y lenguaje en la educación idiomática.....	20
1.5.1 Perspectiva modernista.....	20
1.5.2 Perspectiva posmodernista.....	22
1.6 Percepciones y creencias docentes.....	23
1.6.1 Percepciones.....	23
1.6.2 Creencias docentes.....	25
1.7 Investigación sobre el componente cultural en la enseñanza de lenguas.....	26
1.8 Investigaciones sobre el componente cultural en la enseñanza de idioma japonés como lengua extranjera.....	28
2. Marco contextual.....	46
2.1 Semblanza histórica de la enseñanza del japonés como lengua extranjera.....	46
2.2 Estado actual de la enseñanza del japonés en el mundo.....	48
2.3 Desarrollo histórico de la enseñanza del japonés en Uruguay.....	48
3. Diseño metodológico.....	51
3.1 Investigación con enfoque cualitativo.....	51
3.2 Los estudios fenomenológicos.....	54
3.3 Técnicas de recolección de datos.....	56
3.3.1 La entrevista en profundidad.....	56
3.3.2 La entrevista virtual.....	58
3.3.3 Selección de la muestra.....	59
3.4 Instrumento de recolección de datos.....	62
3.4.1 Validación del instrumento de recolección de datos por parte de expertos.....	62
3.4.2 Pre-testeo del instrumento de recolección de datos.....	63
3.5 Aspectos éticos.....	63
3.6 Validez del diseño.....	64
3.7 Entrada en el campo.....	65

4. Análisis e interpretación de resultados.....	66
4.1 Concepto de cultura.....	70
4.1.1 Cultura con C mayúscula.....	70
4.1.2 Cultura con c minúscula.....	71
4.2 Inclusión de cultura en clase.....	72
4.2.1 Actividades culturales.....	73
4.2.2 Uso de elementos culturales.....	74
4.2.3 Inclusión implícita.....	75
4.2.4 Libros de texto.....	76
4.2.5 Experiencia propia.....	77
4.3 Creencias sobre el valor de incluir la cultura al momento de enseñar el idioma.....	78
4.4 Percepciones sobre su inclusión de cultura en la clase de idioma.....	81
4.4.1 Sí, y así se ha demostrado.....	81
4.4.2 Sí, pero no lo suficiente.....	82
4.4.3 Necesito aprender más.....	83
4.4.4 No lo sé.....	83
4.5 Creencias sobre la manera adecuada de incluir cultura en la clase de idioma.....	84
4.6 Percepciones sobre las dificultades para incluir la cultura en la clase.....	87
4.6.1 Comunidad japonesa local.....	87
4.6.2 Acceso a materiales.....	89
4.6.3 Formación de los docentes.....	89
4.6.4 Internet.....	90
4.6.6 Distancia cultural.....	91
5. Discusión de los resultados y conclusiones.....	93
5.1 Reflexiones finales.....	93
5.2 Conclusiones.....	97
5.3 Limitaciones del estudio.....	100
5.4 Posibles líneas de investigación futuras.....	101
Referencias.....	102
Anexos.....	112
Anexo 1.....	112
Anexo 2.....	113
Anexo 3.....	114
Anexo 4.....	115
Anexo 5.....	116

Introducción

La presente investigación tiene como título “Presencia y prevalencia del componente cultural en la enseñanza del idioma japonés como lengua extranjera en Uruguay”. Como su nombre indica, en la tesis se pretende abordar la inclusión de la cultura a la hora de enseñar el japonés como lengua extranjera a alumnos en Uruguay. El foco se pone, entonces, en la enseñanza, por lo que se enmarca dentro de la línea de investigación de procesos de enseñanza del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay.

Se pretende conocer de qué manera el elemento cultural es incluido en las clases de idioma japonés como lengua extranjera en Uruguay por parte de los docentes según sus perspectivas y creencias, cuál es la forma que creen adecuada de incluir la cultura en la clase y qué dificultades perciben para tal fin. Para ello, se lleva a cabo una investigación cualitativa de corte fenomenológico de la cual forman parte 11 docentes de japonés que ejercen en Uruguay. Los datos se obtienen mediante la realización de entrevistas semi-estructuradas.

La tesis se estructura de modo tal que inicialmente se presentan los objetivos del estudio; en el capítulo 1 se introduce un marco teórico que sirve de referencia para el posterior recabado y análisis de datos; en el capítulo 2 se esboza un marco contextual de la enseñanza de japonés como lengua extranjera tanto a nivel global como nacional; el capítulo 3 presenta el diseño metodológico de la investigación para seguidamente, en el capítulo 4, pasar a la presentación e interpretación de los datos obtenidos. Por último, en el capítulo 5 se da una discusión de los resultados y se presentan las conclusiones atendiendo a las preguntas de investigación planteadas. Asimismo, se plantean las limitaciones del estudio y se delinean posibilidades de investigaciones futuras.

Tema de estudio

El tema de estudio propuesto en esta tesis es estudiar el rol de la cultura a la hora de enseñar un idioma extranjero, en este caso el japonés, a aprendices en Uruguay. La educación de lenguas extranjeras es un tema que se ha venido estudiando hace muchas décadas, tanto del lado de la enseñanza como del lado del aprendizaje, pero el rol que tiene la cultura en la educación de lenguas extranjeras, como tema de investigación, es un tópico relativamente reciente que comenzó a visualizarse como tal en las décadas de los 80 y 90 del siglo pasado (Rivers, 1970; Seelye, 1993; Kramersch, 1993).

Si bien desde comienzos del siglo XX (Jespersen, 1904) se reconoce la importancia que tiene la cultura al momento de aprender-enseñar un idioma extranjero, los estudios en profundidad y más pormenorizados comenzaron a proliferar a partir de la década de 1980.

Una investigación de estas características resulta innovadora dentro de la casuística nacional.

Problema, objeto de estudio

Para abordar el problema de investigación de qué papel tiene la cultura a la hora de enseñar el japonés como lengua extranjera en Uruguay se debe tener como objeto de estudio a docentes que enseñen el mencionado idioma en el territorio nacional, valorando particularmente sus percepciones y creencias sobre la temática.

El problema de la inclusión de la cultura en las clases de lenguas extranjeras en general, o en alguna lengua en particular, es un problema de investigación que ha sido escasamente investigado con anterioridad en el Uruguay. Asimismo, no hay registros de investigaciones relativas a la educación de la lengua japonesa en el país.

El número de docentes de lengua japonesa en Uruguay es limitado, convirtiéndolo en un objeto de estudio alcanzable y que permite ahondar en la profundidad que un estudio de estas características supone. Además, la amplia experiencia de algunos de los docentes es una fuente primaria que supone un gran aporte a la investigación.

La realización de esta investigación podría traer resultados y conclusiones que ayuden a comprender mejor la enseñanza informal (es decir, fuera de la currícula oficial) de lenguas extranjeras en nuestro país, con énfasis en el japonés, y de la incorporación de la cultura por parte de docentes.

Objetivo general y objetivos específicos

En lo relativo a los planteamientos de objetivos generales y específicos, es importante tener en cuenta cuáles son las preguntas que movilizan al investigador a la hora de efectivamente diseñar y llevar a cabo la investigación.

En el caso del presente proyecto, la pregunta principal es: ¿Qué lugar tiene la cultura a la hora de enseñar japonés como lengua extranjera en Uruguay?

Puntualmente, preguntas específicas que coadyuvan a obtener una respuesta a la gran pregunta principal son:

- 1) ¿Cómo incorporan docentes la cultura en la clase de japonés como lengua extranjera en Uruguay?
- 2) ¿Qué elementos culturales consideran docentes que son más relevantes a la hora de enseñar el idioma?
- 3) ¿Qué limitaciones y/o dificultades tienen docentes para incorporar la cultura en sus clases de japonés?

De estas preguntas, entonces, se desprenden el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación.

Objetivo general: Conocer y comprender la relevancia de la inclusión de la cultura en la enseñanza del idioma japonés en Uruguay y cómo ésta se lleva a cabo por parte de docentes según sus percepciones y creencias.

Objetivos específicos:

- 1) Describir de qué forma/s incorporan docentes la cultura en la clase de japonés como lengua extranjera en Uruguay de acuerdo con sus percepciones y creencias.
- 2) Indagar qué elementos culturales son los más relevantes en la clase de japonés como lengua extranjera según docentes y qué forma de incluir la cultura consideran adecuada.
- 3) Identificar y caracterizar las dificultades que se presentan a docentes de la lengua japonesa al momento de incluir la cultura en las clases.

1. Marco teórico

En el presente capítulo se presenta el desarrollo teórico del estudio de la enseñanza de cultura en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras. Se realiza un repaso a través de la historia del fenómeno y se presentan diferentes perspectivas sobre la temática. Asimismo, forman parte del capítulo apreciaciones relativas a las percepciones y creencias docentes.

1.1 Cultura y enseñanza de lenguas extranjeras

Aprender una lengua extranjera, existe un cierto consenso al respecto (Kramersch, 1993, 1995, 2009, 2013; Byram, 1989, 1991; Seelye, 1993; Areizaga, Gómez e Ibarra, 2005), va mucho más allá que aprender la escritura, gramática y producción de sonidos. Ya en 1904, Otto Jespersen establecía que el objetivo más importante de la enseñanza de idiomas podría decirse que es el acceso a las mejores ideas e instituciones de una nación extranjera, a su literatura, a su cultura; en resumen, al espíritu de la nación en el sentido más amplio de la palabra. Años más tarde, en 1933, el *Secondary Education Board of Milton, Massachusetts* establecía que el principal valor práctico de la educación de lenguas extranjeras era la ruptura de las barreras del provincialismo y la construcción de un espíritu de comprensión y amistad internacionales que conduzcan a la paz mundial (Newmark, 1948). A su vez, la Asociación de Lenguas Modernas (*Modern Language Association, MLA*) publicó en 1956 una declaración de política (*policy statement*) en el cual se enumeran tres contribuciones que la educación en lenguas extranjeras puede proveer en pos de alcanzar el entendimiento y cooperación internacional, a saber: 1) Comunicación intercultural directa; 2) Experiencia de una cultura extranjera; 3) Información sobre una cultura extranjera (MLA, 1956). Y agrega que la tercera contribución del aprendizaje de idiomas a la comprensión internacional sería ineficiente si no fuera por las otras dos contribuciones que realiza de manera particular (MLA, 1956).

Tradicionalmente, a la hora de enseñar un idioma extranjero, se pone énfasis en el desarrollo de las cuatro habilidades clásicas: comprensión lectora, comprensión auditiva, escritura y habla. No obstante, en las últimas décadas (si bien, como se aprecia en el párrafo anterior, tiene su génesis mucho antes) se ha comenzado a considerar una quinta habilidad: la cultura (Kovács, 2017). Arguye G. Kovács (2017) que es difícil imaginar la enseñanza de idiomas

sin referirse de una forma u otra a la cultura meta; por lo tanto, la cultura siempre ha estado presente en el proceso de enseñanza.

Wilga Rivers (1970) sostiene que muchos profesores de lenguas extranjeras consideran que no es parte de su trabajo lograr que sus alumnos desarrollen un entendimiento de las actitudes y estilos de vida de otras naciones, y que su propósito es únicamente enseñar la estructura fundamental del idioma extranjero para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades de comprensión y producción (tanto oral como escrita). Clair Kramersch (2013) apunta a lo mismo cuando menciona que tradicionalmente se considera que los profesores de lengua no enseñan nada más que lengua, dado que la cultura está reservada a los profesores de literatura.

Sin embargo, Rivers (1970) entiende que estos profesores prefieren ignorar el hecho de que una lengua no puede separarse completamente de la cultura en la que está profundamente arraigada. Cualquier uso auténtico del lenguaje, cualquier lectura de textos originales (a diferencia de los elaborados para uso en el aula), cualquier escucha de las expresiones de hablantes nativos, introduce concomitantes culturales en el aula, tanto si el docente es consciente de ello o no. Al no reconocer su presencia y no hacerlas explícitas, el profesor permite que se desarrollen conceptos erróneos en la mente de los estudiantes.

Ahora bien, teniendo en cuenta que el idioma no puede ser separado ni desprendido de la cultura en la cual se encuentra y desarrolla, y que el entendimiento de esa cultura compone una quinta habilidad dentro de la educación en lenguas extranjeras, cabe preguntarse qué implica esta competencia y cómo debe incluirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En comparación con gramática o vocabulario, la cultura es más difícil de definir y, por lo tanto, no está claro qué y cómo debe enseñarse (Kovács, 2017).

1.2 Definiciones de cultura

Como menciona Kovács (2017), el término “cultura” es un vocablo que posee una abstracción tal que lo hace difícil de definir de forma unívoca y universal. No obstante, con mayor o menor grado de precisión o especificidad, todas están a grandes rasgos alineadas con una definición general del término.

Para comenzar, se recurre al Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española, institución encargada de la regularización lingüística de la lengua castellana. En su acepción tercera, se define a la cultura como “Conjunto de modos de vida y costumbres,

conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” (Real Academia Española, s.f.).

En segundo lugar, resulta pertinente tener en consideración la definición de cultura que da la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), organismo rector de los asuntos culturales a nivel internacional:

la cultura debe ser considerada el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2001).

Por su lado, Kramersch (1995, p. 84) argumenta que independientemente de si hablamos de cultura escrita u oral, de cultura intelectual o popular, de acontecimientos notables o de acontecimientos de la vida cotidiana, el término “cultura” siempre se ha referido al menos a dos formas de definir una comunidad social. Por un lado, la primera definición viene dada por las humanidades, y se enfoca en el modo en que un grupo social se representa a sí mismo y a los demás a través de sus producciones materiales, ya sean obras de arte, literatura, instituciones sociales o artefactos de la vida cotidiana, y en los mecanismos para su reproducción y conservación a lo largo de la historia (Kramersch, 1995). Por el otro, la segunda definición surge de las ciencias sociales y se refiere a lo que Howard Nostrand (1989, p. 51) denomina “ground of meaning” [fundamento del significado]: actitudes y creencias, formas de pensar, comportarse y recordar compartidas por una comunidad. Richard Brislin (1990) sigue una línea similar al definir que la cultura refiere a los ideales, valores, formación y usos de categorías ampliamente compartidos, suposiciones sobre la vida y actividades orientadas a metas que se aceptan inconsciente o subconscientemente como correctas y adecuadas por las personas que se identifican como miembros de una sociedad.

A su vez, dentro de la concepción de cultura, existe lo que se denomina Cultura con c mayúscula y cultura con c minúscula. Kramersch (2013) sostiene que la Cultura con c mayúscula es un concepto humanístico, característico de una clase media educada, y viene como resultado del estudio de la literatura y artes enseñadas en las escuelas. Si al momento de enseñar un idioma extranjero también se enseña historia, literatura, arte e instituciones de la comunidad hablante de dicho idioma, éste estará inserto en la segurizante continuidad de una comunidad nacional que le otorga significado y valor (Kramersch, 2013).

La cultura con c minúscula, por el contrario, se refiere a la cultura de la vida cotidiana, lo que incluye las formas en las que los hablantes nativos se comportan, se alimentan, hablan, habitan, sus costumbres, creencias y valores (Kramsch, 2013). Sostiene la autora (2013) que, aunque las prácticas culturales cotidianas son tan variadas como el uso que un hablante nativo hace de la lengua en la vida diaria, se pone el foco en los comportamientos, comidas, celebraciones y costumbres típicas, a veces estereotipadas, del grupo dominante o del grupo de hablantes nativos que más llama la atención a la mirada extranjera.

La principal relación que se da entre la cultura y el idioma es que la primera se manifiesta en gran medida a través del segundo. La cultura material es constantemente mediada, interpretada y registrada, entre otras cosas, a través del lenguaje (Kramsch, 1995). Es por este motivo que la cultura debe ser un elemento de vital importancia para el docente de lengua extranjera. En última instancia, esgrime la autora (1995), la cultura es siempre una pertenencia mediada lingüísticamente a una comunidad discursiva que es tanto real como imaginaria. La lengua desempeña un papel crucial no solo en la construcción de la cultura sino también en la aparición de cambios culturales.

1.3 Definición de lenguaje en clave de cultura

En la díada conformada por idioma y cultura, el idioma no son simplemente formas lingüísticas arbitrarias aplicadas a una realidad cultural que se encuentra en el mundo real, fuera del lenguaje en sí. Alega Kramsch (2013) que, sin idioma ni otros sistemas simbólicos, los hábitos, creencias, monumentos, instituciones, etc., que denominamos cultura serían solamente realidades observables y no fenómenos culturales. Para que sean cultura, expresa la autora, deben contar con un significado, ya que ese significado que le otorgamos a las cosas son las que hacen que éstas se constituyan en cultura.

El lenguaje, en este contexto, es un sistema simbólico coherente en la formación de significado. En palabras del lingüista y filósofo británico Michael A. K. Halliday (1978), el lenguaje es una semiótica social, es decir, es un sistema de signos que son, a la vez, arbitrarios en sus formas y motivados en su uso.

Uno de los principales cuestionamientos que se hizo Halliday (1978) al estudiar este fenómeno fue de qué forma la estructura del lenguaje refleja, expresa y moldea la estructura del grupo social en el cual se usa. Concluyó que, como sistema simbólico, el lenguaje tiene una relación triple con la realidad social: por un lado, representa la realidad social al referirse

al mundo exterior; por otro lado, expresa la realidad social al indexar identidades sociales y culturales; por último, es una metáfora de la realidad dado que se erige como representación de un sistema de creencias y prácticas que se denominan “cultura” (Halliday, 1978; Kramersch, 2013).

Asimismo, otro grupo de lingüistas (A. Pennycook, 1994; J. Gee, G. Hull y C. Lankshear, 1996), al estudiar la relación entre lenguaje y cultura prefieren utilizar el término “discurso” en lugar de “lenguaje”. Pennycook (1994) arguye que el discurso verbal es solo una de las muchas formas en las que se construye la cultura en tanto que “discurso” no se refiere al lenguaje o a los usos del lenguaje, sino a las formas de organizar el significado, lo que a menudo, aunque no exclusivamente, se realiza a través del lenguaje. Gee *et al.* (1996) van más allá, alegando que el término “discurso” incluye mucho de los aspectos que en general se incluyen dentro del concepto de “cultura” ya que un discurso se compone de formas de hablar, escuchar, leer, escribir, actuar, interactuar, crear, valorar y utilizar herramientas y objetos, en contextos particulares y en momentos específicos, con el fin de mostrar o reconocer una identidad social particular (Gee *et al.*, 1996).

1.4 Enseñanza de cultura en la clase de lengua extranjera

Kramersch (2013) plantea que frecuentemente el *curriculum* escolar hace una clara diferenciación entre lo que es la clase de idioma extranjero (L2) y clases de literatura y/o cultura, así sean impartidas en L2 o en el idioma nativo (L1). La primera suele centrarse, al momento de incorporar la cultura en la clase, en la cultura con c minúscula. La segunda, por el contrario, suele enfocarse en la Cultura con c mayúscula. Por tanto, de acuerdo con la autora, se propone así un primer debate que tiene que ver con qué cultura se debería enseñar en las clases de lengua extranjera: ¿el estilo de vida específico de los hablantes específicos del idioma o un bagaje humanístico más general de sabiduría transmitida a través de la literatura y las artes?

El segundo debate que se plantea a este respecto tiene que ver con cuál es el objetivo del estudio de un idioma extranjero. ¿Sensibilizar a los estudiantes sobre la lengua en general? ¿Proveerlos de herramientas y habilidades para comunicarse con hablantes de L2 en una economía globalizada? ¿Que puedan viajar a otros países como turistas o buscar trabajo en el extranjero? ¿O que se conviertan en académicos y estudiosos literarios? (Kramersch, 2013).

1.4.1 Breve semblanza histórica

En este apartado se presenta un breve recorrido del estudio de la enseñanza de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras, identificando tres épocas históricas: hasta la década de 1970, entre las décadas de 1970 y 1990 y desde el 2000 hasta nuestros días.

1.4.1.1 Hasta la década de 1970

Si bien algunos autores, como se mencionó con anterioridad, muy incipientemente establecían alguna conexión entre la enseñanza de lenguas extranjeras y la cultura, en el ámbito académico existía una clara diferenciación entre lo que era, por una parte, la lingüística, y por otra, tanto la literatura (cultura con C mayúscula) como la antropología (cultura con c minúscula) (Kramersch, 2024).

Dos acontecimientos clave a este respecto fueron la fundación del Instituto de Lengua Inglesa de la Universidad de Michigan en 1941 y la Escuela de Lingüística Aplicada de la Universidad de Edimburgo en 1957. En ambos, quienes allí desarrollaban sus tareas eran gramáticos y lingüistas de la escuela de Saussure (figura de altísima relevancia en el campo de la lingüística y la semiótica, considerado el iniciador del estructuralismo lingüístico), los cuales concebían al lenguaje como un sistema cerrado de signos compartido por los miembros de una comunidad de hablantes nativos (de Saussure, 2011).

Por otro lado, el antropólogo francés Claude Lévi-Strauss aplicó el método estructural saussureano en la antropología y, de esta manera, definió a la cultura como un sistema cerrado de estructuras relacionales compartido por un grupo social homogéneo (Lévi-Strauss, 1995). En cuanto a la relación entre lenguaje y cultura, nos dice el autor (1995, p. 110) que es uno de los problemas más complicados dado que, en primer lugar, el lenguaje puede ser considerado “un *producto* de la cultura: una lengua, usada en una sociedad, refleja la cultura general de la población. Pero, en otro sentido, el lenguaje es una *parte* de la cultura; constituye uno de sus elementos”.

En este contexto surge la denominada Hipótesis de Sapir-Whorf, postulada por Benjamin Whorf en base a las enseñanzas de su profesor Edward Sapir, en la cual se establece que existe una relación constructivista entre el lenguaje y el pensamiento, y una dependencia mutua de las formas lingüísticas y las cosmovisiones culturales, en tanto que el lenguaje condiciona poderosamente todo nuestro pensamiento sobre los problemas y procesos

sociales: el ser humano no vive solo en el mundo objetivo, ni solo en el mundo de la actividad social tal como se entiende habitualmente, sino que está muy a merced del lenguaje particular que se ha convertido en el medio de expresión de su sociedad (Mandelbaum, 1963).

La cultura, entonces, en relación con el lenguaje, era vista en esta primera época como un sinónimo de contexto en tanto que refería a las limitaciones impuestas a los hablantes individuales de la lengua por el grupo social al que pertenecían, fundamentado por las fuerzas de la tradición, las convenciones, la moda y la ideología (Kramersch, 2024).

1.4.1.2 Entre las décadas de 1970 y 1990

A partir de la década de los 70, el estudio del lenguaje dentro de su contexto social (teniendo como principal exponente la edición de *Language and Social Context* en 1972, a cargo de Pier Paolo Giglioli) puso en primera plana un creciente interés por el componente cultural en los estudios lingüísticos, y la investigación se diversificó hacia los ámbitos relativos a la cultura con c minúscula. La cultura ya no era en monumentos y artefactos institucionales ni en productos artísticos sino en el significado que los hablantes, escuchas, escritores y lectores le dieran por medio de intercambios verbales, artículos periodísticos o discursos políticos (Kramersch, 2024).

Para entender la cultura es necesario entender tanto las restricciones universales como las propiamente culturales en el uso del lenguaje en el discurso; por ejemplo, la forma en la que los hablantes empiezan y terminan una conversación, cómo organizan la información, cómo evitan ciertos temas y cómo interpretan un texto dentro de un cierto contexto (Widdowson, 2007; Scollon, Scollon y Jones, 2011; Kramersch, 2024).

En esta época surgen dos campos de estudio de relevancia. Por un lado, el Análisis de conversación (AC), fundamentado en los estudios del etnometodólogo Harold Garfinkel y del sociólogo Erving Goffman, mediante el cual los sociólogos Harvey Sacks, Emanuel A. Schegloff y Gail Jefferson (1974) concluyeron que el mecanismo de la conversación (es decir, hablar por turnos), produce y reproduce cultura a través del lenguaje (Moerman, 2010; Kramersch, 2024), por lo que uno se convierte en hablante de cultura (Ochs, 2002).

Por otro lado, surge el campo de la pragmática transcultural, la cual estudia los actos de habla que constituyen peticiones y disculpas en diferentes contextos culturales (Blum-Kulka *et al.*, 1989), así como variaciones culturales en lo referido a las estrategias de cortesía (Lakoff,

1992) y al principio cooperativo de Grice en conversaciones (Matsumoto, 1989). Asimismo, este campo estudia los intercambios entre interlocutores con distintos trasfondos culturales (Kramsch, 2024).

Asimismo, a finales de la década de los 90, Byram y Zarate (1996) definen, en el contexto de la educación de lenguas en Europa, la competencia comunicativa intercultural (ICC, por sus siglas en inglés). Cuando una persona habla con otra, no solamente intercambian información a través del lenguaje, sino que ve a la otra tanto en su individualidad como en su pertenencia a un grupo social específico. La identidad social de cada persona, por ende, es un aspecto inevitable en la interacción social entre ellas. El concepto de competencia comunicativa establece que un aprendiz de L2 no solamente conoce y sabe usar los elementos gramaticales, sino que conoce cuál es el lenguaje apropiado a usar. El aspecto intercultural de esta competencia entra en escena cuando los individuos en comunicación pertenecen a contextos culturales diferentes (Byram *et al.*, 2002). Con el desarrollo de esta competencia, se busca que los aprendices de L2 sean hablantes o mediadores interculturales capaces de relacionarse e interactuar con identidades complejas y diversas, evitando caer en los estereotipos que vienen aparejados con la percepción del otro como miembro de un grupo social específico (Byram *et al.*, 2002).

La educación intercultural tuvo desarrollos disímiles en Europa y en Estados Unidos. En Europa, por un lado, surge junto con el auge de la Unión Europea, por lo que el principal objetivo era promover la tolerancia, empatía, entendimiento transcultural y, a efectos más prácticos, facilitar los encuentros en el marco de la Unión Europea y promover la cooperación profesional en el continente (Kramsch, 2024). En Estados Unidos, por el contrario, el término tomó derivaciones más relacionadas con la psicología transcultural enfocada más bien en la participación y colaboración de personas en tareas comunes que fortalezcan el empoderamiento individual (Kramsch, 2004).

1.4.1.3 Del 2000 a la actualidad

La llegada del nuevo siglo trajo consigo grandes cambios a nivel político y social, de la mano de la globalización: el auge de las tecnologías de la información y comunicación, los medios masivos, el marketing global, etc., son factores que, según autores como Nikolas Coupland (2010) y Claire Kramsch (2024) aumentan la brecha entre las realidades materiales y los

discursos que dan significado a esas realidades, así como un choque entre los discursos globalizadores y los discursos de tradiciones y creencias locales.

Debido a las migraciones masivas y a la divergencia de intereses en el mundo, la comunicación intercultural ya no puede verse como una negociación desapasionada y racional de significados entre dos interlocutores pertenecientes a dos culturas nacionales diferentes; debe ser vista como un sistema complejo de significados multilingües emergentes con resultados no lineales e impredecibles, en el cual los interlocutores ocupan diversas posiciones subjetivas a lo largo de diversas escalas temporales y con diversas formas de dominio y control (Kramersch, 2024).

La creciente heterogeneidad de las culturas nacionales, junto con la creciente movilidad humana transfronteriza, desafían las dicotomías entre el Uno y el Otro, y fomentan una profunda reflexión tanto de investigadores como actores educativos sobre la relación entre idioma y cultura en la educación en lenguas.

1.5 Perspectivas sobre la relación de cultura y lenguaje en la educación idiomática

Coexisten en la actualidad dos perspectivas a la hora de ver a la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras: modernista y posmodernista (Kramersch, 2013).

1.5.1 Perspectiva modernista

Hasta la década del 70 del siglo pasado, la cultura era considerada como el componente literario o humanístico dentro del estudio del lenguaje y estaba principalmente asociada al método de enseñanza de gramática-traducción. A partir de las décadas de los 70 y 80, con el auge del enfoque comunicacional en la enseñanza de lenguas extranjeras, comenzó a considerarse a la cultura como la forma de vida y comportamientos cotidianos de las comunidades lingüísticas (Kramersch, 2013).

Previo al advenimiento del enfoque comunicativo, la cultura incluida en las clases de idioma era la Cultura con c mayúscula (la literatura y las artes, sello distintivo de las clases medias culturizadas). La Cultura con c mayúscula es promovida por los Estados y sus instituciones (v.g. las universidades) como patrimonio nacional en tanto que ésta ha sido fundamental en la construcción del concepto de Estado-nación. Enseñar sobre la literatura, artes, historia e

instituciones, entre otros, del país al que pertenece la comunidad lingüística no hace sino integrar al idioma como reforzador de la continuidad de la comunidad nacional que le otorga valor y significado (Kramersch, 2013).

Este enfoque producía que los aprendices de la L2 encontraran dificultades a la hora de comprender la cultura extranjera en tanto que la cultura nacional, presentada en los términos antepuestos, suele tener una connotación moral sobre la forma apropiada y correcta de vida, lo que podría ser diferente a las nociones morales de la cultura nacional propia de los aprendices, generando así un conflicto cognitivo. Como corolario, los aprendices solían recurrir a estereotipos o a la ficción literaria (Kramersch, 2013).

El énfasis puesto en estos aspectos culturales en las carreras de lenguas extranjeras evidenciaba que el estudio de idiomas extranjeros estaba, en sus orígenes, supeditado a los intereses de los filólogos y académicos, y no de antropólogos o sociólogos (Kramersch, 2013).

Fue con el advenimiento y preeminencia del enfoque comunicativo que el concepto de cultura logró ampliarse e incluir los modos de vida, según lo recoge el concepto de cultura con c minúscula. A la hora de mantener una comunicación efectiva con la comunidad lingüística de L2, es importante manejar los códigos y el lenguaje que los nativos utilizan en un contexto auténtico y cotidiano, lo que incluye formas de comportarse, habitar y coexistir, conversar, sus costumbres, creencias, etcétera (Kramersch, 2013).

En esta misma línea, Kramersch (2013) postula que el concepto sociolingüístico de cultura toma derivaciones diferentes dependiendo si se están en una clase de idioma como lengua extranjera o como segunda lengua. La autora considera “clase de lengua extranjera” a aquella en que el idioma se enseña sin contacto alguno con hablantes nativos ni ambientes nativos, por lo que la cultura tiene un carácter más práctico y de índole turística sobre cómo hacer las cosas en el país objetivo. La cultura, entonces, es adoptada por los aprendices de forma temporal cuando viajan al país cuya lengua estudian.

A la inversa, la “clase de segunda lengua” es, de acuerdo con Kramersch (2013), aquella en la cual la L2 se enseña en el país que lo habla o en instituciones dirigidas por los países y hablantes nativos presentes en el extranjero (por ejemplo el British Council, Instituto Confucio, Instituto Rey Sejong, Fundación Japón, etc.). En estos casos, la cultura además puede materializarse en exposición a debates y problemáticas relevantes de los hablantes nativos en el país objetivo. De esta forma, los aprendices también se van formando y culturizando como ciudadanos o potenciales ciudadanos inmigrantes del país objetivo. La

cultura como proceso de crianza y socialización se logra principalmente a través de la escolarización en su tradición escrita y alfabetizada (Kramersch, 2013).

1.5.2 Perspectiva posmodernista

Si bien el siglo XXI trajo consigo un mayor grado de globalización e interacción mediada por la tecnología, lo que como corolario cambió la naturaleza y el papel de la cultura en la enseñanza de idiomas, la forma modernista en la cual la cultura es enseñada y estudiada no necesariamente varió (Risager, 2006). Kramersch (2013) arguye que la mayoría de los investigadores en lingüística educativa todavía ven a la cultura como algo ligado a comunidades lingüísticas identificables que comparten valores y memorias colectivas. Estas comunidades, no obstante, son vistas desde una perspectiva modernista como estructuras sociales preexistentes. En este contexto, el individuo es considerado como un agente social autónomo que coparticipa con otros agentes autónomos en la realización de tareas u objetivos comunes (Kramersch, 2013).

Cada vez un número mayor de aprendices de idiomas están en desacuerdo con la definición de tareas y objetivos comunes, no comparten los mismos objetivos y valores, la misma memoria histórica ni interpretan igual que otros hablantes de la lengua los mismos acontecimientos y eventos (Kramersch, 2013). Esto derivó en que algunos lingüistas aplicados comenzaran a tomar un enfoque denominado posmodernista (Giddens, 1991) o ecológico (Kramersch y Steffensen, 2008) para con la enseñanza de cultura. Éstos hacen hincapié en la relación entre el yo y el otro en múltiples escalas temporales desde una perspectiva descentrada, en la que el significado de los eventos emerge de manera no lineal en las interacciones con los demás y la realidad social se construye minuto a minuto en la conversación en curso. Desde esta perspectiva, los estudiantes de idiomas no cambian su identidad por el hecho de aprender una lengua extranjera sino que pueden verse inducidos a cambiar de posición subjetiva (Kramersch, 2013).

En las interacciones de los estudiantes, ya sea en línea, ya sea cara a cara, se considera que éstos construyen una posición subjetiva, tanto propia como del otro, a través de las preguntas que hacen y los temas que deciden hablar o evitar. Estas posiciones constituyen, a lo largo del tiempo, una práctica discursiva que puede llamarse “cultura” (Kramersch, 2013).

Según esta perspectiva, la cultura se ha convertido en un discurso; es decir, en una construcción semiótica social (Kramersch, 2013). Los hablantes de un idioma, tanto nativos

como no nativos, expanden sus horizontes en el proceso de intentar comprender a los demás (Kramsch, 2013; Geertz, 1983).

De este modo, la cultura ya no queda limitada al territorio de un Estado-nación y su historia sino que es un proceso discursivo dinámico, que se construye y reconstruye permanentemente de diversas formas por los individuos (Kramsch, 2013). La cultura, entonces, no puede ser interpretada como comportamientos y eventos, sino que su significado dependerá de la posición de quien haga la lectura. La cultura, como consecuencia, es el significado que los miembros de un grupo social le dan a las prácticas discursivas que comparten en un tiempo y espacio determinado y a lo largo de la historia del grupo (Kramsch, 2013). Aprender sobre una cultura extranjera sin ser consciente de las prácticas discursivas propias puede derivar en un entendimiento ahistórico y anacrónico del otro, y por lo tanto, a una comprensión limitada y esencializada de sí mismo (Kramsch, 2013).

1.6 Percepciones y creencias docentes

Resulta menester dedicar apartados del marco teórico a relacionado con las percepciones y las creencias docentes dada la preponderancia que éstas tienen al momento tanto de recabar datos como de analizarlos a la luz de la teoría.

1.6.1 Percepciones

La presente investigación tiene como uno de los componentes de análisis las percepciones que los docentes tienen acerca de la enseñanza de cultura en la clase de idioma extranjero. Para ello, entonces, es menester esbozar teóricamente a qué se refiere hablar de percepciones.

El término “percepción” ha sido conceptualizado por el campo de la psicología como el “proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significado para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social” (Vargas Melgarejo, 1994, p. 48). Intervienen en él, además, otros procesos psíquicos como la memoria, el aprendizaje y la simbolización. A su vez, Floyd H. Allport (1974, pp. 7-8) sostiene que la percepción “comprende tanto la captación de las complejas circunstancias ambientales como la de cada uno de los objetos”.

Uno de los aspectos primordiales de la percepción es que permite la formulación de juicios (Vargas Melgarejo, 1994). Si bien la elaboración de juicios ha sido tradicionalmente

considerada, tanto por parte de la psicología como de la filosofía, como un proceso intelectual consciente en un modelo lineal en el cual un individuo recibe un estímulo, tiene sensaciones y las intelectualiza elaborando juicios, lo cierto es que “la percepción no es un proceso lineal de estímulo y respuesta sobre un sujeto pasivo” sino que están involucrados “una serie de procesos en constante interacción y donde el individuo y la sociedad tienen un papel activo en la conformación de percepciones particulares a cada grupo social” (Vargas Melgarejo, 1994, p. 48).

La percepción, arguye Vargas Melgarejo (1994, pp. 48-49), posee un nivel consciente y otro inconsciente: “es consciente cuando el individuo se da cuenta de que percibe ciertos acontecimientos, cuando repara en el reconocimiento de tales eventos”. Sin embargo, los procesos de selección (tanto de inclusión como de exclusión) y de organización de las sensaciones se dan en el plano inconsciente.

Otrosí, desde el campo de la antropología se entiende a la percepción como “la forma de conducta que comprende el proceso de selección y elaboración simbólica de la experiencia sensible, que tienen como límites las capacidades biológicas humanas y el desarrollo de la cualidad innata del hombre para la producción de símbolos” (Vargas Melgarejo, 1994, p. 50).

García Vásquez *et al.* (2017, p. 121) concluyen, respecto a las percepciones de los docentes, que “la percepción más que una observación delimitada resultante de sus propios sentidos y una reflexión acerca del estar capacitado o no; es la asimilación fenomenológica que implica decodificar la lógica y la realidad que cada educando constituye”. Los autores, a su vez, argumentan que la percepción se va construyendo “a partir de la interacción entre el estudiante y el docente, pues implica identificar por la lógica con que se construye ese otro, su propia realidad y sentido de vida” (García Vásquez *et al.*, 2017, p. 122).

1.6.2 Creencias docentes

Otro aspecto importante tenido en cuenta en la presente investigación es el de las creencias docentes. De acuerdo con Simon Borg (2018), el tópico de las creencias docentes viene siendo estudiado desde hace alrededor de cuarenta años y, específicamente en el ámbito de la enseñanza de idiomas, hace alrededor de veinticinco años.

En lo que respecta a la definición de “creencia”, una de las conceptualizaciones clásicas es la de M. Frank Pajares (1992), quien establece que una creencia es el juicio individual sobre la

verdad o falsedad de una proposición, juicio que sólo puede inferirse de la comprensión colectiva de lo que los seres humanos dicen, pretenden y hacen. Más pragmáticamente, Murphy y Mason (2006) definen a una creencia como todo aquello que uno acepta o desea que sea verdad, fundamentados en lo que Richardson (2003) postula al entender a las creencias como entendimientos, premisas o proposiciones psicológicamente aceptadas como verdaderas.

Se puede considerar, entonces, a las creencias docentes como un conjunto de representaciones conceptuales que almacenan conocimientos generales sobre objetos, personas y acontecimientos, así como sus relaciones características (Clark y Peterson, 1986; Fang, 1996; Hermans *et al.*, 2008). Dado que estas representaciones son psicológicamente aceptadas como reales, son por ello las estructuras permeables y dinámicas que funcionan como filtros a través de los cuales se examinan los nuevos conocimientos y experiencias en búsqueda de significado (Smith y Croom, 2000; Campbell *et al.*, 2004; Hermans *et al.*, 2008).

A su vez, McAlpine *et al.* (1996) entienden a las creencias como un conjunto de nociones interrelacionadas, de las cuales algunas están más profusamente interconectadas que otras. Cuando más interconectada y central sea una creencia, mayor es su influencia. Las creencias educativas, alegan los autores (1996), son una sub-estructura del sistema de creencias y deben ser entendidas en término a sus relaciones con otras creencias más influyentes. Este tipo de creencias son adoptadas a través de un proceso de endoculturación y construcción social, es decir, surgen de una forma de transmisión cultural y por lo tanto son consistentes entre quienes comparten circunstancias sociales similares (Eisenhart *et al.*, 1988; Pajares, 1992; McAlpine *et al.*, 1996). Aun así, la influencia del grupo no anula el papel de la experiencia personal única en el desarrollo de creencias y sistemas de creencia (Eisenhart *et al.*, 1988; McAlpine *et al.*, 1996).

Independientemente de las diversas definiciones de “creencia” que, como se ve, pueden existir, Jeppe Skott (2014) plantea que se destacan cuatro elementos centrales: 1) se refieren a ideas que individuos consideran verdaderas; 2) tienen dimensiones cognitivas y afectivas; 3) son estables y resultan de experiencias sociales sustanciales; 4) influyen en la práctica docente.

A modo de resumen, Phipps y Borg (2009) esgrimen que las creencias docentes (Borg, 2018):

- Son fuertemente influenciadas (de forma positiva y negativa) por las propias experiencias del docente;

- Actúan como un filtro mediante el cual los docentes interpretan nueva información y experiencias;
- Pueden tener más peso que los efectos de la formación docente en influenciar lo que los docentes realizan en clase;
- Pueden ejercer una influencia a largo plazo en las prácticas docentes;
- Al mismo tiempo, pueden no ser reflejadas en las prácticas docentes;
- Interactúan de forma bidireccional con la experiencia (las creencias influyen a las prácticas y las prácticas pueden también llevar a cambios en las creencias);
- Influyen en la reacción de los docentes ante cambios educativos.

Por lo anteriormente expuesto, las creencias docentes no deben ser obviadas al momento de investigar y realizar estudios sobre el aprendizaje. Thompson (1984) sentenció que no reconocer el papel que las creencias docentes tienen en moldear su comportamiento seguramente resulte en esfuerzos equivocados de mejora educativa. Por su parte, Wilson y Cooney (2003) concluyen que ha habido una cantidad considerable de investigación en creencias docentes basada en el supuesto de que lo que los docentes creen es un determinante significativo de qué se enseña, cómo se enseña y qué se aprende en un aula.

1.7 Investigación sobre el componente cultural en la enseñanza de lenguas

En la actualidad, uno de los enfoques más utilizados en la educación de lenguas extranjeras es el enfoque comunicativo, lo que implica que dominar un idioma no consiste únicamente en incorporar un determinado sistema lingüístico sino que también es menester desarrollar la habilidad de utilizar el idioma en situaciones comunicativas, para lo cual es necesario incorporar también un sistema de reglas de uso (Ruiz, 2000).

Areizaga *et al.* (2005) señalan que el desarrollo de la competencia comunicativa, en auge desde la década de 1980, trajo aparejada la incorporación de cuestiones sociolingüísticas y socioculturales a los contenidos de las clases de lengua desde tres puntos de vista:

- Las reglas de comportamiento comunicativo: el aprendiz de una lengua extranjera debe saber qué se considera apropiado o inapropiado decir y hacer en diversas situaciones comunicativas.

- Las variedades sociolingüísticas: el alumno debe manejar los diferentes usos existentes en relación con diversas situaciones comunicativas y los distintos grupos sociales de una comunidad.
- El sentido construido en la interacción: el significado de las palabras cobra sentido cuando los interlocutores las usan atendiendo al contexto de la situación comunicativa en la que se encuentran y a su conocimiento previo del mundo. Por lo tanto, para construir sentido en el idioma que se aprende, es también importante conocer la cultura, o sea, el universo significativo de la comunidad que usa tal idioma.

Por lo antedicho y todo lo anterior expuesto en este capítulo, autoridades de estandarización de conocimientos lingüísticos, verbigracia el *National Standards* de los Estados Unidos y el Marco Común Europeo de Referencia de la Unión Europea, incorporan dentro de sus documentos relativos a los objetivos de la educación de lenguas a los aspectos culturales. Este último, por ejemplo, al mencionar las competencias a desarrollar en el aprendizaje de una lengua extranjera, menciona la competencia comunicativa, la cual incluye “el componente lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático” (Consejo de Europa, 2002, p. 13). El documento explica más adelante que “las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua” (Consejo de Europa, 2002, p. 13).

Areizaga *et al.* (2005, p. 30) plantean que la mayoría de las investigaciones existentes “en relación con el componente cultural en la enseñanza de lenguas se centran en el concepto de cultura y / o en las propuestas didácticas y metodológicas para su trabajo en el aula”. Se destacan, de acuerdo con los autores, dos grupos principales:

- Las investigaciones que se enfocan en los sujetos que participan en la enseñanza-aprendizaje de lenguas: se resalta el hecho de que, en muchas ocasiones, los individuos implicados en este tipo de contexto educativo pertenecen a diferentes culturas ha generado el interés de varios investigadores en conocer cómo se percibe la otra cultura (Citron, 1995) y también las metodologías utilizadas en las clases (Ryan, 1996; Prodomou, 1992). “De estas investigaciones, destacan aquellas que hablan de las diferentes culturas educativas de los sujetos participantes y su influencia en las interacciones en el aula” (Areizaga *et al.*, 2005, p. 30).
- Las investigaciones que estudian los materiales didácticos “como transposición didáctica tanto de la visión de la cultura como de las propuestas metodológicas para su tratamiento en clase” (Areizaga *et al.*, 2005, p. 30). La mayor parte de estos

estudios usan herramientas propias del análisis del contenido y registran la aparición de ciertas variables de observación en los materiales didácticos empleados en el aula, realizando luego inferencias y valoraciones según los datos encontrados.

1.8 Investigaciones sobre el componente cultural en la enseñanza de idioma japonés como lengua extranjera

Son escasas a nivel mundial las investigaciones relativas al componente cultural en la enseñanza de idioma japonés como lengua extranjera. Tras extensas búsquedas en diferentes portales académicos, se arribó a tres investigaciones, dos de ellas presentadas como artículos en revistas arbitradas (una de 2003 realizada en los Estados Unidos y otra de 2009 llevada a cabo en Australia) y una como capítulo de un libro australiano sobre la enseñanza de cultura.

La primera investigación fue la llevada a cabo por Yoshiko Matsumoto y Shigeko Okamoto, presentada en un *paper* titulado “The Construction of the Japanese Language and Culture in Teaching Japanese as a Foreign Language”. En este, las investigadoras se centran en estudiar cómo están representados el idioma y la cultura nipona en los cinco principales libros de textos utilizados para la enseñanza del japonés como lengua extranjera en los Estados Unidos.

Es dable destacar que ya al comienzo del artículo, las autoras señalan la falta de investigación y estudios sobre esta temática, señalando que en el artículo consideran el asunto en gran medida no cuestionado de los contenidos en la enseñanza del idioma japonés (Matsumoto y Okamoto, 2003). A pesar de haber sido escrito hace dos décadas, la apreciación de las autoras sigue vigente.

El objetivo de la investigación es estudiar los aspectos socioculturales de la enseñanza del idioma presentes en los libros de textos escogidos, analizando en particular tres fenómenos sociolingüísticos:

- 1) Estilos de comunicación japonesa: “politeness, indirectness, and self-effacement” [cortesía, indirección y modestia] (Matsumoto y Okamoto, 2003, p. 28).
- 2) Niveles de discurso: estilo formal versus estilo informal.
- 3) Japonés estándar versus dialectos regionales.

Las autoras señalan que el análisis muestra que los libros de texto de idiomas tienden a simplificar estos fenómenos, creando un tipo particular de japonés a expensas de la verdadera

diversidad lingüística que ha sido reconocida en estudios sociolingüísticos y con la que los estudiantes se encontrarán necesariamente al hablar con japoneses en situaciones del mundo real (Matsumoto y Okamoto, 2003).

El estudio reconoce que si bien la intención de dicha simplificación tiene como objetivo reducir la dificultad y complejidad a la hora de aprender el idioma, es menester tener en cuenta que esta misma simplificación puede derivar en la reproducción de normas lingüísticas y culturales basadas en ideologías hegemónicas. Asimismo, concluyen las autoras, esta simplificación puede resultar en un refuerzo del estereotipo de los japoneses como personas extremadamente corteses, humildes e indirectas, un foco desproporcionado en el estilo formal de discurso y la idea equivocada del idioma japonés como una lengua estandarizada en toda la nación, con mínimas o nulas variaciones regionales.

La segunda investigación sobre esta temática puntual fue realizada por Caroline Mahoney en el año 2009 en la región australiana de New South Wales. La investigación es un estudio de corte cualitativo, puntualmente un estudio de caso, en el cual se examina cómo y por qué enseñan cultura docentes no nativos de idioma japonés como lengua extranjera. La autora (2009) señala que el estudio pretende comprender la pedagogía utilizada para enseñar cultura, las actitudes y creencias de los docentes sobre la enseñanza de la cultura y cómo estas actitudes y creencias se han visto influidas por experiencias pasadas.

En concreto, el estudio se realizó tomando como muestra a dos docentes no nativos de idioma japonés en escuelas secundarias de New South Wales. Se utilizaron las técnicas de entrevista y observación para recolectar los datos. En lo que respecta a las entrevistas, éstas fueron semi-estructuradas y se llevaron a cabo en el correr de dos días. Los principales objetivos de las entrevistas fueron indagar cómo se siente un profesor respecto a la enseñanza de la cultura, cómo evalúa su enfoque, su práctica en el aula y sus motivaciones para enseñar de la manera en que lo hace (Mahoney, 2009). En cuanto a las observaciones, se realizaron a lo largo de tres jornadas y tuvieron como principal fin observar cómo se implementan los planes de enseñanza y cómo responden los estudiantes a la enseñanza de la cultura (Mahoney, 2009). Las observaciones también fueron semi-estructuradas en tanto en cuanto fueron planificadas y se establecieron previamente categorías para la observación. No obstante, aclara la autora, las categorías eran amplias, lo que permitía que el investigador pudiera realizar apuntes *in situ*.

En cuanto a los hallazgos de la investigación, las entrevistas mostraron que, en gran medida, el contenido lingüístico que se aborda en clase determina cómo el profesor decide qué enseñar como contenido cultural (Mahoney, 2009). Uno de los docentes expresó que el contenido cultural se eligió en función de si estaba relacionado con la lengua objeto de estudio (Mahoney, 2009), mientras que la otra manifestó que la lengua y la cultura estudiadas en el libro de texto guiaron su enseñanza de la cultura (Mahoney, 2009).

Un dato relevante que arrojó la observación de clases fue que la cultura fue enseñada como una entidad visible y tangible (Mahoney, 2009). Se pone el ejemplo de la visualización de una película animada nipona, ocasión que la docente aprovechó para dar información cultural basándose en lo que podía verse en la pantalla (verbigracia, el hecho de que los personajes dormían en un *futon* en el suelo).

A modo de conclusión, se enumeran tres aspectos en los cuales los dos docentes investigados comparten opinión:

- 1) Ambos enseñan contenidos culturales determinados por los contenidos lingüísticos que estén siendo estudiados en ese momento;
- 2) Ambos expresan su opinión de que la enseñanza de idioma y la enseñanza de cultura deberían estar integrados;
- 3) Ambos consideran que la cultura es tanto observable como factual hasta cierto punto, y por consiguiente utilizan películas y anécdotas para atraer e informar a sus pupilos.

En tercer lugar se encuentra el capítulo 9 del libro *Teaching Invisible Culture: Classroom practice and theory* [Enseñando cultura invisible: práctica áulica y teoría] (Lo Bianco y Crozet, 2003), titulado *The teaching of culture in Japanese* [La enseñanza de cultura en japonés], escrito por Miyuki Toyoda y Shunichi Ishihara.

En este capítulo, los autores presentan componentes del idioma y la cultura japonesa que se manifiestan únicamente en ese idioma. Se ahonda en temas como rasgos culturales, kinésica, prosódica, léxico, normas de interacción, normas pragmáticas y gramática oral.

La siguiente tabla resume los antecedentes relativos al componente cultural en la enseñanza de japonés:

Tabla 1*Antecedentes sobre enseñanza de cultura en japonés*

Autor/es	Año	Título del trabajo	Objetivos	Resultados
Matsumoto, Y. y Okamoto, S.	2003	The Construction of the Japanese Language and Culture in Teaching Japanese as a Foreign Language. [La construcción del idioma y cultura japoneses en la enseñanza de japonés como lengua extranjera].	Estudiar los aspectos socioculturales de la enseñanza del idioma presentes en los libros de textos escogidos, analizando en particular tres fenómenos sociolingüísticos: Estilos de comunicación japonesa: cortesía, indirección y modestia; Niveles de discurso: estilo formal versus estilo informal; Japonés estándar versus dialectos regionales.	Los libros de texto de idiomas tienden a simplificar estos fenómenos, creando un tipo particular de japonés a expensas de la verdadera diversidad lingüística que ha sido reconocida en estudios sociolingüísticos y con la que los estudiantes se encontrarán necesariamente al hablar con japoneses en situaciones del mundo real.
Mahoney, C.	2009	Teaching culture in the Japanese language classroom: A NSW case study. [Enseñando cultura en el aula de idioma japonés: un estudio de caso de Nueva Gales del Sur].	Examinar cómo y por qué enseñan cultura docentes no nativos de idioma japonés como lengua extranjera.	Enseñan contenidos culturales determinados por los contenidos lingüísticos que estén siendo estudiados en ese momento; expresan su opinión de que la enseñanza de idioma y la enseñanza de cultura deberían estar integrados; consideran que la cultura es tanto observable como factual hasta cierto punto, y por consiguiente utilizan películas y anécdotas para atraer e informar a sus pupilos.

Toyoda, M. e Ishihara, S.	2003	The teaching of culture in Japanese. [La enseñanza de cultura en japonés].	Presentar componentes del idioma y la cultura japonesa que se manifiestan únicamente en ese idioma. Se ahonda en temas como rasgos culturales, kinésica, prosódica, léxico, normas de interacción, normas pragmáticas y gramática oral.	Se presentan componentes del idioma y sus traducciones al inglés, analizando los componentes gramaticales y léxicos.
------------------------------	------	--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

Si bien no se registran más investigaciones (al menos en los idiomas que maneja el investigador, castellano e inglés) referidas a la inclusión de la cultura en la enseñanza de japonés como lengua extranjera, lo cierto es que hay numerosos estudios relativos al componente cultural en la enseñanza de otras lenguas, principalmente el inglés.

En ese sentido, pueden mencionarse (de manera no taxativa), la investigación llevada a cabo por Lidia Kostikova, Varvara Prishvina, Anna Ilyushina, Oksana Fedotova y Anatoliy Belogurov, presentada en un artículo titulado *Culture in Teaching English as a Foreign Language* [Cultura en la enseñanza de inglés como lengua extranjera] (2018), en la cual se estudia el uso del enfoque cultural para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes universitarios que están activamente involucrados en la comunicación intercultural en su desarrollo profesional (Kostikova *et al.*, 2018). Los estudiantes que conformaron la muestra del estudio eran alumnos del cuarto año en los departamentos de Historia y Relaciones Internacionales de la Universidad Estatal de Riazán en Rusia.

Es relevante también mencionar la investigación llevada a cabo por Thao Q. Tran y Hung V. Dang, publicada bajo el título *Culture Teaching in English Language Teaching: Teachers' Beliefs and Their Classroom Practices* [Enseñanza de cultura en la enseñanza del idioma inglés: creencias docentes y sus prácticas áulicas] en la revista Korea TESOL Journal en el año 2014. Los autores llevaron a cabo este estudio para explorar las creencias de los profesores de inglés (EL) sobre la enseñanza de la cultura en la enseñanza del inglés (ELT) y sus prácticas en el aula en Vietnam (Tran y Dang, 2014). En este caso, en contraposición con el anterior, el objeto de estudio fueron los docentes. Se empleó un cuestionario y entrevistas semi-estructuradas a 38 profesores de inglés en la ciudad de Ho Chi Minh. Los resultados mostraron que los profesores los docentes tienen una actitud positiva hacia la enseñanza de la cultura y creen que ésta desempeña un papel importante en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Tran y Dang, 2014). No obstante, se encontró una discrepancia entre la definición que los profesores de inglés tienen de los objetivos de la enseñanza de la cultura y sus prácticas reales en el aula (Tran y Dang, 2014).

En las siguientes tablas se muestran antecedentes internacionales y regionales referidos a esta temática:

Tabla 2*Antecedentes sobre enseñanza de cultura en otros idiomas*

Autor/es	Año	País	Título del trabajo	Objetivos	Resultados
Kostikova, L., Prishvina, V., Ilyushina, A., Fedotova, O. y Belogurov, A.	2018	Rusia	Culture in Teaching English as a Foreign Language. [Cultura en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.]	¿Qué formación profesional pueden tener los profesores de inglés en el contexto de la cultura global? ¿Cómo se pueden incorporar el conocimiento y la comprensión cultural en las clases de inglés? ¿Qué estrategias específicas pueden mejorar la competencia cultural de los estudiantes?	Los futuros profesores de inglés tienen un mayor conocimiento del arte y la cultura si se aplica un enfoque culturalmente sensible a la enseñanza de lenguas extranjeras en su formación profesional, ya que les permite aplicar sus nuevos conocimientos culturales en situaciones de comunicación intercultural. Los estudios culturales impulsan su motivación y crean un ambiente de curiosidad y apertura.
Tran, T. Q. y Dang, H. V.	2014	Vietnam	Culture Teaching in English Language Teaching: Teachers' Beliefs and Their Classroom Practices. [Enseñanza de cultura en la enseñanza del idioma inglés: creencias docentes y sus prácticas áulicas.]	Explorar las creencias de los profesores de inglés sobre la enseñanza de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras y sus prácticas áulicas en Vietnam.	Los docentes de inglés tienen una actitud positiva hacia la enseñanza de la cultura y creen que esta desempeña un papel importante en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, se detectó una discrepancia entre la definición de los objetivos de la enseñanza de la cultura y sus prácticas reales en el aula.

Vajak, M., Izadpanah, S. y Naserian, J	2021	Irán	The Assessment of Intercultural Competence in Iranian EFL and Non-EFL Learners: Knowledge, skill, awareness, and attitude. [La evaluación de la competencia intercultural en estudiantes y no-estudiantes iraníes de inglés como lengua extranjera y: Conocimiento, habilidad, conciencia y actitud.]	Evaluar los factores interculturales en el aprendizaje y la educación de los estudiantes y no-estudiantes iraníes de inglés como lengua extranjera en términos de su actitud, conocimiento, conciencia y habilidades.	Tomar clases de inglés como lengua extranjera en instituciones podría ser efectivo y tiene un efecto positivo en la competencia intercultural. Se evidencian diferencias en la competencia intercultural entre los estudiantes de inglés como lengua extranjera (más competentes) y quienes no lo son.
Oranje, J. M.	2012	Nueva Zelanda	Culture in the classroom of ESL learners: A case study of how culture is represented in the lessons of ESL children at a New Zealand mainstream primary school. [La cultura en el aula de alumnos de inglés como segunda lengua: Un estudio de caso sobre cómo se representa la cultura en las clases infantiles de inglés como segunda lengua en una escuela primaria general de Nueva Zelanda.]	Investigar si docentes de una escuela primaria completa de Nueva Zelanda consideran importante que la cultura en general, y la de sus alumnos de inglés como segunda lengua en particular, se incluyera en la enseñanza de este idioma. Examinar cómo se representan las culturas de los alumnos en sus clases.	La enseñanza explícita de la cultura del aula es poco frecuente, pero algunos elementos se hicieron visibles a través de medios más implícitos. Las culturas se incluyen regularmente como temas de estudio; empero, la incorporación intencional de las culturas de los estudiantes es poco frecuente y, en la mayoría de los casos, se produce de forma no intencionada.
Rohmani, L. A.y Andriyanti, E.	2022	Indonesia	Culture teaching in EFL classes: Teachers' beliefs, attitudes, and classroom practices. [Enseñanza de cultura en clases de inglés	Explorar las creencias y actitudes de los profesores de inglés y el reflejo de sus creencias y actitudes en los programas de enseñanza.	La mayoría de los profesores creen en la importancia de incorporar la cultura en la enseñanza del idioma y en el proceso de aprendizaje de los

como lengua extranjera:
Creencias, actitudes y prácticas
áulicas de docentes.]

estudiantes. El resultado de las
prácticas docentes indica que
los profesores de inglés de
Ngawi implementan la
enseñanza de la cultura e
incorporan diversos elementos
culturales en su proceso de
enseñanza y aprendizaje.

Nguyen, L.,
Harvey, S.y Grant,
L.

2016 Vietnam

What teachers say about
addressing culture in their EFL
teaching practices: the
Vietnamese context. [Lo que
los docentes dicen sobre el
abordaje de la cultura en sus
prácticas de enseñanza de
inglés como lengua extranjera:
el contexto vietnamita.]

Examinar las creencias de
docentes vietnamitas de
inglés como lengua
extranjera sobre el papel de
la cultura en la enseñanza de
idiomas y cómo abordan la
cultura en sus prácticas
docentes en una universidad.

Las oportunidades para que la
cultura se integre en las
actividades del aula de inglés
como lengua extranjera son
limitadas. Se prioriza la
enseñanza de conocimientos y
habilidades lingüísticas,
mientras que la cultura
desempeña un papel menor.

Ghavamnia, M.

2020 Irán

Iranian EFL teachers' beliefs
and perspectives on
incorporating culture in EFL
classes. [Creencias y
perspectivas de docentes iraníes
de inglés como lengua
extranjera sobre la inclusión de
cultura en clases de inglés
como lengua extranjera.]

Investigar las creencias y
perspectivas de varios
profesores iraníes de inglés
como lengua extranjera
respecto a la incorporación
de la enseñanza de la cultura
en sus clases, particularmente
su concepto de cultura, qué
información cultural enfocan
en sus clases y qué
obstáculos se presentan.

Si bien los profesores están a
favor de incluir la cultura en
sus clases, una serie de
obstáculos les impiden enseñar
cultura en sus clases de inglés
(falta de tiempo y de inclusión
de cultura en los materiales de
estudio).

Atmojo, A. E. P. y Putra, T. K.	2022	Indonesia	Investigating Indonesian EFL pre-service teachers' conceptions of culture and intercultural competence. [Investigando las concepciones de cultura y competencia intercultural de profesores indonesios de inglés como lengua extranjera en formación.]	Obtener información sobre la comprensión de la cultura y la competencia intercultural de los docentes de inglés como lengua extranjera en formación de Indonesia.	La discrepancia en la comprensión de la cultura y la competencia intercultural entre los participantes puede dificultar el logro de objetivos significativos de la enseñanza cultural y la eficacia de las prácticas pedagógicas en sus futuras aulas de inglés como lengua extranjera.
Luk, J.	2012	Hong Kong	Teachers' ambivalence in integrating culture with EFL teaching in Hong Kong. [Ambivalencia docente sobre la integración de cultura en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Hong Kong.]	Recopilar opiniones sobre la cultura y la enseñanza del idioma de 12 profesores de inglés de escuelas secundarias en Hong Kong, incluidos profesores nativos y no nativos.	Los profesores fueron unánimemente positivos en sus actitudes hacia el poder motivador de la cultura en la enseñanza de idiomas, pero también revelaron ambivalencia o sentimientos contradictorios sobre los medios y el fin de la enseñanza del idioma integrado a la cultura en términos de qué recursos culturales utilizar; la conectividad entre los componentes culturales y los exámenes; y el papel de los profesores.
Ahmed, S. T. S., Qasem, B. T. A. y Pawar, S. V.	2019	Yemen	Integrating Culture into EFL Teaching: A Study of Yemeni EFL Teachers' Perceptions and Actual Practices. [Integración de la cultura en la enseñanza	Explorar las percepciones del profesorado de inglés como lengua extranjera de una universidad acerca de la importancia de integrar la	Se ve una actitud positiva hacia la integración de la cultura inglesa en la enseñanza. Se observan diferencias en las actitudes basadas en el género,

			del inglés como lengua extranjera: un estudio de las percepciones y prácticas reales de los profesores de inglés como lengua extranjera yemeníes.]	cultura inglesa en su enseñanza y las prácticas que utilizan para ello.	ya que las profesoras mostraron una actitud positiva general mayor que sus homólogos masculinos.
Maijala, M.	2018	Finlandia	Culture teaching methods in foreign language education: pre-service teachers' reported beliefs and practices. [Métodos de enseñanza de cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras: creencias y prácticas reportadas por docentes en formación.]	Conocer las reflexiones y experiencias iniciales en la enseñanza de la cultura por parte de profesores de lenguas extranjeras finlandesas en formación durante su programa de formación docente de un año en una universidad.	Los principales obstáculos en la enseñanza de la cultura que surgieron de este estudio fueron: la integración de la cultura en las clases, el uso de la lengua meta y el uso de experiencias culturales personales de una manera pedagógicamente significativa.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3*Antecedentes regionales sobre la enseñanza de cultura en clase de idioma*

Autor/es	Año	País	Título del trabajo	Objetivos	Resultados
Hernández Riwes Cruz, J.	2010	México	The Role of Literature and Culture in English Language Teaching. [El rol de la literatura y la cultura en la enseñanza del idioma inglés.]	Profundizar en el papel de la literatura y la cultura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.	La literatura y la cultura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera proporcionan elementos y perspectivas a través de los cuales los estudiantes dejan de considerar una lengua extranjera como un código duro y frío utilizado por personas que tienen poco que ver con su propio contexto o identidad.
Chang Chávez, C. C.	2016	Perú	Tratamiento del componente cultural en la clase de español como lengua extranjera (ELE) desde la perspectiva española e hispanoamericana.	Mostrar la evolución del rol de la cultura en la enseñanza de lenguas, la conexión entre ambos, motivos para enseñar la cultura en clase de ELE, cómo se trata la cultura en los modelos de enseñanza actuales y qué cultura debe enseñarse.	La cultura debe incluirse gradualmente, de la mano de contenidos del curso. Ha de promoverse el diálogo cultural entre la cultura del estudiante y la de la lengua meta.
Calderón, S.	2004	Costa Rica	Integración del aspecto cultural en la clase de inglés.	Presentar una unidad para incluir la cultura en la clase	Incluir la cultura en la clase debe ir más allá de mostrar

				de inglés como lengua extranjera en Costa Rica, incluyendo actividades para desarrollar la conciencia intercultural y objetivos lingüísticos.	información sobre la cultura meta y apuntar a desarrollar destrezas para una interacción intercultural efectiva.
Piquer, M. V. y Sacchi, F. A.	2022	Argentina	El rol de la cultura en la clase de inglés: Creencias de docentes y estudiantes.	Conocer qué creencias tienen docentes y estudiantes de lenguas extranjeras respecto a los aspectos culturales.	Si bien las creencias tienden a ser favorables, la cultura no constituye un aspecto central.
Ling Nieto, M. R., Arias Picado, Y. y Abarca Cervantes, C.	2022	Costa Rica	Estrategias para la integración de la cultura al proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera.	Determinar el impacto de la implementación de elementos culturales para potenciar el aprendizaje de lenguas extranjeras.	Se reflejan opiniones positivas acerca de integrar estos elementos y coadyuvar a la enseñanza y el aprendizaje.
Varón Páez, M. E.	2009	Colombia	Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera.	“Explorar, contrastar y comparar los conceptos explícitos e implícitos y las teorías acerca de la cultura que tienen aplicaciones prácticas en los textos escolares para enseñanza del inglés” (p. 96).	“El contenido cultural en los libros de texto para enseñar lenguas extranjeras depende del interés de sus autores en potenciar ciertas habilidades y conocimientos culturales e ignorar otros” (p. 119).

Fuente: Elaboración propia.

A nivel nacional no se encontraron investigaciones que específicamente traten el tema del componente cultural en la enseñanza de idiomas extranjeros. No obstante, hay investigaciones relativas a la enseñanza de idiomas extranjeros en el país que pueden ser de utilidad. Se enuncian en la siguiente tabla:

Tabla 4*Antecedentes nacionales sobre la enseñanza de lenguas extranjeras*

Autor/es	Año	País	Título del trabajo	Objetivos	Resultados
Azpiroz, M. del C.	2010	Uruguay	Concepciones de los docentes de idioma inglés sobre el uso de la lengua materna como herramienta didáctica.	“Conocer los diversos escenarios didácticos en los cuales los docentes consideran válido el empleo del idioma español en la enseñanza de inglés y sus variaciones de acuerdo a los objetivos didácticos así como la edad de los alumnos y su nivel de inglés” (p. 4).	“El uso de la lengua materna para enseñar vocabulario es el que cuenta con mayor popularidad. También se utiliza para evitar la repetición de errores ortográficos producto de la interferencia del español y para enseñar determinados fonemas” (p. 4).
Azpiroz, M. del C.	2016	Uruguay	Las diferencias individuales en el aprendizaje de español como segunda lengua: enfoques, estilos y estrategias de aprendizaje de estudiantes chinos en el marco de un programa de intercambio entre universidades de China y Uruguay.	“Identificar y comprender las diferencias individuales en el aprendizaje de español como segunda lengua (L2) de estudiantes chinos dentro de un Programa de intercambio académico en una universidad privada uruguaya” (p. 4).	“Los estudiantes presentan prevalencia de enfoque profundo, son orientados a la apertura, planifican su estudio de manera muy general, cuentan con un estilo perceptivo visual y su aproximación al aprendizaje es fundamentalmente deductiva” (p.4).
Sun, S.	2017	Uruguay	La enseñanza de chino mandarín como lengua extranjera en Montevideo, Uruguay: el rol de la planificación, la interacción y la enseñanza de gramática.	“Conocer el perfil del docente de chino mandarín en el contexto de la enseñanza de este idioma en Uruguay para así conocer de qué manera los docentes planifican la clase y organizan los aspectos	“Los resultados obtenidos de este diseño de investigación permitieron llegar a conclusiones sobre el perfil del docente de chino mandarín en el contexto de la enseñanza de este idioma en Uruguay a partir de tres

			más relevantes de un curso” (p. 4).	categorías de análisis: planificación, la interacción en el aula y la enseñanza de gramática” (p. 4).	
Chen, X.	2018	Uruguay	Aprendizaje de la habilidad oral del idioma español como lengua extranjera de estudiantes chinos en el marco del programa de intercambio internacional entre China y Uruguay: los factores y las estrategias que inciden en el aprendizaje según las percepciones de los estudiantes y profesores.	“Estudiar y comprender, a través de las percepciones que tienen los estudiantes chinos de un centro privado de Montevideo y los profesores del Programa, los factores que intervienen en el aprendizaje y las estrategias que desarrollan los estudiantes durante el proceso de adquisición de la habilidad oral del idioma español como lengua extranjera” (p. 4).	“Los resultados obtenidos de este diseño de investigación permitieron llegar a conclusiones sobre el aprendizaje de español oral de estudiantes chinos del Programa IIU a partir de: factores que contribuyen más al aprendizaje de la habilidad oral de los estudiantes, factores que motivan dicho aprendizaje, dificultades en el mismo, y las estrategias del aprendizaje de los estudiantes” (p. 4).
Suárez Bell, A. K.	2020	Uruguay	Enseñanza del inglés mediante actividades lúdicas en educación primaria: las percepciones de los docentes.	Se focaliza en las experiencias de los docentes de inglés en las escuelas públicas uruguayas. Se investiga “el conocimiento y la comprensión de sus percepciones sobre emplear actividades lúdicas como estrategia didáctica. Asimismo, se indagó en los propósitos que ellos se plantean al planificar e implementarlas y se caracterizaron los tipos de actividades lúdicas empleadas” (p. 3).	Los hallazgos “evidencian que los docentes emplean actividades lúdicas para cambiar la rutina de la clase tradicional, perciben que las mismas implican diversión y aprendizaje y apuntan a que los conocimientos adquiridos perduren en la memoria de sus estudiantes” (p. 3).

Zambon Ferronato, N.	2019	Uruguay	¿Qué piensan los docentes y los estudiantes del aprendizaje del inglés como lengua extranjera?: un estudio sobre creencias a partir de la metáfora conceptual.	“Analizar y comprender, a partir de metáforas conceptuales, la relación entre las creencias de estudiantes sobre el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (L2) en el aula y la posible influencia en la selección de las estrategias para el aprendizaje de lenguas (EpAL) por el docente para usar en el aula” (p. 5).	“Quedó explicado cómo la metáfora, además de estar presente en el lenguaje que usamos, está presente en nuestros pensamientos y acciones y ofrece de manera sucinta, una oportunidad para reflexionar acerca de cómo los estudiantes perciben el proceso de aprendizaje. Se observó que existen diversos factores que influyen en la selección de las EpAL además de las creencias de los estudiantes” (pp. 5-6).
-------------------------	------	---------	--	--	---

Fuente: Elaboración propia.

2. Marco contextual

Para comprender mejor el fenómeno en estudio, es necesario plantear un marco contextual que permita tener una idea de a qué nos enfrentamos al momento de investigar sobre la enseñanza del japonés en Uruguay. Al ser un idioma que se enseña solamente de manera informal (es decir, no forma parte de la currícula educativa del país a nivel primario ni secundario, y tampoco existe a nivel terciario una carrera en idioma japonés, si bien en algunas universidades existen cursos de esto), no hay estadísticas oficiales de número de estudiantes ni número de docentes o centros de enseñanza.

2.1 Semblanza histórica de la enseñanza del japonés como lengua extranjera

La literatura (Sambuichi y Sambuichi, 2024; Arnaud, 2009; Henshall, 2004; Seki, 1997) tiende a caracterizar el estudio del japonés como lengua extranjera basándose en lo que Arnaud (2009) nomina “olas de japonismo”: períodos de tiempo en los cuales, por diferentes motivos, Occidente se ve interesado en Japón y lo japonés.

Los comienzos del estudio del japonés fuera de Japón comenzaron en los países vecinos: China y Corea. Los primeros materiales de estudios del japonés datan del siglo XV en China y del siglo XVII en Corea (Seki, 1997). Por otro lado, el estudio del japonés en Occidente comienza con la llegada de los portugueses a Japón. Los jesuitas aprendieron el idioma para poder evangelizar a los locales y así surgen los primeros diccionarios y libros de gramática japonesa occidentales (Henshall, 2004; Tashiro-Perez, 2012).

Posteriormente, Japón entra en un estado de aislacionismo en el cual se prohíbe la entrada de extranjeros y la salida de japoneses del territorio nacional. Los contactos con Occidente se retoman en el siglo XIX, donde comienza la primera ola de japonismo (Henshall, 2004; Arnaud, 2009).

La primera ola de japonismo surge cuando, en 1853, por presión de Estados Unidos, Japón abre sus fronteras a los extranjeros. Esta apertura facilitó el acceso a productos y elementos culturales japoneses, lo que atrajo la atención del público occidental. Asimismo, la presencia de misiones diplomáticas japonesas en diferentes países de Europa produjo interés en el país. En este contexto es que empiezan a surgir los primeros cursos de japonés en universidades europeas: en 1855 en Leiden, 1863 en París y Florencia, 1870 en San Petersburgo y 1873 en

Berlín. Por su lado, el primer curso de japonés en los Estados Unidos se abrió en 1900 en la Berkeley School de California (Sambuichi y Sambuichi, 2019).

A comienzos del siglo XX se dieron dos fenómenos expansionistas de Japón: por un lado, la invasión de territorios vecinos como Manchuria, Taiwán y Corea; y por el otro, las olas migratorias al continente americano. En ese contexto, el japonés era enseñado obligatoriamente en los países invadidos y, en los países americanos, a los hijos de los migrantes; en ambos casos con apoyo del gobierno nipón (Sambuichi y Sambuichi, 2019).

Asimismo, luego de comenzada la Segunda Guerra Mundial y del ataque a Pearl Harbor, el ejército estadounidense comenzó a enseñar el japonés con fines de inteligencia y espionaje bélico (Seki, 1997). Una vez finalizada la guerra, siendo Japón uno de los perdedores, el interés en el idioma japonés disminuyó (Sambuichi y Sambuichi, 2019).

La segunda ola de japonismo tiene comienzo en el período de posguerra, cuando Japón empieza a experimentar un crecimiento económico que es dado a conocer al mundo con la organización de los Juegos Olímpicos de Verano de 1964, la Exposición Internacional de Osaka de 1970 y los Juegos Olímpicos de Invierno de 1972. Asimismo, la presencia cada vez más importante del país en los festivales cinematográficos internacionales atrajo atención (Sambuichi y Sambuichi, 2019).

En este período aumentó la enseñanza de idioma japonés en el extranjero y eso llevó a varios hitos: el establecimiento de la Asociación para la Enseñanza del Idioma Japonés a Extranjeros en 1962; la firma de tratados de intercambio cultural con países socialistas entre 1969 y 1979; la creación de la Fundación Japón en 1972 y el establecimiento en 1974 de JICA, la agencia de cooperación internacional de Japón (Sambuichi y Sambuichi, 2019).

Al mismo tiempo, en América Latina, la Universidad de San Pablo inauguró en 1963 el primer curso de japonés y el Centro de Estudios Japoneses. Asimismo, el gobierno japonés comenzó a invertir en las escuelas para los descendientes de migrantes y el envío de docentes desde Japón por medio de JICA (Sambuichi y Sambuichi, 2019).

La tercera ola de japonismo surge en las décadas de 1980 y 1990 con la expansión de empresas japonesas en diferentes partes del mundo y de productos culturales principalmente enfocados en el entretenimiento, como lo son el anime, el manga, los videojuegos, música pop, etcétera. Es en esta época también que comienza a implementarse, en 1984, el examen internacional de japonés (JLPT, *Japanese Language Proficiency Test*) organizado por la Fundación Japón y rendido a nivel mundial (Sambuichi y Sambuichi, 2019).

Esto se vio reforzado al iniciar el siglo XXI con el advenimiento de internet y redes de información y comunicación. Estos productos culturales son los que motivaron a que cada vez más personas se vieran interesadas en aprender el idioma (Sambuichi y Sambuichi, 2019).

2.2 Estado actual de la enseñanza del japonés en el mundo

En el año 2023, la Fundación Japón publicó su Informe de la encuesta sobre la educación de japonés en el extranjero 2021, siendo éste el informe más reciente relativo al estado actual de la enseñanza de japonés como lengua extranjera alrededor del mundo.

En dicho informe se establece que el japonés como lengua extranjera es enseñado en 133 países del mundo, contando con 18.272 instituciones y 74.592 docentes a nivel global. Asimismo, el número de aprendices asciende a 3.794.714 (Japan Foundation, 2023).

Como dato relevante, todos estos guarismos son inferiores en relación con la encuesta del año 2018, en la cual el idioma era enseñado en 134 países del mundo por medio de 18.661 instituciones y 77.323 profesores. El número de estudiantes ascendía a 3.851.774 (Japan Foundation, 2023).

Para la región sudamericana, los datos muestran que hay 394 instituciones (2,2 % del total global), 1.548 docentes (2,1 % del total) y 34.557 aprendices (0,9 % del total) (Japan Foundation, 2023).

El informe también presenta datos para Uruguay: 6 instituciones, 16 docentes y 181 estudiantes (Japan Foundation, 2023). No obstante, la presente investigación, en aras de garantizar datos más actuales, toma en consideración los guarismos brindados por la Comisión Organizadora del examen JLPT en Uruguay.

2.3 Desarrollo histórico de la enseñanza del japonés en Uruguay

La génesis de la cuestión de la enseñanza del idioma japonés en Uruguay tiene lugar formalmente en el año 1952, luego del establecimiento de la tercera Asociación Japonesa en el Uruguay. En ese marco, varios miembros de la comunidad inmigrante solicitaron la creación de una institución abocada a la enseñanza del idioma japonés (AJU, 2019).

En enero de 1953 comienza a funcionar la Escuela de Idioma Japonés en Uruguay. Ésta funcionaba en el Establecimiento Takata, propiedad de dicha familia de inmigrantes nipones. Funcionó hasta 1958, cuando la tercera Asociación Japonesa en el Uruguay se disolvió. Tras este acontecimiento, un grupo de padres voluntarios creó un comité para el mantenimiento de la Escuela y ésta pasó a funcionar en dos quintas también propiedad de inmigrantes japoneses establecidos en territorio nacional (AJU, 2019).

La cuarta Asociación Japonesa en el Uruguay, vigente hasta la actualidad, fue fundada en el año 1967. En 1971 se inaugura su sede en el barrio Colón de Montevideo y comienza a funcionar allí la Escuela de Idioma Japonés. En 1984 la Escuela pasa a tener una nueva denominación, llamándose Escuela de Idioma Japonés de la Asociación Japonesa en el Uruguay y quedando a cargo de Mie Yamada (AJU, 2019).

En 1985, la escuela formalizó su adhesión al Centro de Cultura e Idioma Japonés en Argentina (*Kyōren*) y, cuatro años más tarde, nueve estudiantes de Uruguay tomaron allí el *Japanese Language Proficiency Test* (JLPT), siendo la primera vez para estudiantes procedentes de nuestro país.

Asimismo, amén del curso lectivo, existía el curso complementario *Hoshūka*, para quienes quisieran seguir estudiando y perfeccionando el idioma luego de graduarse. Los objetivos planteados por las profesoras Mie Yamada y Akemi Ito, encargadas del curso, eran cuatro:

incorporar métodos audiovisuales y multiplicar el vocabulario; poner énfasis en la conversación, para así poder comprender el idioma y expresarse correctamente; tener la capacidad para escribir oraciones expresivas y mantener la continuidad del cuaderno de notificaciones, así como la redacción del diario (*nikki*); y lograr la correcta utilización de los caracteres *kanji* (ideograma que expresa tanto sonido como significado) (AJU, 2019, 173).

Es dable destacar que la Escuela adoptó e incorporó a su funcionamiento eventos característicos de la cultura japonesa, como por ejemplo (AJU, 2019, 173):

- Ceremonia de admisión y de apertura de cursos en enero;
- Festival de deportes, o *Undōkai*, en febrero;
- Día de las niñas, o *Hinamatsuri*, en marzo;
- Día de los niños en mayo;
- Festival de las estrellas, o *Tanabata*, en julio.

Otros hitos históricos relacionados con la enseñanza del japonés en Uruguay son el inicio del curso de tal idioma en el Instituto Berlitz de Montevideo en 1998; la apertura del curso de japonés en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Humanidades perteneciente a la Universidad de la República en el año 2001; y el comienzo del dictado de clases de japonés por parte de Sakura en la Universidad ORT Uruguay, año 2003 (Japan Foundation, 2020).

A partir del año 2017 comenzó a rendirse el examen internacional de aptitud en lengua japonesa, JLPT, en Uruguay. De acuerdo con los datos aportados por la Comisión Organizadora de JLPT en Uruguay, hasta el momento se ha realizado en seis oportunidades: 2017 con 90 estudiantes registrados, 2018 con 93 estudiantes, 2019 con 103 estudiantes, 2022 con 144 estudiantes, 2023 con 108 estudiantes y 224 con 112 estudiantes.

En relación a la cantidad de docentes de lengua japonesa registrados por la Comisión Organizadora de JLPT, según la información provista por ésta, se cuentan 10 docentes nativos y 5 docentes no nativos. De todos modos, la Comisión también estima que puede haber alrededor de 10 personas más que enseñen el idioma en Uruguay, aunque nunca hayan participado de cursos de formación docente.

3. Diseño metodológico

En este capítulo se presenta el enfoque metodológico utilizado para llevar a cabo la investigación que permita obtener datos para responder las preguntas de investigación planteadas. Se menciona lo referido a las investigaciones cualitativas, puntualizando en los estudios fenomenológicos, y prestando atención a las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

3.1 Investigación con enfoque cualitativo

En términos generales, la investigación con enfoque cualitativo es, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1994, p. 20), aquella que “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. María Paz Sandín (2003, p. 123) profundiza en esta definición y la orienta hacia el campo de la educación, declarando que “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento”.

En el caso de la presente tesis, atendiendo al objetivo general y a los objetivos específicos, se entiende que el enfoque cualitativo es el adecuado en tanto que se busca comprender un fenómeno educativo, la inclusión de la cultura en las clases de japonés como lengua extranjera en Uruguay, y describir cómo, según la perspectiva y creencias de docentes, ésta es llevada a cabo. La investigación no tiene como objetivo arribar a datos estadísticos o numéricos, por lo que los enfoques cuantitativo y mixto no aplican.

De acuerdo con D. del Rincón (1997, p. 9), la investigación cualitativa contiene los siguientes atributos que la diferencian de la investigación cuantitativa:

- Pone en cuestionamiento la idea de que el comportamiento de los individuos esté determinado por leyes generales y patrones subyacentes.
- Pone el énfasis en describir y comprender lo que es único y singular más que en cosas generalizables; en la presente investigación, este punto se materializa en la relevancia dada a las percepciones y creencias particulares de docentes.

- Afronta una realidad dinámica, múltiple y holística mientras que discute la existencia de una realidad externa.
- Analiza e interpreta la realidad educativa desde los significados e intenciones de las personas involucradas en ella; las percepciones y creencias de los docentes son un elemento fundamental del presente estudio.
- El investigador que examina la realidad educativa comparte el marco de referencia con los sujetos estudiados, en contraste con el observador externo, imparcial e independiente típico de la investigación cuantitativa.

Sumado a lo anterior, Taylor y Bogdan (1994, pp. 20-23) proponen el siguiente decálogo de lo que para ellos es “más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico” (p. 20):

- 1) *La investigación cualitativa es inductiva*: los investigadores no recogen datos con el objetivo de evaluar modelos, teorías preconcebidas o hipótesis, sino que desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones a partir de pautas de los datos. La información brindada por docentes es insumo fundamental a este respecto.
- 2) *El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística*: se estudia a los individuos dentro de su contexto (pasado y presente), y no son reducidos a meras variables sino considerados como un todo. Los docentes participantes de esta investigación son consultados sobre la temática de estudio teniendo en cuenta sus experiencias y trayectorias.
- 3) *Los investigadores son sensibles a los efectos que causan sobre los individuos estudiados*: se interactúa con las personas a estudiar de forma natural y no intrusiva. Emerson (1983) añade que, si bien el investigador no puede eliminar sus efectos sobre los individuos estudiados, intenta controlarlos o reducirlos a su mínima expresión, o al menos a tenerlos en cuenta a la hora de interpretar los datos.
- 4) *Los investigadores intentan comprender a las personas dentro de su contexto*: es fundamental que el investigador experimente la realidad de la misma forma que los sujetos estudiados la experimentan, para así comprender cómo éstas ven las cosas.
- 5) *El investigador suspende o deja de lado sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones*: el investigador ve las cosas como si estuvieran pasando por primera vez y nada se da por sobreentendido (Bryun, 1966). Este punto se evidencia

principalmente en el instrumento de recolección de datos, mediante el cual los docentes consultados pueden exponer sus propios puntos de vista y percepciones de fenómenos como la cultura o la enseñanza de cultura en clase de lenguas extranjeras, aun cuando la teoría utilizada en la investigación ya contempla dichos conceptos.

- 6) *Todas las perspectivas son valiosas*: las diferentes perspectivas de los diversos individuos estudiados son válidas y pertinentes en tanto que no se busca una verdad irrefutable sino un entendimiento detallado de las perspectivas concernientes al asunto investigado. Los datos provistos por todos los docentes participantes son tenidos en cuenta.
- 7) *Los métodos cualitativos son humanistas*: al reducir las palabras y actos de la gente a ecuaciones y estadísticas, como sucede en los métodos cuantitativos, se pierde la dimensión humana de los sujetos investigados. Por el contrario, los métodos cualitativos apuntan a conocer a las personas en su dimensión integral y con una mayor profundidad.
- 8) *Los investigadores dan énfasis a la validez en su investigación*: el investigador conoce debido al contacto directo con la vida real y al mundo empírico, sin ser filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias. Los investigadores cualitativos hacen hincapié en la validez mientras que los cuantitativos ponen el énfasis en la confiabilidad y reproducibilidad de la investigación (Rist, 1977).
- 9) *Todos los escenarios e individuos son dignos de estudio*: para los investigadores cualitativos, cada contexto y persona ofrece una oportunidad de desarrollar un estudio; ningún asunto es lo suficientemente trivial como para descartarlo.
- 10) *La investigación cualitativa es un arte*: los investigadores son flexibles en lo concerniente a la manera de llevar a cabo sus estudios; son artífices y están alentados a definir sus propios métodos. No se siguen reglas estrictas sino lineamientos orientadores.

En lo que respecta a los métodos de investigación cualitativa, Creswell y Creswell (2018, pp. 50-51) enumeran los siguientes como los más frecuentes en las investigaciones cualitativas, pero dejando la puerta abierta a otros métodos que también podrían ser válidos dependiendo de las cuestiones a investigarse: método narrativo, método fenomenológico, teoría fundamentada, método etnográfico y estudio de casos. A los efectos del presente trabajo, se

procede a ahondar en el método fenomenológico por ser éste escogido para la investigación desarrollada.

3.2 Los estudios fenomenológicos

Los estudios fenomenológicos son aquellos en los cuales el investigador busca conocer y caracterizar un fenómeno en sí mismo, sin ahondar en por qué se da el fenómeno. “Se preocupan por determinar *el sentido dado a los fenómenos, descubrir el significado y la forma cómo las personas describen su experiencia* acerca de un acontecimiento concreto” (Bisquerra, 2009, p. 317). La presente investigación se condice con un estudio fenomenológico dado que el objetivo es conocer y caracterizar un fenómeno -la enseñanza de la cultura dentro de la enseñanza de japonés como lengua extranjera- desde la subjetividad de docentes que llevan a cabo dicha tarea.

Hernández-Sampieri y Mendoza Torres advierten que tanto en este tipo de estudios como en los de teoría fundamentada se obtienen las perspectivas de los participantes. No obstante, “en la primera, en lugar de generar un modelo a partir de ellas, exploras, describes y comprendes lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias ante un determinado fenómeno” (2018, p. 548). Siguen los autores exponiendo que otra diferencia entre ambos enfoques es que “en la fenomenología los investigadores trabajan directamente las unidades o declaraciones de los participantes y sus vivencias, más que abstraerlas para crear un modelo basado en sus interpretaciones” (2018, p. 548). Esta es precisamente la forma en la que se aborda la presente investigación. Los objetivos buscan explorar, describir y comprender al fenómeno estudiado, partiendo de la subjetividad de los docentes implicados en éste, y no tiene como fin generar teoría o modelos abstractos.

De acuerdo con Bisquerra (2009, p. 317), a los estudios fenomenológicos “le interesan las *cuestiones de significado* y por eso utiliza la grabación de conversaciones y el registro de anécdotas y de experiencias personales como principales técnicas específicas de obtención de la información”.

Estos estudios tienen como cometido “descubrir todo aquello que aparece como pertinente y significativo en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales, siguiendo un *proceso de investigación claramente inductivo*” (Bisquerra, 2009, p. 317). Se debe comenzar por una fase que es prominentemente descriptiva “en la que se recoge información sobre la experiencia concreta objeto de estudio de la manera más libre y exhaustiva posible”

(Bisquerra, 2009, p. 317). Las experiencias de los docentes participantes, narradas por ellos mismos en profundidad, son un insumo fundamental de la investigación, mediante las cuales es posible describir cuál es el estado actual del fenómeno en el Uruguay.

Es interesante destacar que “la interpretación y análisis de la información tiene lugar simultáneamente a la recolección de datos” (Bisquerra, 2009, p. 317). Es una primera etapa de carácter más superficial, que acontece previo al análisis profundo, el cual se lleva a cabo luego de completada la recolección de información para llegar a comprender las experiencias de los participantes (Bisquerra, 2009).

Las principales premisas de los estudios fenomenológicos, de acuerdo con Donna M. Mertens (2015) y Juan Luis Álvarez-Gayou (2003), son las siguientes:

- Se busca describir y comprender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante individualmente así como desde la perspectiva colectiva. Los datos aportados por cada docente informante son tenidos en cuenta en su singularidad, y la suma de éstos conforman colectivamente la mirada docente sobre el fenómeno estudiado.
- Se fundamenta en el análisis de discursos y temas tanto como en la búsqueda de sus posibles significados.
- Para comprender estas experiencias, el investigador recurre y confía en la intuición, la imaginación y en las estructuras universales.
- Las experiencias son contextualizadas por el investigador atendiendo a su temporalidad (momento en el que ocurrieron), espacio (lugar en el cual se suscitaron), corporalidad (individuos que lo vivenciaron) y el contexto relacional (los vínculos establecidos durante las experiencias).

Wertz *et al.* (2011) enumeran seis procedimientos básicos de este tipo de estudios:

- definición del problema a estudiar (la inclusión de la cultura en la enseñanza de japonés como lengua extranjera en el Uruguay, desde la perspectiva docente);
- recopilación de datos sobre las experiencias relacionadas con éste que tienen los participantes (la cual se lleva a cabo mediante el instrumento de entrevista semi-estructurada);

- análisis de narrativas y comportamientos personales e identificación de un panorama general de experiencias (los datos provistos son importantes tanto a nivel individual de cada docente como al nivel docente en general);
- identificación de unidades de significado y generación de categorías, patrones y temas con la detección de citas o unidades clave (en los casos en que haya coincidencia en las perspectivas de docentes);
- elaboración de una descripción genérica de las experiencias y sus estructuras: contexto, condiciones y situaciones en las que ocurrieron y que los rodean (según los datos aportados por los informantes);
- desarrollo de una narrativa que aúna las descripciones y la estructura con el objetivo de “transmitir la esencia de la experiencia en cuanto al fenómeno estudiado (categorías, temas y elementos comunes [...]) y las diferentes apreciaciones, valoraciones u opiniones sobre este” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, pp. 549-550).

3.3 Técnicas de recolección de datos

En el presente apartado se aborda la técnica de recolección de datos que se consideran pertinentes en la investigación que se lleva a cabo. Una característica fundamental de las técnicas de recolección de datos en investigaciones cualitativas, en contraste con las investigaciones cuantitativas, es que “el proceso de obtención de la información es emergente y cambiante. Se va completando y precisando en la medida en que avanza el contacto con los informantes y la comprensión de la realidad objeto de estudio” (Bisquerra, 2009, p. 329). Por lo tanto, es quintaesencial que el investigador maneje un cierto grado de flexibilidad para con el acceso a la información, así como una perspectiva de proceso (Bisquerra, 2009).

3.3.1 La entrevista en profundidad

En palabras de Bisquerra (2009, p. 336), la realización de entrevistas es “una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando”. Agrega Stake (1999) que

naturalmente hay cosas que el investigador no puede observar de forma directa, pero que otras personas han observado o están observando.

Esta técnica de recolección de datos es la más apropiada para la presente investigación, en tanto en cuanto es la técnica que permite en mayor grado recolectar datos relativos a las percepciones de los docentes informantes, y permite que éstos se expresen y profundicen en sus conceptos tanto como les sea necesario. Esta técnica, debido al carácter fenomenológico de la investigación, es la que propicia la obtención de datos de forma más abarcativa, lo que conduce a un mejor cumplimiento de los objetivos de descripción, caracterización y comprensión del fenómeno.

Las entrevistas, dependiendo de su estructura y diseño, se pueden clasificar de la siguiente forma (Bisquerra, 2009, pp. 336-337):

- Entrevista estructurada: hay una planificación previa por parte del investigador en la cual se elabora una batería de preguntas que forman parte de un guión preestablecido, secuenciado y dirigido. Esto implica que la entrevista posea poca flexibilidad y el entrevistado se vea limitado a negar, afirmar o contestar de forma concreta lo que se está interrogando, con poco margen a realizar comentarios o apreciaciones.
- Entrevista semiestructurada: existe una elaboración previa de un guión que contemple la información necesaria que se busca conseguir. No obstante, las preguntas son realizadas de forma más abierta y el entrevistado tiene la posibilidad de expandirse más en sus respuestas, agregar comentarios y acotaciones, lo que implica que el investigador pueda obtener información con mayor riqueza de matices. A su vez, este tipo de entrevista permite entrelazar temas y construir un conocimiento de la realidad de forma más holística y comprensiva. Dentro de este tipo de entrevista se enmarca el instrumento diseñado para la recolección de datos de la presente investigación, el cual presenta un guión que contiene los puntos necesarios para una eficiente obtención de información, pero con flexibilidad tanto para los comentarios y acotaciones del entrevistado como para la realización de preguntas emergentes por parte del entrevistador.
- Entrevista no estructurada: al contrario que en los dos diseños anteriores, en este caso no existe un guión preestablecido. El investigador se guía por los temas y ámbitos informativos que se desean conocer, pero es una entrevista que se va construyendo en el momento teniendo en cuenta las respuestas del entrevistado.

La entrevista en profundidad es la técnica cualitativa de recolección de datos que permite una mayor obtención de información relevante para las investigaciones de tipo fenomenológico. Taylor y Bogdan (1994, p. 101) definen que

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

Es importante, argumentan los autores antemencionados (1994), que el investigador establezca *rapport* con los entrevistados, formulando al principio preguntas no directivas y aprendiendo lo que es importante para ellos antes de enfocarse en los intereses centrales de la investigación. En el caso de la presente investigación, el *rapport* logra establecerse por repetidos encuentros entre el investigador y los informantes, dentro del marco de la investigación, desde los contactos iniciales abocados a la presentación del investigador y la investigación en desarrollo, hasta los planteamientos y arreglos para las entrevistas.

Taylor y Bogdan (1994) establecen que las entrevistas en profundidad clasificarse en tres tipos diferentes pero que igualmente están estrechamente relacionados: el primer tipo de entrevistas en profundidad se enfoca en las historias de vida; la segunda clasificación de las entrevistas en profundidad pone su énfasis en conocer sucesos y actividades que no hay posibilidad de observar directamente; y como tercer tipo se encuentran esas entrevistas en profundidad que tienen como fin “proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 103). Lo que tienen en común estos tres tipos de entrevistas es que, además de estar íntimamente relacionadas entre sí en muchos casos, las técnicas básicas son iguales en los tres tipos: “los investigadores establecen *rapport* con los informantes a través de repetidos contactos a lo largo de cierto tiempo, y desarrollan una comprensión detallada de sus experiencias y perspectivas” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 104).

3.3.2 La entrevista virtual

Con el avance de las tecnologías de la información y comunicación, y particularmente durante y luego de la pandemia de COVID-19, el medio virtual comenzó a expandirse como

un medio a través del cual un investigador puede conectarse con un entrevistado para la concreción de una entrevista (Moreira y Giadas, 2021; Saarijärvi y Bratt, 2021; de Villiers *et al.*, 2022).

Los primeros estudios sobre la aplicación de este tipo de instrumento de recolección de datos en el medio virtual estuvieron enfocados principalmente en el estudio etnográfico de entornos virtuales como blogs, foros de discusión, juegos en línea y redes sociales (Markham, 1998; Ardèvol *et al.*, 2003; Mosquera Villegas, 2008). Más adelante, con el desarrollo de aplicaciones y *software* de videollamadas, las entrevistas cualitativas tradicionalmente llevadas a cabo cara-a-cara encontraron un nuevo medio por el cual podían ser realizadas.

Moreira y Giadas (2021, pp. 5-6) definen a las entrevistas virtuales como

una nueva modalidad de entrevista que se desarrolla por una interacción entre dos o más personas mediada por las Tecnología de la Comunicación y la Información (TIC) donde, en sincronidad y a través de la creación de un espacio privado común virtual recreado desde dos espacios propios distintos, puede recuperarse la presencia del otro por medio de una plataforma de videollamadas que nos permita visualizar y comprender sus expresiones corporales y/o faciales, las intencionalidades de su acción y sus códigos del lenguaje, sosteniendo con ello el rapport y prestando una herramienta al investigador para poder guiar su accionar.

Entre las ventajas de las entrevistas virtuales se encuentran: 1) mayor cobertura geográfica dado que las personas no deben encontrarse físicamente en el mismo lugar; 2) mayor disponibilidad horaria y reducción temporal de la colecta de datos; 3) resolver y acelerar el proceso ya que se puede grabar, desgrabar, transcribir, etc.; 4) reducción de costos de traslados. Las desventajas, por otra parte, se relacionan principalmente con la desigualdad al acceso a herramientas tecnológicas (Schmidt *et al.*, 2020; Moreira y Giadas, 2021).

Por lo expuesto, se considera a la entrevista virtual “como una modalidad novedosa y confiable” (Moreira y Giadas, 2021, p. 12) de recolección de datos en la investigación cualitativa.

3.3.3 Selección de la muestra

Un aspecto importante a tener en cuenta es el referido a la selección de informantes a entrevistar. Taylor y Bogdan (1994) afirman que las entrevistas cualitativas deben tener un

diseño de investigación flexible en el cual no se conocen de antemano ni el número ni el tipo de informantes. No obstante, el investigador “comienza con una idea general sobre las personas a las que entrevistará y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar de curso” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 108) durante el proceso de investigación. Los autores aseveran que el número de entrevistados o de casos no es lo importante, sino que lo relevante “es el potencial de cada ‘caso’ para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 108). El investigador se da cuenta de que ha llegado al número suficiente de informantes cuando las entrevistas con más personas no ponen a la luz ninguna comprensión nueva sobre el asunto estudiado.

En lo que respecta al número estimado del muestreo para llevar adelante la investigación, es menester tener en cuenta que, según los datos aportados por la Comisión Organizadora de JLPT (Japanese Language Proficiency Test - el examen internacional de lengua japonesa), en el país hay aproximadamente quince docentes enseñando activamente japonés como lengua extranjera de los que ellos tengan conocimiento, pero estiman que puede haber unos diez profesores más que enseñan el idioma de forma independiente.

El tipo de muestreo es por conveniencia. En palabras de Mejía Navarrete (2000, p. 169), se define como “el procedimiento que consiste en la selección de las unidades de la muestra en forma arbitraria, las que se presentan al investigador”. Las unidades de esta muestra, continúa el autor (2000, p. 169), “se eligen de acuerdo a su fácil disponibilidad”. Dado lo anterior, y por las características de la investigación, se estima un muestreo de entre doce y quince docentes. La conveniencia se justifica por el hecho de que al ser un número de docentes de los cuales la Comisión Organizadora tiene certeza, resulta más fácil poder llegar a ellos. Al mismo tiempo, el objetivo es poder alcanzar la mayor diversidad posible en términos de características demográficas (nativos y no nativos, franjas etarias, etc.).

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018), el tamaño mínimo de muestra sugerido para los estudios fenomenológicos es de diez casos. Asimismo, Mejía Navarrete (2000, p. 172) establece que un muestreo de entre once a quince casos es suficiente para “comprender las pautas estructurales que definen el objeto de estudio. Se inicia el proceso de saturación”. Es importante destacar que, debido al número de docentes de japonés activos en Uruguay, no sería posible trabajar con una muestra mayor a los quince casos. Asimismo, como explican Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018), en las investigaciones cualitativas, el tamaño de la muestra no se fija antes de la recolección de los datos y lo que se hace es perfilar un número aproximado de casos. El número final de la

muestra se conoce cuando, una vez en la recolección de datos, se llega a la saturación en tanto en cuanto “las nuevas unidades que se añaden ya no aportan información o datos novedosos” (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, pp. 427-428).

El acceso al escenario y a los docentes se lleva a cabo acudiendo a la Comisión Organizadora para facilitar el acceso y poder alcanzar el número estimado de la muestra, contando siempre con el libre consentimiento de docentes para participar en la investigación.

Es importante manifestar que, por lineamientos éticos y de implicancia del investigador en el estudio, la docente de éste, que se cuenta dentro del número de docentes de los cuales la Comisión tiene conocimiento, no es tenida en cuenta para la investigación. No obstante, es con dicha docente con quien se llevó adelante el pre-testeo del instrumento de recogida de datos, previamente validado por expertos en la materia.

El número de docentes contactados para participar de la investigación fue trece, de los cuales once accedieron a participar, siendo éste el número final de la muestra. Este muestreo es no probabilístico. En la tabla subsiguiente puede encontrarse un resumen de los participantes:

Tabla 5

Resumen de participantes

Código	Edad	Género	Nacionalidad	Lengua materna
D1	71 años	Femenino	Japonesa	Japonés
D2	72 años	Femenino	Japonesa	Japonés
D3	63 años	Femenino	Japonesa	Japonés
D4	29 años	Masculino	Uruguay	Español
D5	32 años	Femenino	Uruguay	Español
D6	31 años	Masculino	Uruguay y japonesa	Español
D7	50 años	Femenino	Japonesa	Japonés
D8	31 años	Agénero	Uruguay	Español
D9	40 años	Femenino	Japonesa	Japonés
D10	48 años	Masculino	Japonesa	Japonés
D11	32 años	Femenino	Uruguay	Español

Fuente: Elaboración propia.

3.4 Instrumento de recolección de datos

Con el fin de recolectar datos relevantes y tendientes a cumplir con los objetivos de investigación, la entrevista en profundidad de tipo semi-estructurada fue la técnica escogida dado que, por su naturaleza y características, es la que mejor se adecúa al tipo de estudio fenomenológico que esta investigación implica.

Afin a ello, se elaboró un guión de entrevista en el cual se exploran tres dimensiones: la información personal del informante, sus creencias sobre la cultura y sus percepciones sobre la práctica docente relativa a la cultura. En el primer guión (ver Anexo 1), previo a la validación y comentarios de expertos, la primera dimensión contaba con ocho preguntas, la segunda con tres y la tercera con cinco. Posterior a la consulta con los expertos, el guión definitivo se compone de doce preguntas en la primera dimensión, tres preguntas en la segunda y siete en la tercera. De todos modos, debe tenerse en cuenta que, al ser una entrevista semi-estructurada, el guión funge meramente como una guía, lo que le otorga dinamismo a la entrevista en lo que refiere a la realización de nuevas preguntas u omisión de algunas si ya fueron respondidas de otro modo.

3.4.1 Validación del instrumento de recolección de datos por parte de expertos

Para proceder con la validación del instrumento de recolección de datos se acudió a dos académicos nacionales con destacada experiencia a nivel internacional. Por un lado, se contactó a una doctora en Lenguaje y Alfabetización radicada en los Estados Unidos (ver Anexo 2). Por otro lado, se consultó a un doctor en Educación especializado en la enseñanza de lenguas extranjeras radicado en China (ver Anexo 3).

La planilla para el juicio de los expertos fue elaborada adaptando el ejemplo provisto por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). En éste, cada pregunta es evaluada teniendo en cuenta cuatro categorías: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Cada categoría es evaluada con un valor del 1 al 4, siendo el 1 el nivel más bajo (no cumple con el criterio) y el 4 el nivel más alto (cumple con el criterio en un nivel alto). Asimismo, al final se realiza una valoración del instrumento en su totalidad, otorgando una calificación numérica a cada categoría.

El instrumento fue validado y comentado por ambos expertos en el mes de octubre de 2024. Luego de recibidos los comentarios, se procedió a la adecuación del instrumento, teniendo en cuenta indicaciones y sugerencias de los eruditos (ver Anexo 4).

3.4.2 Pre-testeo del instrumento de recolección de datos

Una vez recibida la validación por parte de los expertos, y realizadas las modificaciones sugeridas, se procedió a pre-testear el instrumento con una experimentada docente de japonés como lengua extranjera, la cual forma parte del número de docentes estipulado por la Comisión Organizadora pero, debido al vínculo alumno-docente con el investigador, no forma parte de la muestra.

La entrevista fue realizada el 28 de octubre de 2024 en las instalaciones educativas de la docente. La conversación tuvo una duración circundante a la media hora en la cual, previo a la inclusión del guión, se le informó respecto a la investigación desarrollada, se garantizó la confidencialidad respecto a su identidad y se solicitó que, además de responder las preguntas, tuviera una mirada crítica sobre el instrumento para poder emitir una evaluación al finalizar la entrevista.

La conversación fue grabada y, posteriormente, la docente indicó que el instrumento le pareció adecuado y abarcaba de forma óptima el problema estudiado.

3.5 Aspectos éticos

En el mundo de la investigación, el manejo de la ética se ha convertido en un paradigma ineludible, partiendo de la multiplicidad de casos en los cuales los investigadores utilizaban técnicas engañosas, ocultamiento y desinformación, hasta llegar incluso a la falsificación de datos y resultados para su conveniencia (Flick, 2015).

En este sentido, para que una investigación sea éticamente sólida, U. Flick (2015, p. 91) postula los siguientes principios básicos:

- Debe existir consentimiento informado que garantice que todos los participantes de la investigación lo hacen sabiéndolo.
- Debe evitarse el engaño a los participantes.
- Se debe garantizar la confidencialidad de los participantes y respetar su intimidad.

- Los datos y su interpretación deben ser precisos; no debe producirse omisión o fraude alguno tanto en la recogida como en el análisis de los datos.
- Es esencial el respeto hacia la persona participante.
- Se debe considerar el bienestar de los participantes.
- Debe tenerse sentido de justicia en lo que respecta a beneficios y cargas para quienes participan en la investigación.

En la presente investigación, existe un compromiso de ética y transparencia por parte del investigador para con los participantes. En el momento de los primeros contactos, se informó oportunamente de qué se trata el estudio y el marco en el cual éste se está llevando adelante.

Otrosí, todos los docentes entrevistados firmaron un consentimiento informado (ver Anexo 5) en el cual se establece la confidencialidad y el resguardo de la identidad. Además, desde un principio se apeló a la sola voluntad de los docentes de participar como informantes, no existiendo coerción o amenaza alguna por elegir no participar en la investigación.

Asimismo, persiste el compromiso de ética a la hora del análisis de los datos, ateniéndose a lo expresamente manifestado por los docentes, sin realizarse apreciaciones o interpretaciones subjetivas del investigador.

3.6 Validez del diseño

La validez de una investigación, arguyen McMillan y Schumacher (2005, p. 414) “se refiere al grado en que las explicaciones de los fenómenos determinan las realidades del mundo”. En el caso particular de los diseños cualitativos, la validez “es el grado en el que las interpretaciones y los conceptos poseen *significados recíprocos* entre los participantes y el investigador” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 414).

Existen varias estrategias para mejorar la validez de una investigación cualitativa. De entre las estrategias que enumeran los autores (2005), la que es utilizada en el presente estudio, debido a su naturaleza, es la estrategia de registrar los datos de forma mecánica. En las entrevistas llevadas a cabo, los datos se registraron mediante grabaciones, con el fin de minimizar las posibles pérdidas en la recolección de las respuestas de los docentes. Partiendo de esas grabaciones, las entrevistas se transcribieron a texto utilizando la plataforma TurboScribe y posteriormente se procedió a la escucha de las entrevistas para la organización y corrección de los textos elaborados por la herramienta electrónica.

3.7 Entrada en el campo

La entrada en el campo se efectuó formalmente el 7 de julio de 2024. Debido a la naturaleza del estudio desarrollado, no se requiere autorización expresa de alguna autoridad debido a que no existe alguna en lo que respecta a la enseñanza del japonés como lengua extranjera en Uruguay.

Ante dicho escenario, se optó por recurrir a la Comisión Organizadora del *Japanese Language Proficiency Test*, examen oficial de nivel de lengua japonesa organizado por la Fundación Japón, institución gubernamental japonesa cuyos cometidos principales son la difusión de idioma y cultura japonesa a nivel internacional. Por ese motivo, la Comisión Organizadora de JLPT puede ser considerada el órgano más abarcativo en términos de enseñanza de lengua japonesa, puesto que nuclea a todos los institutos y docentes que enseñan formalmente el idioma y preparan a sus estudiantes para la realización del examen.

Atendiendo a ese criterio, se contactó a la Comisión en la fecha indicada a través de correo electrónico para consultar respecto a los datos estadísticos de cantidad de docentes que enseñan activamente el idioma japonés en Uruguay, amén de toda información que creyeran relevante para contextualizar la enseñanza del idioma japonés en el país, ya sea referida a la actualidad como al desarrollo histórico de este fenómeno.

A partir de entonces, numerosos contactos fueron hechos con el objetivo de procurar contactos de docentes que voluntariamente deseen participar de la investigación.

Se llevaron a cabo once entrevistas desde el 12 de diciembre de 2024 hasta el 9 de abril de 2025. El rango de duración de las entrevistas fue entre 17:45 y 46:10 minutos. Cuatro fueron realizadas de forma presencial y siete a través de la plataforma Zoom. De los once docentes, seis son hablantes nativos y cinco aprendieron el idioma como segunda lengua.

Asimismo, otros dos docentes fueron contactados, mas declinaron participar en la investigación.

4. Análisis e interpretación de resultados

En el presente capítulo se aborda el análisis cualitativo de los datos obtenidos a través del instrumento de recolección de datos, basándose en los objetivos específicos planteados para la investigación y teniendo en consideración la literatura utilizada como marco teórico del presente estudio.

Este apartado presenta y organiza la información obtenida por medio de las once entrevistas semiestructuradas realizadas, incorporando a la vez citas textuales relevantes. El análisis se orienta a describir las experiencias vividas por los participantes desde su propia perspectiva, considerando su lenguaje y expresiones, así como sus creencias. A su vez, se interpretan los datos a la luz de categorías previamente definidas con base en el marco teórico, las cuales sirvieron como guías iniciales para la lectura e interpretación del material. Al mismo tiempo, el carácter fenomenológico y exploratorio de la investigación da lugar al surgimiento de categorías emergentes tras el análisis de las entrevistas. Esta aproximación permitió identificar temas y significados relevantes, así como comprender en profundidad el contexto en el que dichas experiencias tienen lugar (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

En la siguiente tabla se presenta la información tanto de los once docentes participantes como de las entrevistas llevadas a cabo:

Tabla 6*Información sobre entrevistados y entrevistas*

Código	Fecha entrevista	Duración entrevista	Idioma entrevista	Formato	Edad	Nacionalidad	Lengua materna	Género	Formación docente	Tiempo de experiencia
D1	16/12/2024	17:47 min	Español	Presencial	71 años	Japonesa	Japonés	Femenino	No	21 años
D2	18/12/2024	18:28 min	Español	Presencial	72 años	Japonesa	Japonés	Femenino	No	20 años
D3	16/12/2024	33:07 min	Español	Virtual	63 años	Japonesa	Japonés	Femenino	Sí	35 años
D4	13/12/2024	22:44 min	Español	Virtual	29 años	Uruguay	Español	Masculino	No	5 años
D5	20/02/2025	23:29 min	Español	Virtual	32 años	Uruguay	Español	Femenino	No	8 años
D6	17/12/2024	45:21 min	Español	Presencial	31 años	Uruguay y japonesa	Español	Masculino	No	13 años
D7	23/12/2024	28:41 min	Español	Virtual	50 años	Japonesa	Japonés	Femenino	No	5 años
D8	13/12/2024	46:10 min	Español	Virtual	31 años	Uruguay	Español	Agénero	No	8 años
D9	12/12/2024	28:46 min	Español	Virtual	40 años	Japonesa	Japonés	Femenino	No	4 años
D10	17/12/2024	35:20 min	Español e inglés	Presencial	48 años	Japonesa	Japonés	Masculino	Sí	27 años
D11	09/04/2025	26:52 min	Español	Virtual	32 años	Uruguay	Español	Femenino	No	7 años

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis se establecieron las siguientes categorías apriorísticas: concepto de cultura; inclusión de cultura en clase; creencias sobre el valor de incluir la cultura al momento de enseñar el idioma; percepciones sobre su inclusión de cultura en la clase de idioma; creencias sobre la manera adecuada de incluir cultura en la clase de idioma y percepciones sobre las dificultades para incluir la cultura en la clase. Algunas de estas categorías se dividen en sub-categorías que coadyuvan al análisis y su ceñimiento a los objetivos específicos de la investigación: describir de qué forma/s incorporan docentes la cultura en la clase de japonés como lengua extranjera en Uruguay de acuerdo con sus percepciones y creencias, indagar qué elementos culturales son los más relevantes en la clase de japonés y qué forma de incluir la cultura se considera adecuada, identificar y caracterizar las dificultades que se presentan a docentes de la lengua japonesa al momento de incluir la cultura en las clases:

Tabla 7

Categorías y sub-categorías apriorísticas

Categoría	Sub-categoría
Concepto de cultura	Cultura con C mayúscula
	Cultura con c minúscula
Inclusión de cultura en clase	Actividades culturales
	Uso de elementos culturales
	Inclusión implícita
	Libros de texto
Creencias sobre el valor de la cultura al momento de enseñar el idioma	
Percepciones sobre su inclusión de cultura en la clase de idioma	
Creencias sobre la manera adecuada de incluir cultura en la clase de idioma	
Percepciones sobre las dificultades para incluir la cultura en la clase	Comunidad japonesa local
	Acceso a materiales
	Formación de los docentes

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, en algunas de estas categorías surgieron sub-categorías emergentes, como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 8

Categorías y sub-categorías apriorísticas y emergentes

Categoría	Sub-categoría
Concepto de cultura	Cultura con C mayúscula
	Cultura con c minúscula
Inclusión de cultura en clase	Actividades culturales
	Uso de elementos culturales
	Inclusión implícita
	Libros de texto
	Experiencia propia
Creencias sobre el valor de la cultura al momento de enseñar el idioma	
Percepciones sobre su inclusión de cultura en la clase de idioma	Sí, y así se ha demostrado
	Sí, pero no lo suficiente
	Necesito aprender más
	No lo sé
Creencias sobre la manera adecuada de incluir cultura en la clase de idioma	
Percepciones sobre las dificultades para incluir la cultura en la clase	Comunidad japonesa local
	Acceso a materiales
	Formación de los docentes
	Internet
	Tiempo de clase y dedicación
	Distancia cultural

Fuente: Elaboración propia.

4.1 Concepto de cultura

Esta primera categoría tiene como objetivo conocer qué entienden los docentes por “cultura” dado que es un aspecto fundamental con implicaciones directas en lo que atañe a la inclusión de la cultura en la clase de idioma.

Dentro de la definición de cultura, como se presenta en el marco teórico, existe una distinción teórica entre la cultura con C mayúscula y la cultura con c minúscula. La primera está más relacionada con el arte, historia, instituciones, etc.; mientras que la segunda refiere principalmente a aspectos más cotidianos como la forma de relacionarse en la sociedad, costumbres, maneras de hacer las cosas, etc.

Si bien la mayoría de los docentes mencionan aspectos relacionados con ambas concepciones de cultura, algunos se inclinan más por una y otros por la otra.

4.1.1 Cultura con C mayúscula

Dentro de esta sub-categoría, proveniente de los estudios humanísticos, se incluye lo que Kramsch (2013) establece como aquello que garantiza la segurizante continuidad de una comunidad nacional que le otorga significado y valor. En esta línea, D1 establece que “Cultura (...) vendría a ser la base de la nación”. Dentro de eso, D1 incluye “por supuesto arte”.

De los docentes entrevistados, solamente D2 mencionó elementos únicamente de cultura con C mayúscula, estableciendo que “Cultura contiene dónde está un país geográficamente, historia, hasta política (...), el arte, incluyendo arte marcial, música”.

Los docentes D1, D3, D5, D7, D8 y D9 incorporan en su definición elementos de ambas categorizaciones. En lo que refiere a la analizada en este apartado, D3 menciona la historia; D5 hace alusión a “la literatura, la música”.

D7, por su lado, enumera, además del arte y artes marciales, una forma específica del arte japonés, el *ikebana* (arreglos florales), como ejemplo de arte tradicional que cuenta con siglos de práctica y que se estableció como una forma característica de arte que hace a la cultura japonesa.

D8 hace alusión a “elementos patrimoniales” e incluye también a las “danzas, cantos, cualquier forma de arte”.

D9 menciona que la cultura también incluye la educación, el arte, la literatura, artes marciales (poniendo como ejemplo el *karate*) y también menciona una forma específica de arte tradicional japonés: el *origami* (arte que consiste en plegar papel con el objetivo de obtener figuras de diferentes formas).

4.1.2 Cultura con c minúscula

Esta sub-categoría hace alusión a la caracterización de cultura proveniente principalmente de la antropología, en la cual se pone el énfasis en la vida cotidiana y en las formas de comportamiento de las personas que comparten dicha cultura.

En este sentido, los docentes D4, D6, D10 y D11 fueron quienes mencionaron exclusivamente elementos de cultura con c minúscula al ser preguntados respecto a sus definiciones de culturas. El resto de los docentes, exceptuando D2, mencionaron también elementos relacionados a la cultura con c minúscula junto a los de cultura con c mayúscula.

D1, por ejemplo, mencionó que son parte de la cultura “la forma de vivir, lo que hace una persona (...) en la vida diaria”. Por esta línea, D3 sostiene que cultura es “lo que uno recibe de sus antecesores, las costumbres”. D5 argumenta que “la idiosincrasia, las maneras de relacionarse en sociedad (...), el humor” también forman parte de la cultura. D7, por su lado, menciona que parte de la cultura tiene que ver con los modales, “qué tipo de gestos (...) tiene que hacer, cómo respetar al otro, cómo enfrentar”. D9 enumera “las costumbres de un país (...) comida, ropa (...), hábitos”.

A su vez, D8 menciona que son parte de la cultura “todas esas cosas que, sean materiales o inmateriales, forman como una suerte de conjunto para un grupo social específico y (...) conforma parte de su día a día”, entre las que destaca a las tradiciones, valores y “cuestiones que tienen que ver incluso hasta con elementos normativos de un lugar (...), la ética y la moral”.

Entre quienes mencionan solamente este tipo de elementos culturales en su respuesta, D4 sentencia que la cultura es “un conjunto de normas y prácticas sociales de un determinado grupo, las cuales pueden influir en la manera que piensan o transmiten ideas”. Al mismo tiempo, alega que “para ser cultura, supongo que tiene que ser algo que se transmita”.

D6 establece que “La cultura es como lo particular que tiene cada país (...) como las costumbres, las tradiciones (...), la comida (...), formas de hablar (...), del lenguaje, en las actitudes (...), en la forma de interactuar con otros”. Por su lado, D11 opina que la cultura es “cualquier cosa que rodee a la sociedad, desde el idioma, el comportamiento, lo que es aceptable, lo que no (...), la música que se escucha”.

D10 arguye que la cultura es la base de la identidad de cada persona, lo que en sumatoria forma la cultura de una sociedad. Entiende que lo más importante dentro de la cultura es la forma de pensar y de actuar de las personas y, en este sentido, el idioma es indivisible de la cultura dado que el pensamiento se expresa a través del idioma.

Síntesis de la categoría: En lo que respecta a la definición de cultura, es posible visualizar que se conjugan una cantidad de factores entre los cuales hay elementos más relacionados a la cultura con C mayúscula y otros más relacionados a la cultura con c minúscula. En este sentido, puede decirse que docentes de japonés incluyen dentro de la definición de cultura elementos como el arte, artes marciales, artes tradicionales vernáculas, cine, literatura y también, por otro lado, formas de vivir, costumbres, hábitos y especialmente formas de relacionarse socialmente.

4.2 Inclusión de cultura en clase

La presente categoría tiene como objetivo presentar y clasificar las diferentes formas en la que los docentes entrevistados incorporan la cultura en sus clases de idioma. Esta categoría es fundamental tanto para el objetivo general de la tesis como para el objetivo específico número uno, en tanto que se busca conocer de qué forma es incluida la cultura en clase de japonés.

Esta categoría se divide en cuatro sub-categorías apriorísticas: actividades culturales; uso de elementos culturales; inclusión implícita; libros de texto; y una sub-categoría emergente: experiencia personal. Es importante destacar que, por lo general, los docentes no incorporan la cultura de una única forma, por lo que suele haber una combinación de diferentes maneras.

4.2.1 Actividades culturales

Esta primera sub-categoría hace referencia a la realización de diferentes actividades de carácter cultural, tanto dentro como fuera de la clase, cuyo objetivo es acercar al alumno a diferentes aspectos de la cultura japonesa. En este sentido, los docentes D1, D4, D5, D6, D7 y D9 declaran incorporar actividades culturales en sus clases. D1, por ejemplo, menciona que en uno de los institutos donde trabaja todos los meses hay clases culturales, de las cuales pueden participar incluso personas que no estudien el idioma. Estas clases incluyen “caligrafía, cocina, origami”, alegando que “eso de las manualidades también es muy importante”.

Por su lado, D4 declara que:

una vez al mes organizo algún tipo de actividad, a veces invitamos a profesores de otras instituciones. Por ejemplo, clases de dibujo manga, caligrafía (...), clases de *ikebana* (arreglos florales) clases de origami. Tenemos muchos tipos de actividades diferentes, que las organizamos mensualmente.

En el caso de D6, quien está a cargo de clases infantiles, el docente establece que:

Festejamos las fechas importantes de Japón (...). El día de los niños; *Hina Matsuri*, el día de las niñas, el 3 de marzo. *Kodomo no hi*, el 5 de mayo, el día de los niños. El 7 de julio, el día de *Tanabata*, en que los dioses se juntan (...). Y ahí también tenemos toda una introducción (...), contamos la historia, de qué se trata, todo eso.

A su vez, este docente comenta que sus clases son de tres horas una vez por semana, y ésta se divide en una primera parte más enfocada exclusivamente a la parte idiomática (gramática, escritura, pronunciación), y una segunda parte que califica de “clase cultural (...). Hacemos *origami*, hemos hecho *shodō* (caligrafía) (...), hemos hecho comida japonesa. También música tradicional”.

Asimismo, D9 menciona que en uno de los institutos en los que enseña “también dan clases de cultura. Por ejemplo, *origami*, caligrafía, *furoshiki* (arte tradicional de Japón que consiste en envolturas con telas), esas cosas”. Alega que estas actividades ayudan a los estudiantes de idioma a saber más o tener más interés en la cultura además del lenguaje propiamente dicho. D5 también hace alusión a estas clases culturales, apuntando que “no era la clase, no era el horario de clase mismo, sino los sábados, por ejemplo”.

En esta línea, D7 plantea que, dado que el tiempo de la clase no es suficiente para trabajar en profundidad temas culturales, junto con otros docentes “cada (...) tanto, los sábados de tarde, organizamos una clase de cultura. (...) Yo hice este año (...) *makizushi* en la cocina, origami, después hice *furoshiki*, etc.”.

Por otra parte, el docente D10 recalca que da clases en un instituto en el cual todos los meses hay actividades extracurriculares, v.g. *origami* e *ikebana*, pero considera que estas actividades no ayudan en el aprendizaje del idioma japonés de los estudiantes.

4.2.2 Uso de elementos culturales

Esta segunda sub-categoría hace alusión a la inclusión de la cultura en la clase por medio de elementos culturales externos que los docentes llevan a la clase con el objetivo de enseñar o mostrar un aspecto de la cultura japonesa. En este sentido, destacan principalmente piezas artísticas y audiovisuales. Los docentes D1, D2, D3, D5, D6, D7, D8, D9 y D10 mencionan en sus respuestas que utilizan elementos culturales en sus clases de idioma.

D1 menciona que emplea “libros, películas, algunos videos también, algo que siempre estoy mirando a ver qué es lo que le podría interesar, lo trato de llevar a la clase, algo corto”. En la misma línea, D2 declara que utiliza documentales, películas y que, incluso, cuando algún estudiante se lo pide, narra cuentos tradicionales japoneses. A su vez, D3 indica que pone videos o busca algo en YouTube para sus clases. D6 enuncia que lleva al aula “películas, libros, cosas así”.

D5, por su lado, expresa que lleva a sus clases “sonidos de cosas japonesas. Por ejemplo, cuando vos vas por las calles de allá (...), los cuervos, por ejemplo, o los mismos semáforos hacen determinados sonidos muy particulares”. Al mismo tiempo, menciona su particular gusto por la literatura japonesa y el cine japonés, por lo que hace recomendaciones a sus alumnos para que puedan indagar y profundizar fuera de la clase.

Por otra parte, la docente D7, quien también es docente de *ikebana*, sostiene que suele llevar sus arreglos florales al instituto y a sus clases, lo que sirve de disparador para que los alumnos indaguen respecto a prácticas culturales japonesas. A su vez, menciona que comparte noticias japonesas a sus alumnos por medio de WhatsApp.

D8 alega que el principal elemento cultural que emplea en sus clases son los videos: “Si es para mostrar cultura y eso, mucho video (...) uso más que nada imágenes porque son mucho

más fáciles de utilizar”. Además, sostiene que dentro del material audiovisual que usa se encuentra el *anime*, forma tradicional de la animación japonesa muy consumida en el mundo occidental. D9 también reconoce utilizar *anime* en sus clases, principalmente las más avanzadas, además de libros, música y películas. Por la misma línea audiovisual, D10 expresa que a veces incluye en sus clases *doramas* (telenovelas japonesas), animaciones, comerciales televisivos y revistas.

4.2.3 Inclusión implícita

En este apartado se contempla la inclusión de cultura que, como su nombre indica, se realiza de forma implícita. Es decir, el docente incorpora la cultura en su clase sin necesariamente catalogarla o presentarla como cultura de forma explícita, sino que recurre a comportamientos, actitudes y formas de hacer las cosas que responden a características culturales del Japón. Los docentes que manifestaron realizar actos de inclusión implícita fueron D3, D4, D5, D6, D10 y D11.

D3 menciona, por ejemplo, que la incorporación de la cultura en la clase se da “naturalmente... es que va todo muy junto, inconscientemente”. En esta misma línea, D5 alega que la inclusión de la cultura se da “inevitadamente (...), porque tenés que darlo cuando enseñás ciertas estructuras (...) o palabras en específico, como *yoroshiku onegaishimasu*, (...) una palabra muy japonesa que no se puede traducir”.

Atado a lo anterior, D10 declara que usualmente enseña la cultura japonesa conectada con expresiones, palabras o conversaciones, mencionando como ejemplo *Tsumaranai mono desuga* (modismo utilizado para denotar humildad al momento de realizar un regalo).

Por otro lado, D4 destaca que la incorporación la hace “principalmente a través del comportamiento”. Menciona que “nunca le voy a decir a un alumno ‘llámame *sensei*, llámame profesor’. Nunca le voy a decir al alumno ‘tenés que hacer esto, tenés que comportarte de esta manera’. Siempre trato de mostrarlo a través del ejemplo, sin explicitarlo”. Del mismo modo, D11 expresa que:

En japonés uno siempre se refiere a las demás personas con un honorífico al final del nombre. Siempre le hablo a mis alumnos con el honorífico y siempre que ellos están hablándole a alguien, espero que usen un honorífico también, por ejemplo. Entonces, en ese sentido (...), después si hay algo que en japonés no suena bien por ser

demasiado directo o lo que sea, siempre trato de mencionarlo y de mostrar la forma correcta y qué es lo que no va a ofender en Japón.

Otrosí, D6 manifiesta que incorpora en su clase conductas típicas de clases japonesas. Dice:

Después también, en clase, yo siempre hago el *kiritsu* (ponerse de pie en el momento en que el profesor entra al aula), *rei* (reverencia para saludar al docente), los saludos iniciales, saludar *Ohayō gozaimasu* (buen día), hacemos *rajio taisō* (ejercicios calisténicos de calentamiento) (...) Esas son cosas, costumbres que hay allá (...) que uso esa parte de la cultura en las clases.

4.2.4 Libros de texto

Otro elemento fundamental que es utilizado por docentes a la hora de incorporar la cultura en sus clases son los libros de texto. Estos materiales didácticos enfocados principalmente en cuestiones idiomáticas muchas veces incluyen apartados culturales que coadyuvan a una mejor comprensión por parte de los aprendices. En este sentido, los docentes D1, D2, D3, D4, D5, D7, D8, D9 y D10 mencionaron valerse de estos textos para introducir contenidos culturales.

D1 explicó que la inclusión inicial de cultura se da “si en el texto aparece algo de cultura, ¿sí?, lo voy profundizando un poco más (...) Y si dentro del texto hay algo cultural que les pueda interesar, saco más información para que los chicos se interesen más”. Por la misma línea, D2 manifiesta que “en cada lección hay algo, pero explico un poquito más”. Sobre esto, esta docente expone que la inclusión de la cultura se da de forma gradual en tanto que “empiezo (...) por esa parte más de la escritura gramatical y después empiezo con la cultura”. D10 coincide en que utiliza el aspecto cultural de los libros de texto para enseñarlo en clase.

D5 y D7 hacen mención al libro *Minna no Nihongo*, texto editado en 1998 que rápidamente se convirtió en uno de los clásicos para la enseñanza de japonés como lengua extranjera. D5 expresa que “en el *Minna no Nihongo*, que es el libro que más utilicé (...) también salen cosas así japonesas que hacen referencia sobre todo a lugares (...). O sea, salen cosas que son de allá y que bueno, que uno tiene que explicar”. Por su lado, D7 cuenta que

usando *Minna no Nihongo* también (...) de repente aparece una palabra que se llama “*kabuki*” (forma tradicional de teatro japonés), sobre todo dentro de clase, tenemos que terminar la lección y no se puede terminar hablando de *kabuki*, pero (...) en grupo

de WhatsApp intento compartir información (...) para que conozcan (...), para que vean.

A su vez, esta docente manifiesta que “el texto de idioma japonés, sí, obviamente, incluye la parte de cultura (...) porque si no, hay muchas partes que si no entiendes nuestra cultura (...) no vas a comprender, entonces (...) nosotros tenemos que explicar”.

D9 señala que, además de utilizar el *Minna no Nihongo*, utiliza el texto llamado *Marugoto* (editado en 2013), subrayando que con “*Marugoto* puede aprender cultura también”. Sobre este libro, D4 recalca que “*Marugoto* está más adaptado a lo que es el marco de referencia europeo, por lo cual tiene más componente cultural”.

El docente D8 sentencia que:

Minna no Nihongo trae como unos pequeños apartados que son acerca de hablar un poco de la cultura, pero realmente no tiene fuerza en cultura en absoluto. (...) En cambio *Marugoto* e *Irodori* sí, esos sí tienen muchísimo de cultura, más que nada *Irodori* (editado en 2020), que es el libro más nuevo que ha salido de esta serie de libros que ha hecho este grupo que se dedica a un nuevo estándar de lo que es la educación japonesa y sí, ahí hay de todo, hay videos, hay fotos, mucho audio y demás (...); son muy buenos detonantes para poder aprender al respecto.

En esta misma línea, la docente D3 subraya que un libro que estuviera compuesto “solo con la gramática sería aburrido. Fundación Japón tiene a disposición un montón de materiales. Ellos tienen libros para distintas edades y según para qué estudian japonés”.

4.2.5 Experiencia propia

Esta sub-categoría se presenta como emergente en tanto que surge de respuestas dadas por docentes cuya sub-categorización no fue realizada de forma apriorística a la realización de las entrevistas. Los docentes D1, D7 y D8 fueron quienes mencionaron esta forma de incorporar la cultura en sus clases de idioma.

Por ejemplo, D1 señala que: “cuento algunas anécdotas, algunas historias, lo voy relacionando para que a los chicos les interese más”.

Del mismo modo, D7 apunta a que dada su experiencia tanto de hablante nativa como de haber vivido los primeros 28 años de su vida en Japón, así como también por ser profesora de

ikebana y por conocer profesores en diferentes disciplinas tradicionales japonesas: “yo misma, yo he hablado (...) por ejemplo, dentro de la clase, yo he hablado algún tema”. Sobre esto agrega que

como soy nativa, me facilita. Yo tengo gente, sí mucha gente que maneja distinto rango de todo (...) en la cultura japonesa tradicional, yo tengo amigas profesoras de ceremonia de té, *ikebana* (...), que toca instrumento tradicional (...) entonces intento no de averiguar de internet, intento comunicar con gente (...) directo (...) para transmitir lo más fresco posible y más correcto posible también.

Por su lado, el docente D8 manifiesta que intenta incluir la cultura

lo más posible, ahora sobre todo compartiendo mi experiencia personal, de haber podido vivir allá durante seis meses, pero también incluso a veces comentando algunas cosas, de dinámicas que he tenido, en mis experiencias personales acá en Uruguay con japoneses (...), no solamente de lo que sé y he aprendido y puedo leer, igual que los estudiantes, sino que diciéndoles cosas que me pasaron (...). ¿Por qué? Porque siento que bajando a tierra las cosas, y haciendo que sientan que pueden ser mucho más cercanas a lo que puedan llegar a sentir los estudiantes, les pueda llegar muchísimo mejor.

Síntesis de la categoría: La inclusión de la cultura en la clase de japonés es llevada a cabo de diversas maneras, entre las que destacan la realización de actividades culturales tradicionales de Japón (*origami*, caligrafía, celebración de fiestas típicas, clases de cocina, etc.), el uso de elementos culturales en clase (películas, libros, animaciones, revistas, etc.), la profundización de conceptos culturales presentados en los libros de texto, la inclusión implícita por medio del comportamiento y accionar en clase y también a través de experiencias personales traídas al aula por medio de anécdotas e historias reales.

4.3 Creencias sobre el valor de incluir la cultura al momento de enseñar el idioma

En la presente categoría se presentan cuáles son las creencias de los docentes sobre el valor de incluir la cultura en la clase de japonés como lengua extranjera. Cabe destacar que existe un cierto consenso entre los docentes respecto a la importancia de conocer la cultura al momento de aprender el idioma en tanto que coadyuva a una mejor comprensión y uso de éste.

Para la docente D1, al momento de enseñar japonés, incluir la cultura “es indispensable”, especialmente en comparación con otras lenguas:

Por ejemplo, supongamos que hay un uruguayo que quiere hablar, que quiere estudiar italiano. La cultura, no digo que es la misma, pero es muy parecida. Entonces, no va a tener tanto, digamos, conflicto en la parte cultural, entonces se le hace más fácil entender. Lo mismo pasa (...) con el francés, inglés (...), que tienen muchas cosas más en común: las culturas occidentales. Entonces, para mí, en caso de estudiar el japonés, la cultura es primordial.

La docente D11 va por la misma línea cuando esgrime que la cultura ocupa un lugar “fundamental, con cualquier idioma, pero especialmente si se enseña un idioma tan distinto a la lengua materna de la persona que está estudiando, ¿no?”. Menciona también que las diferencias culturales serían menores si se estudiaran lenguas más cercanas, como el portugués,

pero cuando ya es algo tan radical como, por ejemplo, del español al japonés, enseñar la cultura es fundamental: qué es lo que se puede decir, cómo referirse a la gente, cómo no referirse a la gente (...) es fundamental. Siempre las clases de idiomas tienen que estar llenas de cultura.

Por otra parte, el docente D10 menciona que, en el caso del japonés, la cultura ejerce influencia incluso en la gramática. Nombra como ejemplo que las estructuras gramaticales a emplearse no son las mismas si uno habla con un jefe o un profesor que si habla con amistades. Es por esto que D10 alega que no se puede enseñar el idioma separado de la cultura y viceversa. En este mismo sentido, la docente D5 reconoce que es relevante enseñar la cultura en la clase de idioma porque

tenemos culturas bastante diferentes, y porque se refleja también en el idioma, ¿no? La existencia del *keigo*, que es (...) un lenguaje formal, ¿no? En el japonés (...), dependiendo de la persona que vos tenés adelante, es la manera en la que vos elegís las palabras (...). Digamos, siempre está muy presente el quién es el otro y cómo tenés o debés dirigirte a él.

El docente D6 concuerda cuando establece que “la cultura es parte fundamental del aprendizaje del idioma”, particularmente “por el hecho de que el japonés se habla solamente en un país (...) y que además (...) incluso estructuras gramaticales (...) se explican gracias a la cultura. Por ejemplo, el hecho de las jerarquías”. Sostiene, además, que en el caso del japonés

“hay cosas, palabras (...), vocabulario que si uno no se mete en la cultura no lo puede llegar a entender”.

Coincide la docente D3 al señalar que las estructuras gramaticales del español y el japonés son completamente distintas, y que “hay muchas diferencias en el japonés con (...) otros idiomas, inglés o las lenguas latinas”. Agrega la docente D2 que, además del *keigo*, “hay onomatopeyas que usamos muchísimo, entonces esto no existe, o yo no conozco (...) otros idiomas, pero no existe tanto como en japonés”.

Asimismo, el docente D8 considera que la cultura “tiene altísima relevancia porque (...) es el reflejo de las personas respecto al mundo que las rodea, y las expresiones que vos podés utilizar, incluso cómo están estructuradas o los matices que se puedan dar con ello”. A su vez, remarca que en el japonés es especialmente importante debido a las grandes diferencias que tiene con las culturas occidentales.

El docente D4 opina que “transmitir la cultura correctamente, en el caso particular del japonés, es más importante que el lugar que ocupa en la transmisión de las lenguas en general”, y esto se explica “porque tiene elementos que no tenemos en español, los cuales hacen (...) muy importante el hecho de las jerarquías sociales, las formas de tratamiento, etc.”. Al mismo tiempo, este docente declara que

Según el marco de referencia europeo, [la cultura] ocupa un 33 % más o menos de lo que sería el programa de estudios. Yo personalmente considero que ocuparía (...) más, cerca del 50 %, es decir, el hecho de conocer y comprender una cultura es tan o más importante que el hecho de entender los elementos gramaticales que componen el idioma. Es necesario que el alumno los comprenda y los acepte para poder llegar a un mejor uso del idioma y no simplemente el hecho de repetir frases gramaticales.

De tal respuesta se desprende que este docente considera que conocer la cultura es indispensable para poder lograr una comunicación más efectiva. En esta línea, D9 declara que es importante enseñar “cultura, pero, por ejemplo, (...) la manera de comunicarse en japonés. Muy indirecto, ¿verdad?”. Afirma que los aprendices de la lengua “tienen que pensar también (...) cómo es un japonés. Saber cómo es el japonés es muy importante cuando aprende idioma japonés”. Ejemplifica diciendo que “en Japón, si decís tu pensamiento muy directo, puede ser muy agresivo”.

De forma similar, la docente D7 subraya que la “gente que ya está planeando hacer viaje a Japón, o ya está haciendo su camino de ir a vivir a Japón (...) sería bueno que se interese en nuestra cultura, y yo intento (...) mostrar qué tipo de cultura hay”.

Síntesis de la categoría: En general, la cultura es considerada una parte fundamental en la enseñanza y el aprendizaje del idioma japonés como lengua extranjera dado que es un aspecto de alta relevancia tanto para la comunicación efectiva como para explicar y dar sentido a estructuras gramaticales y sintácticas.

4.4 Percepciones sobre su inclusión de cultura en la clase de idioma

Esta categoría aborda las percepciones que los docentes tienen sobre su inclusión de la cultura en la clase de idioma, es decir, si perciben que logran efectivamente transmitir o enseñar la cultura.

Para esta categoría no hubo sub-categorización, pero el análisis de las entrevistas dio lugar a la emergencia de cuatro sub-categorías: sí, y así se ha demostrado; sí, pero no lo suficiente; necesito aprender más; no lo sé.

4.4.1 Sí, y así se ha demostrado

En esta sub-categoría están incluidos aquellos docentes que se manifiestan positivamente en lo que refiere a su efectiva enseñanza de cultura, algunos incluso con ejemplos. Ellos son los docentes D4, D5, D8 y D11.

La docente D5 alega que percibe que logra enseñar la cultura en sus clases, tanto sean las propiamente culturales como las clases de idioma: “En la clase cultural seguro que sí (...), a través del lenguaje sí, creo que sí”.

Por su lado, el docente D4 manifiesta que siente que logra enseñar la cultura en sus clases de idioma: “Yo personalmente sí. Y se me ha reflejado cuando participan en actividades internacionales o con otras academias”.

A su vez, el docente D8 expresa que:

Yo siento que sí, o sea, lo que tengo intención de tratar de enseñar sí. Voy a dar un primer ejemplo: en lo que fue las clases de una persona que le enseñé en particular,

que fue la primera a la que le di un curso para viajar, aprendimos un total de tres meses (...); se fue a Japón (...) un mes y medio, y me dijo que notó fuertemente que a pesar de que obviamente no (...) se convirtió en alguien fluido para hablar el idioma (...), sintió fuertemente cómo su experiencia se vio positivamente potenciada porque lo podía ver en las cosas que le ocurrieron (...), y que dice que también lo podía comparar en la experiencia de otros extranjeros que veía. Él notaba que el trato que tenían con los otros extranjeros era diferente, y eso era porque entendió muchas de las cosas que yo le trataba de transmitir sobre la cultura japonesa, con cuestiones desde dónde es que en Japón se perciben elementos como la humildad, el respeto, la comesura (*sic*).

Del mismo modo, la docente D11 manifiesta que, a pesar de no ser japonesa,

uno puede analizar la cultura y entenderla desde afuera. (...) Entonces, creo que la cultura más en el sentido de interacción social, no tanto el arte y el cine y eso (...) es perfectamente aprendible. Y creo que en esa área no me faltó. Cómo referirse a las personas, los diferentes grados de formalidad, con quién hablar, de qué manera; eso es algo que en la cultura japonesa es fundamental y yo trato siempre de hacer muchísimo hincapié en eso (...). Tengo algunos estudiantes que han ido a Japón y todos han podido moverse sin ningún problema.

4.4.2 Sí, pero no lo suficiente

Esta sub-categoría surge de las múltiples respuestas en las cuales los docentes declaran que perciben que logran enseñar la cultura pero no con la suficiencia que consideran apropiada. En ella entran los docentes D1, D2, D6 y D7.

La docente D1 apunta sobre esto que estima que “muy de a poco, pero sí creo que lo estoy logrando. Pero lamentablemente no llega al nivel que me gustaría”. Del mismo modo, la docente D2 expresa que logra enseñar la cultura “un poquito. Porque sin ir, no es tan fácil”. Otrosí, la docente D7 opina que siente que logra enseñar la cultura en sus clases: “Lo suficiente no, pero...”

Por su lado, el docente D6 declara que percibe que logra transmitir y/o enseñar la cultura en la clase, pero no lo suficiente: “Sí, o sea, ¿podría ser mejor? Sí, seguro que sí”. Además, atribuye esto al hecho de no haber tenido preparación formal para ser profesor de japonés.

4.4.3 Necesito aprender más

Esta sub-categoría emerge de las respuestas dadas por los docentes D9 y D10, quienes alegan que, a pesar de ser japoneses nativos, necesitan aprender más de la cultura para enseñarla mejor.

La profesora D9 manifiesta que percibe que logra enseñar la cultura, “pero ahora (...) siento que necesito más. Porque yo soy japonesa. Yo también debería saber más. Debería aprender más”.

El docente D10 es más categórico al expresar que siente que todavía no logra enseñar la cultura en sus clases ya que debe aprender más y más de la cultura japonesa.

4.4.4 No lo sé

Esta última sub-categoría surge de la respuesta de la docente D3, quién al ser consultada sobre su percepción acerca de si logra enseñar la cultura en clase de japonés, alegó que “enseñarla, yo qué sé. No sé. Eso de enseñar también es muy relativo”. Esta docente fue la única que manifestó dudas acerca de la posibilidad de que la cultura sea propiamente enseñada. A su vez, asevera que, en referencia a cuestiones culturales, “los mismos estudiantes, ellos mismos buscan. (...) Muchas veces son los mismos estudiantes que nos dan tips. Y creo que en lugar de enseñar yo, yo aprendo mucho más de los estudiantes”.

Síntesis de la categoría: Los docentes participantes tienen diferentes percepciones acerca de su inclusión de la cultura en la clase de idioma. Algunos perciben que logran efectivamente enseñar y transmitir la cultura en clase, y que ven los resultados en diferentes actividades en las que participan sus alumnos, verbigracia en viajes a Japón. Por otro lado, están quienes consideran que la inclusión es limitada y sienten que no llega al nivel que desearían. A su vez, otros docentes plantean la necesidad de tener mayores conocimientos culturales para poder incluirla en la clase. En tanto, una docente relativiza el hecho de poder enseñar la cultura como tal.

4.5 Creencias sobre la manera adecuada de incluir cultura en la clase de idioma

La actual categoría expone las respuestas de los docentes entrevistados sobre cuál creen que es la manera adecuada de incluir la cultura en la clase, pregunta pensada con la intención de conocer las creencias de los docentes a este respecto y, de haberlas, las diferencias con las prácticas que efectivamente llevan a cabo en su desempeño profesional.

Consultada al respecto, la docente D1 afirma que es menester

cambiar (...) el sistema de enseñanza. O sea, el programa que tenemos actualmente está dedicado solamente (...) en general para el JLPT, ¿bien? Pero no todo el mundo quiere eso, ¿sí? Todos vienen con distintos motivos. Entonces, (...) lo que estoy pensando pero va a ser muy difícil de lograr es, por ejemplo, dividir las materias más en, ¿como podríamos decir? No como un curso... bueno, un curso, pero, por ejemplo, en la parte de cultura, historia, religión, etc. (...) Y (...) haciéndolo más cortito, en divisiones más pequeñas. Y que los alumnos puedan combinar eso (...). Es como un *buffet*, ¿sí? Agarrá lo que quieras (...) y disfruta lo que tenés ahí (...). Y a partir de eso, lograré tu objetivo. No es como que nosotros digamos “bueno, vamos a hacer este texto, lo vamos a hacer durante un año, les guste o no les guste, porque si no no van a pasar el JLPT”. Eso no. A mí me gustaría un *buffet*.

Por otra parte, la docente D2 plantea que las actividades culturales como las que realiza la Asociación Japonesa en el Uruguay son muy apreciables a este respecto, pero que, debido a la ubicación lejana de la institución (ubicada en el barrio Colón de Montevideo), muchas veces se dificulta la participación en tales eventos. Por lo tanto, “alguien tiene que construir casas de japonés un poco más”. Al mismo tiempo, esta profesora argumenta sobre la importancia de que el japonés sea ofrecido como carrera en las universidades y no que únicamente se dicten cursos dentro de universidades:

Si en la universidad hay más facultades o más clases para enseñar... no solamente cursos dictados en la universidad. En Australia y en otros países hay universidades que tienen facultades o algo más poderoso de enseñanza de japonés, entonces el gobierno manda más profesores; porque acá somos casi todos *amateurs*. Si no hay, es mejor que nada. Pero allá son facultades de idioma japonés.

La docente D3, por su lado, formula que, si se tiene oportunidad, realiza clases culturales. No obstante, también menciona la importancia de las actividades y festivales organizados por la

Embajada del Japón en lugares como el Jardín Japonés de Montevideo, o conferencias sobre temáticas culturales (como el manga) en las cuales los estudiantes pueden participar y estar en contacto con la cultura nipona.

A su vez, la docente D5 menciona que es necesario que se realicen más actividades culturales diversas, puesto que entiende que se organiza mucho el mismo tipo de actividades “cuando hay un montón de cosas en Japón que se pueden traer para reproducir y poder hacer cosas más innovadoras”. Al mismo tiempo, sobre la inclusión de la cultura en la clase, habla sobre la importancia de “preguntarles [a los alumnos] por qué estudian japonés. Entonces, tomo nota de eso y después hago alguna referencia, como para también mantenerlos (...) enganchados”.

Relacionado a esto último, la docente D9 señala que en clase

puede mostrar YouTube o documental. (...) La música... A unas chicas les gusta mucho el cantante japonés. Entonces, escuchamos juntas y explicamos qué dice, para divertirse. (...) No tienen que entender perfectamente, pero cómo hablan japoneses es bueno para saber, para ver.

El docente D4, por su lado, explica que

en realidad yo a mis grupos los tengo separados no solo por el nivel de aptitud de cada uno, y el hecho de disponibilidad horaria, sino también por los intereses. Entonces, todas mis clases son diferentes, es decir, tengo grupos que practican más lo que es la lectura, otros más lo que es la oralidad, otros que practican más lo que es la preparación de examen, y dentro de esos temas eligen más lo que les interesa. Si a ellos les interesa, por ejemplo, anime; bueno, hablamos sobre todo lo que está culturalmente asociado a los animes, y que pueda llegar a aparecer en los animes. Y así con cada interés de cada uno.

El docente D6 menciona a este respecto una mayor incorporación de recursos didácticos y audiovisuales:

Me gustaría incorporar más cosas didácticas, ¿no? O más audiovisuales, ¿no? Yo para dar mis clases llevo el iPad (...) pero supongo que debe haber algún material que desconozco que haya (...). Capaz que en Japan Foundation hay alguna cosa de esas (...), como clases de japonés (...) con anime, pónelo, ¿no? Entonces ahí creo que sería más interactivo y más visual (...).

La docente D7, por su lado, hace referencia a dedicar un tiempo de la clase exclusivamente para temas culturales: “Sería bueno (...) dentro de clase (...) tener un tiempito, ¿no?, como hacer un programa de quince minutos; los primeros quince minutos un poco enseñar de cultura y después hago la enseñanza como siempre”.

El docente D8 manifiesta la necesidad de espacios más japoneses:

Pienso que lo que más me gustaría a mí como docente para poder dar una clase maravillosa sería, primero que nada, tener un espacio que sea como muy, muy, muy estimulante y (...) muy japonés (...), para que los estudiantes puedan sentirse un poco más en ese contexto que tiene que ver con Japón. En Uruguay realmente no tenemos ningún espacio que sea japonés, no hay ningún espacio que, si no lo generamos de alguna manera, se pueda considerar un lugar en el que se puedan encontrar estudiantes y eso. Con suerte algún evento, pero la gente no va con esa intención. (...) En clase, que sea una experiencia (...) que podamos encontrar temas que nos interesen sobre la cultura y poder compartirlos, agarrar y animarse sin pensar tanto en la cuestión de si me estoy equivocando o no; qué es lo que quiero decir y cómo decirlo, y generar ese lugar en el que yo sienta que estoy viviendo un poco más el idioma.

Por otra parte, el docente D10 dio una particular respuesta en la que mencionó que la forma perfecta sería una en la cual él no tuviera que hacer nada, sino que son los propios estudiantes quienes, *motu proprio*, interactúan y van formando con sus interacciones un discurso que conforma, en última instancia, cultura. Es decir, los estudiantes controlan la clase por sí mismos.

Por último, la docente D11 hace alusión a la necesidad de tener un mayor conocimiento cultural para poder luego llevarlo a la clase y a la importancia de la interacción con hablantes nativos:

La manera en que lo hago ahora me parece mejor que como lo hacía hace seis años, pero siempre hay muchísimo lugar para mejorar. (...) Implicaría para mí involucrarme mucho más (...) en la cultura para poder yo traer material de primera mano. Tendría que ver más cine japonés, leer más libros. (...) Una de las cosas, por ejemplo, que siempre tengo pendiente es tener el contacto de un japonés que me guste cómo enseña para poder tener como un club de conversación con esa persona. Me parece que sería súper interesante, porque un japonés puede hablar de primera mano de su experiencia

en el país. Y después, por supuesto, si yo me involucrara más en la música, el cine, la lectura, etc. (...), de ahí se podría sacar muchísimo material para introducir.

Síntesis de la categoría: En este punto, los docentes participantes hacen alusión a varias cuestiones. Por un lado, una docente plantea la necesidad de cambiar el sistema de enseñanza y dividir en diferentes materias de las cuales el aprendiz pueda elegir a su gusto en función de sus objetivos de aprendizaje. Por otra parte, algunos docentes creen en la efectividad de las actividades culturales extracurriculares y abogan por una mayor cantidad tanto de eventos como de temáticas abarcadas en éstos. Otro docente habla de la necesidad de tener espacios físicos más japoneses que estimulen a los estudiantes. También se menciona la necesidad de tener en cuenta los intereses particulares de los alumnos, qué los llevó a querer aprender el idioma, para poder vincular los temas culturales desde esa arista. Asimismo, se menciona la interacción con hablantes nativos y personas que experimenten y vivan la cultura de primera mano.

4.6 Percepciones sobre las dificultades para incluir la cultura en la clase

En esta última categoría se exponen las percepciones docentes sobre las dificultades existentes a la hora de incorporar y enseñar la cultura en el aula de idioma japonés. Esta categoría se divide en tres sub-categorías apriorísticas (comunidad japonesa local; acceso a materiales; formación de los docentes) y surgen tres sub-categorías emergentes (tiempo de clase y dedicación; internet; distancia cultural).

4.6.1 Comunidad japonesa local

Esta sub-categoría, la dificultad más mencionada por docentes, hace alusión al reducido tamaño de la comunidad japonesa local y cómo ello afecta a la enseñanza de cultura. Este obstáculo es mencionado por los docentes D1, D2, D4, D5, D6 y D8.

La docente D1 comienza diciendo que percibe como dificultad

el hecho de que no haya una comunidad japonesa en Uruguay (...) como que puede alejar al estudiante. El uso del idioma todos los días, eso es lo que hace difícil (...). La gente que aprende el idioma (...) que está fuera del país, se les va a hacer más difícil. (...) Me doy cuenta, por ejemplo, con los hijos de japoneses. Ellos, al estar escuchando

todo el día japonés, aunque ellos no lo usen, tienen muy buen oído y entienden más o menos en general. (...) Ahora, ¿qué pasa con los uruguayos? Estudian mucho, dedican mucho tiempo, pero al no usarlo todos los días, claro, por más que hagan esfuerzo dos veces por semana, no es suficiente.

La docente D5 apunta también como dificultad el hecho de que “si no estoy mal informada, son trescientos y pico de personas japonesas acá viviendo, no hay mucho más. Descendientes, además, ¿no? No japoneses, japoneses”.

El docente D6 va por la misma línea, si bien hay una ínfima diferencia en los números que menciona:

La colectividad japonesa acá en Uruguay es muy chica, somos quinientos, cuatrocientos noventa y dos en realidad. Entonces cada vez hay menos descendientes. (...) También (...) otros países tenían el mismo problema de que, claro, la colectividad (algunas son muy grandes, ¿no?) (...) se está perdiendo el interés de acercarse a la colectividad.

La docente D2 también menciona la problemática de la comunidad local comparándola a las comunidades de otros países de Latinoamérica cuando menciona “el hecho de que la comunidad sea tan chica, tan pequeña. Yo he estado en Argentina para un curso de docentes y me sorprendió el poder de la Asociación Japonesa. Tiene energía, tiene dinero, y hay muchos profesores”.

El docente D4 anota que

Uruguay no es un país receptor de población asiática, más bien europea, sobre todo entre 1830 y 1960, ¿no? Y ahora en la segunda tanda se está volviendo a ser receptor de inmigrantes, sobre todo de Centroamérica, pero siguen sin llegar personas que vengan de Asia y sobre todo de Japón. Entonces, creo que el hecho de que la comunidad es muy pequeña, y aparte se encuentra muy separada, es el principal factor por el cual es difícil poder crear eventos y actividades que permitan transmitir la cultura, en comparación con otros países como Perú, Bolivia, Ecuador o sobre todo Brasil.

Asimismo, el docente D8 agrega que “no ha habido como suficiente estímulo para poder generar espacios que hagan que haya realmente (...) oportunidades de poder aplicar estas cuestiones culturales”.

4.6.2 Acceso a materiales

Otra de las dificultades más mencionadas por docentes es la referida al acceso de materiales. Hicieron alusión a esta temática en sus respuestas los docentes D2, D6, D9 y D10.

La docente D2 plantea a este respecto que “es un problema, también: no todas las películas vienen a cines. (...) Mismo para conseguir texto, hay que hacer famosa fotocopia y no es bueno. En librería no hay libros en japonés”.

Del mismo modo, el docente D6 arguye que “no hay muchos recursos materiales. Capaz que si uno tiene más recursos puede hacer más cosas”.

En la misma línea, la docente D9 esgrime que

es difícil (...) tener cosas, por ejemplo. Si quiero enseñar... El *origami* casi no tiene problema. Pero la caligrafía... no puedo tener todas las cosas, lo que se necesita para enseñar. (...) Pero además, los libros son difíciles de conseguir. Tengo que usar libro... pirata. (...) También, no siempre tienen la versión en español.

A su vez, el docente D10 menciona que es difícil para él enseñar cultura japonesa en Uruguay ya que no se pueden conseguir materiales como *yukata* (prenda de vestir tradicional), papeles para caligrafía u *origami*, libros, revistas o periódicos japoneses.

4.6.3 Formación de los docentes

Esta última sub-categoría apriorística fue mencionada por los docentes D2, D6 y D7 en relación a la dificultad que deriva de la falta de formación de los docentes de japonés en Uruguay.

Por un lado, la docente D2 menciona que “acá somos casi todos *amateurs*”. El docente D6 reafirma esto cuando menciona como dificultad

la formación docente. Hay muchos profesores japoneses que no estudiaron japonés. Son japoneses, ¿no? Y enseñan japonés porque lo saben, ¿no?, no porque lo hayan estudiado. Y ahí como que también tienen un poco de problemática del idioma español.

Otrosí, la docente D7 expone principalmente sobre la falta de formación de los docentes en el tema cultural:

A veces, claro, capaz que algunos docentes nunca se han dedicado a hacer ese camino de, por ejemplo, arte tradicional... A veces de arte tradicional no hay libros, se transmite de boca a boca o tiene que ir a clase presencial. (...) Si ellos quieren buscar en internet, quieren buscar un libro, sea traducción en inglés, sea español... yo les digo que no hay libro, no se transmite con texto.

4.6.4 Internet

La primera sub-categoría emergente está relacionada con el uso de internet. Esta herramienta, que si bien muchos docentes la han mencionado como facilitadora, también puede representar un obstáculo, como lo notan los docentes D1, D3 y D4.

La docente D3 dice sobre el asunto que “a pesar de todo, de toda esa tecnología que se supone que nos facilita mucho, los estudiantes también están tan llenos de esa información que ellos no tienen el tiempo de procesar”.

Al respecto, comenta la docente D1 que

ahora tienen internet y los chicos vienen con mucha más información, ¿sí? Pero también hay que tener cuidado porque a veces eligen informaciones que no es...lo correcto. (...) Hay que, digamos, irlos llevando a lo que realmente es, ¿no?, para que no entiendan mal.

A su vez, el docente D4 alega que

si bien es cierto que hay más acceso, también hay más acceso a información falsa (...), entonces ahí es donde se redobla el trabajo de los docentes en estar atentos a qué tipo de material consumen los alumnos. (...) Entonces, como que es necesario implementar prácticas (...) para desmentir todas las noticias falsas que hay en internet.

Menciona también sobre esto el japonés es un idioma que no mucha gente logra dominar y que, a la postre, el país “tiene mucho atractivo turístico; mucha gente va a Japón, mira algo, lo malinterpreta, luego lo cuenta, y todo lo que está publicado en internet, no sabés qué tan real sea”.

4.6.5 Tiempo de clase y dedicación

Otra dificultad presentada tiene que ver con aspectos temporales, tanto sea de la duración de la clase como del tiempo de dedicación extracurricular. Este obstáculo es mencionado por los docentes D1, D5 y D6.

La docente D1 comienza planteando que debe tenerse en cuenta “el tema también del tiempo, ¿no? Universitarios, gente que trabaja, tienen muy poco tiempo. Entonces, ¿cómo sería ver de qué manera podríamos llegar, de qué manera más corta podríamos llegar a lo que uno quiere?”.

De igual modo, la docente D5 esgrime como dificultad

la falta de tiempo para capaz profundizar un poco más y dar más lo que es el lenguaje, que también forma parte de la cultura, pero nada, capaz que un montón de tiempo lo dedicás para explicar cierta estructura y capaz que no estás profundizando tanto en lo que uno entendería por cultura mismo.

En concordancia, el docente D6 apunta al “poco tiempo, ¿no? También, bueno, en mi caso es solo una vez por semana. Entonces, también tengo que equilibrar, ¿no? Digo, (...) si me centro solo en la cultura, no enseño nada de japonés”.

4.6.6 Distancia cultural

Esta última sub-categoría fue mencionada explícitamente por la docente D11 al ser consultada por las dificultades de incorporar cultura en la clase, si bien es una cuestión que otros docentes mencionaron al momento de argumentar por qué es importante enseñar cultura al momento de enseñar idioma japonés.

Dice esta docente que

La dificultad es que hay un montón de diferencias, ahí está la dificultad. (...) La dificultad no está en que sea una cultura difícil, está en que es tan distinta a la cultura (...) uruguaya. (...) No es que sea difícil de enseñar, es que es muy diferente. Entonces todo hay que explicarlo, todo. (...) No creo que algo sea mejor o peor. Va en uno. Pero la dificultad va por ese lado, en cuán distinta es.

Síntesis de la categoría: Las percepciones en lo que respecta a las dificultades para incorporar la cultura en la clase de idioma son múltiples. La más mencionada refiere al hecho de tener una muy reducida comunidad japonesa en el país, lo que dificulta el uso del idioma en un contexto real así como la posibilidad de organizar eventos relativos a Japón. Se hace mención también a la dificultad de acceder a materiales, tanto sea de elementos culturales como libros y películas como de materiales necesarios para la realización de actividades culturales en clase, como herramientas para caligrafía, *furoshiki*, *origami*, entre otros. La escasa formación de los docentes también se presenta como una dificultad. A su vez, el tiempo limitado de las clases y de dedicación extra-clase de los alumnos es mencionado como obstáculo. Una docente hace alusión a la distancia cultural como un desafío que dificulta la comprensión y/o adopción por parte del alumnado. Por último, se nombra al internet como una dificultad ya que, si bien es una herramienta que ayuda mucho al acercamiento entre las culturas y al acceso a material, también proliferan noticias falsas o información incorrecta que puede llegar a ser engañosa o confusa, lo cual requiere una orientación docente mayor.

5. Discusión de los resultados y conclusiones

En este capítulo se aborda la discusión de los hallazgos obtenidos, teniendo en cuenta para ello el marco teórico y la literatura sobre el problema a investigar, apuntando al cumplimiento de los objetivos de la investigación.

5.1 Reflexiones finales

Para comenzar, se entiende pertinente volver a lo que apuntaba Kóvacs (2017) cuando esgrimía que la cultura es más difícil de definir y, por lo tanto, no está claro qué y cómo debe enseñarse. Parte del objetivo del presente estudio apunta justamente a conocer qué entienden docentes de japonés por cultura y qué papel juega ésta a la hora de enseñar el idioma.

La cultura ha sido conceptualizada de diversas maneras a lo largo de los años y sigue sin haber una definición unívoca del término, si bien organismos reputados como UNESCO postulan su conceptualización.

El lenguaje y la cultura están estrechamente ligados en tanto en cuanto conforman una especie de simbiosis dado que la cultura se expresa en gran parte a través del lenguaje y el lenguaje también, por su parte, moldea la cultura (Kramsch, 2024).

La diversidad de definiciones se ve reflejada también en las concepciones que los docentes de japonés participantes tienen sobre ésta. Claire Kramsch (2013) divide a la cultura, como se ha mencionado, en cultura con C mayúscula y cultura con c minúscula. La primera deriva principalmente de la clase media educada y tiene un perfil humanístico, enfocándose en las artes, la historia, la literatura y las instituciones. Es decir, la cultura como producto intelectual y creación de una sociedad que perdura a lo largo del tiempo y que se alimenta de ello para tal fin. Por otro lado, la cultura con c minúscula tiene una fundamentación social que da significado a las actitudes, creencias, comportamientos, formas de pensar y de actuar de los miembros de una sociedad.

Si bien existe esta caracterización teórica, la UNESCO (2001) se vale de ambas cuando define que la cultura refiere al “conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social”.

Como puede verse en la presentación de resultados, la mayoría de los docentes participantes están alineados con la definición de UNESCO en tanto que consideran como parte de la

cultura tanto sus creaciones materiales como a las formas de vida y, muy especialmente, las formas de interacción social, las cuales moldean el idioma a nivel lingüístico.

En el caso del idioma japonés, debe tenerse en cuenta que, como mencionaba uno de los docentes, la lengua se utiliza oficialmente en un solo país, lo que de alguna manera incide en la conceptualización de la cultura japonesa y en las formas en las que ésta incide en el lenguaje.

Si bien Japón es un país con diversas regiones y un alto número de población, lo que lleva a que se generen variaciones regionales y dialectos, existe un japonés estándar que se habla de extremo a extremo y es enseñado en el sistema educativo japonés, por lo que todo ciudadano lo domina independientemente de la región en la que se encuentre (Kawaguchi, 2010). Al mismo tiempo, debido al desarrollo histórico del país y a su carácter insular, la caracterización de una “cultura japonesa” resulta menos compleja en comparación a otros idiomas que son hablados en una mayor cantidad de países, como el inglés, español o portugués; lo cual implica que al momento de ser enseñados suelen ir acompañados por una denominación geográfica que a su vez define qué cultura se incluye en las lecciones (verbigracia “inglés británico” o “portugués brasileño”).

La posición de los docentes en relación a su definición de lo que es cultura incide fuertemente en la perspectiva a la hora de enseñar cultura en la clase de idioma: modernista o posmodernista.

Los hallazgos muestran que el enfoque predominante en la población participante es el modernista en tanto en cuanto la cultura es traída a la clase (o presentada en eventos concretos) como tal, logrando lo que Kramersch (2013) establece que sirve para reforzar una continuidad nacional que le otorga significado y valor. Además, estos elementos culturales que se presentan cargan consigo una connotación moral relativa a la forma correcta de manejarse en la vida. La existencia del *keigo*, por ejemplo, o las diferentes formas en las que una persona se debe dirigir a otra dependiendo de la jerarquía social o de los grados de lejanía que haya entre ambos es un claro ejemplo de lo anterior (Wetzel, 2004).

Es importante tener en cuenta también que la enseñanza del japonés en Uruguay se da principalmente en el contexto de lo que Kramersch (2013) denomina “clase de lengua extranjera” dado que, si bien hay profesores nativos, la enseñanza se da en un ambiente no nativo; en contraposición a lo que sería una “clase de segunda lengua”, lo que se daría en el caso de que un extranjero aprendiese el japonés estando físicamente en Japón. Por

consiguiente, y en línea con lo que la teórica argumenta, la cultura tiene un carácter más bien práctico. Evidencia de ello son las declaraciones de los docentes que plantean que aprender la cultura es importante para que los aprendices logren una comunicación efectiva en el momento en que deban utilizar el idioma en un contexto real.

Por otro lado, debe destacarse que la perspectiva posmodernista también se deja vislumbrar, aunque en una mucho menor medida. Particularmente, el docente D10 es el que presenta una visión de la temática más alineada a esta perspectiva, la cual entiende a la cultura no como un conjunto fijo de elementos a los cuales la comunidad nacional da significado, sino como una construcción discursiva constante que otorga significado.

Al mismo tiempo, impera tener en cuenta también que existe un cierto consenso entre los docentes sobre la importancia de desarrollar la competencia comunicativa intercultural teorizada por Byram y Zarate (1996), siendo esta una de las principales razones por las cuales la cultura debe ser incluida en las clases de lengua extranjera, y muy especialmente en el japonés debido a la distancia cultural que existe entre los aprendices y los hablantes nativos.

Los autores señalaban, al momento de desarrollar su teoría, la importancia de desarrollar esta competencia mediante la cual los alumnos no solamente conocen y saben usar el lenguaje en términos gramaticales, sino que también saben cuál es el lenguaje apropiado que debe usarse en diferentes situaciones. Como se vio en el análisis, esta respuesta se repitió en varios docentes dado que el japonés es un idioma en el cual es muy importante conocer y tener en cuenta quién es el interlocutor para de esta manera elegir tanto las palabras como las estructuras gramaticales acordes al contexto.

Otro punto de sumo interés en esta disquisición es el papel que juega internet en toda la cuestión. El imparable avance de las tecnologías de la información y la comunicación en las últimas décadas tuvo su inevitable afectación en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Por un lado, los docentes reconocen que es una herramienta muy valiosa en tanto que ha mejorado el acceso a materiales, tanto de estudio como a elementos culturales japoneses; y es también un medio a través del cual los estudiantes pueden entrar en contacto directo con hablantes nativos, lo que toma una dimensión relevante teniendo en cuenta la escasa población japonesa en el Uruguay. Por otra parte, no obstante, presenta una dificultad o un desafío por los motivos esgrimidos en el apartado anterior: la información falsa o engañosa que prolifera del país, teniendo en cuenta su popularidad turística pero, a la vez, la poca gente que efectivamente maneja el idioma y puede llegar a malinterpretar lo que ve. Tal hecho

implica que el docente ocupe un rol de orientador respecto al contenido que los aprendices consumen en las redes virtuales.

Del análisis de las entrevistas puede extraerse que los contenidos culturales son incluidos en la clase relacionados con los temas lingüísticos que se estén dando, pero no únicamente en tal caso. Muchos docentes mencionan, por ejemplo, la realización de actividades culturales a las cuales no solamente van los estudiantes, o que participan estudiantes de diferentes niveles, por lo que los contenidos culturales también tienen una presencia en sí mismos y no necesariamente ligados a los contenidos del curso.

A su vez, tienen un papel importante en la incorporación de la cultura los intereses personales de los alumnos. El japonés no es un idioma que esté presente en la currícula educativa uruguaya y no existen en el país colegios japoneses en los cuales la enseñanza del idioma sea obligatoria. Por consiguiente, la mayoría de la gente que decide aprender el idioma lo hace por voluntad propia (exceptuando, quizás, a los menores con ascendencia japonesa, quienes son obligados a tomar clases por sus mayores responsables). Esa voluntad, de acuerdo con los comentarios de varios profesores participantes, muchas veces viene motivada por el interés en algún aspecto cultural de Japón (como puede ser el manga, el anime, la literatura japonesa, las artes marciales, entre otros). Por tanto, los contenidos culturales son abordados en la clase en muchas oportunidades por el interés de los estudiantes, aunque no esté contemplado en el programa de estudios. O, en otras ocasiones, primordialmente en las clases privadas uno-a-uno, el programa de estudios se confecciona teniendo en cuenta los intereses de los alumnos y son los docentes quienes adecuan los contenidos lingüísticos a los intereses culturales.

Ciertos elementos culturales como películas, música, libros y anécdotas personales son llevados a la clase con la intención de atraer a los alumnos a diferentes cuestiones relacionadas tanto con el idioma como con la cultura en sí, y sobre este punto es interesante ver que se condice con las conclusiones de la investigación llevada a cabo por Mahoney (2009), en la cual se estudia la inclusión de la cultura en clase de japonés por parte de docentes en una escuela australiana.

Es interesante notar que, en lo referido a las percepciones acerca de su enseñanza de cultura, los profesores uruguayos son quienes notan con mayor seguridad que logran transmitir la cultura japonesa con éxito. Los docentes japoneses muestran mayor recato al manifestar que

perciben que la inclusión de la cultura en clase es insuficiente o que necesitan conocer más para poder incorporar la cultura de mejor forma.

Por otra parte, otro dato de alta relevancia a este respecto tiene que ver con la formación de los docentes. Como se evidencia en los docentes participantes, la formación pedagógica de éstos suele ser muy escasa y se limita a instancias formativas de corta duración. Son pocos los docentes que se formaron en universidades o en institutos de formación docente, siendo su principal mérito el hecho de ser hablantes nativos del japonés. Saber usar un idioma y saber enseñar un idioma son actividades cognitivas muy diferentes; y la enseñanza del japonés en Uruguay está principalmente en manos de personas que saben usar el idioma pero cuya formación para saber cómo enseñarlo es escasa.

5.2 Conclusiones

A modo de conclusión, es menester repasar cuáles eran los objetivos y preguntas de investigación propuestos en este estudio. Como objetivo general, la tesis se planteó conocer y comprender la relevancia de la inclusión de la cultura japonesa en la enseñanza del idioma japonés en Uruguay y cómo ésta se lleva a cabo por parte de docentes según sus percepciones y creencias. Puntualmente, se buscó escribir de qué forma/s incorporan docentes la cultura en la clase de japonés como lengua extranjera en Uruguay de acuerdo con sus percepciones y creencias; indagar qué elementos culturales son los más relevantes en la clase de japonés como lengua extranjera según docentes y qué forma de incluir la cultura consideran adecuada; e identificar y caracterizar las dificultades que se presentan a docentes de la lengua japonesa al momento de incluir la cultura en las clases.

Este apartado presenta las respuestas a las preguntas de investigación esbozadas para coadyuvar al cumplimiento de los objetivos:

1) ¿Cómo incorporan docentes la cultura en la clase de japonés como lengua extranjera en Uruguay?

De acuerdo con las respuestas vertidas por los docentes participantes, la cultura es incorporada en la clase de japonés como lengua extranjera de diversas formas. Hay una incorporación consciente y deliberada con la organización de clases exclusivamente culturales, verbigracia talleres de alguna forma específica de arte tradicional, celebración de festivales típicos, charlas sobre temas culturales, etcétera. En este tipo de eventos, el foco está

puesto en la actividad cultural en sí misma y se aprovecha la instancia para incorporar vocabulario específico o dialogar en japonés sobre temas relativos.

Otra forma de incorporación consciente se da cuando los docentes introducen elementos culturales a la clase de idioma, como pueden ser películas, libros, *animés*, revistas, noticias, etcétera. En estos casos el foco está puesto en el idioma y los elementos culturales son empleados como auxiliares del contenido idiomático que se pretende enseñar.

Asimismo, la incorporación puede darse cuando el propio libro de texto hace mención a temáticas culturales y en la clase se profundiza en ellos. En estos casos, es el material didáctico el que introduce la cultura como anexo a los contenidos lingüísticos abordados.

La incorporación también se da cuando los docentes deciden hablar en primera persona de experiencias y anécdotas personales tanto en Japón como en el relacionamiento con personas japonesas.

Por último, hay una forma de inclusión que se realiza de forma implícita, sin especificar que se están presentando formas de cultura. Esto se da principalmente por medio del comportamiento, actitudes y maneras con las cuales los docentes pretenden dar un ejemplo y no obligar a los aprendices a que hagan algo o se comporten de determinada manera. Un ejemplo de ello es el uso de honoríficos al momento de dirigirse a otra persona.

2) ¿Qué elementos culturales consideran docentes que son más relevantes a la hora de enseñar el idioma?

Los docentes participantes consideran que son importantes tanto elementos de cultura con C mayúscula como de cultura con c minúscula. Es decir, son importantes tanto las artes (tradicionales y modernas), la literatura, el cine y el audiovisual, la música, la historia, entre otras, como las costumbres, los hábitos, las formas de vivir, las cosmovisiones, etc.

Se da una particular importancia a lo relativo a la cultura con c minúscula, es decir, a lo que está más asociado a la arista sociológica y antropológica de la cultura en tanto en cuanto los usos y costumbres sociales tienen una altísima importancia tanto en el uso como en la construcción y estructuración del idioma. La cultura, expresada a través de estas representaciones, llega incluso a moldear estructuras gramaticales y debe ser tenida en cuenta de forma irrestricta para lograr una comunicación efectiva con hablantes nativos de idioma, puesto que éste se modifica teniendo en cuenta al interlocutor o receptor del mensaje que se intenta enviar.

Es dable también en este punto hacer mención a la preponderancia del elemento audiovisual, siendo éste uno de los más mencionados por los docentes participantes, en tanto que es una forma efectiva de mostrar diferentes aspectos culturales cuando no es posible llevarlos a la clase en tiempo real.

3) ¿Qué limitaciones y/o dificultades tienen docentes para incorporar la cultura en sus clases de japonés?

Las limitaciones y dificultades esgrimidas por los docentes participantes son múltiples. En primer lugar, la más mencionada refiere a la pequeñísima comunidad japonesa existente en el país (la cual, además, se encuentra muy dispersa). Esta particularidad hace que se torne más complejo tanto organizar más y más diversas actividades culturales como poder usar lo aprendido en la clase en un contexto auténtico. Esto es particularmente notable si se lo compara con las comunidades japonesas presentes en otros países de Latinoamérica como Argentina, Brasil y Paraguay, en los cuales hay incluso barrios de la comunidad y, por lo tanto, mayores posibilidades de usar el idioma fuera de la clase.

Una segunda dificultad, explicada también en parte por el punto anterior, tiene que ver con el poco acceso a materiales, tanto sea para llevar a cabo diferentes actividades culturales (v.g. los materiales para realizar clases de caligrafía o *furoshiki*) como para acceder a libros, películas, revistas y demás materiales japoneses que podrían ser de alto aprovechamiento tanto en clase como en el tiempo de estudio extracurricular.

Resulta ser una limitante también la escasa formación de los docentes que enseñan el japonés en Uruguay. Son pocos los profesores que recibieron instrucción formal para serlo; la mayoría de ellos enseñan el idioma ora porque son hablantes nativos, ora porque estudiaron por mucho tiempo el idioma y están en condiciones de enseñar a personas con menor nivel idiomático que ellos. En ambos casos, la formación se suele dar a través de seminarios y actividades similares de corta duración.

Aspectos temporales también son tenidos como dificultades dado que las clases tienen como foco principal el idioma y la cultura suele quedar relegada a un segundo plano o a actividades puntuales específicas. El tiempo de la clase está enfocado primordialmente en trabajar temas lingüísticos, tanto sea para cumplir con el programa como para la preparación del examen internacional, el cual no posee una sección en la cual se evalúen contenidos culturales.

Otra dificultad mencionada está relacionada con la proliferación de información errónea o engañosa que se disemina a través de internet. La falta de conocimiento tanto del idioma como de la cultura produce que se cree mucho contenido que expone información incorrecta o falsa, máxime al tratarse de un idioma hablado en un país que suscita tanto interés a nivel turístico como mediático. Los docentes deben prestar suma atención a los contenidos que sus alumnos visualizan en internet para así evitar que se formen ideas incorrectas relacionadas tanto con el país como con su cultura.

Por último, se presenta también como dificultad la distancia cultural tan amplia que existe entre Japón y Uruguay, fundada tanto en la distancia geográfica como en la escasa migración del país asiático hacia el nuestro. Esto produce que muchas formas de relacionarse y de llevar adelante la vida cotidiana se den de forma totalmente disímil y hasta incomprensible por parte de los aprendices del idioma. El docente cumple un rol fundamental para abrir la cabeza de sus estudiantes y evitar que éstos caigan en simplificaciones y estereotipación de los hablantes de la lengua objetivo.

En suma, la cultura ocupa una parte fundamental en la enseñanza del idioma japonés como lengua extranjera en el Uruguay. La cultura es incorporada en la enseñanza del idioma de diversas maneras y por medio de diversos elementos que, si bien suelen cumplir con el objetivo de enseñar la cultura, no suelen ser suficientes como para enseñarla con la profundidad o en la medida en la que se desearía. Asimismo, existen diversas dificultades que tornan la inclusión de la cultura en clase una tarea de alta complejidad.

5.3 Limitaciones del estudio

En lo que respecta a las limitaciones de esta investigación, debe tenerse en cuenta que, por los tiempos manejados, se trata de un estudio transversal basado en las percepciones y creencias de los docentes participantes. Es decir, el principal insumo son las declaraciones de los docentes.

Asimismo, debe reconocerse como una limitante del estudio el hecho de que el investigador no maneje el idioma japonés con la fluidez necesaria para llevar adelante tal empresa. Si bien todos los docentes participantes manejan, en mayor o menor medida, el idioma español, y teniendo en cuenta que la mayoría de ellos son japoneses nativos, hubiera sido de gran utilidad y aprovechamiento poder haber utilizado el japonés en las entrevistas.

5.4 Posibles líneas de investigación futuras

Como posible línea de investigación a futuro, dentro de la investigación de la incorporación de cultura en la clase de japonés, sería profundamente enriquecedor llevar adelante un estudio de carácter longitudinal en el cual no solamente se tengan en cuenta las percepciones y creencias de los docentes, sino que también pudiera acompañarse de observación de clases a lo largo del tiempo para constatar de primera mano de qué modo es incluida la cultura en la clase de idioma.

Asimismo, sería interesante llevar a cabo un estudio de similares características en otro contexto geográfico; particularmente en aquellos lugares donde el japonés se encuentra incluido en la currícula de estudios, ya sea de manera oficial a nivel regional/nacional o, por ejemplo, en colegios japoneses en el exterior en los cuales existe un programa de enseñanza de idioma japonés con sus respectivos objetivos y metas de aprendizaje. Al mismo tiempo, en lugares en los que las dificultades mencionadas por los docentes participantes tengan una menor afectación; es decir, lugares donde la comunidad japonesa sea numerosa y el acceso a materiales sea mayor, por ejemplo.

Por otra parte, sería edificante realizar investigaciones similares en otros idiomas que se enseñen en nuestro país, ya sea de carácter formal (como los que son incluidos en la currícula nacional, v.g. el inglés, o los que se enseñan en instituciones nacionales como el Liceo Francés o la Escuela Italiana) como aquellos que, por su escaso número tanto de docentes como de estudiantes, se enseñan de manera informal.

Referencias

- Ahmed, S. T. S., Qasem, B. T. A. y Pawar, S. V. (2019). Integrating Culture into EFL Teaching: A Study of Yemeni EFL Teachers' Perceptions and Actual Practices. *Language in India*, 19(4), 333-348.
- Allport, F. H. (1974). *El problema de la percepción*. Nueva Visión.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, 3, 72-92.
- Areizaga, E., Gómez, I. e Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 27-45.
- Arnaud, R. (2009). "Soft Power" is the Opium of Japan. *Japan Spotlight*, 167, 24-25.
- Atmojo, A. E. P. y Putra, T. K. (2022). Investigating Indonesian EFL pre-service teachers' conceptions of culture and intercultural competence. *Studies in English Language and Education*, 9(2), 483-500.
- Azpiroz, M. del C. (2010). *Concepciones de los docentes de idioma inglés sobre el uso de la lengua materna como herramienta didáctica* [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/bib/54481>
- Azpiroz, M. del C. (2016). *Las diferencias individuales en el aprendizaje de español como segunda lengua: enfoques, estilos y estrategias de aprendizaje de estudiantes chinos en el marco de un programa de intercambio entre universidades de China y Uruguay*. [Tesis de doctorado, Universidad ORT Uruguay]. <https://rad.ort.edu.uy/items/0e590d3a-0914-41f3-820c-1d22f163b45d>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S. A.
- Blum-Kulka, S., House, J. y Kasper, G. (1989). *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Ablex Publishing Corporation.
- Borg, S. (2018). Teachers' Beliefs and Classroom Practices. En P. Garrett y J. M. Cots (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (pp. 75-91). Routledge.

- Brislin, R. W. (Ed.). (1990). *Applied Cross-Cultural Psychology*. Sage.
- Bryun, S. T. (1966). *The Human Perspective in Sociology: The Methodology of Participant Observation*. Prentice-Hall.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Esarte-Sarries, V. y Taylor, S. (1991). *Cultural Studies and Language Learning: A Research Report*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe.
- Byram, M., y Zarate, G. (1996). Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29(4), 239-243.
- Calderón, S. (2004). Integración del aspecto cultural en la clase de inglés. *Revista Electrónica Educare*, 7, 207-218.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Mujis, D. y Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: Developing a differentiated model*. RoutledgeFalmer.
- Chang Chávez, C. C. (2016). Tratamiento del componente cultural en la clase de español como lengua extranjera (ELE) desde la perspectiva española e hispanoamericana. *Pueblo continente*, 27(1), 267-278.
- Chen, X. (2018). *Aprendizaje de la habilidad oral del idioma español como lengua extranjera de estudiantes chinos en el marco del programa de intercambio internacional entre China y Uruguay: los factores y las estrategias que inciden en el aprendizaje según las percepciones de los estudiantes y profesores*. [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/bib/88118>
- Citron, J. L. (1995). Can cross cultural understanding aid second language acquisition? Toward a theory of ethno-lingual relativity. *Hispania*, 78(1), 105-113.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). Macmillan.
- Comité de edición del libro de la inmigración japonesa en el Uruguay. (2019). *Trayectoria de la Comunidad Japonesa en el Uruguay*. Asociación Japonesa en el Uruguay.

- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España).
- Coupland, N. (Ed.) (2010). *The Handbook of Language and Globalization*. Wiley-Blackwell.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- De Saussure, F. (2011). *Course in General Linguistics*. Columbia University Press.
- de Villiers, C., Farooq, M. B., y Molinari, M. (2022). Qualitative research interviews using online video technology – challenges and opportunities. *Meditari Accountancy Research*, 30(6), 1764-1782.
- Del Rincón, D. (1997). *La metodología cualitativa orientada a la comprensión*. EDIOUC.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.
- Eisenhart, M. A., Shrum, J. L., Harding, J. R. y Cuthbert, A. M. (1988). Teacher Beliefs: Definitions, Findings, and Directions. *Educational Policy*, 2(1), 51-70.
- Emerson, R. M. (1983). *Contemporary Field Research*. Little, Brown.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.
- Falsgraf, C. y Majors, D. (1995). Implicit Culture in Japanese Immersion Classroom Discourse. *The Journal of the Association of Teachers of Japanese*, 29(2), 1–21.
- Fang, Z. H. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 367-372.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S. L.
- García Vásquez, J. D., Piedrahita Callejas, M., López Fernández, A. F. y Mejía Zapata, S. I. (2017). Percepciones docentes respecto a la diversidad funcional. *Funlam Journal of Students' Research*, 2, 117-127.
- Gee, J., Hull, G. y Lankshear, C. (1996). *The New Work Order*. Westview Press.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge*. Basic books.

- Ghavamnia, M. (2020). Iranian EFL teachers' beliefs and perspectives on incorporating culture in EFL classes. *Intercultural Education*, 31(3), 314–329.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Giglioni, P. P. (Ed.) (1972). *Language and Social Context*. Penguin Books.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.
- Henshall, K. G. (2004). *A History of Japan: From Stone Age to Superpower*. Palgrave Macmillan.
- Hermans, R., van Braak, J. y Van Keer, H. (2008). Development of the beliefs about primary education scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 127-139.
- Hernández Riwes Cruz, J. (2010) The Role of Literature and Culture in English Language Teaching. *Relingüística aplicada*, 7, 1-16.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Japan Foundation. (2020). ウルグアイ(2020年度)[Uruguay (Año 2020)]. <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/uruguay.html>
- Japan Foundation. (2023). *Survey Report on Japanese-Language Education Abroad 2021*. Japan Foundation.
- Jespersen, O. (1904). *How to Teach a Foreign Language*. Allen & Unwin, Ltd.
- Kawaguchi, S. (2010). *Learning Japanese as a Second Language: A Processability Perspective*. Cambria Press.
- Kostikova, L., Prishvina, V., Ilyushina, A., Fedotova, O. y Belogurov, A. (2018). Culture in Teaching English as a Foreign Language. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 205, 13-17.
- Kovács, G. (2017). Culture in Language Teaching. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 9(3), 73-86.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

- Kramersch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 83-92.
- Kramersch, C. (2009). Third culture and language education. En V. Cook y L. Wei (Eds.), *Contemporary applied linguistics* (pp. 233-254). Continuum.
- Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Kramersch, C. (2024). Language and culture. En L. Wei, Z. Hua y J. Simpson (Eds.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 177-189). Routledge.
- Kramersch, C. y Steffensen, S. V. (2008). Ecological perspectives on second language acquisition and socialization. En P. A. Duff y N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Language socialization* (pp.17-28). Springer Verlag.
- Lakoff, R. T. (1992). *Talking Power: The Politics Of Language*. Basic Books.
- Lévi-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural*. Ediciones Paidós.
- Ling Nieto, M. R., Arias Picado, Y. y Abarca Cervantes, C. (2022). Estrategias para la integración de la cultura al proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. *Yulök Revista De Innovación Académica*, 6(2), 56-73.
- Luk, J. (2012). Teachers' ambivalence in integrating culture with EFL teaching in Hong Kong. *Language, Culture and Curriculum*, 25(3), 249–264.
- Mahoney, C. (2009). Teaching culture in the Japanese language classroom: A NSW case study. *New Voices in Japanese Studies*, 3, 104-125.
- Maijala, M. (2018). Culture teaching methods in foreign language education: pre-service teachers' reported beliefs and practices. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(2), 133–149.
- Mandelbaum, D. G. (Ed.) (1963). *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*. University of California Press.
- Markham, A. N. (1998). *Life Online: Researching Real Experience in Virtual Space*. AltaMira Press.
- Martens, D. M. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Sage.

- Matsumoto, Y. (1989). Politeness and conversational universals. Observations from Japanese. *Multilingua*, 8(2/3), 207-221.
- Matsumoto, Y. y Okamoto, S. (2003). The Construction of the Japanese Language and Culture in Teaching Japanese as a Foreign Language. *Japanese Language and Literature*, 37, 27-48.
- McAlpine, L., Eriks-Brophy, A. y Crago, M. (1996). Teaching beliefs in Mohawk classrooms: Issues of language and culture. *Anthropology & Education Quarterly*, 27(3), 390-413.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165-180.
- Modern Language Association. (1956). F. L.'s and International Understanding. *Publications of the Modern Language Association of America*, 71(4), xvi-xvii.
- Moerman, M. (2010). *Talking Culture: Ethnography and Conversation Analysis*. University of Pennsylvania Press.
- Moreira, S. M. y Giadas, M. M. (2021, noviembre 1-5). *La entrevista virtual, ¿la nueva forma de administración de las técnicas cualitativas?* XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Mosquera Villegas, M. A. (2008). De la Etnografía antropológica a la Etnografía virtual. Estudio de las relaciones sociales mediadas por Internet. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 18(53), 532-549.
- Murphy, P. K., y Mason, L. (2006). Changing knowledge and beliefs. En P. A. Alexander y H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 305-324). Lawrence Erlbaum.
- Newmark, M. (Ed.). (1948). *Twentieth Century Modern Language Teaching*. The Philosophical Library.
- Nguyen, L., Harvey, S. y Grant, L. (2016). What teachers say about addressing culture in their EFL teaching practices: the Vietnamese context. *Intercultural Education*, 27(2), 165-178.

- Nostrand, H. (1989). Authentic texts and cultural authenticity: An editorial. *Modern Language Journal*, 73(1), 49-52.
- Ochs, E. (2004). Becoming a speaker of culture. En C. Kramsch (Ed.), *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives* (pp. 99-120). Continuum.
- Oranje, J. M. (2012). *Culture in the classroom of ESL learners: A case study of how culture is represented in the lessons of ESL children at a New Zealand mainstream primary school* [Tesis de maestría, University of Otago]. <http://hdl.handle.net/10523/2412>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (02 de noviembre de 2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/declaracion-universal-unesco-diversidad-cultural>
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332-
- Pennycook, A. (1994). Incommensurable discourses? *Applied Linguistics*, 15, 115-138.
- Phipps, S. y Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-390.
- Piquer, M. V. y Sacchi, F. A. (2022). El rol de la cultura en la clase de inglés: Creencias de docentes y estudiantes. *Abordajes. Revista De Ciencias Sociales Y Humanas*, 6(12), 627-638.
- Prodomou, L. (1992). What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning. *ELT Journal*, 46(1), 39-50.
- Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/cultura?m=form>
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. En J. Raths y A. C. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (pp. 1-22). Information Age Publishing.
- Risager, K. (2006). *Language and culture: global flows and local complexity*. Multilingual matters.
- Rist, R. (1977). On the relations among education research paradigms: From disdain to détente. *Anthropology and Education*, 8(2), 42-50.

- Rivers, W. (1970). *Teaching foreign language skills*. University of Chicago Press.
- Rohmani, L. A. y Andriyanti, E. (2022). Culture teaching in EFL classes: Teachers' beliefs, attitudes, and classroom practices. *Studies in English Language and Education*, 9(1), 237-257.
- Ruiz, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y educación primaria*. Síntesis.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ryan, P. M. (1996). Sociolinguistic goals for foreign language teaching and teachers' metaphorical images of culture. *Foreign Language Annals*, 29(4), 571-586.
- Saarijärvi, M. y Bratt, E. L. (2021). When face-to-face interviews are not possible: tips and tricks for video, telephone, online chat, and email interviews in qualitative research. *European Journal of Cardiovascular Nursing*, 20, 392-396.
- Sambuichi, C. R. y Sambuichi, E. A. (2024). Japanese Language Teaching: historical milestones. *Educação & Realidade*, 49, 1-19.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking in conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGrawHill.
- Schmidt, B., Palazzi, A. y Piccinini, C. A. (2020). Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, 8(4), 960-966.
- Scollon, R., Scollon, S. y Jones, R. (2012). *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Wiley-Blackwell.
- Seelye, H. N. (1993). *Teaching culture: strategies for foreign language educators*. National Textbook Company.
- Seki, M. (1997). *Nihongo Kyôikushi Kenkyû Josetsu* [Introducción a los estudios sobre la historia de la enseñanza de idioma japonés]. 3A Network.

- Skott, J. (2014). The promises, problems and prospects of research on teachers' beliefs. En H. Fives y M. G. Gills (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13-30). Routledge.
- Smith, K. E. y Croom, L. (2000). Multidimensional self-concepts of children and teacher beliefs about developmentally appropriate practices. *Journal of Educational Research*, 93, 312-321.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Suárez Bell, A. K. (2020). *Enseñanza del inglés mediante actividades lúdicas en educación primaria: las percepciones de los docentes*. [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/bib/90874>
- Sun, S. (2017). *La enseñanza de chino mandarín como lengua extranjera en Montevideo, Uruguay: el rol de la planificación, la interacción y la enseñanza de gramática*. [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/bib/86649>
- Sutjiati, N. y Rasiban, L. (2018). The Comprehension of Japanese Culture in Learning Japanese as Foreign Language. En F. A. Hamid, D. Sukyadi, P. Purnawarman, E. Kurniawan, A. Arifin Danuwijaya (Eds.), *The Tenth Conference on Applied Linguistics and The Second English Language Teaching and Technology Conference in collaboration with The First International Conference on Language, Literature, Culture, and Education - CONAPLIN and ICOLLITE* (pp. 737-740).
- Tashiro-Perez, E. A. (2012). Jesuítas no Japão: descrição das variedades lingüísticas. *Estudos Japoneses*, 32, 29-45.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Thompson, A. G. (1984) The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics*, 15, 105-127.
- Toyoda, M. e Ishihara, S. (2003). The teaching of culture in Japanese. En J. Lo Bianco y C. Crozet (Eds.), *Teaching Invisible Culture: Classroom practice and theory* (pp. 211-234). Language Australia Ltd.
- Tran, T. Q. y Dang, H. V. (2014). Culture Teaching in English Language Teaching: Teachers' Beliefs and Their Classroom Practices. *Korea TESOL Journal*, 11(1), 207-224.

- Vajak, M., Izadpanah, S. y Naserian, J. (2021). The Assessment of Intercultural Competence in Iranian EFL and Non-EFL Learners: Knowledge, skill, awareness, and attitude. *Cogent Education*, 8(1), 1-14.
- Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
- Varón Páez, M. E. (2009). Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Forma y función*, 22(1), 95-124.
- Wertz, F. J., Charmaz, K. y McMullen, L. M., Josselson, R., Anderson, R. y McSpadden, E. (2011). *Five Ways of Doing Qualitative Analysis: Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research, and Intuitive*. Guilford Press.
- Wetzel, P. J. (2004). *Keigo in modern Japan: Polite language from Meiji to the present*. University of Hawaii Press.
- Widdowson, H. G. (2007). *Discourse*. Oxford University Press.
- Wilson, S. y Cooney, T. (2003). Mathematics teacher change and development. En G. C. Leder, E. Pehkonen y G. Törner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 127-147). Kluwer Academic Publishers.
- Zambon Ferronato, N. (2019). *¿Qué piensan los docentes y los estudiantes del aprendizaje del inglés como lengua extranjera?: un estudio sobre creencias a partir de la metáfora conceptual*. [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. <https://rad.ort.edu.uy/items/4b800967-c1f2-4fb8-b950-1d04542e5a7f>

Anexos

Anexo 1

Guión de entrevista previo a la validación por expertos:

Dimensión	Categoría	Preguntas
Información Personal	Atributos personales	¿Con qué género se identifica?
		¿Qué edad tiene?
	Adquisición del lenguaje	¿Es el japonés su lengua materna?
		Si no, ¿cómo lo aprendió?
	Formación	¿Recibió instrucción formal?
		En caso afirmativo, ¿de qué tipo?
Trabajo	¿Hace cuánto tiempo enseña japonés?	
	¿Cómo enseña y/o enseñó el idioma (en un instituto, clases particulares, etc.)?	
Cultura	Cultura	¿Qué entiende usted por cultura?
		¿Qué lugar entiende que ocupa la cultura a la hora de enseñar un idioma?
	Creencias sobre enseñanza de cultura en la clase de japonés como L2	¿Cuál es la importancia de enseñar cultura a la hora de enseñar un idioma?
Práctica docente	Elementos culturales	¿Incorpora la cultura en sus clases de idioma? En caso afirmativo, ¿de qué forma? ¿Cuál considera que es la mejor forma de incluir la cultura en la clase de idioma?
	Percepciones sobre los obstáculos para enseñar cultura	¿Siente que logra enseñar la cultura en sus clases? ¿Qué dificultades se presentan a la hora de enseñar cultura en la clase de idioma?

Anexo 2

Validación por experta n°. 1:

Parte 4: Validación del instrumento

Dimensión	Categoría	Preguntas	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Información personal	Atributos personales	¿Con qué género se identifica?	3	4	4	4	Otros aspectos bajo la categoría "atributos personales" podrían ser incorporados (nacionalidad). Tal vez "atributos personales" podría ser reemplazado por "datos demográficos". Se podría reemplazar "edad" por "rango etario".
		¿Qué edad tiene?	3	3	3	3	
	Adquisición del lenguaje	¿Es el japonés su lengua materna?	4	4	4	4	
		Si no, ¿cómo lo aprendió?	4	4	4	4	
	Formación	¿Recibió instrucción formal?	4	4	4	4	
		En caso afirmativo, ¿de qué tipo?	4	4	4	4	
	Trabajo	¿Hace cuánto tiempo enseña japonés?	3	3	4	4	
¿Cómo enseña y/o enseñó el idioma (en un instituto, clases particulares, etc.)?		4	4	4	4		
Cultura	Cultura	¿Qué entiende usted por cultura?	4	4	4	4	
		¿Qué lugar entiende que ocupa la cultura a la hora de enseñar un idioma?	4	4	4	4	
	Percepciones sobre enseñanza de cultura en la clase de japonés como L2	¿Cuál es la importancia de enseñar cultura a la hora de enseñar un idioma?	3	3	4	4	Aquí hay algo interesante porque la pregunta es general. Como futura lectora de la investigación, me interesaría saber si los participantes perciben la enseñanza de la cultura oriental de manera diferente a la occidental. Los participantes podrían notar diferencias en la enseñanza de estas culturas debido a varios factores que sería pertinente recopilar y luego analizar.
			4	4	4	4	Complementar la pregunta con un ejemplo concreto para ver la coherencia entre lo que se dice que se hace y lo que realmente se hace en la clase.
Práctica docente	Elementos culturales	¿Incorpora la cultura en sus clases de idioma?	4	4	4	4	Reemplazar "mejor" por "adecuada". Evitar juicios valorativos en esta instancia.
		En caso afirmativo, ¿de qué forma?	3	4	4	4	
	Percepciones sobre los obstáculos para enseñar cultura	¿Cuál considera que es la mejor forma de incluir la cultura en la clase de idioma?	3	3	4	4	En esta sección de preguntas incorporar alguna que aborde el uso de materiales didácticos para la enseñanza de la cultura sería pertinente.
		¿Siente que logra enseñar la cultura en sus clases?	3	3	3	3	
	¿Qué dificultades se presentan a la hora de enseñar cultura en la clase de idioma?	3	3	3	3		
Otras observaciones:							
Valoración general del cuestionario			Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
			3	3	3	4	Se trata de un buen primer borrador del instrumento. Se sugiere revisar, expandir y ser más preciso en la elaboración de las preguntas.

Firma del experto: Firma suprimida

Fecha: 19 de octubre de 2024

Anexo 3

Validación por experto n°. 2:

Dimensión	Categoría	Preguntas	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones	
Información personal	Atributos personales	¿Con qué género se identifica?	4	3	4	4	Con respecto a la pregunta relacionada con el género, creo que podría aparecer, pero incluida dentro del tratamiento. Por ejemplo, preguntarle al entrevistado si quiere que el entrevistador lo trate de tú o usted y luego si quiere que se refiera al entrevistado en género masculino, femenino o neutro. Me suena raro que sea la primera pregunta. Seguramente antes, durante el agradecimiento y la explicación sobre la entrevista vas a tener que referirte al entrevistado optando por algún género (por ejemplo, ¿está listo/a?), aunque también es cierto que puedes evitar adjetivos que incluyan género. Lo escribo para que lo pienses. No es algo grave.	
		¿Qué edad tiene?	4	4	4	4		
	Adquisición del lenguaje	¿Es el japonés su lengua materna?	4	4	4	4		
		Si no, ¿cómo lo aprendió?	4	4	4	4		
	Formación	¿Recibió instrucción formal?	4	4	4	4		Creo que tanto si recibió instrucción formal o no podría ser de relevancia el tipo de instrucción. Además, me parece importante conocer cuántos años estudió y en caso de que no sea japonés, si pasó por algún proceso de formación en Japón o si al menos vivió allí. También si tiene formación docente o no.
		En caso afirmativo, ¿de qué tipo?	3	4	4	4		
Trabajo	¿Hace cuánto tiempo enseña japonés?	4	4	4	4	Los ejemplos entre paréntesis parecen estar más relacionados al marco educativo donde enseña que a cómo enseña. Creo que se debería agregar para qué edades, a no ser que la muestra esté delimitada en cuanto a este punto.		
	¿Cómo enseña y/o enseñó el idioma (en un instituto, clases particulares, etc.)?	3	3	4	4			
Cultura	Cultura	¿Qué entiende usted por cultura?	4	4	4	4		
		¿Qué lugar entiende que ocupa la cultura a la hora de enseñar un idioma?	4	4	4	4		
Cultura	Percepciones sobre enseñanza de cultura en la clase de japonés como L2	¿Cuál es la importancia de enseñar cultura a la hora de enseñar un idioma?	2	3	4	2	La pregunta se refiere a “un idioma” igual que en la anterior, por lo que de ser mantenida sin modificaciones, sería un poco redundante. A su vez, no está midiendo la enseñanza de la cultura en la clase de japonés.	
Práctica docente	Elementos culturales	¿Incorpora la cultura en sus clases de idioma?	4	4	4	4	Creo que faltaría incorporar qué elementos culturales enseña o cree importante enseñar. La pregunta “de qué forma” se puede referir más al medio que al fin. Creo que conocer qué enseña permitiría también comparar las respuestas entre esa pregunta y la pregunta “¿Qué entiende usted por cultura?”	
		En caso afirmativo, ¿de qué forma?	3	4	4	4		
	¿Cuál considera que es la mejor forma de incluir la cultura en la clase de idioma?	4	4	4	4			
	Percepciones sobre los obstáculos para enseñar cultura	¿Siente que logra enseñar la cultura en sus clases?	4	4	4	4		
¿Qué dificultades se presentan a la hora de enseñar cultura en la clase de idioma?		4	4	4	4			
Otras observaciones: En líneas generales me parece que las preguntas son relevantes y están bien planteadas. Escribí algunas observaciones que creo que podrían ayudar a que los ítems queden más claros Me parece un tema muy interesante que puede aportar un rico conocimiento al área de enseñanza de lenguas y en especial a la de lenguas que tienen menor difusión y que quizás en muchos casos su enseñanza se lleva a cabo a través de clases particulares o en marcos de educación no formal.								
Valoración general del cuestionario			Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones	
			3	3	4	3	En relevancia y claridad marqué 3 porque creo que es importante reformular la pregunta con respecto a las percepciones sobre enseñanza de cultura en la clase de japonés como L2	

Firma del experto: Firma suprimida.

Fecha: 22 de octubre de 2024

Anexo 4

Versión final del instrumento:

Dimensión	Categoría	Preguntas
Información personal	Datos demográficos	¿Qué edad tiene?
		¿Cuál es su nacionalidad?
		¿Con qué género se identifica?
	Adquisición del lenguaje	¿Es el japonés su lengua materna?
		Si no, ¿cómo lo aprendió?
		¿Vivió alguna vez en Japón? En caso afirmativo, ¿por cuánto tiempo?
	Formación	¿Recibió instrucción formal?
		En caso afirmativo, ¿de qué tipo?
		¿Durante cuánto tiempo?
		¿Algunos de esos procesos de formación fueron en Japón?
Trabajo	¿Hace cuánto tiempo enseña japonés?	
	¿En qué marco enseña y/o enseñó el idioma (en un instituto, clases particulares, etc.)?	
Cultura	Cultura	¿Qué entiende usted por cultura?
		¿Qué lugar entiende que ocupa la cultura a la hora de enseñar un idioma?
	Creencias sobre enseñanza de cultura en la clase de japonés como L2	¿Cuál es la importancia de enseñar cultura al momento de enseñar japonés?
Práctica docente	Elementos culturales	¿Incorpora la cultura en sus clases de idioma?
		En caso afirmativo, ¿de qué forma?
		¿Qué elementos culturales incorpora?
		¿Utiliza materiales didácticos (para este fin)? ¿Cuáles?
		¿Cuál considera que es la forma adecuada de incluir la cultura en la clase de idioma?
	Percepciones sobre los obstáculos para enseñar cultura	¿Siente que logra enseñar la cultura en sus clases?
		¿Qué dificultades se presentan a la hora de enseñar cultura en la clase de idioma?

Anexo 5

Modelo de consentimiento informado:

Carta de expresión de consentimiento

Fecha:

Estimado docente:

En el marco de la realización de una Maestría en Educación, me encuentro realizando una investigación sobre la enseñanza del idioma y cultura japonesas en Uruguay. El foco está puesto en las percepciones y concepciones que los docentes tienen sobre la enseñanza de cultura en la clase de idiomas, sus experiencias y trayectorias, entre otras. Es por ello que solicito vuestra colaboración participando de una entrevista que será grabada.

No hay respuestas correctas o incorrectas, y todas son valiosas. Su participación es enteramente voluntaria.

Todos los datos extraídos de las entrevistas serán completamente confidenciales. No se mencionará su nombre ni otros datos identificatorios en la tesis.

Muchas gracias por su tiempo y ayuda,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M. Simois', with a long, sweeping horizontal stroke extending to the right.

Mauro Simois

Firma del entrevistado: