



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: Las transformaciones en el discurso pedagógico del enunciador docente del aula a YouTube : el caso de la lengua japonesa

Autores (en el caso de tesis y directores):

Silvia Valeria Rissotto Britos

María Elena Bitonte, tutora

Liliana Grigüelo, tutora

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis: 2019

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

TESINA DE GRADUACIÓN

*“Las transformaciones en el discurso pedagógico del enunciador docente
del aula a YouTube. El caso de la lengua japonesa.”*

Alumna: Silvia Valeria Rissotto Britos

DNI: 34.381.849

Mail: rissottovaleria@gmail.com

Tel: 15-6290-2892

Tutoras: María Elena Bitonte y Liliana Grigüelo

Mail: mariabitonte@hotmail.com y lilianagri@yahoo.com.ar

Índice

Introducción	
1-Objetivos Generales	5
1.1-Objetivos específicos:	6
2-Preguntas generales	6
2.1-Preguntas específicas	7
3-Descripción del corpus	7
4-Armado y justificación del corpus	9
5.-Estado del Arte	12
5.1-Antecedentes de la Didáctica General	12
5.2-La enseñanza de idiomas extranjeros	13
5.3-La lengua japonesa en situación áulica o tradicional y en la Web	14
5.4-Antecedentes de las Humanidades Digitales	15
5.5-Estudios sobre <i>YouTube</i>	16
5.6-Antecedentes de las Tecnologías Educativas	16
5.7-Estudios discursivos. Perspectiva sociosemiótica	17
6-Marco teórico metodológico	19
6.1-Metodología	24
Cap. 1- El objeto de estudio: el idioma japonés	26
Cap. 2-Contextos discursivos y empíricos: Estructura material y Estructura de Comunicación del aula y de <i>YouTube</i>	34
1-El aula y YouTube: estructura comunicacional y material	34
2-Escenas de comunicación en el aula y <i>YouTube</i>	40
3-Reflexiones sobre la transposición: el contexto como condición de producción	43
Cap. 3-Tres ejes del discurso pedagógico: construcción del conocimiento, comunidades y autoridad docente	45
1-El paradigma socioculturalista y la sociosemiótica: conocimiento, interacción y el docente	46
2-Formas de construcción de conocimiento en el aula y en <i>YouTube</i>	48
3-Comunidades en el aula y en <i>YouTube</i>	52
4-Formas de autoridad docente en el aula y en <i>YouTube</i>	54
5- Reflexiones sobre la transposición: transformaciones y continuidades en las formas de conocimiento, las comunidades y en la autoridad docente	61
Cap. 4-Géneros discursivos y procesos de enseñanza aprendizaje en el aula y <i>YouTube</i>	63

1-El paradigma sociocultural y la sociosemiótica: géneros discursivos y estrategias de aprendizaje	63
2-El tipo discursivo y el género P	65
3-Los géneros L y la promoción de ZDP en estrategias de aprendizaje	66
a- Géneros L pedagógicos: pre y pos digitales	66
b- Clase explicativa dialogada y clase demostrativa	67
c- El diálogo y el comentario	70
d- Géneros de revisión y corrección	73
4-Reflexiones sobre la transposición: las variaciones en los géneros discursivos y las implicancias en los procesos de enseñanza aprendizaje	77
Cap. 5-La dimensión enunciativa y su relación con la enseñanza aprendizaje	79
1-El enunciador en el aula y en <i>YouTube</i>	79
2-El enunciatario en el aula y en <i>YouTube</i>	84
3-Los contratos de lectura en el aula y en <i>YouTube</i>	87
4-Reflexiones sobre la transposición: transformaciones en la enunciación	91
9-Conclusiones	93
10-Consideraciones para investigaciones futuras	97
Bibliografía	99
Anexo	103
Google Trends:	103
Tablas de Kanas:	104
Observaciones de clase:	106
1-Instituto Nichia Gakuin-Doyoubi.	106
2-Centro Okinawense.	128

Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación se han convertido en una dimensión ineludible de la existencia humana. Estas han invadido las diferentes áreas de nuestro hacer: transacciones realizadas en *bitcoins*, sentimientos confesados por *Whatsapp*, arte y entretenimiento consumidos a través de una pantalla móvil y políticos preocupados por la cantidad de *likes* en sus comentarios en *Facebook* son sólo algunos ejemplos de ello. La Web 2.0 se presenta hoy en día como un espacio más de la vida, donde podemos comprar y vender, amar y pelear, y, sin duda, enseñar y aprender.

En el último proceso mencionado (enseñanza/aprendizaje) hará foco este trabajo. En momentos donde el acceso y la producción de conocimiento se presentan con mayor independencia del mundo escolar y áulico, creemos importante evaluar cuáles son las implicancias de acceder y construir saberes vía Web y qué consecuencias tiene esto sobre los procesos de enseñanza aprendizaje. Entendemos, por cierto, que estas consecuencias no dependen solamente de la tecnología en sí (el dispositivo es lo que hacemos de él), sino de cómo sea usado el código/soprote (software) por los docentes y estudiantes y de cuáles sean las posibilidades y restricciones del programa utilizado.

La tesina explorará el campo de la educación tomando como objeto de estudio la relación entre contexto, discurso pedagógico y procesos de enseñanza/aprendizaje. Para esto compararemos, a través del análisis de los discursos, por un lado, clases dictadas en dos Institutos de Enseñanza de la Lengua Japonesa de Capital Federal (Nichia Gakuin y Centro Okinawense) por el otro, dos canales de *YouTube* (*KiraSensei* y *NihohngoKyoukai*) en español que se dedican, en gran parte, a la producción de videos de enseñanza del idioma japonés. Pretendemos, en esta comparación, evaluar los efectos de la *transposición semiótica* (Steimberg, 1999) en el discurso en el que se asienta la enseñanza aprendizaje del idioma japonés, con el fin de dilucidar las transformaciones producidas en cada ámbito (aula y *YouTube*) y su incidencia en el aprendizaje del idioma.

Esperamos con este trabajo aportar al campo de las Ciencias de la Comunicación, sumando un granito de arena al análisis de las diferencias entre el contexto áulico y el contexto digital como *condición de producción* de los discursos y de los géneros

pedagógicos. De este modo, evaluaremos, específicamente, los efectos de esta transposición discursiva para la enseñanza aprendizaje del idioma japonés.

Seleccionamos *YouTube* ya que es una de las plataformas más usadas por los argentinos¹, especialmente con fines de entretenimiento e información y aprendizaje a través de los tutoriales, y porque creemos que al tratarse de un soporte audiovisual tendremos más puntos de comparación con el aula. En este tipo de producto digital la figura del docente permanece in situ mientras que en formatos como los audios, los foros y los sitios web muchas veces no aparece la cara del educador y cuando sí se trata de una imagen estática donde se pierde parte del funcionamiento indicial de la corporeidad del enunciador. Es decir, la gestualidad, la mirada a cámara, los tonos de voz y la postura, signos de funcionamiento indicial (Verón, 2004), son elementos que son parte de la construcción discursiva de esa figura docente y aparecen, gracias al soporte audiovisual, en los dos ámbitos que nos proponemos comparar.

La elección del idioma responde a dos motivos: 1) según los resultados de *Google Trends* el japonés, a pesar del reciente boom del idioma chino y coreano, sigue siendo el idioma de alfabeto no griego romano del que, sostenidamente durante el último año, más se busca contenido didáctico en Ciudad Autónoma y Buenos Aires en *YouTube* (Anexo, p: 101). Creemos que en la diferencia de grafía encontraremos un punto fuerte de comparación por lo que nos interesa específicamente un idioma con otro tipo de sistema de escritura. 2) Somos estudiantes áulicos y digitales del idioma de nivel inicial por lo que entendemos que partimos de un mínimo conocimiento tanto de la lengua como de los recursos didácticos para estudiarla y de un profundo interés personal por el tema.

1-Objetivos Generales

- Observar y describir las transformaciones del discurso pedagógico en general en contexto virtual en comparación con el contexto áulico.
- Analizar los efectos de la diferencia de contexto sobre los géneros pedagógicos.
- Evaluar las implicancias de las transformaciones mencionadas en los procesos de enseñanza aprendizaje.

¹ <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/es-419/recursos-y-herramientas/video/como-ven-youtube-en-argentina/>

1.1-Objetivos específicos:

1. Describir la estructura material y comunicacional del aula y de *YouTube*-
2. Analizar los siguientes ejes de la práctica docente: figura de autoridad docente, construcción de conocimiento y comunidades
3. Detectar sobre qué estrategias enunciativas construye cada enunciador docente del corpus su autoridad docente.
4. Describir y comparar las escenas de comunicación de ambos espacios.
5. Localizar qué géneros pedagógicos aparecen en cada ámbito (clase didáctica, exposición, evaluación, diálogo, prueba, comentario, etc.)
6. Identificar el uso que se hace de los géneros y recursos pedagógicos para estimular zonas de desarrollo próximo en operaciones cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales.
7. Describir la escena de enunciación propuesta en cada material del corpus para observar las transformaciones en comparación con el aula que encontramos en el discurso pedagógico en YouTube e hipotetizar a qué podrían responder las mismas.
8. Comparar los contratos de lectura propuestos observando la relación enunciador-enunciatario que se da en cada entorno (analógico y virtual).

2-Preguntas generales

- ¿Cómo impacta la estructura material y la estructura de comunicación del aula y de *YouTube* sobre el discurso pedagógico?
- ¿Qué transformaciones encontramos sobre el discurso pedagógico del enunciador docente en *YouTube* en relación con las formas que adopta el discurso en el aula?
- ¿Encontramos los mismos géneros pedagógicos en ambos espacios? En caso de respuesta negativa ¿qué es lo que podría condicionar esta variación?
- ¿Cómo influyen estas transformaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje?

2.1-Preguntas específicas

- ¿Cómo es la estructura material y comunicacional del aula y de *YouTube*?
- ¿Cómo se construye conocimiento en cada espacio?
- ¿Cómo son las comunidades en cada entorno?
- ¿Qué formas de autoridad docente encontramos en cada ámbito?
- ¿Qué diferencias e invariantes presentan las escenas de comunicación en cada ámbito?
- ¿Qué enunciador y qué enunciatario construye cada texto del corpus?
- ¿Cómo son, comparativamente, los contratos de lectura propuestos en cada material del corpus?
- ¿Sobre qué estrategias enunciativas construye cada enunciador docente su autoridad docente?
- ¿A través de qué géneros y recursos pedagógicos se promociona la generación de zonas de desarrollo próximo en estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas, afectivas, sociales y digitales?
- ¿A qué responden las transformaciones que encontramos en el discurso pedagógico en *YouTube* en comparación con lo que sucede con el discurso en el aula?

3-Descripción del corpus

Observaciones de clase en contexto áulico:

Instituto Nichia Gakuin (NG): Se trata de un colegio de educación inicial, primaria y secundaria argentino japonés de gestión privada donde también se dan cursos de idioma japonés, de cultura y de prácticas japonesas (cocina, manga, etc.). Fue fundado por inmigrantes japoneses de primera generación y sostenido en el tiempo por sus descendientes. Observamos tres clases seguidas los días sábados 8 y 22 de Abril y 6 de Mayo del 2017, en el horario de 09:10 am a 13 am. Se observó el curso de primer año destinado a estudiantes de entre 12 y 16 años. El número de estudiantes asistentes osciló

entre 14 y 18 durante nuestras observaciones. La profesora a cargo del curso era Sakura. Se utilizan las instalaciones del colegio para los cursos de idioma.

Centro Okinawense (COA): El Centro Okinawense es una asociación cultural de la comunidad nikkei en cuyo edificio principal se dictan cursos de idioma y de cultura japonesa, se realizan eventos abiertos a la comunidad y en donde funciona un restaurant de comida japonesa. Se realizaron tres observaciones los días sábados 1,8 y 15 de Julio del 2017 en una clase de 15:30 a 17:00. Se observó el curso de primer año donde la franja etaria de los estudiantes iba desde los 12 años a los 50. La cantidad de estudiantes osciló entre 28 y 25 durante nuestras observaciones. Las docentes a cargo intercalaban entre la Profesora Akane, María Hitomi y Ana.

Selección de vídeos de clases de japonés en contexto digital:

KiraSensei: Se trata de un canal de *YouTube* gestionado por un youtuber español residente en Japón. El canal presenta varias líneas editoriales siendo las listas de reproducción de enseñanza del idioma japonés solo una de ellas. También comparte anécdotas sobre su vida en Japón, comenta noticias actuales del país del sol, realiza directos, debate con ciertos personajes recurrentes en su canal sobre vivir en el país (Fase Dos, El Coronel) y crea *vlogs* sobre su vida. Para este trabajo se seleccionarán las listas de reproducción donde hay coincidencia curricular con lo enseñado por las docentes en las clases, es decir, los cuatro primeros vídeos de la serie titulada *Kizuna* y el primero vídeo del *Curso de Hiragana y de Hiragana con Akemita*. El canal fue creado en el 2007 y a la fecha tiene 33.647.867 visualizaciones².

NihongoKyoukai: Se trata de un canal dedicado casi exclusivamente a la enseñanza del japonés protagonizado por un youtuber mexicano. No hay líneas editoriales diferenciadas y solo encontramos tres vídeos que no tienen relación directa con contenido curricular de la lengua (dos de *bloopers* y el video titulado *Probando comida japonesa en NNK*). El canal fue creado en el 2011 y tiene 6.630.946 visualizaciones a

² Consultado por última vez el 09/10/2018.

la fecha³. Se seleccionaron para esta tesina los vídeos donde encontramos correspondencia con los contenidos enseñados en las clases observadas: Clase de japonés #1, Clase de japonés #2, Clase de japonés #3, Clase de japonés 4.5 y Examen 1.

Contexto	Áulico		Virtual	
Nombre Institución o Canal	Nichia Gakuin	Centro Okinawense	KiraSensei	NihongoKyoukai
Recorte de corpus	08/04/17 22/04/17 06/05/17	01/07/17 08/07/17 15/07/17	Selección primeros vídeos 2011 (sel. listas)	Selección primeros videos 2011
Estudiantes/ visualizaciones en videos seleccionados	14 a 18 estudiantes	25 a 28 estudiantes	Promedio: 70 mil vistas Oct. 2018	Promedio: 650 mil vistas A Oct. 2018

4-Armado y justificación del corpus

Este análisis se realizará en base a dos tipos de discursos: 1) Un grupo de texto analógico (presencial) correspondiente a nuestra recolección mediante observación participante de tres clases en dos institutos de enseñanza de lengua japonesa en CABA (Nichia Gakuin y Centro Okinawense). De las observaciones se relevará la dimensión significativa (Verón, 1988). 2) Otro virtual, correspondiente a los videos seleccionados de dos canales de *YouTube* de enseñanza del idioma japonés a hispanohablantes

³ Consultado por última vez el 09/10/2018.

(*KiraSensei* y *NihongoKyoukai*). Los vídeos, siendo un soporte donde se inviste materia significativa, forman un texto analizable discursivamente.

La coherencia entre ambos textos, analógico y virtual, la encontramos en que, a pesar de las diferencias perceptibles, en los cuatro cursos se sigue un esquema de contenidos similar (por ejemplo, primero se enseña el hiragana y luego el katakana). Los contenidos curriculares sobre los que encontramos coincidencias entre las observaciones de clase y los videos delimitaran la construcción del corpus. Es decir, a pesar de que tanto en los vídeos como en los distintos institutos encontramos contenidos disímiles sólo serán objeto de nuestro análisis los puntos coincidentes: enseñanza de Hiragana, saludos y presentaciones, partícula Ha, forma presente del verbo en positivo y negativo (masu y masen), el verbo en pasado (deshita y masen deshita) y el vocabulario básico (días de la semana, del mes, numeración de los días, números, etc.).

Hay que tener en cuenta que en esta tesina se trabajó con dos centros de enseñanza de idioma pertenecientes a la comunidad *nikkei* en Argentina: Instituto Nichia Gakuin y Centro Okinawense. En lo que a la especificidad de los institutos de idioma refiere entendemos que responden a *contratos* (Frigerio y otros, 1992) que guardan diferencias con los de la escuela primaria, secundaria y superior, pero siguen estando atravesados, en gran parte, por lo *institucionalizado escolar*. Por lo que a la pertenencia a la comunidad *nikkei* respecta aclaramos que, por motivos de extensión y de objetivos, la institucionalidad de las asociaciones e instituciones japonesas y *nikkei* en nuestro país no será abordada en este trabajo⁴. Así como tampoco tomaremos la dimensión intercultural⁵ de las prácticas y discursos dentro de las comunidades de migrantes y descendientes como dimensión de análisis. Teniendo en cuenta la estrecha unión entre cultura y lenguaje también aclaramos que la dimensión cultural de la lengua japonesa como competencia a ser enseñada y aprendida no se analizará en su aspecto intercultural en este trabajo. No obstante, siendo que la interculturalidad, junto a las hibridaciones, la intertextualidad y las re adaptaciones y re apropiaciones que construye, es *condición de*

⁴ Recomendamos los trabajos de Marcelo Higa (1995), Isabel Laumonier (2007), Silvina Gómez (2011) y Cecilia Onaha (2011, 2014).

⁵ La interculturalidad fue definida por Grimson Alejandro (2011) como la manera como dos o más culturas distintas entre sí se relacionan. Ejemplos de estudios sobre la comunidad *nikkei* y/o la migración japonesa a Argentina que asumen una perspectiva intercultural son los trabajos de Pablo Gavirati Miyashiro y Chie Ishida (2017), Gavirati Miyashiro y Paula Hoyos Hattori (2017), Marian Moya (2017), y los autores citados en la nota anterior, entre otros.

producción de la materialidad significativa que relevamos en las observaciones de clases en estos institutos en ocasiones haremos remisión a ella.

En cuanto al corpus digital algo muy importante a tener en cuenta es la antigüedad de los vídeos seleccionados. Casi la totalidad de ellos se subieron a la plataforma en el año 2011, es decir, son seis años más viejos que las clases observadas. Sin embargo entendemos que la selección es legítima ya que gracias a que *YouTube* es un sitio *reservorio de contenidos*, y a sus características de red social, a la fecha tanto nuevos usuarios estudiantes como usuarios no estudiantes comentan esos vídeos y los utilizan como material pedagógico.

A pesar de que este trabajo se centra mayormente en el polo de la producción en ocasiones nos será útil incorporar la interacción docente-estudiante volcándonos al polo de la recepción. Esto resultará necesario especialmente a la hora de observar la puesta en acto de los géneros de corrección y evaluación. La interacción entre docente youtuber y estudiante usuario que más nos interesa es la que se da a través de ciertos géneros primarios: los comentarios. Especialmente, nos interesan los cercanos a la fecha de subida del vídeo debido a que con el paso del tiempo uno de los youtubers (*KiraSensei*) deja de contestar los comentarios. Siendo que algunos vídeos tienen más de ocho mil comentarios la recuperación manual de los mismos resulta imposible por lo que usaremos la herramienta digital *Hadzy*⁶ que realizará este proceso electrónicamente. Esta herramienta, a su vez, tiene sus desventajas ya que no incluye comentarios múltiples de un mismo usuario, ni las respuestas a los comentarios lo que nos dificulta grandemente el rastrear conversaciones entre usuarios. Aun así, es la herramienta más útil de la que disponemos en los casos en los que sea imposible la recuperación manual.

Otra cuestión a sopesar es que los canales de *YouTube* de estos youtubers no son el único contenido pedagógico digital que los docentes ofrecen a sus estudiantes y que los prosumers han continuado haciendo videos a lo largo de estos años realizando modificaciones en su propuesta pedagógica. En la página web de *KiraSensei*⁷ podemos encontrar diversos recursos para el aprendizaje de japonés que no aparecen en su canal como letras de canciones japonesas populares en japonés y en español y listados de vocabulario. A su vez, ambos youtubers dan clases en vivo con chat sincrónico; *NihongoKyoukai* de forma gratuita a través de *YouNow*⁸ y *KiraSensei* de forma

⁶ <https://hadzy.com/analytics/youtube/>

⁷ <http://www.kira-teachings.com/como-estudiar-japones-con-canciones/>

⁸ <https://www.younow.com/NihongoKyoukai>

arancelada a través de *Patreon* (sobre esta página volveremos más adelante). *NihongoKyoukai* también tiene un foro⁹ donde se amplían los mismos temas curriculares que en los vídeos. Además, en ambos casos se hace uso de una diversidad de redes sociales (*Facebook*, *Twitter*, *Instagram*) para mantener el contacto y comunicación con estudiantes reales y potenciales.

Si se pretendiera evaluar la propuesta pedagógica de estos enunciadores como docentes no sería representativo ni justo basarse sólo en el contenido de la plataforma y mucho menos en los pocos vídeos seleccionados. Sin embargo, ya que entendemos que muchos usuarios estudiantes utilizan los canales de *YouTube* como principal fuente de contenido pedagógico de japonés en su proceso de aprendizaje nos abocaremos a analizar el material y la propuesta pedagógica de estos canales aisladamente del resto de las propuestas educativas de sus autores.

5.-Estado del Arte

5.1-Antecedentes de la Didáctica General

Siendo que este trabajo se enfoca en la relación entre contexto-discurso pedagógico-procesos de enseñanza aprendizaje entendemos necesario empezar por recorrer los aportes de la teoría de enseñanza aprendizaje a la que adherimos y de la didáctica en general. Retomamos especialmente los aportes de Lev Vygotsky (1988) fundador de la teoría socioculturalista. Este autor entendió el aprendizaje como un proceso inherentemente social, el cual refiere a la especificidad de la actividad entre pares que implica la enseñanza y el aprendizaje, cuyos sujetos y objeto no pueden ser pensados fuera de las coordenadas culturales e históricas que los van construyendo de una manera específica (en Hernández Rojas, 1998). Interesa para este trabajo retomar dichos aportes a fin de analizar los procesos de acceso y producción del conocimiento suscitados por el discurso pedagógico sobre el idioma japonés en el aula y en *YouTube*.

El trabajo de Claire Weinstein y Richard Mayer (1983) se basa en las llamadas *estrategias de aprendizaje*, es decir, en los procesos cognitivos y sociales activos que el estudiante realiza sobre el objeto a ser aprendido. A fin de analizar los procesos de enseñanza aprendizaje en su relación dinámica (social) debemos entender cómo desde el

⁹ <http://nihongok.foro.es.org/f3-japones-elemental-inicial>

polo docente se fomenta el aprendizaje en el estudiante, para lo que este trabajo nos resulta muy relevante.

Desde la didáctica, Edith Litwin (1998) nos ha legado fructíferos aportes para pensar diferentes dimensiones de lo escolar. La autora instó a pensar la didáctica, ya sea desde la teoría o desde la práctica de la enseñanza, como un hacer situado, atravesado por diferentes dimensiones constituyentes (p. 2). Al analizar y ponderar estas dimensiones, la investigadora resaltó como preponderantes la *dimensión institucional*, la social y la cultural como condicionantes del hacer didáctico, pero también subrayó la posición ideológica del docente y la relación entre este y los educandos (2005). La *dimensión institucional* ha sido también estudiada por autores como Georges Lapassade (1977) y Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti (1992) y Mariano Narodowski (2007). Lapassade (1977), en su análisis de grupos y organizaciones, ha demostrado la importancia de estudiar esta variable al nivel del grupo (aula) a fin de poder entender procesos sociales más amplios, aun los que trascienden a la escuela, a través de pensar en lo *instituido* (la norma) y lo *instituyente* (lo emergente que quiere ser norma). Frigerio y otros (1992) han entendido lo institucional como formas instituidas creadas a partir de un *contrato fundacional* entre la sociedad y la escuela que dotó a esta institución de un sentido y función específico. Ante los cambios de la modernidad las autoras se abocan a analizar qué variantes han acontecido en este acuerdo. Mariano Narodowski (2007), por su lado, ha analizado el devenir histórico de la escuela como institución y sus desafíos actuales. Por lo que la *dimensión institucional* de lo escolar es una *condición de producción* del discurso del aula esencial a tener en cuenta en nuestro.

En cuanto a los textos que tratan específicamente sobre la relación docente educando podemos mencionar el trabajo de Emilio Tenti Fanfani (2004), quien ha analizado las formas de *autoridad docente* tradicionales y modernas concluyendo que las primeras han perdido legitimidad ganando preponderancia las formas modernas. Interesa para nuestro trabajo el concepto de *autoridad docente* ya que es un elemento clave a la hora de promocionar procesos de enseñanza aprendizaje. Indagaremos cómo se construye discursivamente la legitimidad del enunciador docente frente a sus enunciatarios.

5.2-La enseñanza de idiomas extranjeros

Siendo que nosotros mismos no somos profesores de idioma nos es necesario adentrarnos en las teorías y métodos de enseñanza de este objeto. La historia de la

enseñanza de idiomas es expuesta por Aquilino Sánchez (en Dalis Ledezma, 2007) comenzando por el modelo tradicional o de gramática de traducción de la enseñanza del latín donde el sujeto cognoscente tenía un rol pasivo, los textos se consideraban sagrados y la autoridad docente era indiscutible (p: 13).

Continúa por el método directo, fundado por Maximiliano Berlitz en 1878, que enfatizó la práctica oral y eliminó las traducciones y las explicaciones gramaticales. Según Sánchez de este enfoque derivan los métodos¹⁰ que se han enfocado en la práctica del lenguaje oral y la integración de todos los sentidos en el aprendizaje, incorporando diversos recursos didácticos como las imágenes, dibujos, objetos, gestos y cualquier tipo de ayuda audiovisual (p: 14) y que le asignaron al educando una posición más activa en su aprendizaje. Sánchez finaliza explicando el método comunicativo y el de enfoque por tareas y proyectos, ambos basados en la transmisión horizontal de conocimientos (p: 16). Esta revisión nos es productiva ya que entendemos que el método de enseñanza que prime en cada clase será *condición de producción* del discurso pedagógico en el aula y en *YouTube*.

5.3-La lengua japonesa en situación áulica o tradicional y en la Web

Para lograr vislumbrar los efectos de la diferencia de contexto en el *discurso pedagógico* en relación a los *procesos de enseñanza/aprendizaje*, un acercamiento al idioma japonés (objeto de este discurso) y a las teorías sobre su enseñanza resulta imprescindible. En cuanto a lo primero, dentro de los trabajos de investigación específicos sobre este idioma, distinguimos el de Takayuki Yamada (2010) que trata acerca de la evolución histórica y el origen de la lengua, la penetración de extranjerismos y que nos introduce a los diferentes sistemas de escritura: los Kanjis, como sistema de ideogramas y los silabarios, Hiragana y Katakana.

Entre los trabajos pertenecientes a la lingüística contrastiva actuales, encontramos el de Kuniyoshi Nakai (2017) sobre sistemas verbales del español y el japonés, el cual explicita las diferencias entre estos sistemas. Su trabajo nos es pertinente a la hora de explicar las formas verbales en japonés *desu*, *masu* y *deshita* (contenido de las clases).

¹⁰ Dentro de los métodos que entendemos que comparten estas cualidades estamos agrupando también al Método audio-oral, el Método Situacional y el Método Estructuro-global-audiovisual. Aunque entendemos que hay diferencias entre estos cuatro creemos que no es necesario para los objetivos de este trabajo extendernos en ello.

El texto de Tomoko Aikawa (2010), por su parte, describe las peculiaridades del objeto de estudio (la lengua japonesa) nombrando las dificultades y las *estrategias* que hacen al *aprendizaje* del mismo en diferentes áreas (gramática, escritura, lectura, fonética) basándose en su tarea como docente en el Instituto Lenguas Vivas de la Ciudad de Buenos Aires. En esa investigación la autora expone que la dificultad que presentan los estudiantes en el estudio de los silabarios está relacionada con la léxica, ya que no se vincula con el origen de los idiomas europeos y la importancia del aprendizaje de las *competencias sociolingüísticas*. Encontramos los aportes de Aikawa interesantes para nuestro análisis ya que creemos nos pueden ser útiles para evaluar qué *géneros pedagógicos* se utilizan y para fortalecer qué *competencias*.

La tesis doctoral de Emi Takamori (2014) es otro antecedente a tener en cuenta. La autora analiza el uso de las partículas japonesas en un corpus de estudiantes españoles. Su análisis se basa mayormente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, tomando los procesos de enseñanza sólo como apoyo. Sus aportes nos serán pertinentes a la hora de analizar el uso de *géneros y recursos pedagógicos* en ambos contextos.

Siendo que venimos del área de comunicación nuestra intención es enfocar nuestro estudio desde el análisis de discurso tomando los resultados de los trabajos de lingüística contrastiva anteriormente citados solamente como insumo para entender cómo es el japonés y cómo se enseña ya que esto nos permitirá un mejor análisis. A su vez, como se puede observar, no hemos podido encontrar estudios sobre la enseñanza aprendizaje del idioma japonés, ni en contexto áulico ni virtual, que asuman un enfoque de análisis discursivo. Nos proponemos un análisis de este tipo articulado con aportes de la didáctica, las tecnologías educativas y las humanidades digitales, por lo que una breve revisión del estado de cuestión desde estas disciplinas viene a cuenta, dejando para el marco teórico la exposición extensa de los mismos.

5.4-Antecedentes de las Humanidades Digitales

Al pensar en analizar el contexto virtual debemos recuperar los trabajos de quienes se han preocupado por las características del metamedio, tanto en sus usos como en su estructura material. Levy (1992) ha analizado la construcción, circulación y recepción del conocimiento en la Web, a través de conceptos como *aprendizaje colaborativo*, *inteligencia colectiva* y *cultura participativa*. Los tres conceptos están íntimamente relacionados ya que es gracias a la *cultura participativa*, es decir, usuarios en la red de

diferentes lugares del mundo generando y compartiendo contenido, que se construye una *inteligencia colectiva*, es decir, el pasaje de un modelo basado en un cogito singular, *yo pienso*, a uno plural, *nosotros pensamos* (Levy, 2004), para dar lugar a procesos de *aprendizaje colaborativo*. Estos conceptos nos ilustran sobre las lógicas de construcción y transmisión de conocimiento en Internet y nos dan otra perspectiva sobre las formas en que se constituyen las *comunidades online*. Por su parte, Lawrence Lessig (citado en Piscitelli y otros, 2011, p. 59), al estudiar el ciberespacio, arribó al concepto de *arquitectura de la Web*, el cual hace referencia a cómo el software o código y el hábito de uso de los usuarios, permite o restringe la actividad en la Red.

5.5-Estudios sobre *YouTube*

Carlos Scolari y Damián Fraticelli (2016) analizaron a los youtubers españoles como nuevos actores en el ecosistema de medios, realizando un análisis socio técnico y discursivo de los canales, de la plataforma y de estos *prosumers*. Los autores observan que el fenómeno *YouTube* se asienta en el contacto individualizado que el dispositivo produce entre los *prosumers* y los consumidores, a través de las marcas que los segundos dejan en la interfaz (p. 20). Además, encuentran que el estudio de los géneros en esa red es bastante conflictivo ya que no hay una taxonomía rígida que los usuarios respeten a través de las etiquetas (*tags*) con las que marcan sus videos (p. 7). Retomaremos las observaciones de estos autores en cuanto a las posibilidades técnico discursivas de la plataforma.

Un antecedente central es el trabajo de José van Dijck (2016), quien hizo una historización crítica de ciertas plataformas, entre ellas *YouTube*. La autora centra su trabajo en analizar cómo los medios digitales se han convertido en *medios conectivos* a partir de promocionar y monetizar las relaciones sociales en Internet como bien comercial. Es decir, intercambios sociales como interactuar con nuestros familiares, compartir fotos, arreglar citas románticas etc. pasan a tener un valor económico para quienes lucran con la venta de datos o con las publicidades en las redes sociales donde ejercemos esas acciones. Tomaremos de la autora sus conceptualizaciones sobre el código o software, especialmente la categoría de *interfaz visible*.

5.6-Antecedentes de las Tecnologías Educativas

En relación a los estudios específicos sobre la enseñanza aprendizaje en el mundo digital podemos recuperar los trabajos de Diego Levis (1999), Javier Onrubia (2005) e Inés Dussel y Luis Quevedo (2010). El aprendizaje en la era de las pantallas ha sido objeto de análisis del especialista Diego Levis (1999) quien al pensar en el efecto de la pantalla ubicua (el acceso en todo tiempo y lugar a algún tipo de pantalla electrónica) entiende que el aprendizaje en nuestros tiempos también se ha vuelto *ubicuo*, rompiendo con la centralización del conocimiento de la institución escolar y universitaria. Retomaremos los aportes del autor al describir las formas de conocimiento en *YouTube*.

El trabajo sobre enseñanza aprendizaje en entornos virtuales de Javier Onrubia (2005) es un ejemplo de la adhesión teórica Piaget-Vygotsky en investigaciones sobre *e-learning*. Al investigar los diseños en *e-learning* concluye en una serie de observaciones críticas destacando que ciertos materiales de aprendizaje digital se presentan como “estancos”, sin dar posibilidad al docente de seguir los procesos del estudiante. El autor considera que es a través de la interacción entre docente-estudiante que esos procesos de reflexión por parte del educador cobran sentido y pueden llegar a traducirse en “ajustes de la ayuda” (Onrubia, 2005). El “ajuste de la ayuda” implica que el docente cambie su diseño pedagógico en respuesta a los requerimientos y necesidades de sus estudiantes. El trabajo del autor nos sirve a fin de aplicar el socioculturalismo al mundo digital, con especial foco en la importancia del interaccionismo.

Un antecedente relevante es el trabajo de Inés Dussel y Luis Quevedo (2010), quienes analizan los desafíos pedagógicos en la era digital. Los autores hacen descripciones generales de la Web dando ejemplos con diferentes plataformas, entre ellas *YouTube*. Según los investigadores, en la red se dan procesos de exploración singular y autodidacta (2010, p: 25), diferentes a la transmisión de contenidos curricular (el mismo contenidos para todos), jerárquico (el docente enseña a los estudiantes) y acompañado (el docente transmite, dirige y acompaña en el proceso de enseñanza aprendizaje) que se da en la escuela. Al mismo tiempo, observan que la Web funciona en base a las lógicas de la personalización, la seducción y el involucramiento personal y emocional mientras que la escuela se basa en el conocimiento disciplinar, es más estructurada y menos exploratoria (2010). Coincidimos con los autores y tomaremos estas observaciones a la hora de describir el aula y *YouTube*.

5.7-Estudios discursivos. Perspectiva sociosemiótica

Como hemos mencionado, nuestro análisis estará enfocado en el discurso pedagógico y sus géneros. Antecedente inaugural de los estudios sobre géneros discursivos es Mijaíl Bajtín (1979) de cuyos aportes parten Eliseo Verón (1988, 2004), Oscar Steimberg (1999), Adriana Silvestri (2002), Dominique Maingueneau (2003), y Daniel Cassany (2004). Bajtín definió a los *géneros discursivos* como una forma estable de enunciados que corresponden a una práctica social (1979).

Verón, por su lado, distinguió entre *tipo discursivo*, *géneros discursivos* y *estrategias enunciativas* (2004), categorización que retomaremos en nuestro análisis a fin de distinguir el tipo de discurso pedagógico de sus géneros y estrategias inherentes. Por su parte Steimberg, en su análisis de géneros discursivos, nos habla del proceso de *transposición*, término con el que el autor abarca los cambios y las invariantes que ocurren en una obra o *género discursivo* cuando cambia de soporte o lenguaje (p. 1). El concepto de *transposición* será central en nuestro trabajo a la hora de analizar las transformaciones en el discurso pedagógico en comparación entre el aula y *YouTube*.

Silvestri (2002), ha retomado las nociones bajtianas articulándolas con las teorías sociogenéticas, especialmente la de Vygotsky (1988), a fin de analizar cómo se procesa la información y cómo se construye la conciencia (que propone como semiótica ya que es el lenguaje el que construye la conciencia y no al revés). El concepto clave a través del cual realiza esta articulación es el de *género discursivo*. El trabajo de la autora nos es muy relevante ya que nos da pautas para vincular los géneros discursivos con la teoría de enseñanza aprendizaje socioculturalista.

Maingueneau, en su trabajo, se propuso echar luz sobre los términos utilizados en el análisis enunciativo. Para ello hace una distinción entre la *escena de enunciación* y la *escena de comunicación*. La primera, abarca la *escena englobante*: frente a un texto se debe ser capaz de determinar a qué tipo de discurso este pertenece, ya sea se trate de una *escena* publicitaria, pedagógica o académica. La *escena genérica*: refiere a los géneros discursivos que componen esa *escena englobante*, pudiendo ser para la escena pedagógica la clase expositiva, la consigna, el examen, entre otros. La *escenografía*, finalmente, refiere a: la construcción discursiva construida en el texto la cual puede no coincidir con la escena comunicacional efectiva. La escena de comunicación, por su lado, refiere a las coordenadas empíricas de un discurso dado. Las categorizaciones de Maingueneau nos son útiles a la hora de analizar las diferencias tanto entre los contextos empíricos como entre los discursos que por ellos circulan.

Daniel Cassany (2004), por su lado, advierte la importancia de la *alfabetización digital* sobre los géneros post digitales ya que el entorno virtual genera cambios en las formas y prácticas discursivas que el enunciador y enunciatario en la Red deben poder manejar.

6-Marco teórico metodológico

Nuestro anclaje teórico metodológico en cuanto a lo discursivo se basa, primeramente, en las propuestas de Eliseo Verón. El autor planteó que toda producción de sentido es necesariamente social, al tiempo que los fenómenos sociales son, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido (1993[1988]). El modelo de análisis es especialmente interesante ya que propone analizar los discursos teniendo en cuenta el proceso de *circulación*. Es decir, el *desfase* entre los *discursos en producción* de un discurso objeto, entendidos como sus *condiciones de producción*, y los *discursos en reconocimiento* de ese discurso objeto, entendidos como sus *condiciones de reconocimiento* (1993[1988]).

Las *condiciones de producción* de un discurso remiten a las condiciones sociohistóricas de generación del mismo. Cuando pensamos el *aula* y la plataforma *YouTube* como un entorno los estamos entendiendo como espacios atravesados por ciertas condiciones de producción sociohistóricas, contextuales, que harán que los discursos que en ellos circulan produzcan ciertos fenómenos de sentido y no otros. En este trabajo, nos estamos centrando en un análisis en producción, dejando para posibles futuras investigaciones el análisis en reconocimiento.

Como hemos mencionado, tomamos de Verón la distinción entre *tipo discursivo*, *géneros discursivos* y *estrategias discursivas*. El autor (2004) asocia la noción de *tipo de discurso* por un lado, a estructuras institucionales complejas que constituyen sus soportes organizacionales y, por el otro, a relaciones sociales cristalizadas de ofertas/expectativas (p. 195-197). En este caso nos referimos al tipo de discurso pedagógico. En cuanto a la noción de género, el autor los categorizó en *géneros L* y *géneros P*. Los *géneros P* se identifican como los productos en el marco de un espacio donde compiten por su valor simbólico, entre sí; en *YouTube* podemos distinguir el *vlog*, el *gameplay*, el tutorial y la clase didáctica entre otros. La clase didáctica, el que nos compete en nuestro trabajo, es un género emergente de zonas de competencia directa. Esto quiere decir que se genera una puja entre la gran variedad de vídeos educativos (otros géneros P) disponibles en la plataforma donde se compite por captar y fidelizar la

atención de su enunciatario real y potencial. Por otro lado, tomaremos la noción de *géneros L* que se “caracterizan necesariamente por cierta disposición de la materia lingüística” (p. 196) siendo ejemplos para nuestro caso la clase didáctica, y la evaluación entre otros, etc. A través de este concepto podremos analizar cuáles son los géneros pre digitales y pos digitales del discurso pedagógico y cómo son utilizados en cada contexto.

Las *estrategias enunciativas* son definidas por Verón como “variaciones atestiguadas en el interior de un mismo tipo de discurso o de un mismo género-P” (p. 199). Dentro del funcionamiento enunciativo hay que distinguir el enunciado de la enunciación, y las figuras discursivas de enunciador y enunciatario (p. 172). El *enunciador* que se construye en un determinado enunciado es la entidad discursiva que en ese discurso ocupa el lugar del *yo*. Los *enunciarios* son definidos como la entidad discursiva que ocupa el lugar del *tú* o *ustedes* en un discurso dado (2004). Las características del *enunciador* que se construyen en un discurso en relación con el enunciado y con el *enunciario* constituyen *contratos de lectura* distintos para cada texto.

También nos son relevantes las conceptualizaciones del autor sobre el funcionamiento de los signos. Recuperando la segunda tricotomía de Charles Peirce (1978), es decir, la que corresponde al ícono, índice y símbolo, Verón indica que hay tres órdenes del funcionamiento significante: el icónico (analogía), el indicial (contigüidad) y el simbólico (convencionalidad). Observar la predominancia de alguno de los tipos de funcionamientos significantes nos dará una mejor idea de la dimensión discursiva de los contextos (aula y *YouTube*) a analizar.

Como mencionamos en el Estado del Arte, tomaremos, en articulación con los aportes de Verón, las distinciones de Maingueneau (2003) de *escena de comunicación*, como las coordenadas sociohistóricas en las que discurre un discurso dado, y *escena de enunciación*. La *escena de comunicación* nos permitirá analizar tanto el aula como *YouTube* en su dimensión empírica y la *escena de enunciación*, analizarlos en su dimensión discursiva. La primera implica tener en cuenta:

1. Una finalidad, es decir “apunta a realizar un cierto tipo de modificación de la situación de la cual forma parte” (p. 5) ligada a las restricciones que impone el género al discurso.
2. El estatus de los participantes. Quién es quién en efecto en la situación de comunicación. En el tipo de discurso pedagógico el estatus de los participantes ha estado, tradicionalmente, asociado a quién detenta el saber/poder y administra los

turnos de habla en la interacción (el docente) y quién no posee el poder de la administración de la palabra y, por lo general, conoce menos el objeto de estudio (estudiante).

3. Circunstancias apropiadas. Todo género discursivo implica un lugar y unas circunstancias apropiadas: un aula dentro de una institución (Nichia Gakuin, Centro Okinawense) o un video en un canal en *YouTube* (KiraSensei, NihongoKyoukai).
4. Un modo de inscripción en la dimensión temporal. Esta puede realizarse según diferentes ejes: periodicidad, duración, continuidad, caducidad, medio, plan de texto y un cierto uso de la lengua.

A la *escena de enunciación* Maingueneau la entiende como compuesta de la *escena englobante*, la *escena genérica* y la *escenografía* del discurso (2003). La *escena englobante* es aquella que se correspondería con el tipo discursivo veroniano, en este caso, el discurso pedagógico. Maingueneau sostiene que nunca nos encontramos con lo “pedagógico” de manera directa, sino que nos encontramos con géneros discursivos particulares: clase expositiva, examen, monografías, etc., conformando esto la *escena genérica*. Estas dos escenas definen lo que él llama el marco escénico del texto (p. 7). Sin embargo, no es con aquel marco escénico con el cual se encuentra el lector, sino con la *escenografía*. “En este caso, la escena dentro de la cual el lector se ve ubicado es una escena narrativa construida por el texto, una “escenografía” que tiene como efecto ‘desplazar’ el marco escénico a un segundo plano...” (p. 7) En su texto el autor nos da el ejemplo de un manual de informática que se presenta como una novela de aventuras. Veremos, en el caso que nos ocupa, cómo los cambios escenográficos producen diferentes *contratos de lectura* en cada texto proponiendo distintos tipos de relaciones entre enunciador y enunciatario.

El análisis discursivo que realizaremos a través de los conceptos de Verón y Maingueneau de forma comparativa entre el aula y *YouTube* echará luz sobre las transformaciones que se dan en el discurso pedagógico cuando se da un proceso de *transposición* (Steimberg, 1999) de un entorno áulico a un entorno digital audiovisual.

A su vez, para analizar el aula y *YouTube*, como los espacios de donde tomamos nuestro corpus a analizar, retomamos de Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999) su definición de aula como “una estructura material y una estructura de comunicación entre sujetos” (p. 31), el cual será el eje axial de nuestro análisis a la hora de comparar ambos espacios. Distinguímos como *condición de producción* del aula el discurso escolar en su

dimensión institucional (Litwin, 1998). La *dimensión institucional* abarca no solo los aspectos materiales que ha mantenido la escuela desde su modelo republicano, también incluye las prácticas que esta *dimensión* promueve, las maneras de *comunidad* que permite, las formas de conocimiento, los sujetos enunciadorees y los métodos para transmitir ese conocimiento que legitima, es decir, lo social normativo instituido. Lo *instituido*, según Lapassade (1977), corresponde a las normas, y a las relaciones sociales que le corresponden a esas normas, dominantes de una sociedad y momento dado. Lo *instituyente*, implica una oposición y una negación a lo instituido, se trata de una idea o práctica que lucha por institucionalizarse, es decir, convertirse en instituida.

Lo que hoy entendemos como lo *institucionalizado* en lo escolar ha sido concebido por Frigerio y otros (1992) como construido a partir de un primer *contrato* fundacional, en occidente centrado en los ideales republicanos y las necesidades capitalistas del momento, entre la sociedad y la escuela que ha ido variando con el tiempo. Ese contrato fundacional definió la especificación de la escuela como institución, asignándole un sentido desde lo social (p: 18). Este sentido y función social constituye el horizonte de demandas/expectativas que hoy construyen la *dimensión institucional* de la escuela, horizonte que atraviesa las aulas.

Frente al concepto de aula cuya materialidad consiste en una arquitectura proponemos el uso del concepto de *arquitectura* de la Web (Lessig citado en Piscitelli y otros, 2011) el cual nos ayudará a analizar las *condiciones de producción* de YouTube. Esta noción nos parece particularmente interesante ya que suma a las restricciones del software de la plataforma las restricciones que las prácticas de los mismos usuarios van instituyendo, un concepto que podemos, teóricamente, asociar al de *dimensión institucional* en lo escolar. También tomaremos de José van Dijck (2016) sus conceptualizaciones sobre la *interfaz visible* la que es definida como la parte del código con la que el usuario interactúa.

Asimismo, las ideas sobre construcción de conocimiento de Levy (1992) y de *aprendizaje ubicuo* de Diego Levis (1999) en el mundo digital y en el aula se basan en las posibilidades estructurales del espacio digital. Las formas en que se construye ese conocimiento tiene que ver con la idea de *cultura participativa* de Levy, es decir, usuarios en la red de diferentes lugares del mundo generando y compartiendo contenido, lo que es el pilar de la construcción de una *inteligencia colectiva*, es decir, pasar de un modelo basado en un cogito singular, yo pienso, a uno plural, nosotros pensamos, sobre la que se dan procesos de *aprendizaje colaborativo*. El *aprendizaje colaborativo*, como

es entendido por el autor, refiere a un tipo de aprendizaje donde no hay un solo transmitente de conocimiento autorizado (el docente) y la construcción de un objeto de conocimiento se va armando gracias al aporte y diálogo dinámico (aunque tal vez en tiempo diferido) de diferentes sujetos todos autorizados por las lógicas de la Web.

La idea de *aprendizaje ubicuo* (Levis, 1999) remite a la posibilidad de aprender desde nuestras pantallas rompiendo las barreras de tiempo y lugar lo que, comparativamente con la escuela, tiene efectos en la programación y diagramación que va determinando el currículo y en la centralización del conocimiento. Al estar gran parte de la producción humana pasada a código binario el interesado puede buscar contenido que desee o necesite aprender en cualquier momento y con una cierta autonomía en la programación y estructuración de sus procesos. Este formato no suele darse en la escuela ya que el currículo estipula tiempos y contenidos definidos de antemano.

Pensar en los sujetos autorizados a construir/transmitir conocimiento en cada ámbito nos conduce a la idea de *autoridad docente*. Tenti Fanfani (2004) entiende el concepto como una relación entre el docente y el estudiante que dota al educador de un cierto ethos que lo legitima como sujeto transmisor de saber. Este, por supuesto, debe ser reconocido por el estudiante para que la autoridad docente exista.

Entendemos que todas estas variables de análisis definirán los rasgos de las *comunidades discursivas* que se construyan en los dos ámbitos. Tomamos las conceptualizaciones de Patrick Charaudeau y Dominique Maingueneau quienes afirman que “toda comunidad de comunicación se organiza en torno a la producción de determinados tipos de discursos y prácticas” (2005). Es decir, la comunidad de comunicación presenta un horizonte de sentidos compartidos por sus integrantes los cuales pueden manejar los géneros discursivos que por ella circulan.

Finalmente, este análisis discursivo y contextual no puede ser aislado de las implicancias que el entorno (analógico o virtual) y el discurso pedagógico tienen sobre los procesos de enseñanza aprendizaje. Al ser la enseñanza aprendizaje un proceso social y dialógico (Vygotsky, 1988) esto lo hace eminentemente sígnico, lo que nos permite analizar estos procesos a través de su relación con los *géneros discursivos* (Silvestri, 2002) ya que cada género promocionará operaciones cognitivas, afectivas, lógicas y sociales (Bitonte, 2018) diferentes. Para pensar en ellos nos valdremos del concepto de *zonas de desarrollo próximo* de Vygotsky el cual se explica como la distancia entre lo que el educando puede hacer por sí solo y lo que es capaz de alcanzar con ayuda del docente o compañero con mayores competencias (1988).

Estas ZDP deben promocionar *estrategias de aprendizaje* sobre el objeto de estudio. El concepto de *estrategias de aprendizaje* según Weinstein y Mayer refiere a los “pensamientos y comportamientos que un estudiante produce con el fin de influenciar su propio proceso de codificación” (1983, p: 3) de la información. Las cuatro estrategias son: 1) cognitiva: aquellas que permiten actuar de manera directa en la materia que se quiere aprender; 2) metacognitivas: aquellas que nos permiten autoevaluarnos, planificar y regular nuestro propio aprendizaje, 3) afectivas: aquellas acciones realizadas para manejar los efectos emocionales del aprendizaje en general, y 4) sociales: relacionadas con la cooperación con otros estudiantes, el docente y la sociedad en general. En nuestro caso, se debe agregar a estas las *estrategias de aprendizaje en alfabetización digital*. La *alfabetización digital*, como la entiende Cassany (2004) no refiere solamente al uso apropiado de las plataformas y de los dispositivos, también implica poseer las habilidades de leer, interpretar y producir en estos espacios y, por lo tanto, aprehender las formas que adoptan los géneros discursivos en los espacios virtuales (Bitonte, 2016).

6.1-Metodología

En cuanto a lo metodológico se realizará un análisis comparativo. Según Eliseo Verón (2004) es a través de comparar una unidad discursiva con otra, “cuyas condiciones productivas se presentan como diferentes a la primera” (p. 128), como logramos hacer visibles las propiedades que es necesario analizar en ese primer texto. Las propiedades a las que hace referencia son las marcas que se transforman en huellas de operaciones discursivas (p. 125) cuando el analista las pone en relación con sus condiciones de producción o de reconocimiento.

En otras palabras, comparando el corpus tomado de *YouTube* con la dimensión significativa de las observaciones realizadas en el aula, podremos relevar las variantes e invariantes que se presentan en ese primer discurso digital con respecto al del entorno analógico y observar a qué responden estas continuidades y rupturas. Se trata pues, de realizar un análisis en producción del discurso.

En el capítulo I recuperemos someramente algunas descripciones y conceptualizaciones sobre el idioma japonés y su enseñanza necesarias para la posterior lectura y análisis de todo este trabajo.

En el capítulo II se trabajará la comparación entre ambos contextos tomando como eje el concepto de *aula* como estructura material y de comunicación (Dussel y Caruso,

1999). Entendemos que este concepto tiene tanto una dimensión empírica como una dimensión discursiva por lo que nos proponemos articular ambas. Nos enfocaremos especialmente en la *dimensión institucional* de lo escolar (Litwin, 1998) y en la *arquitectura* de la Web (Lessig en Piscitelli y otros, 2011). Recurriremos al análisis socio-técnico de *YouTube* (Scolari y Fraticelli, 2016, van Dijck, 2016) y a la observación de la escena de comunicación (Maingueneau, 2003) en ambos espacios. Es importante señalar que en este capítulo realizaremos ciertas descripciones e hipótesis sobre el polo de la recepción.

En el capítulo III ahondaremos en la relación entre la teoría socioculturalista de Lev Vygotsky y la sociosemiótica, tomando algunos puntos del modelo teórico metodológico de Eliseo Verón (1993 [1988]). Definiremos y analizaremos aquí los puntos de articulación que nos permitan pensar a la forma de construcción de conocimiento, las *comunidades* y la *autoridad docente* (Tenti Fanfani, 2004) como ejes fundamentales del discurso y práctica pedagógica cuyas variantes e invariantes se dan debido a cambios en las *estructuras materiales y comunicacionales* del entorno.

En el capítulo IV abordaremos las articulaciones entre socioculturalismo y sociosemiótica haciendo especial hincapié en la relación entre *géneros discursivos* (Bajtin en Silvestri, 2002) y *estrategias de aprendizaje* (Weinstein y Mayer, 1983). Plantearemos que es a través de los *géneros* que el enunciador docente promociona *ZDP* en *estrategias de aprendizaje* sobre el idioma japonés. Analizaremos cómo se utilizaron los *géneros discursivos* en cada contexto para propiciar procesos de enseñanza aprendizaje a través de los conceptos teóricos propuestos.

Finalmente, en el capítulo V, tomaremos los aportes de Eliseo Verón (1993, 2004) para centrarnos en la dimensión enunciativa; analizando las *estrategias enunciativas* y los *contratos de lectura*. Como se podrá ver en este capítulo el análisis de la enunciación abarca y al mismo tiempo excede el concepto de *autoridad docente*, la cual se construye en la enunciación y *las formas de construcción de conocimiento y comunidad*, que son parte del *contrato de lectura*, por lo que no resulta redundante profundizar en la evaluación de estos tres ejes a través de la observación de las *estrategias enunciativas*. Observaremos la *escenografía* (Maingueneau, 2003) en ambos textos. Retomaremos las descripciones y observaciones de los capítulos anteriores para analizar los efectos de las variantes enunciativas sobre los procesos de enseñanza aprendizaje.

Los capítulos II al V concluirán con reflexiones sobre los procesos de *transposición semiótica* (Steimberg, 1999).

Cap. 1- El objeto de estudio: el idioma japonés

A fin de facilitar la redacción y la lectura de la obra expondremos en este apartado las características generales del idioma japonés. Esta información será necesaria, especialmente, a la hora de conectar la promoción de *zonas de desarrollo próximo* en operaciones cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas con los *géneros y recursos pedagógicos* utilizados en ambos contextos. En otras palabras, ya que el discurso tiene como objeto del enunciado al idioma japonés es importante entender mínimamente sus particularidades a fin de evaluar ese discurso y sus efectos en la enseñanza aprendizaje en el aula y en *YouTube*.

Según Takayuki Yamada (2010) la lengua japonesa es hablada por más de 120 millones de personas que viven en Japón, Hawái, Estados Unidos y Latino América (p: 609) a lo que se le suman, de acuerdo al periódico japonés en inglés, *Japan Times*, más de 4 millones de estudiantes alrededor del mundo¹¹. Autores como Yamada y Tomoko Aikawa han definido al japonés como una lengua aislada de la cual todavía no se sabe bien su origen. Aikawa marca que se considera que el japonés tiene relación con las lenguas altaicas de la zona del noroeste de Asia y Rusia (2010, p: 24) mientras que Emi Takamori apunta que otros teóricos creen que el japonés deriva de la influencia de múltiples idiomas, especialmente de la familia uralo-altaica (perteneciendo a la rama urálica el finés, el estonio, el húngaro, el samoyedo de Siberia, y a la rama altaica el mongol, el turco, el manchú) (2014, p: 56). La lengua china, por su lado, pertenece a la familia Sino-Tibetana y sólo comparte con el japonés la escritura en Kanji (importada de China) y parte del vocabulario.

El japonés que se enseña en los institutos y en los vídeos analizados responde a la lengua curricular establecida durante la Restauración Meiji (1868-1912). En este período el estado japonés se dio a la tarea de consolidar la nación través, entre otras cosas, de una lengua en común. En 1903 se creó el Consejo Nacional de Investigación sobre la Lengua encargado de investigar los dialectos existentes a fin de encontrar el más adecuado para convertirse en la lengua estándar. Con el aval del gobierno Meiji el Consejo promulgó el dialecto hablado en Tokio, según Yamada específicamente el de las clases altas (p: 620-623), como lengua oficial. Actualmente, el idioma de Honshu

¹¹ https://www.japantimes.co.jp/opinion/2013/07/13/editorials/more-people-studying-japanese/#.W_G07ehKjIU

(isla central) sigue siendo el prescripto por el currículo escolar para estudiantes dentro y fuera de Japón.

El idioma japonés consta de tres tipos de escritura uno ideográfico, Kanji, y dos silábicos, Hiragana y Katakana (ver tablas en Anexo, p: 102), que se utilizan en simultáneo. En esta tesina no se focalizara en los Kanjis ni el Katakana ya que al tratarse de las primeras clases de cursos iniciales con lo que más se trabajó fue con el silabario Hiragana. Sin embargo, debido a que en el corpus aparece el uso de Kanjis y Katakanas como contenido secundario (no el contenido pedagógico principal de la clase) creemos acertado extendernos brevemente sobre ellos.

Los ideogramas chinos fueron introducidos al país del sol naciente alrededor del siglo VI (Yamada, 2010 p: 610) siendo su lectura adaptada al lenguaje oral japonés. Esto provocó que un mismo kanji tenga una o varias lecturas en chino (lectura On) y una o varias lecturas en japonés (lectura Kun). Por lo general, la lectura On se aplica cuando en la frase o palabra aparecen dos kanjis juntos y la lectura Kun cuando se trata de un kanji e hiragana. Veamos por ejemplo la lectura del primer kanji de Nihon (Japón):

日 本

Ni hon

El Kanji 日 se puede leer Hi, Bi o Ka en su lectura Kun y Nichi, Ni o Jitsu en su lectura On. A su vez, la morfología de los Kanjis fue cambiando con el tiempo por lo que no todos los ideogramas importados de China mantuvieron la misma apariencia (Yamada, 2010, p: 2). Terminando el secundario los estudiantes japoneses deben saber 1954 kanjis mientras que a nivel universitario se espera que los educandos manejen entre 2500 y 3000 kanjis (Aikawa, 2010 p: 25). Para aprobar el nivel más alto de *Nihongo Noryoku Shiken* (N1-*Japanese Language Proficiency Test-Examen de Habilidad en Japonés*) los estudiantes del idioma deben poder manejar la lengua al nivel de situaciones cotidianas¹² (lecturas complejas como periódicos, críticas y textos abstractos) lo que requiere saber el mínimo de 1954 kanjis con el que se redactan los diarios aunque este número puede ascender hasta 2136, total declarado como de uso común y diario por el Ministerio de Educación Japonés (Takamura, 2014, p: 74).

¹² <https://www.jlpt.jp/e/about/levelsummary.html>

El silabario Hiragana derivó de una simplificación de los Kanjis en la época Heian de manos de las mujeres de la corte imperial que querían facilitar la escritura. Gracias a este nuevo tipo de escritura nació el famoso escrito *La Historia de Genji*, considera, por algunos, la primera novela de mundo. El silabario Katakana, por su parte, también es una simplificación de los Kanjis y se creó para escribir palabras en *garaigo* (palabras tomadas de idiomas occidentales) (Yamada, 2010, p: 3). Cada símbolo del Kana deriva de la lectura fonética de un Kanji pero sin transferir su significado.

Existen en japonés cinco vocales ordenadas de la siguiente forma: a, i, u, e, o. Esto, según Aikawa, lo convierte en un sistema fácil de pronunciar para hispanohablantes. Según la autora los estudiantes presentan problemas solamente con las sílabas Ha-Hi-Fu-He-Ho o con la pronunciación conjunta de Shi y Ji (*Shijin: Poeta*) (2010, p: 24). En japonés el sonido de las vocales puede extenderse al doble del tiempo conformando palabras diferentes en caso de vocal extendida:

お <u>ば</u> あさん	お <u>ば</u> さん
O ba a sa n	O ba sa n
Abuela	Tía

El sonido de las vocales se alarga con la misma vocal como en el caso de *Obaachan*, salvo en el caso del sonido *o* que se alarga ubicando una *u* después:

どようび
Do You Bi -pero se pronuncia Doyoobi.
Sábado

Ya que su origen no se relaciona con el de los idiomas europeos, Aikawa apunta que la léxica del japonés le resulta difícil a los estudiantes argentinos, por lo que no hay otra opción más que aprender el vocabulario de memoria (2010, p: 26).

La estructura gramatical del japonés es diferente a la del castellano por varios motivos. En japonés no existe flexión nominal, es decir, al sustantivo no se le adjudica género ni número (*neko* es gato, gata, gatos, gatas), como en castellano, mientras que sí existe flexión verbal y adjetival, es decir, los morfemas se agregan a la raíz del verbo o del adjetivo para indicar tiempo, aspecto y modo (Takamura, 2014, p: 57). En lo que a la sintaxis respecta la lengua castellana responde principalmente al orden SVO (Sujeto-

Verbo-Objeto) permitiendo también formas VSO, VOS, OVS (Aikawa, 2010, p: 25) mientras que el japonés se basa en un estricto SOV. Es decir, en japonés primero va el sujeto, luego el objeto y finalmente el verbo:

田中 さんは本を 読みます

Tanaka San ha hon wo yomimasu

Tanaka San libro lee

Sujeto Ob. Verbo

Asimismo, el japonés no tiene artículos sino partículas, las que Emi Takamori define como marcadores (2014, p: 43). Las partículas indican la relación entre una palabra y el resto de la frase como la partícula Ha que marca el tema, la Ga que marca el sujeto, la partícula Ni que marca el “punto de llegada”¹³ (Takamori, 2014, p:152), la partícula No que marca pertenencia, la partícula De que marca el lugar o el modo o método por el que se realiza una acción y la partícula Wo que indica un causativo (el sujeto no realiza la acción sino que la hace realizar a otro, lo que en español es el objeto directo). Existe también lo que Takamori explica como partículas oracionales (ne, yo, yone) pero estas exceden lo observado en las clases que componen el corpus.

Nos interesa específicamente la partícula Ha (wa) que funciona como marcador de tema diferenciándose de la partícula Ga que funciona como marcador de sujeto. Según Emi Takamura el uso de partículas es uno de los desafíos del aprendizaje del idioma japonés como L2. Una de las razones de la dificultad del uso de Ha en estudiantes hispanohablantes puede encontrarse en que el español es una lengua con predominancia de Sujeto mientras el japonés tiene predominancia de Tema (2014, p: 102).

Según Takamori estas partículas se utilizan en japonés en relación a la organización de la información (2014, p: 89). La partícula Ha se utiliza para marcar la entidad dada (tema) y la partícula Ga para marcar la entidad nueva (rema). Hay que tener en cuenta que nuestro corpus abarca las primeras clases de nivel inicial en las cuales todavía no se aprende la partícula Ga por lo que los docentes trabajan solo con la partícula Ha. Por ejemplo, para presentarse se utiliza la partícula Ha ya que esta marca el tema de la

¹³ Según la autora la partícula Ni posee cuatro funciones. Marcar el “punto de llegada” (dirección o ubicación) es una de las primeras funciones de la partícula que aprenden los estudiantes si siguen el esquema de *Minna no Nihongo*.

oración en una situación de comunicación donde el interlocutor sabe que se está hablando de uno mismo:

わたしは は バレリア です。

Watashi Ha Vareria desu.

Yo soy Vareria.

Sin embargo, si se presentará información nueva para el interlocutor la partícula sería Ga. Takamori lo ilustra con el siguiente ejemplo:

“むかしむかし、あるところにおじいさんとおばあさんががすんでいました。

おじいさんはやまにしばかりに...”

“Mukashimukashi, aru tokoro ni ojiisan to obaasan ga sunde imashita. Ojiisan ha yama ni shibakari ni...”

“Érase una vez, en un lugar en el que vivían un abuelo y una abuela. Un día el abuelo fue a cortar leña...” (2014, p: 90).

Los verbos japoneses se enlistan en lo que se conoce como forma diccionario y se dividen en tres grupos que indican las formas de conjugar según el grupo. El grupo uno, por su lado, corresponde a todos los verbos de terminación en u cuya forma diccionario no termina en Eru o Iru (salvo algunas excepciones). La raíz del verbo se obtiene quitando la u final y el infinitivo agregando a esa raíz la i:

Diccionario	Raíz	Infinitivo	Significado
Kaku	Kak-	Kaki	Escribir

Los verbos del grupo dos abarcan la mayor parte de los verbos que en su forma diccionario terminan en Eru o Iru. Para obtener la raíz se quita el ru final y el infinitivo queda igual a la raíz:

Diccionario	Raíz	Infinitivo	Significado
Taberu	Tabe	Tabe	Comer

El grupo tres abarca sólo dos verbos Kuru (venir) y Suru (hacer) y su forma cambia al ser conjugados:

Diccionario	Raíz	Infinitivo	Significado
Kuru	Ki	Ki	Venir
Suru	Shi	Shi	Hacer

En nuestro trabajo nos ocuparemos de las formas que son definidas como formales o corteses (Cardona, 2000) del presente y futuro (-masu), y del pasado (-mashita) que son las que se ven en el corpus. Como señala Kuniyoshi Nakai el sistema verbal japonés carece de forma futuro “por lo que la forma presente incluye también al futuro... la oposición no es: “presente/pretérito”, sino más bien, “no pretérito/pretérito” (2017, p: 4). Por lo cual, para formar el presente cortés (y también el futuro) se le adiciona a la forma infinitiva masu y masen al negativo pudiéndose traducir tanto en presente como futuro:

Diccionario	Raíz	Infinitivo	Presente Cortés +	Presente Cortés
Taberu	Tabe	Tabe	Tabemasu (com/e/rá)	Tabemasen (no com/e/rá)
Suru	Shi	Shi	Shimasu (hac/e/rá)	Shimasen (no ha/ce/rá)

A la hora de conjugar en pasado cortés se le agregara al infinitivo deshita en positivo y masen deshita en negativo:

Diccionario	Raíz	Infinitivo	Pasado Cortés +	Pasado Cortés -
Taberu	Tabe	Tabe	Tabemashita(comío)	Tabemasen deshita (no comío)
Suru	Shi	Shi	Shimashita (hizo)	Shimasen deshita (no hizo)

El significado ser o estar en japonés puede expresarse con la palabra desu, imasu y arimasu. Las últimas dos no se ven hasta entrado el primer año de aprendizaje del idioma y no aparecen en nuestro corpus. En el ejemplo que dimos anteriormente desu corresponde al verbo ser:

わたしは は バレリア です。

Watashi Ha Vareria desu.- Yo soy Vareria.

Según Nakai cuando la lengua materna de un estudiante tiene más formas verbales que la lengua meta a este le es más fácil aprender las conjugaciones de la L2, mientras que si tiene menos formas verbales le resulta más difícil entender y elegir cuándo conjugar en qué forma (2017, p: 5). Partiendo de esta aseveración, siendo que el español tiene más formas de conjugación que el japonés, a los estudiantes hispanohablantes les debería, teóricamente, resultar más sencillo el aprendizaje de los tiempos verbales.

Finalmente, como hemos resumido en el Estado del Arte, diversos especialistas han concluido que para aprender un idioma se debe poseer las competencias sociolingüísticas y culturales suficientes para lograr comunicarse de forma correcta en esa lengua con nativos y no nativos. Es decir, no es suficiente con que los estudiantes de un curso puedan comunicarse en japonés entre ellos y con su docente, también deben poder comunicarse de la forma culturalmente esperada con nativos.

La investigadora Tomoko Aikawa toma el esquema de Neustupny (en Aikawa, 2010, p: 26) para explicar qué es la cultura en la enseñanza de idiomas, la cual el especialista divide en tres categorías:

- Conocimientos generales acerca de Japón: conocimiento de Enciclopedia.
- Cultura observable: artes y expresiones culturales como el Shodo, el Ikebana, el Karate, el Aikido, etc.
- Cultura invisible: conductas, valores, relaciones interpersonales, protocolos en la mesa: cómo se usan los palillos en cada caso, protocolo de visitas a una casa ajena: sacarse los zapatos, llevar un presente, el protocolo de los saludos: reverencias, contacto, distancia, turnos de habla, etc.

Según Aikawa los primeros dos ítems son de fácil obtención por el estudiante y en muchas ocasiones no se requiere la ayuda del docente. La obtención de la cultura invisible, por otro lado, es un aprendizaje que se da en la interacción humana y social (2010, p: 27). Según la autora, las competencias sociolingüísticas (las que correspondería a la cultura invisible: normas, valores, ideología) le permiten al estudiante tener un mejor manejo de sus competencias lingüísticas logrando una mejor comunicación en el idioma meta.

Sin embargo, la misma investigadora concluye, basada en su experiencia como docente, que es imposible en un curso de japonés de dos encuentros semanales transmitir todo lo referido a la cultura invisible ya que son conocimientos que un educando adquiere de a poco. Por ello, entiende que es necesario propiciar

competencias interculturales en los estudiantes de japonés a fin de promocionar sus competencias sociolingüísticas en el idioma (2010, p: 29).

En nuestro corpus, cuando un enunciado del docente refiere a la adquisición de competencias sociolingüísticas por lo general responde a los gestos, la corporalidad (la reverencia), los modales (como dar algo a un otro y como recibirlo) y a veces a la comunicación basada en jerarquías (“A tu jefe no le vas a decir así” es una advertencia que podemos escuchar en *KiraSensei*- “A mi hermano jamás le voy a decir sin el Kun, porque le debo respeto” aclara la profesora del Centro Okinawense). Pero también encontramos enunciados que refieren a las categorías uno y dos del esquema de Neustupny: los estudiantes en el Centro Okinawense hacen una grulla en clase (cultura observable: Origami) luego de que se les explique qué es el Tanabata (Conocimiento general: festividades japonesas).

Habiendo explicitado las particularidades del objeto de estudio de la relación didáctica en las que nos enfocaremos en esta tesina nos dedicaremos en los capítulos siguientes a realizar las comparaciones pertinentes.

Cap. 2-Contextos discursivos y empíricos: Estructura material y Estructura de Comunicación del aula y de *YouTube*

En este capítulo trabajaremos la comparación entre el aula y *YouTube* como contextos discursivos y empíricos, tomando como eje el concepto de *aula* como *estructura material y de comunicación* (Dussel y Caruso, 1999). Desde lo discursivo nos enfocaremos en la *dimensión institucional* de lo escolar (Litwin, 1998) y en la *arquitectura* de la Web (Lessig en Piscitelli y otros, 2011). En lo empírico recurriremos al análisis socio-técnico de *YouTube* (Scolari y Fraticelli, 2016, van Dijck, 2016), para el cual también nos es útil el concepto de *arquitectura*, y a la observación de la *escena de comunicación* (Maingueneau, 2003) en ambos espacios. Este devenir nos dará un panorama de cuáles son las condiciones contextuales que en cada ámbito determinan las *condiciones de producción* (Verón, 1993 [1988]) del discurso pedagógico.

1-El aula y YouTube: estructura comunicacional y material

A la hora de definir el *aula* como objeto de estudio Dussel y Caruso (1999) advierten que el modelo de *aula* que conocemos y aceptamos como natural poco tiene de ahistórico, es decir, a través de los años ha ido cambiando “tanto su estructura material (organización del espacio, elección de locales, mobiliario, instrumental pedagógico) como su estructura comunicacional (quién habla, dónde se ubica, cómo es el flujo de las comunicaciones)” (p: 23).

En cuanto a su estructura material las aulas que observamos tenían todas unas disposiciones del mobiliario tradicional. En los dos institutos nos encontramos con pizarrones y pizarras en el frente de la clase, con asientos dispuestos en filas mirando hacia estos objetos y una docente que ocupaba, mayormente, el espacio frontal (ver Anexo, p: 104). Todas las docentes se movieron alrededor del aula en momentos donde revisaban lo que los estudiantes estaban haciendo o repartían exámenes u fotocopias con actividades. También los docentes en *YouTube* utilizan pizarrón (*KiraSensei*) y pizarras (*NihongoKyoukai*) en los videos como soporte de la escritura y ocupan, mayormente, un espacio frontal en los videos (aunque a veces el docente sale de la toma y solo se escucha su voz en off). Esta descripción, muy reconocible, nos sirve para empezar a

detectar cómo la materialidad del aula y de *YouTube* determinan las formas de comunicación que en ella se pueden dar.

En espacio áulico, tomar de ejemplo a los escritorios nos ayuda a graficar la problemática del poder como *condición de producción* de la estructura de comunicación. Desde una mirada discursiva la disposición de los pupitres construye un funcionamiento indicial de la materialidad significativa: son índices de las posiciones de jerarquía, y por lo tanto del poder sobre el discurso, que enmarcan la relación docente-estudiante. Según Dussel y Caruso la jerarquía en la relación educador-estudiante no solo tiene que ver con quién posee el saber, sino que se trata de una relación de poder (1999, p: 30), un poder investido en la figura del educador. Esta relación *instituida*, constituida con el esquema de pedagogía y escuela moderna consolidada en el s XX (Narodowski, 2007), *instituye* al docente como sujeto transmisor de saber y como sujeto con poder sobre el estudiante. Tanto las relaciones de poder como la arquitectura del aula y la organización del espacio y del mobiliario responden a *formas institucionalizadas* en el mundo escolar. A la hora de hablar de la *dimensión institucional* como *condición de producción* del aula debemos hacer el movimiento de ir desde el aula a la escuela ya que es la institución, la escuela, la que *instituye* y son sus prácticas y formas *instituidas* las que van a funcionar como condiciones de posibilidad/restricción de lo que sucede en el aula.

Podemos entender que lo *instituido escolar* en su dimensión material y comunicacional conforma las demandas/expectativas del *contrato* entre escuela y sociedad del que hablan Frigerio y otros (1992). Este *contrato*, es el que durante mucho tiempo sirvió para investir al docente de autoridad y consignarlo como enunciador legítimo del saber. No obstante, este poder es relativo ya que está atravesado por las normas institucionales y sociales, limitado por el currículo y por las figuras de mayor jerarquía que la de él mismo, manteniendo, sin embargo, la jerarquía sobre el estudiante. En términos semióticos podemos definir el *contrato* entre sociedad y escuela bajo el concepto de *contrato de lectura* (Verón, 2004) pensando a la escuela como texto, ya que determina las demandas/expectativas sobre el discurso pedagógico y sobre las formas que ese discurso adopta.

Entendemos que la estructura material y de comunicación en *YouTube*, o en cualquier plataforma de Web 2.0, puede ser analizada a través de su *arquitectura* (Lessig, en Piscitelli y otros, 2011). Es decir, a través de las posibilidades y restricciones que configuran para ese sitio tanto el software con el que es construido como las prácticas y

hábitos de los usuarios que, a nuestro entender, van *institucionalizando* lo que “se puede hacer” y lo que “no” en *YouTube*. Creemos que la *arquitectura* de la Web conforman una dimensión de la producción de los discursos en *YouTube* similar a lo *institucionalizado* en el aula y la escuela. En términos de *contrato* fundacional (Frigerio y otros, 1992) entendemos que el horizonte de demandas/expectativas entre sociedad y sitios de generación de contenidos o redes sociales se presenta como relativamente difuso y que las reglas se van fijando entre lo que los dueños de la plataforma programan, de acuerdo a todo su abanico de intereses, y lo que los usuarios aceptan y/o entre las formas que encuentran de resistirse.

Según José van Dijck *YouTube* presenta propiedades de lo que ella clasifica como sitios de red social (*social networking sites*), debido a que en la misma se crean *comunidades* que comparten contenidos específicos, interacción permitida por los rasgos de su *interfaz*, pero pertenece a la categoría de sitios dedicados al “contenido creado por los usuarios” (*user generated content*) (2016, p: 15). Es decir, *YouTube* sería, principalmente, una plataforma dedicada a proporcionar una *interfaz* para que los usuarios creen y compartan contenidos audiovisuales.

Dentro de la plataforma podemos encontrar distintos tipos de usuarios, categorías que son no excluyentes ya que un usuario puede ocupar cada una de ellas o todas al mismo tiempo en diferentes momentos. El usuario *uploader* (Scolari y Fraticelli, 2016) que sube contenido producido por otros a la red (como los canales en los que se suben películas, programas de televisión, noticieros de un canal de tv, etc.). El usuario *prosumer* (Jenkins, 2006) quien crea y sube su propio contenido y al que se lo denomina *youtuber*. Los usuarios de los canales *KiraSensei* y *NihongoKyoukai* corresponden a esta categoría. También podemos distinguir al usuario comentarador, co-enunciador desde la teoría enunciativa, quien ejerce acciones sobre la red con la intención de interactuar con otros usuarios sin subir ningún tipo de contenido audiovisual (dejar un comentario, marcar un *me gusta*, *no me gusta*, denunciar un canal o video) y a los que llamaremos usuarios espectadores, quienes no dejan marcas de su presencia, más allá de que todo accionar dentro de una página web genera un dato que luego es procesado de diferentes maneras y para diferentes destinatarios.

A fin de entender cuáles son las posibilidades comunicacionales y estructurales de la *arquitectura* de *YouTube*, y por lo tanto del posible accionar de los *youtubers* docentes y sus estudiantes, tomamos de José van Dijck (2016) sus conceptualizaciones sobre la *interfaz*. La *interfaz visible* o externa es definida como la parte del código con la que el

usuario interactúa mientras que la interfaz invisible o interna es aquella a la que solo accede el dueño del programa y que controla la interfaz visible. Los iconos o botones y los hipervínculos son partes esenciales del código (parte de la *interfaz visible*), de la estructura material, que determinan la estructura comunicacional de la Web. Cada dato o pieza de código en la *interfaz visible* de *YouTube* está diseñada para proporcionarnos información, para comunicarnos algo o permitir que nos comuniquemos con el código (como con los botones interactivos) o para darle información sobre nuestro hacer a los demás usuarios. Al mismo tiempo, como señalan Scolari y Fraticelli (2016), botones e hipervínculos son parte del dispositivo de enunciación de *YouTube* (p:8).

Para poder subir un vídeo en *YouTube* o dejar un comentario, un usuario debe estar *logueado*, no hay maneras de subir contenido de forma anónima. Claro que se puede subir contenido con una cuenta de email que no se asocie en nada a los rasgos más estables de la identidad fuera de la red (como el nombre, el apellido, la nacionalidad, etc.) pero la plataforma requiere de alguna forma de identificación para permitirle al usuario interactuar con la *interfaz* y con los demás usuarios a través de comentarios y subir videos. Lo mismo para poder marcar *me gusta*, o *no me gusta*, suscribirse, pedir notificaciones o denunciar un vídeo. Esto implica que un usuario puede, a través de un accionar en el tiempo, crear una identidad online asociada a las operaciones que realiza en la página. En nuestro caso esto es importante ya que cada accionar de *KiraSensei* o de *NihongoKyoukai* en el sitio se presenta como una instancia de enunciación de estos docentes youtubers sobre la que crearan su figura de enunciador y su *comunidad* de usuarios estudiantes. En ámbito analógico el espacio físico donde se da esta enunciación es el aula pero puede llegar a superar este espacio aunque durante nuestras observaciones no se hizo mención de grupos de Whatsapp, Facebook o campus virtuales u otros espacios del estilo.

El espacio donde los prosumers construyen su *contrato de lectura* e interactúan con su *comunidad* es su canal. Un espacio donde, a través del ícono de la cámara de grabación, el youtuber puede subir contenido cuando quiera y donde este será archivado.



Imagen 1. Página de inicio del canal *NihongoKyoukai*.

Este es un espacio determinado por las posibilidades del código pero personalizado, donde el youtuber elige qué banner poner, qué imagen utilizar para su ícono de identificación, si desea vincular su canal a otras redes sociales o sitios web, si desea poner hipervínculos a otros canales dentro de la misma plataforma y propone un ordenamiento del contenido a través de las listas de reproducción. Estas elecciones son parte de su propuesta de comunicación y van construyendo el discurso específico de ese enunciador. En el aula, esta ambientación se extiende en el Centro Okinawense y el Nichia Gakuin a toda la institución ya que encontramos diferentes elementos, objetos y decoraciones en diversos espacios de los edificios (pasillos, otros salones, patios, etc.) como es el caso de las decoraciones por el Tanabata en el CO y el Kodomo no Hi en el NG. Sin embargo, en este caso la relación de estos elementos en la institución con el docente del aula se presenta más difusa que la relación de los elementos en el canal con el docente de la Web. En el caso de la Web cada elemento del canal se asocia por contigüidad al enunciador youtuber ya que al ser el propietario del canal es quien decide qué aparecen en él, no así en el aula.

Como vemos en la imagen siguiente, la conversación en la red suele ser asincrónica: el comentario de la usuaria que se identifica como Jaqueline García tiene 79 respuestas y se publicó en el 2018, mientras que el vídeo se subió en el año 2011.



Imagen 2. Conversación entre usuarios.

En el aula comentarios y conversaciones se dan en tiempo sincrónico:

“Estudiante-Sensei, ¿hay que escribir en el reverso los nombres de la familia?”

Prof. María Hitomi -Sí o al lado del dibujo” (Anexo, p: 147).

Es decir, describiendo la estructura comunicacional de *YouTube*, podemos resumir que *hablan* con otros usuarios los usuarios que están logueados y los que no *hablan* con la *interfaz* dejando huellas (datos) de su accionar (recorrido en la página, búsquedas, tiempos de visionado de un vídeo, etc). Con esto queremos decir que mientras estamos en el sitio la comunicación se da entre usuario-interfaz en toda instancia y entre usuarios prosumers y co-enunciadores al nivel de los canales, especialmente dentro del vídeo, lugar donde pueden llegar a darse conversaciones asincrónicas entre distintos usuarios. Los distintos tipos de usuarios *hablan* desde diferentes espacios; para comunicarse con otros usuarios lo pueden hacer subiendo contenido en sus canales, como lo hacen los youtubers, dejando comentarios en cualquier vídeo que tenga esta opción habilitada y clickeando en los botones interactivos del video o del canal.

En el aula, por otro lado, hablan los estudiantes entre sí y con el docente más que nada de forma oral de manera sincrónica aunque también se dan intercambios escritos a través de la realización de actividades los que muchas veces resultan en intercambios asincrónicos. Si se desea interactuar con los demás interlocutores la posibilidad de

anonimato es restringida (al igual que en el sitio web) aunque no imposible. Por ejemplo, un estudiante podría dejar un mensaje anónimo de forma escrita aunque esto no sucedió durante nuestras observaciones.

No hay en principio restricciones de jerarquía para la toma de palabra en los comentarios del sitio pero creemos que ser el dueño de un canal establece una cierta jerarquía entre youtuber y co-enunciador no prosumer. El prosumer sube contenido, lo nombra, lo etiqueta, lo ordena, todas decisiones sobre las que los otros usuarios no tienen ningún poder de decisión. Entre los estudiantes en el espacio áulico tampoco hay restricciones de jerarquía para la toma de palabra pero la diferencia entre docente y estudiante sí es notoria en el hecho de que el docente pueda, por ejemplo, pedir silencio (Anexo, p: 110). A su vez, el ordenamiento del contenido también es una potestad del educador del aula tradicional. Sobre esto volveremos en el apartado de autoridad docente. Por lo tanto, ambos educadores, los que enseñan en el aula y los que enseñan únicamente a través de soportes electrónicos, presentan un poder sobre el ordenamiento del discurso y sobre la categorización del contenido (condicionado al currículo).

En el caso del youtuber este presenta un poder parecido al pedido de silencio pero más absoluto ya que puede bloquear los comentarios para alguno o todos sus vídeos. No puede, sin embargo, cancelar los botones interactivos (megusta, no megusta, compartir, suscribirse, etc) siendo estas restricciones de la arquitectura (código, primer parte de la arquitectura) del sitio. Sin embargo, en los sitios de redes sociales este tipo de restricción por parte del prosumer suele ser mal recibido ya que va en contra de los *hábitos* (segunda parte de la arquitectura) de la comunidad de la plataforma que se asienta en las retóricas de creación de la Web 2.0 de libertad de expresión y masivización de toma de la palabra (van Dijck, 2016).

2-Escenas de comunicación en el aula y *YouTube*

Como mencionamos en el Marco Teórico, retomar la escena de comunicación (Maingueneau, 2003) como método de análisis nos ayudará a situar contextualmente los discursos con los que estamos trabajando y nos dará más ejes de comparación sobre cómo se estructura y organiza empíricamente ese discurso.

La *finalidad* implicada en las escenas de comunicación de los discursos analizados es en ambos casos la misma, la que le corresponde al tipo discursivo pedagógico: la de

enseñar/aprender. Mientras que el *estatus de los participantes* coincide en los roles docente-estudiante a lo que se le suma el estatus de prosumer de los youtubers lo que, entendemos, configura un rasgo más de la relación entre los sujetos implicados en esta comunicación ya que no todos los usuarios de la plataforma son también creadores de contenido en la misma.

Las *circunstancias apropiadas* en el aula están marcadas por la *institucionalidad* escolar, las clases se dan dentro de un salón de clases en una institución educativa o de difusión cultural en el tiempo pautado (programado con antelación) para ello. El espacio de los videos educativos de *YouTube* encuentran su marco, en el caso de *KiraSensei*, al nivel de las líneas editoriales y en el caso de *NihongoKyoukai*, al nivel del canal.

El *modo de inscripción en la dimensión temporal* de los discursos en el aula está marcada por una *periodicidad* de una vez por semana (Nichia Gakuin y Centro Okinawense) programa que se mantiene a menos que haya algún feriado, paro o imprevisto. En la plataforma *la inscripción en la dimensión temporal* está marcada por el día en que los youtubers eligen subir al canal los videos. Al tratarse de productos pregrabados los prosumers pueden programar cuándo subir sus contenidos con antelación y sin tener que preocuparse mucho por problemas inherentes al mundo escolar como feriados.

La *periodicidad* del discurso de los vídeos de los dos youtubers presenta diferencias entre ambos. En el caso de *KiraSensei* se mantuvo el subir entre uno a tres videos por día en intervalos de uno a tres días durante el tiempo que se mantuvo la lista kizuna. En *NihongoKyoukai* encontramos una programación algo más errática, sin pautas definidas que permitan predecir cuándo se subirá un nuevo vídeo. Esta flexibilidad coincide con las observaciones que realizó Eliseo Verón (2007) sobre el futuro de la televisión y su convergencia con Internet donde vaticinaba que “no habrá más programación”.

En comparación con el aula, donde solo se interrumpió el cronograma por feriados (Nichia Gakuin) podemos entender que la *periodicidad* en *YouTube* se presenta algo más laxa que en los institutos. No hay días y horarios pautados de antemano que marquen la temporalidad a la que deben atenerse tanto docentes como estudiantes y la continuidad en el tiempo depende básicamente de las decisiones del prosumer. Esto aplica también para el estudiante que puede dejar un comentario en el momento en que lo desee (el mismo día que se subió el vídeo a las 23 hs, al día siguiente a las tres de la mañana u ocho años después, como vimos en el ejemplo de comentarios asincrónicos) y recibir una respuesta por parte del docente a cualquier hora y días, semanas o meses

después, o en algunos casos, nunca. Esta flexibilización de los tiempos puede, por un lado, implicar una interacción más dinámica y fluida entre docente y estudiante (ya que la interacción se puede dar en cualquier momento y no solamente en un horario especificado de antemano). Por el otro, desdibujar cierto horizonte de demandas/expectativas en el contrato pedagógico ya que el docente no está obligado a seguir un cronograma de subida de vídeos o se siente libre de dejar comentarios sin respuesta. Sin embargo, siendo que el educador de *YouTube* gana legitimidad a través de sus usuarios estudiantes podemos hipotetizar que un accionar demasiado desprolijo, que no responda a las necesidades o expectativas de su comunidad de estudiantes, puede llevar a la pérdida de esta legitimación.

En cuanto a la *duración* recordemos que Maingueneau dice que esta está definida por el género discursivo del que se trate y por la competencia del hablante en el mismo (2003). En los institutos las clases eran de cuatro horas (Nichia Gakuin) o de una hora y media (Centro Okinawense) tiempos estándares en la escolaridad. Mientras que cada vídeo en el canal de *KiraSensei* de la lista *Kizuna* comprende, en promedio, desde los cuatro minutos a los once minutos y en *NihongoKyoukai* de los nueve minutos a los treinta y nueve minutos. Podemos entonces notar que la *transposición* del género pedagógico del aula a *YouTube* configura tiempos más cortos para ese género discursivo. Retomaremos esta idea en el apartado de reflexiones sobre la *transposición*.

En el caso del segundo youtuber la extensión de los vídeos puede llegar a responder a que el docente trata de cerrar todo un tema en un solo vídeo mientras *Kira* realiza seguidillas de videos cortos. Si consideramos la cantidad de minutos de material didáctico que los vídeos implican por semana para el estudiante podemos concluir que la cantidad de material en *KiraSensei* se asemeja a la cantidad, en horas, de asistir una vez por semana a una clase de una hora y media. En el caso de *NihongoKyoukai* los minutos ascendería a alrededor de media hora semanal

Otra variable de la inscripción temporal que señala Maingueneau es la *continuidad*. Tanto en el aula como los videos se sigue un esquema, una programación de contenidos que van marcando qué tema se abordará en ese momento en relación a lo que se vio antes. En ningún caso vemos la introducción de temas que no correspondan al nivel al que el contenido está dirigido o donde se salteen contenidos esenciales, que no se vieron antes, para entender un nuevo tema.

En cuanto al *medio* en el aula encontramos principalmente la oralidad y la escritura, pero también el audio (canciones) y la imagen (fotografías) mientras que en *YouTube*

predomina la *multimedialidad* (Scolari, 2008) a nivel de la *interfaz*. Sin embargo, al nivel de la enunciación dentro del propio vídeo encontramos, especialmente en *KiraSensei*, una imitación de lo áulico con predominancia de la oralidad, la escritura y el uso del audio. Esto último tiene que ver con la construcción de una *escenografía* que es *transpuesta* desde el aula en la *escena de enunciación*, tema que trabajaremos en el capítulo siguiente.

El *plan de texto*, es decir, la organización del discurso dentro de un género es similar en ambos espacios ya que en los dos entornos priman los géneros pedagógicos clase explicativa y demostrativa. Todas las clases comienzan con un saludo, luego se puede o presentar el contenido que se va a ver ese día o aludir a un contenido anterior, seguidamente se explica o demuestra el contenido o se ofrece una consigna para la realización de una actividad, las clases siempre conllevan repetición de los contenidos nuevos y/o adquiridos anteriormente, a veces se concluye la clase con un repaso de lo visto ese día o recomendaciones sobre contenido nuevo o viejo, por último se despiden con un saludo. Sin embargo, podemos notar ciertas diferencias entre el plan de texto virtual y el analógico. En los vídeos también pueden surgir chistes o saludos que no pertenecen al plan de texto condicionado a las clases o se dan consignas, se hacen pedidos o se presentan datos de contacto con placas informativas luego del saludo final.

Finalmente, en ambos casos se da un *cierto uso de la lengua* similar; tanto en las clases presenciales como en los audiovisuales se hacen un “uso apropiado”, según las expectativas hegemónicas y tradicionales de la escolaridad de la lengua: no se dicen malas palabras, se evitan los chistes con connotaciones sexuales, etc. Siendo Kira el docente donde encontramos mayor flexibilidad en este punto, ya que de vez en cuando realiza alguna acotación de doble sentido.

3-Reflexiones sobre la transposición: el contexto como condición de producción

Desde este primer análisis comparativo de los contextos ya podemos empezar a esgrimir algunas observaciones sobre los efectos de la *transposición* (Steimberg, 1999) del discurso pedagógico desde el ámbito áulico a *YouTube* y sus variantes e invariantes sobre el enunciador docente. Cuando se transpone un *tipo discursivo* (Verón, 2004) se *transpone* con él gran parte de lo que refiere a la *institucionalización* del mismo en el campo donde este se ha establecido, en este caso, el escolar. Es decir, cuando se

transpone el discurso pedagógico a *YouTube* se trasladan, junto a los géneros, prácticas, recursos y demandas/expectativas asociadas a ese *tipo discursivo* en ese campo. Esto es visible en la utilización de los mismos recursos pedagógicos que se suelen usar en el aula (pizarra, pizarrón), en la reproducción de la disposición de los cuerpos (el docente en el aula ocupa el espacio frontal al igual que el docente en *YouTube*) y en el privilegio de los mismos medios (oralidad, escritura y audio). Sin embargo, en cuanto al último punto, en la plataforma existen también, al nivel de los canales, botones interactivos fuertemente icónicos propios del medio electrónico que son parte del aparato técnico-enunciativo del sitio como los *me gusta, los no me gusta*, las vistas, etc.

Asimismo, encontramos que el cambio de contextos tiene una gran influencia en la *inscripción temporal* del discurso en cuanto a su periodicidad ya que en la plataforma resulta mucho más laxa, menos programada y menos predecible que en el aula, dependiendo exclusivamente de la disposición del youtuber. A su vez, el estudiante usuario también gana poder sobre la programación y administración de su aprendizaje gracias a las posibilidades del *aprendizaje ubicuo* (Levis, 1996) pudiendo tener cierto control sobre el espacio-tiempo del discurso pedagógico. De esta dinámica se pueden extraer tanto consecuencias potencialmente positivas como potencialmente negativas. Por un lado, el estudiante se encuentra supeditado a la voluntad del youtuber quien puede no ser sistemático en su programación de contenidos lo que puede redundar en un aprendizaje disperso o en falta de motivación externa para continuar el estudio. De todas maneras, los youtubers estudiados han demostrado ser relativamente sistemáticos. Por el otro, el educando puede administrar sus tiempos de estudio respetando su propio proceso personal. Del lado del docente, así mismo, esta flexibilización le permite gestionar con mayor cintura cualquier tipo de imponderable mientras que en el horario áulico esto tienen limitaciones (buscar un suplente, coordinar otros días y horarios, etc.

Cap. 3-Tres ejes del discurso pedagógico: construcción del conocimiento, comunidades y autoridad docente

Nos enfocamos ahora en tres ejes que entendemos como condicionantes de la práctica pedagógica tanto en contexto analógico como virtual: las formas de *construcción de conocimiento*, la *autoridad docente* y las *comunidades* áulicas o del canal (de *YouTube*). De todas las variables de la práctica docente (dimensión ideológica, políticas públicas, trayectoria de los actores, etc.) hemos elegido estas tres ya que nos parece que ilustran una discusión clave en nuestros tiempos: cómo se construye y cómo se accede al conocimiento en tiempos de TIC's. Recordemos que desde la perspectiva socioculturalista el aprendizaje se da través de la interacción con otros por lo que en este caso pensar cómo se construye la *autoridad docente* y las *comunidades* en cada espacio, al mismo tiempo que preguntarnos por la forma en que se presenta este conocimiento, sirve para echar luz sobre esta pregunta central.

Para introducir los tres ejes elegidos (*formas de conocimiento*, *comunidades* y *autoridad docente*) partimos del concepto de *contrato fundacional* (Frigerio y otros, 1992) según el cual, décadas atrás, se definió a la Escuela como institución encargada de la educación de los ciudadanos en edad formativa, asignándole a la institución un sentido desde lo social (p: 18). Este contrato determinó un horizonte de demandas/expectativas sobre todas las dimensiones de lo escolar incluyendo las formas aceptadas de transmitir el conocimiento, las jerarquías entre los participantes y las maneras en que estos podían vincularse entre ellos y con el objeto de estudio. Pensando en las *condiciones de producción* (Verón, 1998) de los tres ejes a analizar estos pueden encontrarse en textos como el Diseño Curricular (el cual marca qué porción del conocimiento se le enseñara a qué grupo de estudiantes), el Proyecto Institucional (que suele consignar lineamientos sobre las funciones de los docentes construyéndolos como autoridad sobre los estudiantes) y el Acuerdo de Convivencia Escolar (del que surgen ciertas pautas de interacción y socialización dentro de la escuela) lo que da cuenta de la institucionalidad de las tres variables elegidas

Las formas en que la Escuela ha cumplido con su función social están socialmente *instituidas* (Lapassade, 1977) y configuran prácticas y discursos (como los anteriormente mencionados) que funcionan como condicionantes de la práctica y el

discurso docente. Al mismo tiempo, cambios sociales e institucionales como el declive institucional (Narodowski, 2007) y la introducción de Tecnologías de la Información y la Comunicación en todos los espacios de nuestra cotidianeidad configuran escenarios en los que se hace necesario implementar nuevas prácticas y formas de interacción en el espacio educativo que se presentan como *instituyentes*. Esta tensión entre las prácticas y discursos *instituidos* (basadas en discursos legitimados) y prácticas y discursos *instituyentes* (basados en nuevos escenarios) se da, en nuestro caso, dentro de las posibilidades y determinaciones que la *estructura material y de comunicación* (Dussel y Caruso, 1999) de cada espacio (áulico y *YouTube*) le presentan al discurso y práctica pedagógica y, por lo tanto, a los tres ejes seleccionados.

1-El paradigma socioculturalista y la sociosemiótica: conocimiento, interacción y el docente

Como anticipamos, los tres ejes establecidos están fuertemente vinculados a la teoría socioculturalista de Lev S. Vygotsky por lo que creemos fructífero para nuestro desarrollo teórico metodológico detenernos en sus pensamientos y establecer ciertos vínculos con el enfoque sociosemiótico. Al investigador le interesaba desarrollar una teoría general, dentro de la psicología, que tuviese como foco el estudio de la conciencia (Lee en Hernández Rojas, 1998, p: 103) y las funciones psicológicas superiores (elementos subsidiarios de la conciencia). Esta conciencia es construida a través de signos y herramientas, especialmente del lenguaje, dentro de una sociedad dada. Las herramientas están externamente orientadas, produciendo modificaciones sobre los objetos, mientras que los signos están internamente orientados, produciendo cambios en el propio sujeto (Vygotsky en Hernández Rojas, 1998, p: 104). En otras palabras, como ya muchas veces se ha afirmado, la conciencia se construye a través del lenguaje. Estos signos, a su vez, son productos sociales, “generados por la cultura y la historia” (Silvestre, 2002, p: 109) por lo que es en la interacción con los demás y con el objeto de conocimiento donde estos signos van siendo dotados de sentido o donde se utilizan herramientas para acceder al conocimiento del signo.

Cuando, en la enseñanza aprendizaje, hablamos de que al signo se le asigna un sentido a partir de la interacción estamos queriendo decir que es cuando se realiza este proceso que el sujeto accede o *crea conocimiento* respecto de un objeto. Cuando el

estudiante de japonés aprende el significado del kanji 本 (*hon*/libro) crea o re significa el significado que tenía asociado a ese significante (en caso de que ya conociera el logograma) a través de operaciones semio-cognitivas. Desde Vygotsky podemos entender que se dan procesos psicológicos superiores por medio de los cuales el educando asimila o comprende esa nueva idea o adquiere esa habilidad. Por ello, planteamos a la *forma de construcción de conocimiento* como un eje fundamental a analizar. Como mencionamos anteriormente, esta forma de construcción de conocimiento se va a ver determinada por ciertas *condiciones de producción* anteriores (especialmente por el currículo).

Por otro lado, este aprendizaje es sólo posible en la interacción social ya que un sujeto siempre aprende de y con otros, ya sean padres, docentes o pares. Esta fue la conclusión a la que arribó Vygotsky cuando notó que un niño de un lugar y tiempo histórico dado solo puede aprender a *vivir en esa sociedad* gracias a su relación con los otros (1988). Es decir, se aprende en y dentro de una *comunidad*.

Pasando ahora al concepto de comunidad de comunicación según Patrick Charaudeau y Dominique Maingueneau “toda *comunidad* de comunicación se organiza en torno a la producción de determinados tipos de discursos y prácticas” (2005). De esta manera, quien sea parte de una comunidad cuyo objetivo esté enfocado en la enseñanza aprendizaje (como las nuestras) solo podrá integrarse a ella si puede manejar los géneros y prácticas que la componen. Los géneros, como “enunciados relativamente estables de la lengua... que en su recurrencia histórica instituyen condiciones de previsibilidad” (Steimberg, 1993, p: 1) están signados por sus reglas de uso. Es decir, en cada *comunidad* se manejan géneros y prácticas instituidas (cuyas variantes e invariantes hay que respetar para poder formar parte de la *comunidad*) que se presentan como reglas de generación del discurso dentro de esas comunidades. Sin esta aprehensión de ese horizonte discursivo, y siendo que el aprendizaje se da a través de la interacción, los procesos de enseñanza aprendizaje se ven anulados (es muy difícil aprender si no entiendo la diferencia entre un ejemplo, una consigna o una opinión). Por lo tanto, las *comunidades* constituyen otro de los ejes a analizar.

Desde los aportes sobre la enunciación de Eliseo Verón (2004) podemos articular este lugar del *otro* con el cual se aprende con la perspectiva del autor bielorruso. Según Vygotsky el papel del docente o del par con mayor conocimiento es el de fomentar *zonas de desarrollo próximo (ZDP)* en el estudiante o compañero menos

experimentado. Como vimos anteriormente este concepto se explica como la distancia entre lo que el educando puede hacer por sí solo y lo que es capaz de alcanzar con ayuda del docente o compañero con mayores competencias (1988). En el proceso de ir de un primer punto en el desarrollo del conocimiento a otro superior (con ayuda) es donde el sujeto expandirá su conocimiento por medio de procesos psicológicos superiores (significaciones), convirtiendo este saber en parte de la formación de su conciencia.

Este *otro* más experimentado puede ser un sujeto presente o una entidad discursiva. La interacción dialógica entre sujeto con menor conocimiento y docente (o par) puede darse en presencia directa, estando en el mismo tiempo espacio, o mediada, a través de libros, videos, audios o cualquier otro material construido que fomente en el estudiante procesos de aprendizaje. Desde el análisis semiótico, podemos plantear esta interacción con *un otro* más experimentado a través de la entidad discursiva del *enunciador*. Es decir, cuando vemos un vídeo de *YouTube* sobre un objeto de estudio, al igual que cuando leemos un libro o manual, hay en ese *texto* un *enunciador* que representa a ese *otro* con el que interactuamos semio-cognitivamente. El enunciador se convierte en el *otro* que fomentará en el estudiante *ZDP* sobre ciertos enunciados los cuales el educando re significará según sus aprendizajes previos para crear nuevos significantes. Sin embargo, para que esto ocurra, ese *enunciador* debe construirse como un sujeto autorizado al cual el enunciatario *le crea*. Es en este punto donde la construcción enunciativa de la *autoridad docente* resulta un punto clave a analizar a la hora de pensar los procesos de enseñanza aprendizaje. La forma en que esta autoridad será construida por el *enunciador-docente* dependerá, al igual que en los otras dos ejes, de la *estructura material y comunicacional* del entorno empírico-discursivo.

Podemos resumir los argumentos antes construidos exponiendo que encontramos puntos de apoyo entre la teoría socioculturalista del aprendizaje de Lev Vygotsky y la perspectiva sociosemiótica. Estos puntos en común nos permiten pensar la *construcción de conocimiento, la comunidad y la autoridad docente* como ejes fundamentales del discurso docente fructíferos de analizar desde una articulación entre la didáctica y la sociosemiótica. Por lo mismo, nos disponemos en los apartados siguientes a tal análisis.

2-Formas de construcción de conocimiento en el aula y en *YouTube*

Como señalan Dussel y Quevedo (2010), la escuela es una institución que, antes, gozaba de una centralización del saber basada en el conocimiento disciplinar. Es decir, los saberes que se transmiten corresponden a los contenidos de las disciplinas científicas sobre los que el docente realiza una *transposición didáctica* (Chevallard, 1991) a fin de poder enseñarlos en la escuela acomodándose al currículo. El currículo determina la “porción” de conocimientos del saber dado (matemáticas, lengua, geografía, japonés, etc.) que se le debe enseñar a un público objetivo, por lo general, determinado por la edad o saberes previos. Esto hace al conocimiento escolar más fragmentario y estructurado que el conocimiento científico sobre una disciplina. El currículo es, de esta manera, *condición de producción* del conocimiento en el aula.

En la escuela el currículo es prescriptivo y está sujeto a controles institucionales escolares mientras que en la plataforma no hay, a priori, tales condicionamientos. En la Web las lógicas de Internet habilitarían un conocimiento menos curricular y disciplinar sin embargo este no es el caso de nuestro youtubers ya que ellos *transponen*, por voluntad propia, esta forma de estructurar el saber. A falta de programa del curso (el cual si existe en las aulas) los docentes youtubers utilizan el paratexto de sus videos (especialmente los títulos) y los comentarios del inicio (donde indican qué se verá en esa clase) y del final (donde en ocasiones comentan qué se trabajara en la clase siguiente) de cada audiovisual para anticiparle a sus estudiantes el contenido del video. De esta forma, los docentes youtubers también establecen una programación donde dan cuenta de una secuencialidad de los contenidos y les otorgan pistas a sus estudiantes para que puedan seguir esta progresión establecida. En el caso de *KiraSensei* se va un poco más allá en la trasposición del currículo escolar ya que la serie *Kizuna* está basada en el manual *Minna no Nihongo*, el mismo que se usó en las aulas (Anexo, p: 124) y que responde al currículo establecido por el Estado Japonés. Estos youtubers, por lo tanto, imitan el currículo áulico, basándose en una estructura bastante similar de contenidos (enseñar katakana antes que hiragana, hiragana antes que kanji, enseñar la lengua oficial, etc). Por lo tanto, transponen el condicionamiento curricular a su diseño pedagógico en la plataforma.

A la vez, las pantallas electrónicas han dado paso al *aprendizaje ubicuo* (Levis, 1999), es decir, a un aprendizaje que no está atado a determinaciones temporales o espaciales como lo estuvo el aprendizaje promovido por la escuela hasta la irrupción de las tecnologías de la comunicación e información. En principio, el usuario de *YouTube* puede empezar a ver los vídeos cuando quiera, seguirlos de la manera que desee y

dejarlos si lo prefiere sin importar el momento en que el youtuber ha subido su contenido (como podemos ver en el ejemplo de comentarios del 2018 en un contenido del 2011) o el orden que este ha establecido para su visionado. Claro que esto último dependerá de si el material ya está subido a la Web o si el estudiante está siguiendo al youtuber en simultáneo. Pero aún en este caso puede decidir saltarlo o mirarlo cuando prefiera.

Esta es una característica de la *estructura material y comunicacional* de la plataforma que sin embargo se ve matizada tanto por la transposición curricular señalada anteriormente como por los contratos establecidos entre docentes youtubers y estudiantes usuarios. La libertad de visionado del estudiante presenta la potencialidad de una pérdida de cierta progresión necesaria para el desarrollo del aprendizaje: si el estudiante se queda semanas re viendo un solo vídeo puede perder la posibilidad de avanzar en el nuevo contenido junto al docente y sus pares en el momento en que esa *comunidad* está trabajando el tema. Por ejemplo, *KiraSensei* deja de contestar los comentarios con el paso del tiempo y *NihongoKyoukai* aconseja continuar o volver a ver el contenido según la calificación del examen. Esto responde a las condiciones que el Diseño Curricular de estos youtubers determina para el aprendizaje a través de sus contenidos.

En cuanto a las implicancias sobre el aprendizaje el consumir los videos de forma fragmentaria puede derivar en una aprehensión confusa del contenido al no seguir un continuum ya sea dentro de un mismo vídeo (ver un video por partes en diferentes momentos) o dentro del currículo establecido por el docente (esto puede darse al saltarse videos que siguen una progresión de contenidos, como se da con los youtubers analizados). Asimismo, el educando puede llegar a verse frustrado ante la imposibilidad de no entender un vídeo cuando tal vez en el audiovisual siguiente el contenido es explicado de otra manera. Por lo que podemos pensar que aunque en principio el estudiante tiene mayor control y libertad sobre su proceso de aprendizaje esto presenta ciertos condicionamientos.

Aun teniendo en cuenta estos condicionamientos esta libertad de programación del aprendizaje por parte del usuario-estudiante se presenta como opuesta a la programación que se da en el aula, donde si un estudiante falta a algunas clases luego deberá ponerse al día ya que no puede desconocer los contenidos si desea aprobar. Por otro lado, el estudiante en *YouTube*, por tratarse de un contenido audiovisual de archivo, puede gozar del tiempo de la clase como le plazca. Es decir, el educando puede ver dos minutos de

un vídeo o mirar varios durante cinco horas, pausarlos cuando quiera, volver, repetir, disminuir o aumentar la velocidad de los fotogramas si lo desea, etc. Esto produce ventajas cognitivas (como la gestión de la propia atención y el fortalecimiento de la comprensión) y metacognitivas (planificación y control de su proceso de aprendizaje) ya que le da al estudiante extremo dominio sobre el tiempo del discurso pedagógico.

En el aula existen, desde el estudiante, la posibilidad de la pregunta, la re pregunta y el pedido de explicaciones, formas en que se puede *volver para atrás* en el discurso del docente pero eso no le da al estudiante el poder sobre el tiempo de ese discurso que le da la plataforma. Esto genera una enseñanza aprendizaje donde los procesos del estudiante a veces se encuentran en tensión con la prescripción curricular que programa los tiempos de cada contenido. Sin embargo, el espacio áulico permite la negociación de sentidos in situ lo que no es posible en los videos pregrabados, solo a posteriori a través de los comentarios. El pedido de ampliación de la explicación o el debate en directo, como forma de comprensión dialéctica establecida entre el estudiante y el docente o entre pares, fomentan operaciones cognitivas sobre el objeto de estudio y le resuelve o comienza a resolver, idealmente, en el acto al educando cualquier tipo de confusión. El educando de la Web, por su lado, deberá esperar a que su comentario sea respondido o buscar otras fuentes que le aporten claridad. En el peor escenario la no respuesta o no aclaración de la duda puede llegar a generar, lo que en enseñanza de L2 se conoce como, errores fosilizados en la adquisición del idioma. Se considera errores fosilizados a aquellos errores que re aparecen en las etapas sucesivas del aprendizaje y ofrecen una particular resistencia a ser subsanados.

El estudiante de la plataforma también puede acceder al contenido didáctico donde quiera siempre que goce de un dispositivo electrónico con conexión a Internet o haya bajado previamente el video. Se trata de la ruptura espacial del conocimiento con el mundo áulico, característica de acceso al conocimiento ya no hegemónica en nuestras sociedades. Entendemos que las formas que adopta el *aprendizaje ubicuo* en el sitio audiovisual nos habla sobre las *formas de construcción de conocimiento* ya que se trata de un saber cuyos tiempos no están ya determinados por los tiempos del aula y del discurso del docente y el espacio por donde este saber discurre ya no se encuentra confinado a instituciones escolares o educativas. Se conforma así un conocimiento mucho más manejable por el usuario basado, como lo observaron Dussel y Quevedo (2010), en una exploración singular y autodidacta (p: 25) de los contenidos disponibles. Al mismo tiempo esto se ve condicionado por el Diseño Curricular que aplican los

docentes en la Web y los contratos entre docente y estudiantes pero estas condiciones no serán determinantes como en el aula.

A pesar de que la exploración pueda ser singular, desde una perspectiva socioculturalista de la enseñanza aprendizaje, no hay conocimiento posible sin la interacción y el diálogo con otros. Las formas que este dialogismo adoptará y la flexibilidad en las relaciones entre actores, en cuanto al uso del discurso, que se hagan visibles dependerá de las estrategias del *enunciador* docente y de la interacción de éste con sus *enunciarios* estudiantes y de los estudiantes entre sí como grupo de pares. Estas características determinarán la forma en que se accede al conocimiento en esa *comunidad* dada.

3-Comunidades en el aula y en YouTube

Las características de las *comunidades* marcan las *prácticas* y *discursos* que serán el horizonte de expectativas de esa *comunidad* dada. La *comunidad* escolar se organiza en torno a los *géneros pedagógicos* y disciplinares y a las prácticas escolares, permitiendo la creación de subcomunidades al nivel del aula y a nivel grupal. La *comunidad* de la red, en este caso, también se organiza en torno a los *géneros pedagógicos* y se asienta en las prácticas de las redes sociales como las descritas por Dussel y Quevedo: interaccionismo, búsqueda individual, personalización, seducción, etc. (2010).

Se espera que quienes formen parte de una *comunidad* puedan manejar los *discursos*, *géneros discursivos* (pedagógicos, comerciales, administrativos, primarios, etc.) y las *prácticas* de uso corriente en la comunidad. En la plataforma a esto se le suma poder manejarlos en su forma digital, es decir, estar *alfabetizado digitalmente*. Por ejemplo, en la red es muy común el uso de los emoticones acompañando algún género como el comentario, anécdota o explicación. En el mundo digital, los rasgos de red social de la plataforma (van Dijck, 2016) implican un diseño de *interfaz* donde los usuarios pueden comunicarse entre ellos a través de un diseño multimodal. Gracias a que existen espacios en el sitio donde los usuarios pueden interactuar de forma asincrónica (o sincrónica, por ejemplo a través de directos) y datos que son visibles para el resto de los usuarios (cantidad de *me gusta* y de *no me gusta* de un vídeo, comentarios, suscripciones) los estudiantes pueden contactarse entre ellos, detectar las prácticas y usos discursivos de los otros integrantes de la *comunidad* e ir adaptándose a ellos. La comunicación

entre pares y entre estudiantes y docentes en nuestros canales presenta los rasgos de *reticularidad* (muchos a muchos) descritos por Scolari (2008).

Las *prácticas* están signadas en el aula por la *institucionalidad escolar* y en la plataforma por los *hábitos de usuario* (una de las dos partes del concepto de *arquitectura*) que van marcando qué es esperable hacer en esa *comunidad* y que no. Por ejemplo: En el Nichia Gakuin los estudiantes y profesores empezaban el día realizando una serie de ejercicios en el patio (Anexo, p: 106) siendo esto parte de su propuesta institucional. *KiraSensei* propone la corrección entre pares de las actividades que indica como tarea, constituyendo esto un rasgo de *su comunidad* ya que sus estudiantes co-enunciadores se explayan en las correcciones de sus compañeros.

También las formas de construcción de conocimiento (curricular, no curricular, centralizada en el docente, centralizada en el estudiante, de gran iniciativa autodidacta, de programación rígida o flexible), del uso de la palabra y las formas de interacción entre pares y con el docente son rasgos de las *comunidades*. En su nivel discursivo, el sujeto perteneciente a una comunidad puede reconocer y manejar los géneros discursivos que pertenecen a esta comunidad así como las posiciones discursivas que puede ocupar en determinadas circunstancias y es también capaz de reconocer las relaciones de *autoridad* dentro de la misma. Los estudiantes y docentes de la comunidad escolar conocen los géneros didácticos y los tiempos de habla que estos establecen. Por ejemplo: ningún estudiante o docente hizo uso de un *género discursivo* inapropiado dentro de la *comunidad* (como un chiste soez) ni interrumpió una explicación en el medio de su desarrollo. La inexistencia de chistes soeces es algo que se repitió en la plataforma. Esto da cuenta de que los educandos y educadores reconocen cuáles géneros pertenecen a la situación de comunicación de la que son parte y cómo se utilizan según los roles de interlocución. Tampoco encontramos desconocimientos de la autoridad docente en ninguno de los institutos observados ni comentarios des-autorizantes en los vídeos analizados.

En las *comunidades* de usuarios estudiantes de nuestros canales podemos marcar tres rasgos primarios que definen su pertenencia a esa *comunidad*: el ser usuario de *YouTube*, el ser hispanohablantes y el tener un *interés* en común por el idioma japonés. Además de un posible cuarto rasgo rastreable en la construcción enunciativa de los enunciadorees: el ser consumidores de manga y anime. Salvo la primera (de lo cual no podemos dar cuenta), estas son características que se comparten con las comunidades del aula. Tratamos con cursos de idioma no obligatorios y extracurriculares para

hispanohablantes por lo que lo que reúne a estos estudiantes es, en principio, el *interés* personal en el idioma como principal motivador. Esto, sin embargo, debe ser matizado ya que en el caso de los estudiantes descendientes de japoneses (en el COA y el Nichia Gakuin una porción pequeña de estudiantes era nikkei descendiente) puede existir una exigencia por aprender el idioma por parte de las familias.

En cuanto al último rasgo solo el enunciador digital se presentó compartiendo el gusto por el manga y el anime de su comunidad de estudiantes: a través de los objetos dentro del plano de la toma (mangas, uso de remeras de anime, dibujos de personajes de anime pegados en la pizarra). Mientras que el enunciatario consumidor de anime y manga aparece en ambos espacios construido a partir de enunciados que pre asumen su consumo de estos productos culturales (“esto ya lo vieron en los animes”-Prof. Nichia. “Ustedes que son otakus”-puntualiza *KiraSensei*).

4-Formas de autoridad docente en el aula y en *YouTube*

Emilio Tenti Fanfani (2004) distingue entre *autoridades tradicionales* y *autoridades modernas*. La autoridad es una relación entre dos sujetos que hace que un uno tienda a creer lo que dice un otro o actúe según las indicaciones de este ya que le parecen legítimas. Esta autoridad docente es condición sine qua non para que se den procesos de enseñanza aprendizaje: si el educando no confía en el saber del docente, en su forma de enseñanza y no se adecua mínimamente a las pautas de convivencia dentro del entorno, la promoción de *ZDP* se vuelve imposible.

Una forma de autoridad tradicional es la *institucional* (p: 1); el sujeto obtiene su legitimación en el rol y, en consecuencia, su autoridad sobre el educando en esa relación asimétrica, gracias a que es reconocido como enunciador autorizado por la institución. Dentro del contexto escolar, la autoridad institucional, a nuestro entender, depende de las pautas consignadas en el *contrato* (Frigerio y otros, 1992) entre escuela y sociedad. Otro tipo de *autoridad tradicional* es la *personal* (p: 1), esta está relacionada a las características que sean consideradas valiosas en una sociedad en un momento dado, mencionado el autor la vejez y los títulos como elementos autorizantes en diferentes tiempos históricos. En la actualidad, en el ámbito escolar, creemos que la forma de autoridad personal que más poder retiene es la titulación. Lo que Tenti Fanfani define como formas de *autoridad moderna* refiere a estrategias donde el docente debe apelar a su capacidad de escucha, de empatía, al respeto por el otro y al diálogo con el educando

para crear este tipo de relación legitimante de su rol. En articulación con los conceptos de Lapassade (1977) podemos entender que las primeras dos formas de autoridad, estrechamente relacionadas la una con la otra ya que los saberes son avalados por una Institución, están *instituidas* mientras que la tercera todavía se presenta como *instituyente*. Nos preguntamos si las categorías del autor son aplicables al contexto virtual y qué formas toman los tipos de *autoridad* encontradas en ambos espacios.

Primeramente, podemos llanamente decir que para nuestros youtubers no aplica la idea de autoridad derivada de la designación de una institución como podemos entender que sí existe en los centros observados. Los canales de *KiraSensei* y *NihongoKyoukai* no se presentan como dentro de ninguna institución *tradicional* en particular. Decimos *tradicional* ya que ambos youtubers han formado un modelo de negocios donde cobran por sus clases a distancia y, como toda empresa, poseen un nombre de fantasía. Aunque una institución no es lo mismo que una empresa muchas instituciones educativas ofrecen sus productos con un valor de cambio siendo este el caso del NG y del COA.

La cuestión de los títulos y de los saberes previos (*la autoridad personal*) es parte del *contrato* entre escuela y sociedad por el cual la escuela se compromete a poner frente a los cursos a personas que hayan obtenido los certificados, títulos o competencias reguladas por el Estado Nacional, mediante el Ministerio de Educación y las instituciones educativas pertinentes (profesorados y magisterios) para poder ser docentes. A la vez, estos títulos certifican la supuesta aprehensión y manejo de un saber en un campo dado. La sociedad, por su parte, se compromete a confiar en que la cadena de la Institución Educativa (de Estado a escuela) cumplió con la certificación y constatación de saberes del educador y, por ello, a respetar la legitimidad del docente en su rol. El *contrato* establece este principio de confianza en la Institución Educativa y la sociedad, por lo general, lo respeta.

Basándonos específicamente en los títulos habilitantes, la situación del docente de japonés en Argentina es bastante particular. En nuestro país no existe el título oficial de profesor de japonés por lo que el certificado que emite la organización Kyoren,¹⁴ la única que propone un curso de capacitación docente en este idioma, es el equivalente

¹⁴ “Kyoren es una asociación civil sin fines de lucro. Fue fundado en octubre de 1960 para la difusión, mantenimiento y continuidad del idioma y la cultura japonesa en la Argentina. Su principal objetivo es prestar colaboración a los colegios y profesores de idioma japonés por medio de la realización de distintas actividades” en <http://www.spn.kyoren.com.ar/nosotros/breve/>

simbólico. Podríamos creer que esta desregularización puede tener algún efecto sobre la *autoridad docente* en el aula, sin embargo, entendemos que ese no es el caso. Creemos que los títulos importan frente a la institución, en el aula, el docente puede gozar de la *autoridad institucional* por el solo hecho de ocupar el cargo y articular esta con formas modernas de construir autoridad, ya que no hubo referencia alguna a estudios o titulaciones durante las clases observadas. Esto, es una hipótesis que no podemos corroborar para el caso ya que no presenciamos el comienzo de clases, instancia donde, a través de la presentación, el docente se auto legitima (ya teniendo la legitimidad institucional) como *enunciador* autorizado. Sin embargo entendemos que se respeta el rol, es decir, se respeta una posición en la escenografía dada.

En cuanto a la autoridad personal en *YouTube*, podemos afirmar que encontramos similitudes entre el aula y el mundo digital. Kira, apodo del youtuber de *KiraSensei*, se presenta como psicólogo graduado en España y profesor de inglés y japonés en ejercicio en Japón¹⁵. Comenta que da clases en universidades y en institutos de idioma en el país del sol naciente y que ha dedicado muchos años de su vida a estudiar la lengua. Luis, el youtuber de *NihongoKyoukai*, por su parte, se presenta como una persona que ha estudiado japonés durante largos años y que ha obtenido certificados de idioma oficiales (Nihongo Nōryoku Shiken- emitidos por el gobierno japonés mediante la Japan Foundation y la JEES) que legitiman sus conocimientos. Los dos youtubers explicitan sus saberes, titulaciones y certificados con la intención de argumentar en favor de su *autoridad* para transmitir ese cuerpo de conocimientos a otros y el estudiante usuario debe decidir si les cree o no ya que no hay institución que los respalde ni los docentes muestran nunca los títulos de los que hablan.

Aunque Tenti Fanfani no utilice el caso de las disciplinas ligadas a un país o cultura como ejemplo de análisis, queremos postular la ascendencia (o más bien apariencia de ascendencia) o la nacionalidad como una especie de verosímil de *autoridad personal* cuando se refiere a la transmisión de conocimientos de un determinado idioma o elementos de una cultura. En los dos institutos nos encontramos con profesoras nikkei, descendientes de inmigrantes japoneses, o japonesas salvo por el caso de la profesora Ana Paz del Centro Okinawense. Es común en la enseñanza de idiomas que tanto institutos como estudiantes busquen profesores nativos o hijos de nativos ya que existe

15

https://www.youtube.com/watch?v=afYI1z9m4m8&list=PL2cfp06CZPUFQ5D1VD0ofHaI56_yTyEez

la creencia de que tendrán un mejor manejo del idioma o del elemento cultural a ser estudiado. Entendemos que el poseer rasgos fenotípicos del rostro asiático sumado al hecho de tratarse específicamente de cursos de japonés produce un efecto de asociación de esos índices (físicos y contextuales) que apela al imaginario argentino del ser japonés creando la apariencia (basada en ese imaginario) de conocimiento sobre el objeto de estudio. Este funcionamiento indicial de los signos descriptos tendría como resultado la investidura de una cierta *autoridad personal* en el *enunciador* frente al estudiante quien lo asume como cercano, o atravesado, por el idioma y la cultura estudiada.

En cuanto a los descendientes, en ciertos casos este efecto de sentido responde a una construcción social basada en estereotipos que no se condicen con la trayectoria real del sujeto, ya que no todos los descendientes guardan las costumbres del país de sus padres, viajaron a él alguna vez o manejan el idioma. En otros casos, el estereotipo puede funcionar como “prejuicio positivo” disponible para ser capitalizado por los propios descendientes a su favor utilizándolo como capital simbólico adquirido¹⁶. Además, profesores no nativos o no nikkei pueden haber construido un vínculo personal muy fuerte con el país de la lengua estudiada, dependiendo esto de sus experiencias y estudios previos, lo que podemos constatar en la construcción enunciativa de *KiraSensei*.

No obstante, tratándose efectivamente de descendientes o nativas docentes de japonés, encontramos en las observaciones referencias a este vínculo personal con Japón o con su cultura en diferentes momentos, resaltando las anécdotas y el uso de fotos personales, como recurso didáctico, de una de las profesoras del Centro Okinawense (Prof. Akane). Detectamos aquí un uso de recursos y géneros discursivos aplicados no solo con fines didácticos sino para construir discursivamente un *enunciador* como sujeto de saber y autoridad. El uso del género anécdota y de fotografías familiares para ejemplificar cómo es Japón y qué y cómo se hace en Japón no solo sirve para incentivar el desarrollo de competencias culturales en la lengua también construye un *enunciador* que se presenta como en estrecha relación con el país y con las competencias sociolingüísticas del idioma. En *KiraSensei* también se da la construcción de *autoridad* a través de la idea de una cercanía personal al objeto de estudio, como en el caso de la nacionalidad o ascendencia en el aula. En su caso, esto tiene que ver con la experiencia

¹⁶ Ver Marcelo Higa, 1995.

personal de residir, estudiar y enseñar japonés en Japón¹⁷. En este *enunciador* docente también encontramos el uso de anécdotas y ejemplificaciones personales a la hora de dar clases con los mismos fines que el enunciador del aula (fortalecer en los estudiantes competencias socioculturales sobre la lengua y construirse como enunciador legítimo). De la misma manera que en el COA, la anécdota se utiliza tanto como género didáctico como discurso legitimador, redundando en la construcción enunciativa de la autoridad docente.

En los dos institutos pudimos observar estrategias de construcción de *autoridad docente* basadas en las *formas modernas* señaladas por Tenti Fanfani (p:4). Las docentes de los dos centros dejaban hablar a los estudiantes y explayarse en sus dichos sin interrumpirlos y en ningún caso una pregunta fue ignorada, propiciando una escucha atenta y dispuesta. En el caso de la docente del Instituto Nichia Gakuin también pudimos ver el uso de la explicación racional y moral. La docente le estaba aclarando algo a una estudiante en particular momento en el que otros estudiantes comenzaron a conversar sostenidamente entre sí. En ese instante la educadora pide silencio explicando que “si hablan todos al mismo tiempo no se pueden escuchar y tal vez lo que está diciendo el otro les sirve a ustedes. Además, es una falta de respeto para el compañero” (Anexo, p: 123).

Asimismo, en la interacción de los youtubers con los usuarios, tanto a través de los propios videos, como en los comentarios podemos detectar la construcción de estas formas modernas de *autoridad*.

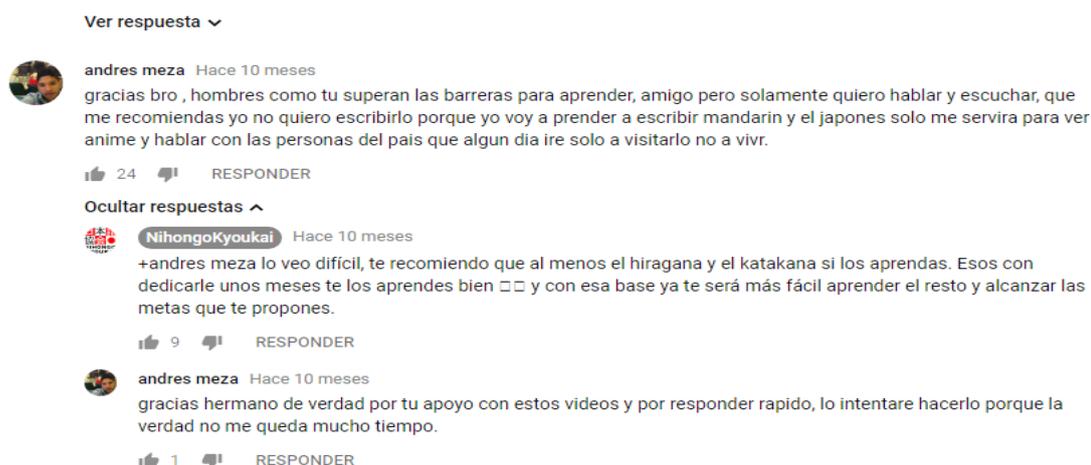


Imagen 4. Primer vídeo de *NihongoKyoukai*, recomendación de estudio.

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=afY11z9m4m8&t=12s>

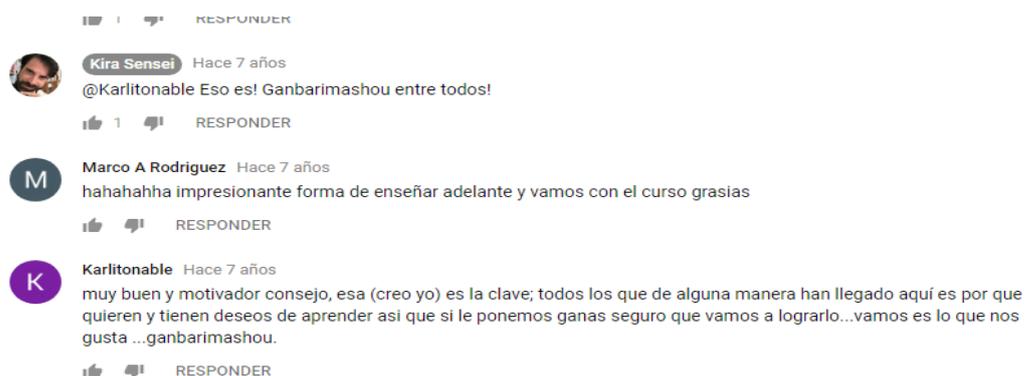


Imagen 5. Primer vídeo de *Kizuna*, *KiraSensei*, motivación.

En la imagen 4 el docente le da una recomendación al estudiante sin desacreditar o invalidar las ideas o intenciones del educando mientras que en la imagen 5 el educador recurre al sentimiento de grupo y a dar ánimos a los estudiantes para fomentar la continuidad del aprendizaje. Al igual que en el aula, a lo largo de los videos los profesores mantienen siempre un tono cordial, se comunican con respeto y miran y sonrían a cámara constantemente. Estas formas de utilizar el discurso nos hablan de la intención de empatizar con sus estudiantes, a través de crear un vínculo fuertemente basado en el *contacto* que no se sostiene sólo en poseer, en apariencia, un saber mayor sobre el objeto de estudio dado. En ambos casos (áulico y virtual), la seducción funciona como estrategia de argumentación y por lo tanto de construcción de *autoridad docente*. Al mismo tiempo, por lo que a la Web respecta, estas estrategias son propias de la retórica discursiva youtuber ya que la utilizan la mayoría de los prosumers, docentes o no, para llamar la atención de su enunciatario y establecer un vínculo con él.

Algo que aúna la forma de comunicación asincrónica que permite la *interfaz* con la idea de *autoridad docente* es que en ambos youtubers la interacción, vía comentarios, con los estudiantes es más fluida cuando los vídeos recién se publicaron, decayendo la cantidad de respuestas de los educadores a medida que pasan los años. Los primeros estudiantes co-enunciatarios que han dejado comentarios positivos en el vídeo, generado vistas y reacciones al mismo sirven como punto de referencia para los nuevos estudiantes que llegan a un contenido ya “curado” por la *inteligencia colectiva* (Levy, 1992) de una *comunidad* con una fuerte *cultura participativa* en esa plataforma. Esta curación por parte de la comunidad embiste al prosumer de *autoridad* como enunciatario docente lo que no parece verse afectado por la no respuesta a algunos comentarios. Esta *autoridad* probablemente entraría dentro de la categoría de *autoridad personal* en el

esquema de Tenti Fanfani (2004), ya que se trata de la validación social de los conocimientos de un docente obtenida, en este caso, gracias a la *comunidad de YouTube*.

Transposición de una serie de comentarios actuales sin respuesta del docente en el vídeo Presentación del curso de Japonés Kizuna-KiraSensei¹⁸:



[Charlotte B.Hace 1 mes](#)

2018, gracias por estas lecciones Kira.

1

RESPONDER



[claudio guaimasHace 1 mes](#)

Yo busqué el Minna no nihongo pero me salieron varios libros con la misma tapa cuál sería

RESPONDER

Transposición de una serie de comentarios actuales sin respuesta del docente en el vídeo Clase de japonés #1-NihongoKyoukai¹⁹.

[Nicolas Hohmann ÁlvarezHace 1 semana](#)

Quizá me equivoque pero creo que es konichiwa y konbanwa.

RESPONDER



[Steven StevensHace 1 semana](#)

Puro otaku meco viendo este vídeo siono raza :v

¹⁸ Consultado por última vez el 10/10/2018.

¹⁹ Consultado por última vez el 10/10/2018.

RESPONDER



[Kensy Morel](#) Hace 2 semanas

Me gusto tu video sensei 2018 y yo viéndolo

RESPONDER

No encontramos en el aula, al menos durante las observaciones, ejemplos de lo que se entiende por *cultura participativa* en la red ya que esta implica la creación y comunicación libre en un espacio (virtual o físico) de las creaciones y opiniones de los diferentes usuarios. El discurso en el aula giro de forma radial sobre el docente lo que no permitió observar este tipo de iniciativas por parte de los estudiantes. Sin embargo, excede a nuestras observaciones el poder notar si los estudiantes luego recomendaban o criticaban a los docentes en otros ámbitos o con sus mismos compañeros, creando o dañando la imagen del enunciador docente como ocurre en la Web.

5- Reflexiones sobre la transposición: transformaciones y continuidades en las formas de conocimiento, las comunidades y en la autoridad docente

En cuanto a la construcción de conocimiento la *estructura material y comunicacional* de *YouTube* habilitaría una presentación menos estructurada y fragmentada del saber que en el aula, sin embargo, nuestros *youtubers transponen* este tipo de diseño curricular a la plataforma el cual se puede rastrear en la secuencialidad de los contenidos, a través de los títulos de los vídeos y de los comentarios iniciales y finales de muchos de los audiovisuales. Por otro parte, la ruptura con el tiempo espacio del aula y con las restricciones del estudiante sobre el propio discurrir del discurso docente son variantes que se presentan en la red y que configuran ejemplos del *aprendizaje ubicuo* (Levis, 1996).

Por otro lado, en el sitio web podemos encontrar un acceso masivo al rol de *enunciador* docente mientras que en el aula este acceso es restringido. En *YouTube*, a su vez, cualquier sujeto (con las habilidades y recursos técnicos) puede construir un texto cuya entidad discursiva principal sea un *enunciador* docente, creando una amplia

red de polos de saber vinculados a individuos independientes de una institución proceso en donde se da cuenta de la *cultura participativa* de la *comunidad* de esa red. Estos conocimientos, a su vez, serán avalados por la *inteligencia colectiva* de los usuarios y no ya por una institución social como el Estado-Escuela. Asimismo, encontramos también continuidades en las *comunidades* conformadas en ambos contextos en tanto las dos se basan en el *interés* personal de un *enunciatorio* hispanohablante.

En cuanto a la *autoridad docente* no hay en nuestro corpus digital casos de *autoridad institucional* como sí existe en el aula. En ambos espacios podemos ver construcciones de *autoridad personal* (por títulos y saberes) y de *autoridades modernas* (argumentaciones del orden empático, mayor simetría con el educando, etc.). En *YouTube* esta autoridad se encuentra legitimada por la actividad de los co-enunciadores.

Finalmente, postulamos que en el caso de los docentes de un idioma o práctica cultural se puede visualizar una especie de *autoridad personal* derivada de un cierto imaginario social o capital simbólico adquirido. En nuestro corpus en particular la apariencia de ascendencia o la nacionalidad de los educadores generan un efecto legitimante al asociarse estos signos con la apropiación de un cuerpo de conocimientos sobre un idioma o cultura determinada. Esta *autoridad personal*, que se relaciona con el efecto (en recepción) de un supuesto conocimiento derivado de ciertos índices del enunciador, también puede ser capitalizado por los docentes *Youtubers* no descendientes o no japoneses apelando a saberes previos asociados con experiencias personales como en el caso de *KiraSensei*.

Cap. 4-Géneros discursivos y procesos de enseñanza aprendizaje en el aula y *YouTube*

En este capítulo nos dedicaremos al análisis del funcionamiento de los *géneros pedagógicos* en el aula y en *YouTube* y en sus implicancias para la promoción de *ZDP* (Vygotsky, 1988) en *estrategias de aprendizaje* (Weinstein y Mayer, 1983) en los enunciatarios estudiantes. Retomaremos las observaciones teóricas entre la teoría socioculturalista y la sociosemiótica, haciendo foco en los *géneros del tipo discursivo* (Verón, 2004) y en el concepto de escena genérica de Maingueneau (2003).

1-El paradigma sociocultural y la sociosemiótica: géneros discursivos y estrategias de aprendizaje

Como dijimos anteriormente el *enunciador* docente se debe construir y recepcionar como sujeto autorizado para transmitir conocimiento a fin de fomentar *zonas de desarrollo próximo (ZDP)* en el estudiante. A través de esta relación, la cual debe ser aceptada por ambas partes, el enunciador docente deberá propiciar la adquisición de *estrategias de aprendizaje* sobre el objeto por parte del estudiante. El concepto de *estrategias de aprendizaje*, según Weinstein y Mayer, refiere a los “pensamientos y comportamientos que un estudiante produce con el fin de influenciar su propio proceso de codificación” (1983, p: 3) de la información. Aunque se trata de procesos que se dan en el estudiante la adquisición de estas *estrategias* debe ser fomentada por el educador, a través de la creación de *ZDP*, hasta que el educando logre autonomía en las mismas.

Las cuatro estrategias definidas por los autores son: cognitiva: aquellas que permiten actuar de manera directa en la materia que se quiere aprender; metacognitivas: aquellas que nos permiten autoevaluarnos, planificar y regular nuestro propio aprendizaje, afectivas: aquellas acciones realizadas para manejar los efectos emocionales del aprendizaje en general, y las sociales: relacionadas con la cooperación con otros estudiantes, el docente y la sociedad en general. En este trabajo revisaremos cómo estas competencias semiocognitivas son propiciadas por el docente a través de diferentes *géneros discursivos* pedagógicos.

Al mismo tiempo, en nuestro caso, se debe agregar a estas *estrategias de aprendizaje* las *estrategias en alfabetización digital*. Cuando el aprendizaje se da en un entorno virtual el usuario necesita saber utilizar el dispositivo y la plataforma de forma que le permita seguir las indicaciones del docente y aprovechar de la mejor manera los recursos disponibles para su aprendizaje. Sin embargo, la *alfabetización digital*, como la entiende Cassany (2004) no refiere solamente al uso apropiado de las plataformas y de los dispositivos, también implica poseer las habilidades para leer, interpretar y producir en estos espacios y, por lo tanto, aprehender las formas que adoptan los géneros discursivos en los espacios virtuales (Bitonte, 2016). Podemos entender que una *alfabetización digital* completa comprendería la puesta en funcionamiento de las cuatro *estrategias de aprendizaje* implicando que el estudiante alfabetizado debería poder desarrollarse afectiva, técnica, social y cognitivamente en el espacio digital al tiempo que reflexionar sobre su propio accionar cognitivo a través de operaciones metacognitivas (planificación, control, evaluación, etc.).

Todas estas *estrategias de aprendizaje* van a ser promovidas, en nuestro caso, a través de *géneros discursivos* dentro de un *tipo* discursivo específico: el discurso pedagógico. Como mencionamos en la Introducción, Mijaíl Bajtín (1979) puede considerarse el antecedente fundante de la teoría sobre los géneros discursivos. Según Adriana Silvestri, tanto Vygotsky como Bajtín fueron teóricos de la conciencia y los dos la conceptualizaron como construcción histórico-social (2002, p. 111). Habiéndonos ya referido a las ideas vygotskianas (Cap. 3) nos es más productivo ahora establecer las relaciones con las ideas bajtinianas.

Para Bajtín la conciencia humana es un producto social interiorizado que se construye a través del lenguaje. El lenguaje se ordena según enunciados estables, institucionalizados socialmente, que son los *géneros discursivos*. Es decir, la conciencia, como producto que va integrando información y ordenándola según diferentes niveles (es decir, produciendo nuevo conocimiento y conformando la subjetividad), se irá formando en el discurso social marcado este por la convivencia de distintos *géneros discursivos* que responde a campos semióticos diferentes. En otras palabras, si siempre *hablamos* a través de *géneros discursivos* entonces ellos se presentan como una herramienta discursiva privilegiada para el acceso al conocimiento de un objeto.

Retomando estas consideraciones teóricas, realizaremos el análisis que sigue estableciendo las relaciones entre *géneros discursivos* y procesos de enseñanza

aprendizaje en nuestro corpus, observando cómo se utilizaron los *géneros* para crear *ZDP* en *estrategias de aprendizaje* sobre el idioma japonés.

2-El tipo discursivo y el género P

Como mencionamos anteriormente esta tesina trabaja con la noción de *tipo discursivo* de Eliseo Verón (2004). Verón asocio la noción de *tipo de discurso* a: 1) estructuras institucionales complejas que constituyen sus soportes organizacionales, 2) relaciones sociales cristalizadas de ofertas/expectativas que son los correlatos de estas estructuras institucionales, que son a su vez, 3) inseparables de los sistemas de representaciones que, en producción, estructuran el imaginario donde se construyen las figuras de los enunciadorees y enunciatarios en los discursos (2004, p:195-197).

Si trasladamos sus conceptos al discurso pedagógico, ya sea en el aula o en los videos de *YouTube*, podemos ver que el mismo cumple con las condiciones mencionadas: 1) se respalda en instituciones y en formas institucionalizadas complejas. En el caso del entorno áulico, los institutos se presentan como instituciones atravesadas por la *institucionalidad* escolar, por lo que podemos entender que el sistema educativo Nacional, en todos sus niveles, funciona como “estructuras institucionales de un sistema complejo” que, en nuestro caso, materializan sus soportes organizacionales en Institutos de Idiomas y en asociaciones. Los institutos de idioma cuentan con aprobación del Ministerio de Educación para funcionar o con la personería jurídica de asociación (en el caso del Centro Okinawense). En el caso de *YouTube* la plataforma es propiedad de la empresa *Google*, atravesada por las formas institucionales pertinentes al ámbito empresarial privado (oficinas, puestos jerarquizados, adhesión a regímenes legales laborales, comerciales y civiles, etc.). Dentro de este formato comercial podemos entender a *KiraSensei* y *NihongoKyoukai* como emprendedores que construyen organizaciones educativas autogestionadas pero supeditadas a *Google*.

2) Las ofertas/expectativas del *tipo discursivo pedagógico* son la oferta de enseñanza y la demanda de aprendizaje. En ambos entornos la relación de ofertas/expectativas responde a las demandas del *tipo* al tiempo que la confianza en que lo que se ofrece (contenido acorde al objeto de enseñanza) y lo que se espera (aprender ese contenido si se siguen las indicaciones del profesor) está asentada en la *institucionalidad* y la *autoridad docente*, agregando en *YouTube* la legitimación del contenido y del enunciador gracias a la *inteligencia colectiva* de la *comunidad virtual*.

3) Como señaló Verón las ofertas/expectativas de un tipo discursivo son inseparables de las representaciones que construyen al *enunciador* y al *enunciatario* de ese discurso (2004). Es decir, los discursos que funcionan como *condiciones de producción* del tipo *discursivo pedagógico* (para el caso, la *institucionalidad escolar* y la *arquitectura de YouTube* como ejes que determinan el discurrir material y comunicacional de ese discurso), determinarán el imaginario en el cual se basará la construcción de la figura del enunciador y del enunciatario en el aula y en *YouTube*. En nuestro caso, los enunciadoreos construidos ocuparon un rol docente japonés o docente con conocimiento de ambas culturas y/o docente youtuber y/o docente consumidor de manga y anime. Mientras que el enunciatario ocupó, el rol de estudiante, estudiante usuario de *YouTube* y/o estudiante consumidor de manga y anime y/o estudiante amigo.

En cuanto a los géneros P, según Scolari y Fraticelli el análisis de los géneros discursivos en la plataforma se dificulta por el uso errático que hacen los prosumers de las etiquetas (2016). Es decir, los youtubers pueden etiquetar a un vídeo como vlog cuando más bien entraría dentro de la categoría *gameplay*. Sin embargo, debemos diferenciar el tipo de género P que analizamos (clase didáctica) del tutorial. El tutorial es un “vídeo que muestra procedimientos para realizar alguna actividad” (Scolari y Fraticelli, 2016, p: 14) y también presenta fines didácticos. La clase didáctica, por otro lado, no se basa solo en el discurso instruccional. En una misma clase convergen distintos tipos de géneros (clase explicativa, clase demostrativa, comentario, ejemplos, correcciones, consignas, etc.) que apuntan a fomentar procesos de aprendizaje más complejos que la mera instrucción

3-Los géneros L y la promoción de ZDP en estrategias de aprendizaje

a- Géneros L pedagógicos: pre y pos digitales

Los géneros pedagógicos, como formas discursivas instituidas, y el uso que de ellos hace el enunciador docente forman parte del horizonte de demandas/expectativas de lo escolar. Al mismo tiempo, nos hablan del lugar del enunciador docente y de la relación que construye con su enunciatario estudiante. Queremos decir que gran parte de los *géneros pedagógicos* implican una posición asimétrica entre el enunciador y el enunciatario ya que se construyen una distancia pedagógica (Verón, 2004). Cada género propondrá una relación entre sus entidades discursivas (enunciador-enunciatario)

diferente, más o menos asimétrica, más o menos centrada en el enunciador docente, que propiciará operaciones en una o más de las dimensiones del aprendizaje: cognitivas, metacognitivas, afectivas, sociales o digitales.

Partimos de entender que la diferencia de contexto, analógico o virtual, genera cambios en los géneros discursivos (Bitonte 2016, 2018) lo que nos permite hablar de géneros pre y pos digitales. Un ejemplo claro de las transformaciones en los géneros discursivos en el ámbito digital es el ya citado uso de los emoticones en géneros primarios como comentarios o diálogos. En la utilización de estas imágenes digitales sin duda hay un funcionamiento icónico (Verón, 2004): el emoticón representa una carita triste o feliz, dependiendo de qué emoción el enunciador quiere relacionar a lo que ha comentado. Pero, como argumenta Bitonte (2016), la Web 2.0, con todas sus posibilidades de interacción, privilegia, sobre todo, el funcionamiento indicial del discurso ya que pone en un eje de contigüidad el cuerpo-espacio-objeto (p: 9). El emoticón como signo en relación con su enunciador y su enunciatario presenta un funcionamiento fuertemente indicial ya que *indica* la emoción del enunciador sobre su enunciado al enunciatario.

De esta manera, los condicionamientos para el discurso en Internet son distintos que para el mundo analógico y esto tiene implicancias en los *géneros discursivos* ya que nuevas formas discursivas se van instituyendo en la Red. Un usuario que no pueda interpretar la presencia de un emoticón en un comentario, una pregunta o en un diálogo no poseerá las habilidades de *alfabetización digital* necesarias para entender ese enunciado cabalmente. En este trabajo no solo partimos de la idea de que en el aula y en *YouTube* aparecen diferentes *géneros discursivos* sino que además cuando aparecen los mismos *géneros* estos presentan importantes variantes comparativamente.

Los *géneros discursivos* que nos competen específicamente son los que pertenecen al *tipo discursivo pedagógico*. Dada la extensión del trabajo de todos los géneros que observamos en el corpus tomaremos: A) La clase explicativa y la clase demostrativa, por tratarse de los géneros que enmarcan la clase. B) El diálogo y los comentarios, por ser los géneros a través de los que se da la mayor parte de la interacción. C) Los géneros de corrección, por presentarse como variante central entre ambos contextos.

b- Clase explicativa dialogada y clase demostrativa

Como mencionamos en el marco teórico entendemos que los conceptos de *Géneros P* y *Géneros L* de Eliseo Verón pueden vincularse al concepto de *escena genérica* de Maingueneau (2003), ya que esta última refiere a los géneros discursivos que componen la *escena englobante* (la cual refiere a un concepto muy similar al de *tipo discursivo* veroniano, como señalamos anteriormente). En este caso, el concepto de Maingueneau de *escena genérica* nos ayuda a sistematizar los *géneros L* observados en las clases.

Los géneros que protagonizan, tanto en el aula como en *YouTube*, y que van enmarcando la *escena genérica* (Maingueneau, 2003) de las clases, son la clase explicativa *dialogada* y la clase demostrativa. La finalidad de la clase explicativa es presentar a los estudiantes con información sin que exista la necesidad de argumentar los contenidos como sucede en la clase expositiva. El fin de la clase demostrativa es exhibir empíricamente frente a los estudiantes, procedimientos aplicados a casos que pueden estar fuera de su contexto real (como se da en los laboratorios en las clases de química). Hay una convivencia muy estrecha de estos dos géneros en ambos ámbitos ya que la oralidad y la escritura en la enseñanza del idioma requiere de la constante puesta en acto de la lengua por parte de los docentes. A su vez, estos géneros conviven con otros géneros primarios como el diálogo basado en preguntas y respuestas, comentarios, ejemplos, agradecimientos, consignas y felicitaciones.

La docente del Instituto Nichia Gakuin escribe la fecha demostrando cómo se escribe está en japonés (exhibiendo el orden correcto y los kanjis pertinentes), seguidamente la explica a través de preguntas que aluden a información ya adquirida por los estudiantes (“¿Cómo se dice día? ¿Cómo se lee año?”) y luego pide que la repitan practicando lo recién visto. Lo mismo sucede en el caso de los youtubers: Kira explica cómo se dice おはよう (Ohayoo.-“buenos días”)²⁰ escribiendo en la pizarra, luego informa las situaciones donde aplica esta expresión exponiendo las normas de su uso (“por la mañana, por la tarde y por la noche”) y da un ejemplo con referencia a su experiencia cercana: “Mis estudiantes de la universidad, cuando se ven por la tarde, ¿sabéis cómo se saludan? No se dicen konnichiha se dicen ohayoo cuando se saludan por la tarde, a eso de las tres o cuatro de la tarde...”. Asimismo, cuando enseña la presentación personal “私は -です。はじめまして (Watashi ha (Kira) desu. Hajimemashite.) el docente

²⁰ Curso de japonés L1-1 Preséntate en japonés おはよう！キラ です (Shokyu I)

demuestra cómo se realiza la reverencia instando a los educandos a realizarla cuando se presenten: “Quiero verte haciendo la reverencia, eh”.

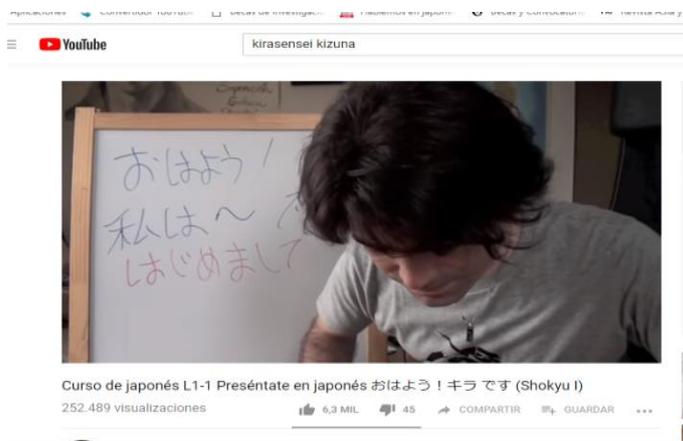


Imagen 6. KiraSensei lista de Kizuna.

Desde las ideas de Verón sobre el funcionamiento significativo (2004) podemos entender que cuando prima el género clase demostrativa hay un funcionamiento fuertemente icónico del discurso. La demostración requiere la recreación de una situación que en estos casos está fuera de su contexto de real aplicación, es decir, es un género que apela a la imitación de otros signos. Todos los profesores utilizaron géneros demostrativos en diferentes momentos ya que la escritura frente a los estudiantes siempre implica exhibir, por ejemplo, cómo se escribe un hiragana o un kanji. Las demostraciones en tanto a la escritura estaban acompañadas de una explicación (como en el caso de la frase del día en el NG) o apelaban a conocimientos previos (Kira Sensei escribe en hiragana sin nunca explicarlo pues el curso está pensado para estudiantes que ya saben los silabarios).

Las clases demostrativas apuntan a la adquisición de *estrategias cognitivas* sobre el objeto de estudio: 1) Fomentan la comprensión en competencias culturales sobre la lengua al graficar la puesta en acto del idioma (cuando la estudiante le entrega una hoja con el texto mirando hacia la estudiante la profesora del NG lo da vuelta, se lo devuelve y le insta, por gestos, a que vuelva a entregárselo. Lo hace así ya que en Japón se consideraría de buena educación entregar un papel o documento de forma que a quien se lo entregamos pueda leer el texto sin tener que dar vuelta por sí mismo la hoja). 2) Fomentan el paso del conocimiento desde la memoria de corto plazo a la memoria de

largo plazo a través de la repetición (la profesora del NG escribe todos los sábados el kanji de día al consignar la fecha).

En el caso de *NihongoKyoukai* algunas demostraciones estaban acompañadas de efectos de edición: al escribir la fila de hiraganas el youtuber reproduce los fotogramas del video a una velocidad mayor que la del resto del vídeo. Esta es una función técnica que actúa como recurso discursivo con implicancias pedagógicas ya que el acortar los tiempos de repaso del silabario puede ayudar a construir una clase más dinámica, reteniendo la atención del estudiante. El *interés* del enunciatario actúa en estas *comunidades* como principal motivador de aprendizaje por lo que toda estrategia docente esgrimida para mantener al estudiante motivado apela a la dimensión *afectiva* de los procesos de adquisición de conocimiento.

c- El diálogo y el comentario

Hablamos de clases explicativas *dialogadas* pero es necesario hacer algunas salvedades. El diálogo requiere de un intercambio entre interlocutores donde ambos vayan expresando sus ideas y comentarios. Apelando a esta definición no podemos considerar las respuestas a preguntas cerradas que implican la repetición de contenidos ya enseñados o a los pedidos de repetición explícitos estrictamente como diálogos, aunque impliquen formas dialógicas de interacción.

En el aula el diálogo y el comentario se dan en el tiempo áulico mientras que en la plataforma se dan en tiempo diferido a través de los comentarios y los botones interactivos, es decir, a través de operaciones que implican el fortalecimiento de *estrategias digitales*. Para el caso, entendemos a los botones interactivos (megusta, *nomegusta*, etc.) como formas icónico-indiciales de comentarios entre usuario-estudiante y docente youtuber. Estos artefactos del dispositivo técnico crean una enunciación que implica el contacto continuo entre enunciador y enunciatario (Scolari y Fraticelli, 2016).

Una diferencia importante entre ambos contextos radica en el tiempo espacio de ese diálogo y de esos comentarios. Los youtubers dicen “¿Sale?” o “¿Está bien?” mirando a cámara en una clara interpelación a su enunciatario pero, al contrario de lo que sucede en el aula, el interlocutor no puede contestar la pregunta en el tiempo espacio del enunciado. Como tampoco puede acotar información, discutir el sentido de una palabra, interrumpir, aportar ejemplos, realizar preguntas, etc. en ese tiempo. Simplemente, el

hecho de que docente y estudiante no cohabitan el mismo tiempo discursivo convierte al diálogo y a los comentarios en una interacción posterior al vídeo, constituyendo una comunicación asincrónica.

Esto significa que el vídeo de *YouTube* como clase pedagógica se presenta, en principio, como un género cerrado en sí mismo donde no existe la posibilidad de interacción en simultáneo, sólo a posteriori. Sin duda esto le da al docente de la plataforma un control absoluto sobre la planificación pedagógica de su clase. A pesar de que pueda tomar comentarios realizados por los estudiantes en vídeos anteriores, retomando algún tema o pregunta, no habrá en los videos ningún emergente que modifique esa planificación mientras que el discurso girará exclusivamente sobre el docente y no de forma radial, entre estudiantes y docente con centro en el segundo, como sucede en las clases áulicas.

Estrictamente hablando, dentro del tiempo del vídeo no existe el diálogo ya que no hay posibilidad de cambio de locutor, lo que se construye es una *escenografía enunciativa* (Maingueneau, 2003) donde se utilizan formas dialógicas *como si* el interlocutor hubiese contestado. El diálogo se da luego de que el enunciado se pronunció:

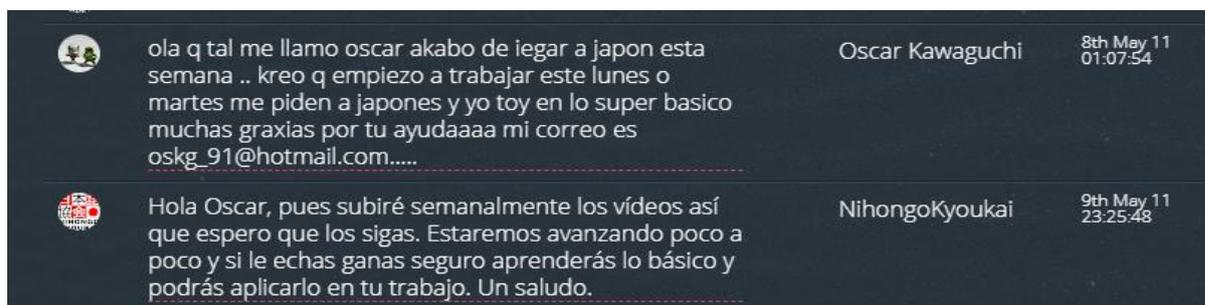


Imagen 7. Diálogo entre un estudiante y el docente en *NihongoKyoukai* en el video *Clase de japonés # 1*. Captura de *Hadzy*.

Sin embargo, algunas veces ni siquiera se da un diálogo entre interlocutores, quedando ese enunciado dentro de la categoría de comentario o pregunta, ya que a veces el docente no contesta a esos comentarios siendo este el caso de *KiraSensei* que aunque solicita que dejen comentarios explícitamente dice que no los responderá²¹.

El comentario como género discursivo requiere la producción de un juicio de valor sobre un enunciado anterior, un objeto o una persona por lo que se trata de un género

21

https://www.youtube.com/watch?v=DljEsUk4bKc&list=PL2cfp06CZPUFQ5D1VD0ofHal56_yTyEez&index=3

vinculado a la opinión personal del enunciador. Se considera un género dialógico ya que remite a discursos previos y en su formato digital permite el intercambio de roles entre emisor y receptor. Dentro de las clases áulicas el uso de los comentarios fue casi inexistente, salvo como parte de las anécdotas de la profesora del COA (“nos reímos porque le dicen papa, es una papa”) o en los casos donde el docente indicaba la facilidad/dificultad de lo que se estaba enseñado (“La grulla está considerado uno de los origami más difíciles”, “parece fácil pero después se va complicando” Anexo, p: 148). Ningún estudiante emitió un enunciado valorativo (ej.: “que difícil” o “que fácil”).

En *YouTube*, por el contrario, el comentario prima como género discursivo de los usuarios, pero no es el único ya que los estudiantes utilizan la sección de comentarios de la interfaz para hacer preguntas, cumplir alguna actividad, hacer pública una duda, etc. Los usuarios estudiantes se convierten en co-enunciadores a través de dar su opinión sobre el curso, sobre el profesor o comentar sobre Japón, mezclando el comentario con los agradecimientos o las felicitaciones:

Comentarios en *KiraSensei*:



[Andrea Achavar](#) Hace 6 años

muy entretenido y didáctico... aunque voy a tener que practicar mucho para lograr la pronunciación...gracias por subirlo!!! saludos de Chile



[thehimura87](#) Hace 7 años

.... AHORA YA SE PRESENTARME EN JAPONES.. ERES GRANDE SENSEI!!

Comentarios en *NihongoKyoukai*

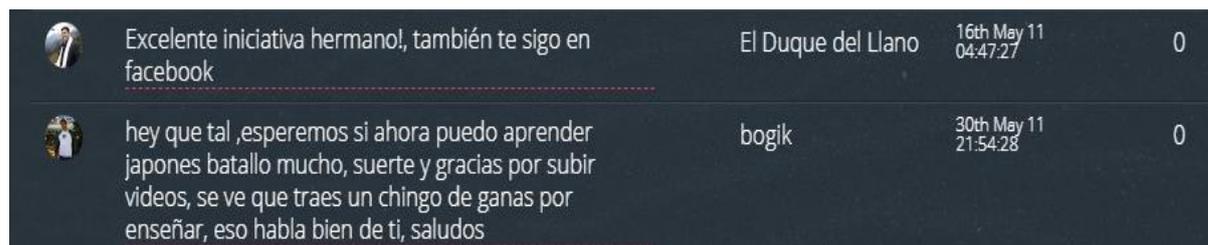


Imagen 8. Comentarios en el vídeo *Clase de japonés # 1*. Captura de Hadzy.

En resumen, el diálogo se presenta mayormente en las clases áulicas pero en baja medida ya que este género requeriría de preguntas abiertas y no de preguntas cerradas que son las que primaron en las observaciones. En la plataforma el diálogo docente-usuario se presenta en aún más baja medida en el caso de *KiraSensei* y es de un mayor volumen en *NihongoKyoukai*. Este género no conforma nunca parte del tiempo del enunciado del video, es decir, es asincrónico. Los comentarios por parte de los enunciadores docentes también son escasos en ambos contextos; podemos hipotetizar que esto responde a la impronta fuertemente explicativa y práctica de todas las clases donde mucha información es presentada. Además, en el aula se requiere la resolución in situ de distintas actividades. En la plataforma audiovisual, por otro lado, el comentario aparece como género dialógico desde el polo del estudiante usuario promulgando la polifonía de la Web (incluimos aquí las acciones sobre botones interactivos).

Por lo que vemos, en el aula la combinación de metodologías de enseñanza parecería dejar poco espacio para comentarios por parte de los enunciadores y co-enunciadores más allá de los que se hagan con respecto a los géneros de corrección y revisión. En este caso es importante tener en cuenta las ideas vygotskianas sobre el desarrollo en el aprendizaje (en Hernández Rojas, 1983) y la relación con los enunciatarios específicos en nuestro corpus. Siendo que se trata de enunciatarios que apenas empiezan a estudiar el idioma japonés, es decir, se encuentran frente a un objeto de estudio casi desconocido, el docente debe ocupar la mayor parte del tiempo del discurso explayándose en clases explicativas (casi sin argumentación) ya que debe facilitarles a los estudiantes los contenidos mínimos necesarios para esa etapa de aprendizaje. Luego, a medida que el estudiante vaya desarrollando saber sobre el objeto (ganando autonomía) el enunciador docente podrá recurrir a prácticas que fomenten el debate a través de argumentaciones o negociaciones de sentido, promoviendo *ZDP* en *estrategias metacognitivas*. Es decir, entendemos que los géneros discursivos que encontramos como mayoritarios y el poco espacio para largos diálogos responde, desde el socioculturalismo, a estrategias docentes de promoción de procesos de aprendizaje sobre un objeto de conocimiento nuevo para el estudiante.

d- Géneros de revisión y corrección

Los géneros de revisión y corrección como los exámenes, los trabajos prácticos y las actividades que funcionan como evaluativas son géneros que se proponen en ambos espacios pero que presentan marcadas diferencias, tanto entre los dos entornos como entre los dos *youtubers* analizados. En el instituto Nichia Gakuin como en el COA el uso de mini exámenes en la mayoría de las clases presenciadas fue una constante (ver por ejemplo Anexo p: 112, 146). Estos se utilizaron especialmente para evaluar la escritura y el vocabulario. Hay que tener en cuenta que el japonés tiene un orden de la grafía normado, por eso las profesoras dieron explicaciones sobre la forma de los trazos, la dirección y orden correctas y hasta del tamaño y la espacialidad que debe ocupar la sílaba. Luego de devolverles a los estudiantes los exámenes las docentes en ambos institutos hicieron hincapié en las debilidades en la grafía que habían encontrado en las evaluaciones, apelando a explicaciones racionales (COA), a demostraciones de la escritura (ambos casos) y a ejemplificaciones (ambos casos).

En el caso de *KiraSensei* el docente propuso actividades que podrían llegar a funcionar como recursos evaluativos pero esto no se efectiviza porque el prosumer no corrige las actividades que propone: Kira Sensei le pide a sus estudiantes que escriban en hiragana su presentación en los comentarios pero no corrige ni da devoluciones a ninguno de ellos. En el vídeo siguiente le pedirá a los estudiantes que realicen una actividad (preguntar cómo se dice tal palabra) en los comentarios especificando que él no los responderá ya que “... nos quedaríamos sin tiempo”. A la vez, le pide a los demás estudiantes que se corrijan entre ellos: “Y os podéis responder entre vosotros que quiero comunicación y quiero que os ayudéis, sobre todo que os ayudéis. Pero no disparates eh, no mal rollo por favor”. Esta consigna sirve para fomentar *ZDP* en *estrategias sociales* y *digitales* entre sus estudiantes ya que la única forma de corregirse entre pares será vía la instrumentación, por lo tanto el conocimiento, de las formas de comentar en la red. Ya en el vídeo anterior los mismos estudiantes tomaron la posta dando *término* a los géneros evaluativos, es decir, realizaron entre pares las correcciones en un ejemplo de *cultura participativa* (Levy, 1992). Esta dinámica propuesta por el enunciador es una característica de la *comunidad* de los estudiantes de *KiraSensei*. Es el caso de los usuarios [saurom29](#) y [Steph Angeles](#): el primero corrige la tarea de [Basileia29](#) indicando que le falta la partícula HA y cómo poner su nombre en katakana y la segunda aclara una confusión gramatical (conjunción verbal) para el usuario [mclaudius72](#):

[saurom29Hace 6 años](#)

te falta la partícula は después del kanji de わたし y tu nombre es realmente fácil de poner en katakana ヤイザ, la frase te tendría que quedar así 私 は ヤイザ です。 lo pongo muy separado con espacios para que veas la diferencia.

[Basileia29Hace 6 años](#)

おはようございます。私 Yaiza です。はじめまして。スペイン から きました。どうぞよろしく。



[Steph AngelesHace 7 años](#)

@mclaudius72 Hola, no soy el sensei pero te respondo. Ese 来た(kita) es venir en tiempo pasado. Como decir vine de chile. Por lo tanto, no es correcto.

[mclaudius72Hace 7 años](#)

sensey encuentre esta traduccion en google para vengo de 私はチリから来たWatashi wa chiri kara kita me asalta la duda

RESPONDER

La diferencia con *NihongoKyoukai* es importante ya que en este canal al segundo vídeo se propone un “examencito” de lectura de los hiraganas aprendidos en el vídeo anterior. En esta propuesta aparecen en placas informativas las palabras en japonés primero y luego la forma en que se leen en romanji, dando la posibilidad al estudiante de revisar las respuestas en el tiempo del vídeo. Al quinto vídeo de la serie, se propone un examen que, haciendo uso de los recursos del audiovisual, da *término* al examen (corrige, califica y da recomendaciones de estudio a los educandos) en el curso del vídeo. El audiovisual comienza con una presentación y explicación de cómo funciona el examen, el cual fue avisado en el vídeo anterior. Se presentan preguntas a través de placas, se da un tiempo estimado para dar la respuesta (el paso del tiempo se marca con

el sonido del tic toc), pasado ese tiempo se muestra la respuesta correcta y se explica el porqué de la respuesta con voz en off del profesor.

En ese examen se evalúa la lectura (lectura de hiragana y el significado de la palabra), la gramática (para qué se usa la partícula Ha), la destreza auditiva (deben responder preguntas basadas en audios) y el vocabulario (unir con flechas las palabras en japonés y su traducción al castellano). Según la puntuación que el estudiante haya obtenido (cada pregunta vale un punto) obtiene una calificación y el docente da recomendaciones o felicitaciones al estudiante según la nota alcanzada. La recomendación está centrada en la necesidad de repasar el contenido anterior y no avanzar con los vídeos siguientes o en repasar pero seguir avanzando.

En el caso de *KiraSensei* se promociona la corrección entre pares o la autocorrección como única forma de corrección lo que por un lado, aleja al docente del direccionamiento del proceso de sus estudiantes, pero, por el otro, estimula procesos sociales y colaborativos de evaluación y de aprendizaje.

Nos parece particularmente interesante notar que no hay posibilidades de corrección de la grafía ni de la fonética del estudiante en el diseño pedagógico de estos docentes digitales, ni por el educador ni entre pares, por lo que no encontramos géneros de revisión que apelen a estas dimensiones del idioma como objeto. Esta ausencia resulta en importantes limitaciones para las clases de idioma en espacio virtual, especialmente en lenguajes con sistemas de escritura y de fonética distinta al de la lengua madre del estudiante. Al mismo tiempo, la imposibilidad de evaluación de estas competencias puede redundar en una pérdida de dirección del docente sobre la promoción de estrategias de aprendizaje en estas dimensiones del idioma. El docente virtual puede intentar promulgar el aprendizaje sobre la grafía y la fonética a través de ejemplos y repeticiones pero no tiene forma de establecer una interacción con sus estudiantes que le permita *ajustar la ayuda* (Onrubia, 2004) teniendo en cuenta el estadio y las necesidades de sus educandos en estas áreas.

Hay que tener en cuenta que los géneros pedagógicos que implican revisión y corrección como pueden ser los exámenes, las actividades en clase, los trabajos prácticos, etc.: 1) fomentan la evaluación y el diagnóstico por parte del docente, lo que le permite re evaluar sus estrategias de enseñanza a fin de ajustarlas a los procesos de los estudiantes, 2) fomentan también la evaluación de los pares lo que enriquece los intercambios entre educandos y promociona procesos cognitivos y metacognitivos en el

estudiante que corrige 3) y, a su vez, estos géneros privilegian las estrategias de *aprendizaje cognitivas y metacognitivas* en el estudiante evaluado.

Por ejemplo, a la hora de estudiar para un examen el aprendiente puede evaluar, de antemano, su propio proceso de aprendizaje, focalizando en los contenidos que le cuesten más. Esta operatoria metacognitiva que los géneros evaluativos promocionan en los estudiantes repercute en la adquisición de *alfabetizaciones* sobre esos géneros discursivos específicos (hay que saber cómo responder un examen) y en las estrategias cognitivas del estudiante sobre el objeto de estudio. A su vez, la devolución y corrección por parte del docente y de los pares orienta ese proceso de aprendizaje, tanto en lo cognitivo como en lo metacognitivo, ayudando a fomentar *zonas de desarrollo próximo*.

Al mismo tiempo, los géneros pedagógicos de evaluación son géneros que implican procesos afectivos y sociales muy importantes. El estrés antes de un examen o la ansiedad es un síntoma reconocido y frecuente como también el alivio o la alegría ante una buena nota (como en el caso de la estudiante del Nichia quien dice “Me siento feliz” al ver su calificación) o la motivación que puede suscitar la misma expectativa del género en el estudiante.

4-Reflexiones sobre la transposición: las variaciones en los géneros discursivos y las implicancias en los procesos de enseñanza aprendizaje

Como vimos, al *transponer* los géneros discursivos del *tipo discurso pedagógico* los enunciadores docentes digitales deciden mantener también cierta *institucionalidad* del campo semántico (escolar). Estamos hablando de la misma invariante revisada en capítulos anteriores sobre otras variables, solo que en este caso produce el efecto de presentar tanto en el aula como en la web casi la misma *escena genérica* (Maingueneau, 2003).

En cuanto a las variaciones en los géneros lo primero que hay que tener en cuenta es las variaciones que presentan los géneros en su versión digital. En este caso se vuelve necesario, tanto para enunciator como para enunciatario, poseer ciertas competencias en *alfabetización digital* a fin de formar parte de esa *comunidad discursiva* y aprovechar los recursos pedagógicos virtuales disponibles.

En ambos espacios primo una *escena genérica* muy similar, enmarcada en clases explicativas y demostrativas, con un uso frecuente de diálogos, comentarios

(asincrónicos en la plataforma). Salvo en lo que refiere a las *estrategias de aprendizaje en alfabetización digital* los mismos géneros promueven *ZDP* en las mismas *estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas o sociales* en ambos entornos. Asimismo, notamos que en los casos de géneros de corrección y revisión la ausencia o presencia de ciertos géneros o la manera en que se utilizan los mismos en *YouTube* no está coartada por restricciones de la *arquitectura* de la Web sino que responden a los *contratos de lectura* propuestos por el enunciador docente. En el caso de *KiraSensei* la corrección y las devoluciones de este tipo de géneros es realizado por la comunidad de usuarios co-enunciadores, siendo esto parte de la propuesta a sus enunciatarios, mientras que en *NihongoKyoukai*, aunque existe la corrección entre pares esta no es estimulada directamente por el enunciador sino que se proponen exámenes y actividades prácticas con correcciones y devoluciones dentro del tiempo del vídeo.

Los grandes perdedores en la plataforma son los géneros pedagógicos que apuntan a la corrección y evaluación de las competencias fonéticas y de la grafía ya que no hay actividades para evaluarlas. Esto responde a una decisión de diseño pedagógico y de hábito del sitio web y no de restricción del código ya que estas habilidades podrían ser evaluadas por los docentes mediante conferencias utilizando *Hangouts* o a través de video respuestas de los usuarios estudiantes.

Cap. 5-La dimensión enunciativa y su relación con la enseñanza aprendizaje

Como sostuvimos, creemos que existen grandes puntos de encuentro entre la teoría socioculturalista del aprendizaje de Lev Vygotsky y los aportes a la sociosemiótica de Eliseo Verón. Además, como marcamos, los *géneros discursivos* (Bajtín, 1979) se presentan como el marco significante por el cual accedemos al conocimiento: cada género propone una interacción entre docente-objeto de estudio-estudiante diferente. Aunque cada género puede tener un enunciador y un enunciatario *institucionalizado* (enunciador docente y enunciatario estudiante en los géneros pedagógicos) la plasticidad de la dimensión enunciativa permite *esgrimir* distintas estrategias con el fin de captar el interés de los enunciatarios (Verón, 2004). Estas diferentes enunciativas entre un enunciador y otro del corpus nos darán la pauta para evaluar cómo se utiliza la enunciación para producir *ZDP* en los enunciatarios estudiantes. En otras palabras, en este capítulo trabajaremos la enunciación como una dimensión a tener en cuenta al analizar la creación de *ZDP* mediante el discurso.

Como se podrá ver en este capítulo el análisis de la enunciación abarca y al mismo tiempo excede el concepto de *autoridad docente*, la cual se construye en la enunciación, y *las formas de construcción de conocimiento y comunidad*, las que se dan gracias a un contrato de lectura específico propuesto por el texto, por lo que no resulta redundante profundizar la evaluación de estos ejes a través del análisis enunciativo. Por lo mismo, en este capítulo observaremos qué tipo de enunciador y qué tipo de enunciatario se construyen, cuál es su relación con la creación de *ZDP* en el aprendizaje y cómo se presenta la *escenografía* (Maingueneau, 2003) construida en cada espacio. Estos serán los puntos a tener en cuenta a la hora de comparar los *contratos de lectura* propuestos por cada texto del corpus.

1-El enunciador en el aula y en YouTube

En ambos contextos los enunciadores se construyen, por sobre todo, como profesores utilizando la palabra en japonés (“por respeto al sensei”-Nichia Gakuin, “Kira sensei”-*KiraSensei*.) o en castellano. En *NihongoKyoukai* el enunciador docente no se adjudica el rol directamente pero lo hace indirectamente: “Yo les voy a estar enseñando los temas

básicos de japonés...”, “Vamos a empezar la clase”. Sobra decir que el lugar que ocupan los profesores en la situación de comunicación también los construye enunciativamente como docentes: el ocupar un cierto espacio en el aula o en el vídeo (de frente, abarcando gran parte de la toma, mirando a cámara), el ser los que gestionan el discurso en la clase (de forma radial en el aula o total dentro del audiovisual) o los que hacen uso de los materiales didácticos (en ambos espacios), son marcas de su rol en esa situación discursiva.

En *YouTube* también se hace uso de diferentes recursos del audiovisual como las placas donde consignan información del curso “Curso de japonés para autodidactas²²”- *KiraSensei* y del paratexto para construir al enunciador docente. En cuanto al paratexto, el nombre del canal *KiraSensei* es directo en este caso. Asimismo, se usa la palabra “Clase” (*NihongoKyoukai*) o “Curso” (*KiraSensei*) en los títulos de los vídeos. La repetición es un recurso retórico que refuerza la idea de este enunciador: los dos youtubers comienzan sus videos con una pequeña presentación donde se reiteran las frases “clases de japonés”, “con tu profesor de japonés Kira Sensei” y “curso de japonés” en cada video. Las placas, junto al paratexto en títulos, etiquetas y la caja de información, funcionan así como recurso de operación de repetición que refuerza el campo semántico educativo asociado a la figura del enunciador, intentando producir efectos de legitimación del rol.

Otras características de los enunciadores que se construyen en el aula son el de “nihonjin” (persona japonesa o japonés) (COA) y “persona cercana a ambas culturas”²³ (COA, NG). En el caso de la construcción de “nihonjin” (Anexo, p: 160), la profesora Akane se auto describe con este gentilicio pero al mismo tiempo creemos que, como se señaló en el Cap. 2, el uso de anécdotas personales y fotografías familiares (Anexo, p: 156) refuerzan este enunciador legitimando su rol docente, a su vez que postulan un enunciador con una experiencia subjetiva cercana a la cultura japonesa y a Japón.

En el caso del enunciador construido en el discurso de la profesora del NG podemos notar un constante movimiento entre un enunciador que se presenta como conocedor de las costumbres e idiosincrasia japonesa a un enunciador que se muestra cercano a la

²² <https://www.youtube.com/watch?v=afYI1z9m4m8&t=12s>

²³ Para el caso decidimos nombrar a este enunciador como “persona cercana a ambas culturas” aunque desde el enfoque de los Estudios Nikkei bien podríamos estar hablando de un enunciador nikkei ya que su enunciación se asienta en la interculturalidad entre un país dado (Argentina en el caso de la profesora Sakura y España en el caso de Kira) y Japón.

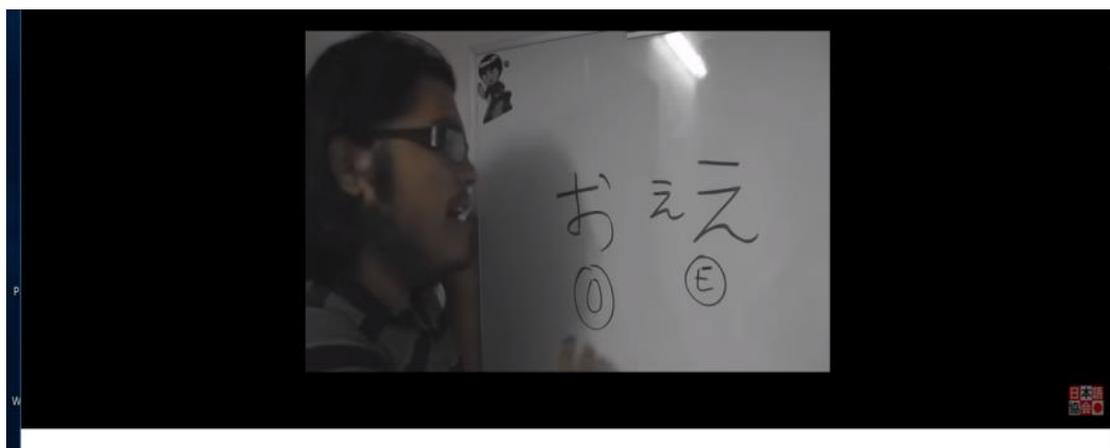
cultura argentina. Esto mismo sucede con el enunciador en *KiraSensei*, mientras que en *NihongoKyoukai* no ocurre. A veces, esta edificación les sirve para marcar diferencias entre prácticas y costumbres entre ambas culturas, promocionando la adquisición de competencias culturales sobre el idioma a través de argumentaciones y ejemplos. Esto construye un enunciador habilitado a divisar diferencias interculturales que se presentan como importantes para tener en cuenta por el estudiante en su proceso de aprendizaje, especialmente en la dimensión cultural del idioma: “En Japón el silencio tiene un valor, por eso hay que ser suave con los objetos, para no causar ruido por respeto al otro y para cuidar el objeto.”- aclara la profesora Sakura cuando los estudiantes arrastran los bancos (Anexo, p: 155). “No mires mucho a los ojos, a los japoneses no les gusta que los miren muy fijamente, así que agacha la mirada cuando hagas la reverencia” aclara *KiraSensei*.

La diferencia entre *KiraSensei* y *NihongoKyoukai* está en el constante uso de anécdotas y ejemplos personales y comparaciones entre Japón y los países hispanohablantes que hace el primero. En el segundo, por el contrario, las comparaciones solo aparecen en explicaciones gramaticales o léxicas y no apuntan a la adquisición de competencias culturales sobre Nippon. Mediante este tipo de géneros el primer enunciador construye una cercanía experiencial tanto con Japón como con los países hispanohablantes (las comparaciones a veces son con España pero mayormente se refiere a los latinos en un gentilicio amplio que incluye también a su país natal- “somos españoles, peruanos, argentinos, mexicanos, todos los amigos eh, que quiero aquí toda la comunidad latina. Somos todos amigos.”- Video dos de lista Kizuna) que nos permite categorizarlo como enunciador “cercano a las dos culturas”. Los efectos para el aprendizaje son los mismos que en el caso de la Prof. Sakura, propiciando este enunciador las competencias socioculturales de sus estudiantes. Mientras que en cuanto a la construcción de autoridad las anécdotas, ejemplos personales y las comparaciones entre culturas sirven como recursos de edificación de legitimidad en el rol docente.

Otras características de los enunciadores que se construyen en *YouTube* son las de “youtuber”, “consumidor de manga y/o anime”, y “estudiante”. Encontramos en los videos la construcción del enunciador youtuber primeramente por el propio uso prosumer de la plataforma, el subir vídeos a la red los convierte en youtubers en otro ejemplo de relación entre la *escena de comunicación* y la *escena enunciativa* (Maingueneau, 2003). Además, especialmente en los pedidos de *me gusta*, suscribirse, compartir, lo que se da con gran frecuencia en *NihongoKyoukai* ya que todos sus vídeos terminan con estos pedidos, el enunciador apela a su rol como youtuber más allá

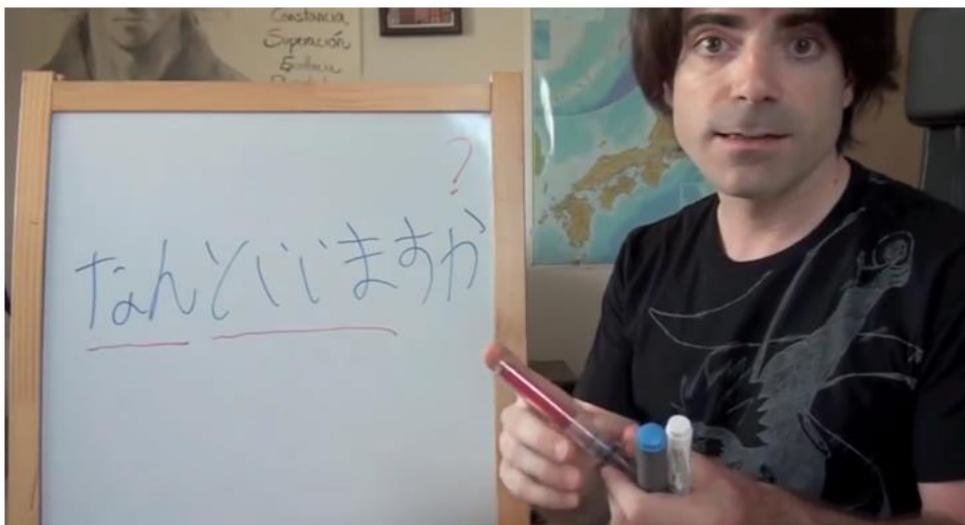
de su rol como profesor. A la vez, creemos que el extendido uso que se hacen en *NihongoKyoukai* de los recursos audiovisuales (Graf, efectos de sonido, efectos de edición, cambios de tomas, etc.) construye un enunciador youtuber con un mayor repertorio digital que el que se construye en *KiraSensei* al mismo tiempo que presenta su producción audiovisual más ligada a su expresión subjetiva. Por ejemplo, el vídeo tres termina con una especie de chiste donde el youtuber huye de una mujer que quiere ponerle una inyección, siendo un chiste que no presenta ninguna finalidad pedagógica.

El enunciador “consumidor de manga y/o anime” se construye a través de *marcas* en los vídeos ya que no hay un enunciado verbal por el cual se explicita que consumen estos productos ni una identificación específica con la categoría identitaria otaku²⁴ por parte de estos enunciadores. Donde se puede rastrear la apelación a estos consumos es a través de las remeras que usa y de los tomos de manga que aparecen detrás del pizarrón en *KiraSensei* o en las imágenes de papel pegadas en el pizarra de *NihongoKyoukai* (la letra L con esa caligrafía específica es un icono que gran parte de los consumidores de anime en el 2011 reconocerían, a través de la indicialidad, como referencia al personaje “L” del anime *Death Note*, mientras que el otro personaje que aparece corresponde a la figura de uno de los ninjas en *Naruto Shippuden*). De esta manera, la marca de identidad se exhibe. En el Centro Okinawense también encontramos marcas de identidad que remiten al enunciador “japonés o persona cercana a ambas culturas” en los diferentes arreglos de origami expuestos en el salón.



²⁴ En Argentina el término otaku refiere a quien consume o produce manga y/o anime u otros productos culturales japoneses con frecuencia. La categoría identitaria otaku, por otro lado, refiere a quienes hacen de estos consumos parte de sus procesos de identificación, definiendo un nosotros y un ellos determinado por estos consumos. Queremos decir que no es lo mismo ver anime que identificarse otaku ni para quien se nombra otaku ni para quienes lo nombran de esta manera.

Imagen 9. Rock Lee, personaje de Naruto Shippuden. *NihongoKyoukai*.



Curso de japonés L1-2 gatoは なんといいですか (Shokyu I)

105.677 visualizaciones



2,3 MIL



9



COMPARTIR



GUARDAR



Imagen 10. Remera de Naruto personaje de Naruto Shippuden. *KiraSensei*.

En el caso de *Kirasensei* en la lista de vídeos “Aprendemos Hiragana con Akemita” el enunciador que se construye es un enunciador estudiante que aprende a escribir hiraganas con un docente que lo guía (Akemita). Él *aprendemos* que refiere al nosotros inclusivo incluye en este caso a Kira que se transforma en un par de los usuarios estudiantes y aprende y practica el silabario “junto a ellos”.

En apariencia, estas características de los enunciadores (youtuber, consumidor de anime y manga, y estudiante) parecen no presentar la posibilidad de construir *estrategias* de promoción de ZDP a través de la enunciación. Este sí es el caso del enunciador “cercano a las dos culturas” pero los otros casos parecen más difusos. Sin embargo, al asentarse *YouTube* en lógicas de la individuación, la personalización y las retóricas de la *cultura participativa* (Levy, 1992) estas características de los enunciadores generan efectos de sentido que potencian procesos de identificación tanto con la *comunidad* de la red como con la *comunidad* de consumidores de manga y anime (comunidad que se presenta como enunciatario de los docentes del sitio). Esto puede derivar en el fortalecimiento de los lazos comunitarios e identitarios entre enunciador y enunciatario y también entre los estudiantes. Este efecto redundará, por un lado, en la legitimación del enunciador docente a través de formas de *autoridad moderna* (Tenti

Fanfani, 2004), por el otro, en la estimulación de ZDP en *estrategias de aprendizaje sociales* mediante la interacción entre co-enunciadores.

Como vimos, las especificaciones de los enunciadores que se construyen en el aula y en *YouTube* son muy diferentes, manteniéndose el enunciador docente en ambos espacios y articulándose con cualidades diferenciadas en cada enunciatario que sirven para promocionar ZDP en diferentes tipos de *estrategias de aprendizajes*, para construir *autoridad docente* y para conformar una *comunidad* específica.

2-El enunciatario en el aula y en *YouTube*

El enunciatario en ambos espacios es el que corresponde a la relación discursiva en una situación pedagógica: el estudiante. Aunque a veces encontremos apelaciones directas al enunciatario con el uso del término estudiante (*Kirasensei* comienza sus vídeos nombrándose a sí mismo como el profesor y designando para sus espectadores el lugar de estudiantes: “Yo soy Kira Sensei y tú eres mi estudiante...”) la *escena de comunicación* y la *escena enunciativa* se presentan de forma que hacen evidente la correspondencia entre la relación enunciador-enunciado-enunciatario y, lo que en didáctica se denomina relación didáctica, la relación entre docente-objeto de estudio-estudiante.

En el uso de los *géneros pedagógicos* se construye de por sí un enunciatario estudiante ya que estos géneros siempre implican que es el enunciador quien tiene el saber sobre un enunciado (objeto de estudio) y pretende co-construirlo con el enunciatario. Toda explicación pedagógica, demostración, pregunta retórica, consigna, pedido pedagógico o ejemplo en el corpus fue dirigido al enunciatario estudiante ya que implican una interacción entre los polos de la relación didáctica. En el caso de las preguntas cerradas, por ejemplo, cada vez que los docentes en ambos espacios preguntan: “¿Cómo se lee?”, “¿Cómo se dice?”, “¿Cómo era?” se está apelando al enunciatario en su papel de estudiante, el cual ha visto recientemente estos contenidos junto al docente. Esta interpelación al enunciatario estudiante también se da a través de la corporalidad en ambos espacios, la mirada a los ojos o la mirada a cámara, el uso de la palma de la mano para indicar tiempos de habla (en ambos espacios pero correspondiendo en *YouTube* a la construcción de una escenografía) y la sonrisa son signos que el enunciador docente utiliza para crear un espacio de interacción con el enunciatario.



Curso de japonés L1-2 gatoはなんといいですか (Shokyu I)

105.677 visualizaciones



2,3 MIL



9



COMPARTIR



GUARDAR



Imagen 11. *Kirasensei* cede de la voz al otro.

Los enunciados que refieren a la planificación de la construcción de ese conocimiento también hacen visible la relación enunciador docente-enunciario estudiante en el corpus. La profesora Akane les dice a sus estudiantes que practiquen la caligrafía apegándose a la espacialidad que las sílabas deben ocupar ya que “en kanji se va a ir complicando, por eso es la exigencia” o el docente de *NihongoKyoukai* especifica que la sección de hiragana estará hasta que “se aprendan todos los hiraganas” (vídeo 2). Estos enunciados hablan del papel de poseedor y transmisor de conocimientos del enunciador y de aprendiz de los enunciatarios.

Al mismo tiempo, el enunciatario estudiante que se construye en el corpus suele ser el de estudiante con ciertos conocimientos previos los cuales, a veces, provienen del anime y manga. Al enseñar los saludos tanto los dos docentes de *YouTube* como la profesora del Nichia Gakuin refirieron a un enunciatario con conocimientos previos sobre lo visto: “Esto por ahí lo vieron ya en los animes” (Anexo, p: 119). En el caso de *NihongoKyoukai* se va un poco más allá indicando que se espera que el enunciatario ya tenga un conocimiento previo sobre el silabario hiragana: “Sabemos que es muy básico y muy fácil pero bueno es el primer vídeo y vamos a ir avanzando, ¿no?”.

Una diferencia del enunciatario estudiante de *KiraSensei* con el de los demás textos es que, la mayor parte del tiempo, el enunciador Kira construye un enunciatario singular y no plural como sucede en el aula y en *NihongoKyoukai*. Descontando los momentos de aclaraciones de sentidos, llamadas de atención o diálogos entre interlocutores específicos, en el aula y en *NihongoKyoukai* se habla, mayoritariamente, a los

estudiantes en su conjunto en una segunda persona plural: “¿Qué vieron con Akane Sensei?”, “¿Entienden?”, “Estudien sus hiraganas”. En *KiraSensei*, salvo en pocas ocasiones, se utiliza la segunda persona singular: “¿Eres tonto?”, “Quiero verte haciendo la reverencia, eh”. Esta construcción apela a las lógicas de la individualización y la personalización que señalan Dussel y Quevedo (2010) ya que generan un efecto de “me está hablando a mí”. A través de esta estrategia se modela un discurso que da la apariencia de un contacto individual y de un contenido didáctico creado especialmente para el enunciatario. Así, el discurso se presenta como si hubiese un vínculo cercano, personal, entre *tú* (enunciatario estudiante) y *yo* (enunciador docente).

Un enunciatario que ocupa un lugar muy relegado es el enunciatario cliente el cual aparece en el COA y en *Kirasensei*, aunque de forma indirecta. En el discurso del COA se hace visible en el cobro de la cuota mientras que en *KiraSensei* este enunciatario se construye a través del hipervínculo en el paratexto de todos los vídeos. Este hipervínculo nos redirige a su sitio web donde se puede encargar online una variedad de libros de japonés. Otro tipo de relación comercial que crea su propio enunciatario y es específica del mundo virtual corresponde al enunciatario *Patreon* distinguible en el paratexto de *Kirasensei*. *Patreon*²⁵ es un sitio web que se presenta a sí mismo como una plataforma donde usuarios y espectadores en la red pueden actuar como mecenas de sus prosumers preferidos obteniendo a cambio contenido exclusivo. En la casilla de información de todos los vídeos de *Kirasensei* encontramos el hipervínculo a su sitio de *Patreon* debajo de la frase “curso gracias a patreon”, construyendo la figura del *patreon*.

Finalmente, así como el enunciador docente se construye siempre en relación con el enunciatario estudiante, a cada enunciador youtuber le corresponde su enunciatario usuario co-enunciador. Acentuamos en este caso la figura del co-enunciador porque no se trata solo de usuarios espectadores (que como ya explicamos siempre dejan alguna huella en la *interfaz*) sino que además los enunciadores youtubers le piden a sus enunciatarios que interactúen con la plataforma dejando *me gusta*, comentarios, suscribiéndose y compartiendo el contenido con sus amigos. Construyen así un co-enunciador con el que interactúan que produce su propio contenido a través de estas acciones y que deja su huella en los vídeos. Hay una distinción entre este enunciatario y el co-enunciador estudiante que se presenta en los pedidos de dejar comentarios con dudas, preguntas o la realización de alguna actividad pedagógica en *YouTube*, en este

²⁵ <https://www.patreon.com/kirasensei>

caso el co-enunciario forma parte de la relación pedagógica mientras que en el caso de los *megusta* y compartir se trata más bien de un co-enunciario usuario a secas. En muchos casos ambos co-enunciarios coinciden como podemos aquí:



Clase de japonés #2

Imagen 12. *NihongoKyokai* interpelación al co-enunciador estudiante usuario.

“Muchas gracias a los que se han suscripto, estamos empezando, inviten a sus amigos. Compartan el vídeo. Les agradezco mucho. Y practiquen el hiragana que es lo más importante”.

3-Los contratos de lectura en el aula y en *YouTube*

Los *contratos de lectura* (Verón, 2004) que se construyen en los textos tienen que ver con las *estrategias enunciativas* que dentro de un mismo *género P* (clase didáctica) aparecen modificando tanto al género producto como a ciertos *géneros L* (diálogo, comentario, etc.). Parte de estas variaciones responden a las estrategias que utiliza el enunciador para diferenciar su texto en *zonas de competencia directa* pero otra parte corresponde a las restricciones y posibilidades del entorno, es decir, a las diferencias entre la *estructura material y comunicacional* del aula y de *YouTube*.

En ambos espacios encontramos primariamente un enunciador docente y un enunciatario estudiante con el que se construye una distancia pedagógica (Verón, 2004). Esta distancia parece menor en el caso de los youtubers debido a la construcción del enunciatario “amigo” y a la mención a consumos culturales en común (manga y anime). En el caso del aula encontramos también a los enunciadores “persona japonesa” y

“persona cercana a ambas culturas”, los dos funcionan de manera que refuerzan la *autoridad docente* de las enunciantoras sobre el objeto de estudio ya que marcan una cercanía personal al mismo que promociona *ZDP* en competencias socioculturales del idioma. En la plataforma también encontramos el enunciador “cercano a ambas culturas” en *KiraSensei* con los mismos efectos. En *YouTube* encontramos al enunciador youtuber y su correspondiente co-enunciador usuario el cual legitima al primero a través de su interacción en la red, conformando, creemos nosotros, parte de la *autoridad docente* del enunciador. Los enunciantores que se presentan como cercanos personalmente al objeto de estudio en el aula y en la Red o conforman la comunidad de *YouTube* o la comunidad de consumidores de anime y manga construyen las diferencias entre los *contratos de lectura* de cada texto. Al mismo tiempo, la posibilidad de legitimación del enunciador por parte de los co-enunciantarios que presenta el sitio audiovisual forma parte del *contrato de lectura* de la misma plataforma.

Encontramos en *NihongoKyoukai* la utilización de recursos del audiovisual que dan cuenta del soporte técnico, remarcando las *huellas* del dispositivo en la superficie discursiva en vez de ocultarlas. Como mencionamos anteriormente, en el discurso de este youtuber se utiliza los textos de post edición, la aceleración de fotogramas y la voz en off como recursos para explicar, dar ejemplos o repetir. En esta utilización de los recursos del audiovisual, tengan o no fines pedagógicos, se está dando cuenta del soporte del discurso visibilizándolo: parece indicar “esto es un audiovisual” en una *estrategia enunciativa* dependiente del medio técnico. Los recursos como los cambios de toma, de planos, los paneos, el desenfoco, la aparición de otros sujetos invitados o la inclusión de un chiste o saludo “extra clase” dentro del tiempo del vídeo dan cuenta de una construcción discursiva que asume las posibilidades de lo digital y de la plataforma tanto en lo técnico como en lo social normativo. En el ámbito escolar que un docente de idioma termine la clase invitando a un tercero para realizar un chiste sin ninguna relación con el contenido pedagógico no formaría parte del horizonte de oferta/expectativas de lo *institucional escolar*, mientras que en *YouTube* la inclusión del mundo subjetivo y privado del enunciador forma parte de lo esperable en la plataforma y no constituye ningún elemento disruptivo frente a esa *comunidad* de usuarios. En otras palabras, podemos entender que, en *NihongoKyoukai*, desde la construcción de la producción audiovisual se resalta al enunciador youtuber, conformando un *contrato de lectura* muy ligado a las posibilidades de este sitio Web.

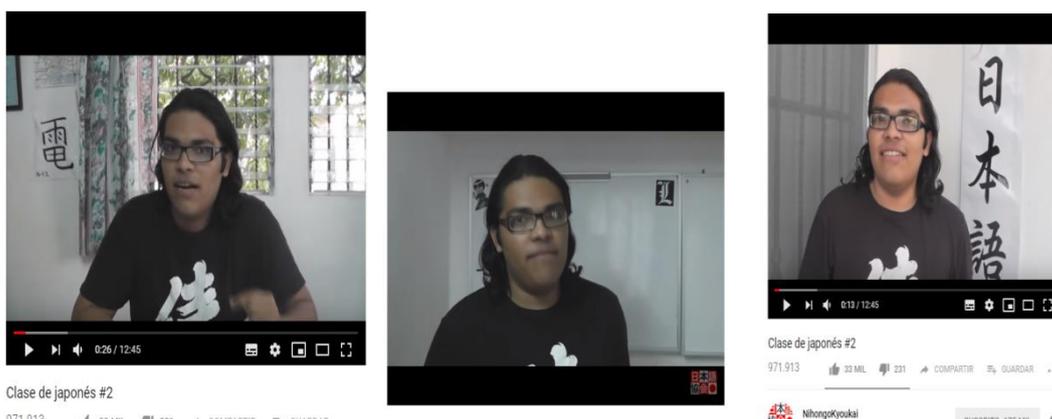


Imagen 13. *NihongoKyoukai* diferentes tomas en un mismo vídeo.



Clase de japonés #3

Imagen 14. *NihongoKyoukai* chiste “extra clase”.

Es interesante la comparación con *KiraSensei* ya que en el caso de este youtuber, a pesar de ciertas *marcas* del audiovisual (ej.: uso de placas), hay una fuerte construcción *escenográfica* (Maingueneau, 2003) de la clase áulica en los videos. En la lista *Kizuna Kira* se intenta mantener la producción audiovisual lo más cercana posible a la *materialidad* de una clase. Cuando decimos *materialidad* nos referimos a que este segundo youtuber construye el vídeo *como si* se tratase de imitar la visión de un estudiante sentado de frente al profesor: la cámara se mantiene fija en un plano único (no hay zoom in o zoom out, ni paneos, ni cambios de tomas), salvo por los textos agregados que por lo general aparecen al principio y al final del video no hay otros signos de post edición utilizados, la melodía del principio es el único elemento de sonido agregado, la pizarra es el único soporte gráfico de las explicaciones y ejemplos.

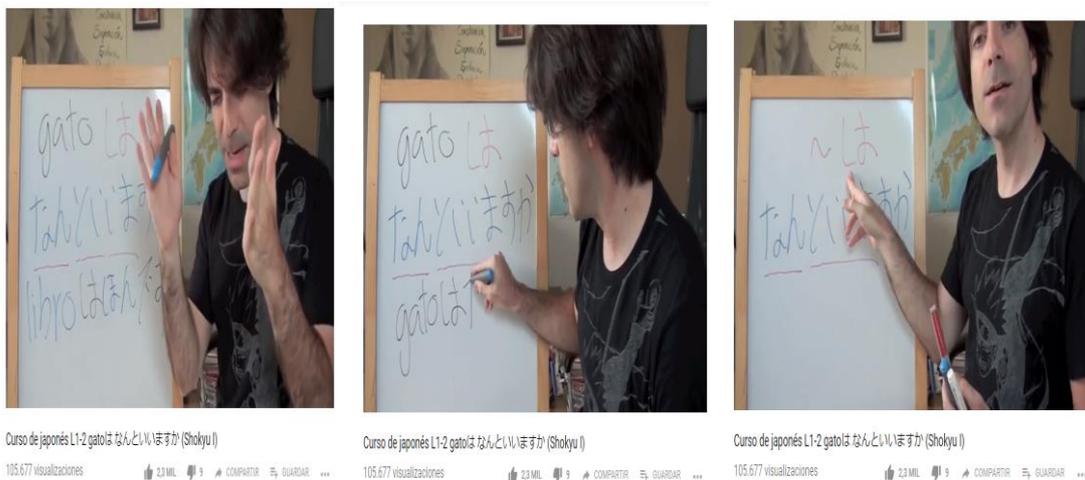


Imagen 15. *KiraSensei*, mismo plano durante todo el vídeo.

Entendemos que para crear esta *escenografía* se invisibilizó el *medio* al no dar cuenta del soporte técnico del discurso. Esto también se hace patente en los tiempos de espera de “respuesta del estudiante”. Luego de que Kira pregunta “¿Cómo se dice...?” mirando a cámara espera en silencio unos segundos y luego dice algo como “Muy bien, se dice ...” actuando *como si* estuviese en el mismo espacio tiempo que el enunciador y este le hubiese dado la respuesta esperada. En definitiva, el enunciador en *Kirasensei* organiza una gran parte de la materialidad significativa del discurso de manera que remita por funcionamiento icónico a una clase áulica, creando la *escenografía* de aula como parte del *contrato de lectura* con sus enunciadores.

En el caso de la lista “Aprendamos Hiragana con Akemita” la *escenografía* es más bien parecida al punto de vista de un educado en una clase particular. Las voces en off corresponden a Akemita y de Kira y las tomas solo nos muestran un cuaderno y sus manos sosteniendo un marcador mientras escriben los hiraganas.



SA-01 Aprendemos Hiragana あいうえお (aiueo) con Akemita
174.597 visualizaciones 3,6 MIL 16 COMPARTIR GUARDAR ...



SA-01 Aprendemos Hiragana あいうえお (aiueo) con Akemita
174.597 visualizaciones 3,6 MIL 16 COMPARTIR GUARDAR ...

Imagen 16 *KiraSensei* Aprendemos Hiragana con Akemita.

4-Reflexiones sobre la transposición: transformaciones en la enunciación

Como vimos a lo largo del capítulo la *transposición* del discurso pedagógico del aula a *YouTube* produce importantes transformaciones en la dimensión enunciativa del mismo. En principio, parece dar libertad a una construcción de enunciatarios a los que se les apela desde el ámbito de lo privado del enunciador docente (enunciador consumidor de manga y anime). Aunque esto no tienen una relación determinante con el entorno, el enunciador del aula podría construirse de esta manera así como el enunciador de *YouTube* podría construirse solo como enunciador docente, creemos que las lógicas de personalización y seducción (Dussel y Quevedo, 2010) junto a la *arquitectura* de la Web (Lessig en Piscitelli, 2011) funcionan de forma que habilitan, desde lo normativo, este tipo de enunciadores que utilizan la retórica de lo subjetivo. El pasaje del discurso a la plataforma también configura el enunciador y enunciatario usuario de *YouTube* con su propio set de prácticas y horizonte de demandas/expectativas. Las que creemos más importantes son la corrección entre pares y la legitimación del enunciador por parte de la comunidad de usuarios. Al mismo tiempo, estos enunciadores pueden servir para fomentar procesos de identificación con la *comunidad* que conforman: usuarios de *YouTube*, estudiantes de japonés y/o consumidores de anime y manga.

Los distintos tipos de enunciadores construyen su *autoridad docente* de diversas maneras. La *autoridad institucional* del enunciador del aula es reforzada por la *autoridad personal* derivada de los enunciadores “nihonjin” y “cercano a las dos culturas”. En *YouTube* también se da un enunciador “cercano a las dos culturas” al mismo tiempo que hay una construcción de formas de *autoridad moderna* supeditada a las lógicas antes mencionadas de la red: la identificación, el interés compartido, la construcción de una comunidad, son todas herramientas que le sirven al enunciador de *YouTube* para potenciar la *autoridad moderna* docente. Nuevamente, esta forma de construir autoridad no es exclusiva de la plataforma pero parece verse facilitada por las lógicas imperantes.

Al enunciador docente le corresponde su enunciatario estudiante como al enunciador youtuber su co-enunciatario usuario de *YouTube*. Lo mismo sucede con el enunciador consumidor de manga y anime en la plataforma y su enunciatario. Sin embargo, en el aula este último *enunciatario* no encuentra un *enunciador* con su mismo interés, el *enunciador* sólo se refiere a él para evocar saberes ya adquiridos.

Los *contratos de lectura* se presentan así como muy diferentes. Mientras que en el aula la distancia pedagógica (Verón, 2004) es lo que prima en la red esta se ve matizada por características de los *enunciadores* que crean una relación con su *enunciatario* basados en el mundo privado (gustos, intereses, amistades) del *enunciador*. Asimismo, también hay diferencias entre los enunciadores youtubers ya que *KiraSensei* construye una *escenografía* (Maingueneau, 2003) que intenta imitar lo áulico mientras que *NihongoKyoukai* visibiliza el soporte audiovisual haciendo uso de diferentes recursos del mismo. Esto nos indica que al *transponer* el discurso pedagógico del aula a *YouTube* hay ciertas variantes que el *enunciador* puede subrayar o minimizar a través de su propia construcción enunciativa. Volviendo a las reflexiones de los capítulos anteriores sobre la transposición podemos entender que, aunque lo encontramos en ambos enunciadores digitales, en *KiraSensei* hay una mayor *transposición* de las prácticas y formas institucionalizadas del discurso escolar. Esto encuentra su excepción en la devolución y corrección de las actividades evaluativas las que son dejadas en manos de los pares en el caso de este docente.

9-Conclusiones

A lo largo de esta tesina hemos intentado cumplir con ciertos objetivos y responder algunas preguntas de investigación. En cuanto al primer objetivo, “describir las transformaciones del discurso pedagógico en contexto virtual en comparación con el contexto áulico” hemos observado que hay ciertas transformaciones que se dan sobre el *tipo discursivo* pedagógico cuando se *transpone* del aula a *YouTube* pero también importantes continuidades. Por un lado, cuando se *transpone* un *tipo discursivo* tan asentado como el pedagógico también se *transponen* prácticas, formas y demandas/expectativas *institucionalizadas* en ese campo semántico. Esto se hace visible en el uso de los mismos recursos didácticos (pizarra, pizarrón), en el privilegio de los mismos medios (oralidad, escritura y audio) y en el mantenimiento de un currículo escolar.

Por el otro lado, algunas modificaciones en el discurso ocurren debido a diferencias importantes entre la *estructura material* y la *estructura comunicacional* del aula y la de la Web. La diferencia de limitaciones espacio temporales inviste al discurso de la red de tiempos más laxos, lo que permite, hasta cierto punto, la programación del propio aprendizaje y el *aprendizaje ubicuo* (Levis, 1996). Esto, sin embargo, se ve matizado por la propia secuencialidad del contenido en *YouTube* que al seguir el currículo también sigue su programación.

Aquí se plantea una dicotomía con la que el estudiante deberá trabajar si quiere sacar provecho de la propuesta pedagógica de los docentes youtubers: el educando tiene un control sobre el tiempo del discurso pedagógico que no posee en el aula al poder ver, pausar y repetir los videos en cualquier momento y lugar. Al mismo tiempo, este control no es total ya que el contenido está secuencializado por lo que las clases siguen avanzando (los videos se siguen subiendo manteniendo un orden progresivo del contenido) aún si un estudiante en particular sigue concentrado en un video anterior. Asimismo, los docentes en *YouTube* del corpus no responden, o responden las menos de las veces, comentarios nuevos en videos viejos por lo que el estudiante nuevo, o que se atrasa, pierde la posibilidad de obtener comentarios del docente que impliquen una guía, consejo o corrección (en el caso de *NihongoKyoukai*). Esto se matiza en el caso de

KiraSensei ya que parte de su propuesta pedagógica implica la corrección entre pares y no por el docente.

Esto nos lleva a la pregunta por las repercusiones en los procesos de enseñanza aprendizaje. Encontramos que, pedagógicamente hablando, ambos entornos son productivos para el acceso y la producción de conocimiento del idioma japonés. En principio, el estudiante de la plataforma disfrutará de una programación de su aprendizaje relativamente más laxa y acorde a sus propios procesos y de la interacción social continua entre pares, muchos de los cuales tendrán sus mismos intereses, fortaleciendo *estrategias de aprendizajes sociales y afectivas* asentadas en culturas participativas. En el aula también se generan *ZDP* en *estrategias de aprendizaje sociales y afectivas* (consignas que implican la conversación con el otro, práctica de ejercicio físico antes de la clase, tiempo de desayuno compartido con los compañeros en Nichia Gakuin y actividades que implican la aprensión de la cultura visible-el armado de la grulla- y la participación en tradiciones japonesas en el Centro Okinawense) pero estas no se asientan en una *cultura participativa* ya que el concepto implica una participación entre pares, no jerárquica, no obligatoria y no programada.

En cuanto a las *estrategias cognitivas y metacognitivas* la forma en que el docente estimula *ZDP* en ellas se da a través de los géneros pedagógicos pero también estas se ven transformadas por la *estructural material y comunicacional* del entorno. Esto se hace visible en *YouTube* a partir del control en el visionado del contenido. Por un lado, el tener control sobre el tiempo del discurso pedagógico, puede colaborar en el fortalecimiento de *estrategias cognitivas* dado que el educando puede gestionar su propia atención y fortalecer su comprensión (mediante la repetición y meditación sobre un contenido al que puede recurrir las veces que lo desee). El estudio mediante videos también fortalece operaciones *metacognitivas* como la planificación y control de su proceso de aprendizaje. Estas ventajas, sin embargo, se ven condicionadas por la secuencialidad del contenido en el canal, la no respuesta a los comentarios y la imposibilidad de hacer consultas o preguntas al docente durante el tiempo del video. En el aula, al ser la clase una interacción sincrónica, las dudas o confusiones pueden llegar a resolverse en el momento evitando la adquisición de errores persistentes.

El acceso al rol de enunciador de saberes y de co-enunciador legitimante de estos saberes también es diferente en Internet ya que aquí hay un acceso masivo a esos roles. Estas son características de la *cultura participativa* y la *inteligencia colectiva* de la red

(Levy, 1992) que se originan gracias a un código de software y unos hábitos de usuarios de la *comunidad* de ese sitio (la *arquitectura*) que lo permiten.

Esto se relaciona, a su vez, con la pregunta por la construcción de autoridad docente y las implicancias de la transposición en la misma. Vemos que, aparte de las formas de *autoridad institucional, personal y modernas* mencionadas por Tenti Fanfani (2004), en ambos espacios encontramos enunciadores que se legitiman gracias a la construcción de la cercanía con el idioma y la cultura japonesa, construcción que postulamos como una variación dentro de la *autoridad personal*. En *YouTube*, la *autoridad personal* a veces es ganada gracias a la aprobación de los usuarios mientras que la *autoridad moderna* se asienta en la creación de *comunidades* con intereses y prácticas compartidas entre enunciadores y enunciatarios. Los intereses (de base por el idioma japonés y la referencia al consumo de manga y anime) y prácticas en común de la comunidad de ese canal junto a las prácticas *institucionalizadas* en la comunidad de *YouTube* (la propuesta a participar activamente y la introducción de la vida personal del enunciador) son explotadas por el enunciador docente a fin de legitimarse en su rol y de construir un vínculo con sus enunciatarios.

En cuanto a la pregunta por los géneros pedagógicos localizables en ambos espacios y sus variaciones encontramos que la *escena genérica* (Maingueneau, 2003) en ambos entornos es en apariencia bastante similar gobernando las clases dos grandes géneros secundarios: clase explicativa y clase demostrativa, acompañadas de otros géneros: diálogo, comentario, ejemplo, etc. En la Web se hace necesario la competencia digital sobre esos géneros, tanto el docente como el estudiante deben estar *alfabetizados digitalmente*. Es decir, para acceder al conocimiento a través de Internet se hace menester poseer saberes previos asociados al manejo de los dispositivos y de los discursos en la *comunidad discursiva* de la Red, facultades no necesariamente determinantes en el aula.

De todos los géneros discursivos que pudimos rastrear en el corpus elegimos analizar:

- 1) La clase explicativa y la clase demostrativa; las que se utilizan para dar nueva información al estudiante y demostrar mediante el uso re- contextualizado en el aula la puesta en acto del idioma. En la Web se utilizan recursos técnicos (texto de post edición, placas, voz en off) como elementos de apoyo para ilustrar los ejemplos y explicaciones en este tipo de clases.
- 2) El diálogo y el comentario: en el aula esta interacción es sincrónica mientras que en *YouTube* es asincrónica. Esto implica un control absoluto del discurso por parte del docente en el tiempo del video pero

deshabilita cualquier tipo de negociación de sentido, pregunta o pedido de ampliación de las explicaciones in situ como si puede hacerse en el aula. 3) Los géneros de corrección y evaluación los que se presentan como la gran variante entre el contexto áulico y el contexto digital. En *YouTube* hay especialmente una pérdida de géneros discursivos de evaluación y corrección sobre fonética y grafía que responde a decisiones pedagógicas de los docentes y no a restricciones de la interfaz ya que los mismos podrían llevarse a cabo mediante directos o video-respuesta de los estudiantes dentro de la misma plataforma. Esto implica la no evaluación de dos dimensiones del aprendizaje vitales en la enseñanza de un idioma con un sistema de fonética y grafía distintos a la lengua materna de los estudiantes. El estudiante de la plataforma tendrá que encontrar sus propias estrategias de revisión de fonética y grafía al tiempo que deberá fortalecer la aprehensión de la cultura invisible (Neustupny en Aikawa, 2010) por otros medios (en la propuesta de *NihongoKyoukai* esta dimensión queda relegada mientras que en *KiraSensei* se trabaja a través de anécdotas personales).

Todo este abanico de continuidades y diferencias constituyen los *contratos de lectura* (Verón, 2004) que produce cada texto lo que, en conjunción con el análisis anterior de la *escena genérica*, nos permite dar cuenta por la pregunta sobre la *escena de enunciación* en cada entorno. En el aula resalta una distancia pedagógica entre enunciador y enunciatario que en *YouTube* es matizada por retóricas de lo subjetivo y la personalización apelando a gustos en común, a chistes, a la construcción del enunciatario “amigo” (*NihongoKyoukai*) y al uso de una segunda persona singular como enunciatario (*KiraSensei*). A la vez, los enunciadores de la red pueden elegir crear una *escenografía* (Maingueneau, 2003) que tienda a replicar la situación discursiva y comunicativa en el aula, como lo hace *KiraSensei*, o articularla con recursos del soporte audiovisual, como lo hace *NihongoKyoukai*.

A lo largo de esta tesina hemos comparado el discurso pedagógico de clases de japonés en el aula y en *YouTube* con el objetivo de observar las variantes e invariantes que se dan debido al proceso de *transposición* (Steimberg, 1998) de un *tipo discursivo* desde el mundo analógico al mundo digital. La motivación detrás de esta investigación surge de dos razones subordinadas una a la otra: 1) analizar el proceso de acceso y construcción del conocimiento a través de *YouTube* en comparación con el aula y 2) evaluar las ventajas y desventajas del estudio de japonés en estos entornos. Creemos que para realizar cabalmente estas dos iniciativas es necesario complementar este trabajo con una mayor indagación en recepción.

A pesar de que en esta tesina se tomó la recepción mediante el análisis de los comentarios y las observaciones de clase, nos preguntamos si esto resulta suficiente en vista de las diferencias cuantitativas y cualitativas que se presentan entre ambos espacios. Especialmente, dado que el análisis de las clases fue tomado solamente como parámetro contrastivo para describir la enseñanza mediada por el entorno virtual.

En cuanto a lo cuantitativo, en principio podemos observar que en *YouTube* encontramos muchos más comentarios e interacciones por parte de los estudiantes que en la clase áulica. Sin embargo, la comparación con las clases presenta ciertas dificultades: ¿Cómo medimos el intervalo de tiempo en el que se hicieron los comentarios para que sea comparable con la clase como interacción única e irrepetible? Aún si tomamos un video que se haya publicado en la misma semana en la que hicimos la observación de una clase, dado que la comunicación en la plataforma es asincrónica, en *YouTube* el usuario estudiante puede seguir realizando comentarios luego de terminado el tiempo del video mientras que en la clase el estudiante solo tiene ese tiempo áulico (si es que no existe otra propuesta extra áulica). Por lo tanto, si pretendemos evaluar la recepción del discurso pedagógico en el aula y en *YouTube* en profundidad se deben tomar enfoques cualitativos, como las entrevistas y los focus groups, que nos permitan tal acercamiento.

10-Consideraciones para investigaciones futuras

Para investigaciones futuras creemos provechoso, como adelantamos anteriormente, realizar estudios en recepción en profundidad a través de las técnicas cualitativas mencionadas. La *circulación* de los discursos implica siempre un *desfase* (Verón, 1993) entre la producción y la recepción por lo que solo se puede vislumbrar los efectos de un discurso realizando un análisis en el polo receptor. Desde la TDS en el análisis en producción se plantean posibles efectos de sentido en la recepción pero estos deben ser contrastados y verificados en estudios posteriores. Por lo mismo, si queremos entender fielmente qué efectos tiene sobre la enseñanza aprendizaje de japonés la *transposición del tipo* discursivo pedagógico a *YouTube* un análisis de este tipo es menester.

Desde un trabajo en recepción que articule el enfoque de la didáctica con el de la sociosemiótica se podría evaluar el verdadero impacto y función de los *géneros pedagógicos* como herramientas discursivas para la promoción de *ZDP* en *estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas, sociales o digitales* y evaluar las razones de sus posibles aciertos o falencias. También se podrían sopesar los supuestos aquí planteados sobre *autoridad personal y moderna*. En este trabajo las conclusiones sobre la *autoridad* han sido basadas en índices que remiten a un imaginario, o un capital simbólico adquirido, sobre la cercanía del descendiente de inmigrantes japoneses con el idioma y la cultura o sobre enunciadores que apelan a retóricas de lo subjetivo en la red. En un análisis en recepción se podrían confrontar estas hipótesis.

Al mismo tiempo, desde el polo de la producción otros marcos teórico-metodológicos y objetos teóricos serían, también, inmensamente productivos. En cuanto a lo que la enseñanza del japonés refiere, futuras investigaciones podrían centrarse, como lo han hecho Yoshiko Matsumoto y Shikego Okamoto (2003), en la dimensión ideológica de la enseñanza del idioma. En este tipo de estudios se podría evaluar qué imágenes de Japón y de los japoneses se construye a través de la enseñanza del idioma. A su vez, se podría retomar el enfoque intercultural y analizar los encuentros entre la cultura Argentina y la Japonesa en las clases de idioma observando las hibridaciones, negociaciones y re apropiaciones que esto genera.

Bibliografía

-Aikawa, T. (2010). *Una perspectiva sobre la enseñanza del idioma japonés en el instituto “Juan Ramón Fernández”. Dificultades y beneficios en el marco de la interculturalidad*. Actas de las Segundas Jornadas Internacionales — IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/upload/Actas_II_Jornadas_2010_IESLV.pdf

-Bajtín, M. (1979). *El problema de los géneros discursivos*. En *Estética de la creación verbal*. México D. F.: Siglo XXI, p. 294-323

-Bitonte, M. E. (2012): *Huellas y proyecciones de un modelo epistemológico indicial*. EAE (Editorial Académica Española), Berlin, 2012, ISBN: 978-3-659-0742-2

(2016): *Avances para una socio-semiótica de los géneros de graduación. Reconsideración de los procesos de lectura y escritura a la luz de la Red*”. X Congreso Argentino y V Congreso Internacional de Semiótica, “Semióticas: miradas, recorridos y nuevos objetos de conocimiento” Asociación Argentina de Semiótica, Cátedras de Semiótica y Comunicación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Paraná) y Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe).

(2018): *Taller de lectoescritura académica 2018: Curso de orientación y preparación universitaria*, Moreno, UNM Editora. Biblioteca COPRUN)

-Cassany, D. (2004): “La alfabetización digital”, en Víctor M. Sánchez Corrales ed. *Actas. XIII Congreso Internacional de ALFAL*. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 2004; p. 3-20. ISBN:9977-15-120-2.

-Charaudeau, P y Maingueneau, D (2005). *Diccionario del análisis de discurso*. Buenos Aires, Amorrortu

-Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué.

-Dussel, I. y Caruso, M. (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires.

-Dussel, I. y Quevedo, L. (2010): *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana.

-Eun Mi Bae. (2005): *El sistema pronominal en la gramática del japonés del franciscano Melchor Oyanguren de Santa Inés (siglo XVIII)*. Universidad de Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25826/1/25039.pdf>

-Frigerio, G. et al. (1992): *Las instituciones educativas: Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires. Troquel Educación. Serie Flacso. <http://s55262c0629f4139b.jimcontent.com/download/version/1377289146/module/8387536370/name/las%20instituciones%20educativas-%20cara%20y%20ceca.pdf>

-Hernández Rojas, G. (1998). *Teoría Sociohistórica*. En *Paradigmas en psicología de la educación*. México. Paidós Educador.

-Lappassade, G. (1977). *“Grupos, Organizaciones, Instituciones”*, Editorial Gedisa, Barcelona.

-Levis, D. (1999): *La Pantalla Ubicua*. La Crujía Ediciones, Buenos Aires.

-Ledezma, F. (2007): *Recursos didácticos en la enseñanza de idiomas extranjeros Un estudio sobre el uso de la música en el aula de ELE en Noruega*. The University of Bergen. Oslo, Noruega.

-Litwin, E. (1998): *La investigación didáctica en un debate contemporáneo* en BAQUERO. R. y cols. *Debates constructivistas*. Buenos Aires. Aique.

-Maingueneau, Dominique (2003): *“¿Situación de enunciación” o “situación de comunicación?”*, en *Discurso*, Año 2, N° 5. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

-Nakai, K. (2017): *Los sistemas verbales del español y del japonés y su explicación en la enseñanza de lenguas*. The Ritsumeikan Business Review vol.lv no.5 2017.

<https://ci.nii.ac.jp/naid/120006224603/en>

-Narodowski, M. (2007): *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

-Onrubia, J. (2005): *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*. RED Revista de Educación a Distancia.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54709501>

-Silvestri, A (2002): *Comunicación y cognición en los modelos sociogenéticos: el aporte de Mijail Bajtín*. Psykhe. Vol. 11 N 1 109-115.

<http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/468>

-Scolari, C. (2008): *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

-Scolari, C. y Fraticelli, D. (2016), “Nuevos sujetos mediáticos en el ecosistema de medios: el caso de los youtubers españoles”, en el *V Congreso de la Asociación Argentina de Estudios De Cine y Audiovisual*. ASAECA, Bernal, Argentina.

<http://asaeca.org/download/nuevos-sujetos-mediaticos-en-el-ecosistema-de-medios-el-caso-de-los-youtubers-espanoles/>

-Steimberg, O. (1998), *Semiótica de los medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*, Buenos Aires, Atuel

-Takamori, E. (2014): *Análisis de uso de partículas japonesas basado en corpus de estudiantes españoles*. Universidad autónoma de madrid.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661834/takamori_emi.pdf?sequence

≡1

-Tenti Fanfani, E. (2004): *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*. Revista todavía.

<http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>

-Van Dijck, J. (2016) “La producción de la socialidad en el marco de una cultura de la conectividad”. En *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

-Verón, E. (1993 [1988]): *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.

(1995 [1984]): *Semiosis de lo ideológico y del poder*. La mediatización. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones CBC.

(2004): *Fragmentos de un tejido*. Barcelona: Gedisa. Disponible en: <http://semiotica2a.sociales.uba.ar/files/2014/08/Veron-texto-prensa-grafica.pdf>

(2007): ["La televisión, ese fenómeno "masivo" que conocimos, está condenada a desaparecer"](#) (entrevista Publicada en *MEDIAMERICA. Semiótica e analisi dei media a America Latina*, Cartman Edizioni, Torino (Italia). Versión en castellano para Digitalismo.com

-Vygotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Ediciones Crítica Grijalbo, Cap. 6

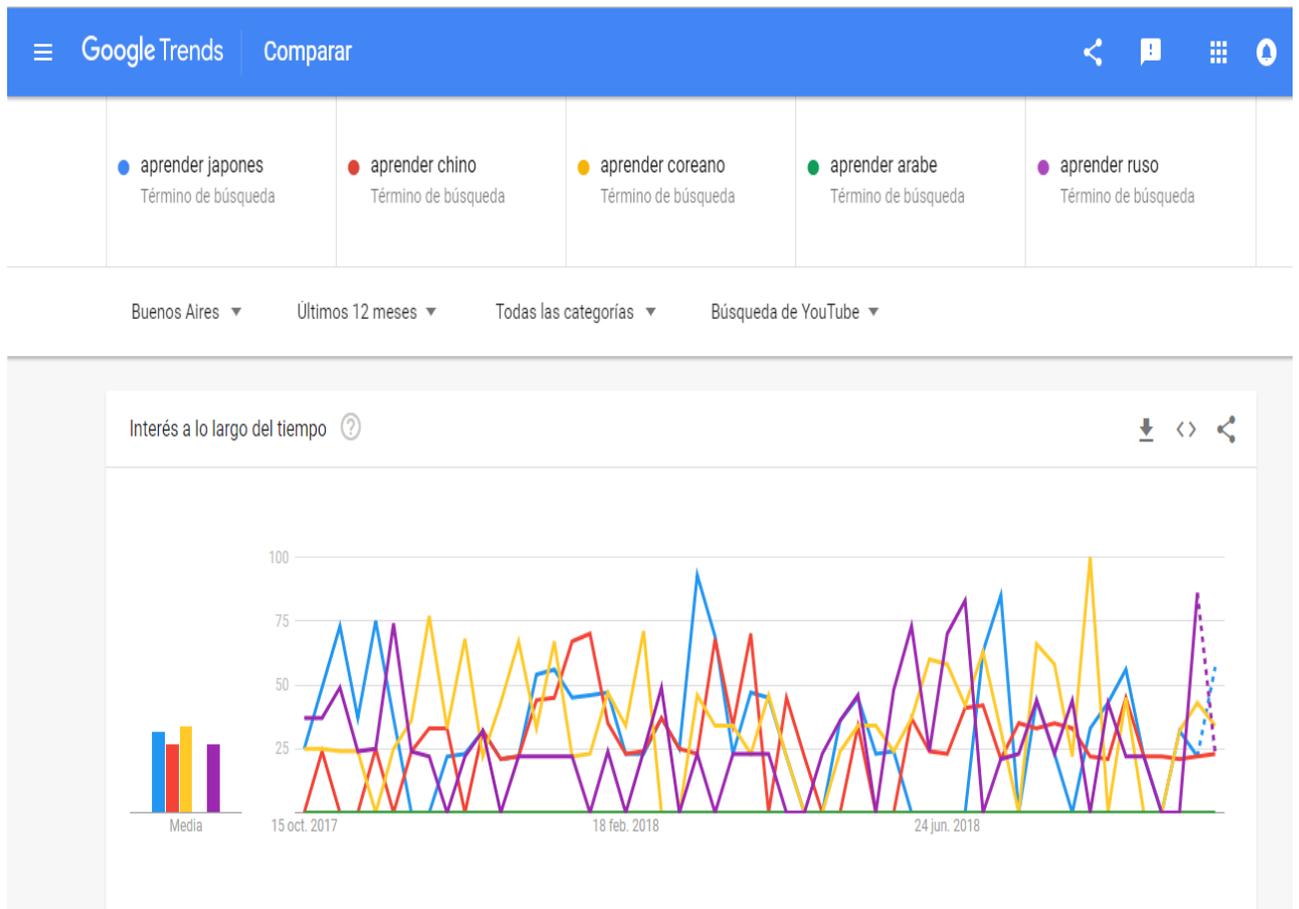
-Weinstein, C. y Mayer, R. (1983) *The Teaching of Learning Strategies*. National Institute for Staff and Organizational Development With support from the W.K. Kellogg Foundation. Estados Unidos.

-Yamada, T. (2010): *Paseo del japonés antiguo al japonés moderno*. En *Cruce de miradas, relaciones e intercambios*, ed. Pedro San Ginés. Universidad de Granada. Granada.

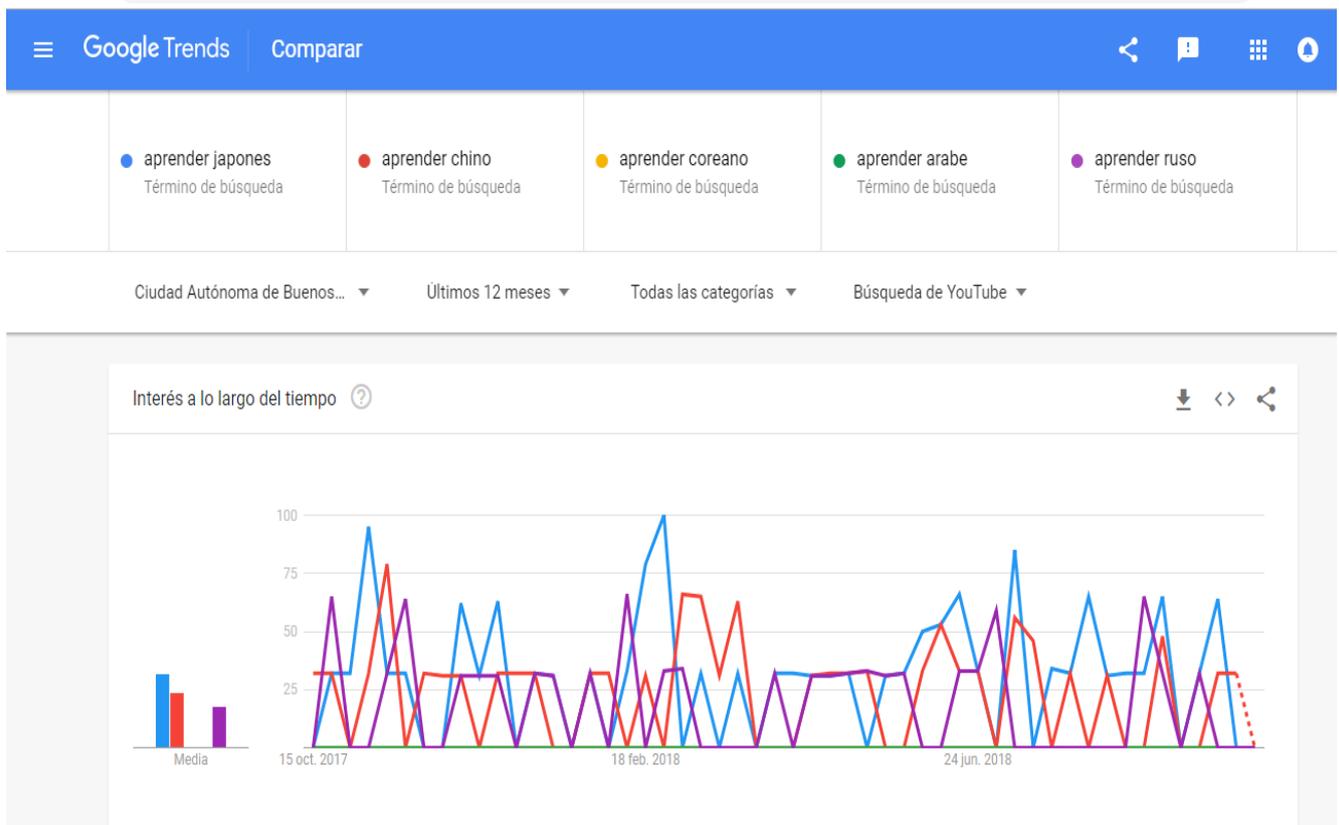
<https://www.ugr.es/~feiap/ceiap3/ceiap/capitulos/capitulo37.pdf>

Anexo

Google Trends:



Búsqueda cruzada de la frase "aprender japonés/chino/coreano/árabe/ruso" en *Google Trends YouTube* en Buenos Aires últimos 12 meses. Consultado por última vez el 14/10/2018.



Búsqueda de la frase “aprender japonés/chino/coreano/árabe/ruso” en Google Trends YouTube CABA últimos 12 meses. Consultado por última vez el 14/10/2018.

Tablas de Kanas:

Tabla de Hiragana:

あ	か	さ	た	な	は	ま	や	ら	わ		が	ざ	だ	ば	ぱ
a	ka	sa	ta	na	ha	ma	ya	ra	wa		ga	za	da	ba	pa
い	き	し	ち	に	ひ	み		り			ぎ	じ	ぢ	び	ぴ
i	ki	shi	chi	ni	hi	mi		ri			gi	ji	ji	bi	pi
う	く	す	つ	ぬ	ふ	む	ゆ	る			ぐ	ず	づ	ぶ	ぷ
u	ku	su	tsu	nu	fu	mu	yu	ru			gu	zu	zu	bu	pu
え	け	せ	て	ね	へ	め		れ			げ	ぜ	で	べ	ぺ
e	ke	se	te	ne	he	me		re			ge	ze	de	be	pe
お	こ	そ	と	の	ほ	も	よ	ろ	を	ん	ご	ぞ	ど	ぼ	ぽ
o	ko	so	to	no	ho	mo	yo	ro	o	n	go	zo	do	bo	po

Fuente: GoogleImágenes.

Hiraganas combinados:

きゃ	きゅ	きょ	しゃ	しゅ	しよ	ちゃ	ちゅ	ちよ
kya	kyu	kyo	sya	syu	syo	cha	chu	cho
にゃ	にゅ	にょ	ひゃ	ひゅ	ひよ	みゃ	みゅ	みよ
nya	nyu	nyo	hya	hyu	hyo	mya	myu	myo
りゃ	りゅ	りょ	ぎゃ	ぎゅ	ぎよ	じゃ	じゅ	じよ
rya	ryu	ryo	gya	gyu	gyo	zya	zyu	zyo
ちゃ	ちゅ	ちよ	びゃ	びゅ	びよ	ぴゃ	ぴゅ	ぴよ
ja	ju	jo	bya	byu	byo	pya	pyu	pyo

Fuente: GoogleImágenes.

Tabla de Katakana:

a	ア	Ka	カ	Sa	サ	Ta	タ	Na	ナ
i	イ	Ki	キ	Shi	シ	Chi	チ	Ni	ニ
u	ウ	Ku	ク	Su	ス	Tsu	ツ	Nu	ヌ
e	エ	Ke	ケ	Se	セ	Te	テ	Ne	ネ
o	オ	Ko	コ	So	ソ	To	ト	no	ノ
Ha	ハ	Ma	マ	Ya	ヤ	Ra	ラ	Wa	ワ
Hi	ヒ	Mi	ミ			Ri	リ	Wo/"o"	ヲ
Hu/ Fu	フ	Mu	ム	Yu	ユ	Ru	ル	"n"	ン
He	ヘ	Me	メ			Re	レ		
Ho	ホ	Mo	モ	Yo	ヨ	Ro	ロ		

Fuente: GoogleImágenes

Katakana combinado:

ky	kya キャ	kyu キュ	kyo キョ
sh	sha シャ	shu シュ	sho ショ
ch	cha チャ	chu チュ	cho チョ
ny	nya ニャ	nyu ニュ	nyo ニョ
hy	hya ヒャ	hyu ヒュ	hyo ヒョ
my	mya ミャ	myu ミュ	myo ミョ
ry	rya リャ	ryu リュ	ryo リョ
gy	gya ギャ	gyu ギュ	gyo ギョ
iy	ja ジャ	ju ジュ	jo ジョ
by	bya ビャ	byu ビュ	byo ビョ
py	pya ピャ	pyu ピュ	pyo ピョ

Fuente: <http://www.generacionjapon.com/silabario-katakana-impuros-diptongos>

Observaciones de clase:

1-Instituto Nichia Gakuin-Doyoubi.

Profesora Sakura.

Días y horarios de observación:

Sábado: 08/04/2017

Sábado: 22/04/2017

Sábado: 06/05/2017

Horario de clase: 09:10 a 13 hs.

El desayuno es alrededor de las 10:30. Tienen un recreo de 10 minutos a las 11:30. Se observó el curso de primer año destinado a estudiantes de entre 12 y 16 años. El número de estudiantes asistentes osciló entre 14 y 18 durante nuestras observaciones.

La profesora a cargo del curso era Sakura. Se utilizan las instalaciones del colegio para los cursos de idioma. El escritorio de la profesora esta de frente a los estudiantes al lado de la ventana.

08/04/2017

9:10 suena el timbre, los estudiantes que se encontraban algunos en PB y otros abajo, se reúnen en el patio del subsuelo y se ordenan en filas.

Hacen ejercicios suaves de pie bajo el ritmo de una grabación en japonés. Los profesores de frente a los estudiantes, los aprendientes en fila de cara a los profesores. La mayoría de los profesores sonrío.

9:12 termina la canción y terminan los ejercicios. Los estudiantes se acercan a su profesor y esperan que este los guíe en orden al aula que está en el primer piso.

En el aula hay un pizarrón verde y al lado una pizarra blanca. Los bancos son de a dos asientos. En las paredes hay ganchos para colgar la ropa y estantes donde se encuentran algunos manuales que usan en primaria. En la puerta del aula hay un letrero que dice 5to B. En la pared hay un reloj.

La clase empieza con un saludo. Los estudiantes se paran y junto a la profesora realizan una reverencia.

15 Estudiantes. 10 chicas y 5 chicos.

La profesora Sakura escribe la fecha en la pizarra.

2017年 4 月8日

Prof. Sakura: ¿Cómo se dice esto?-pregunta señalando el kanji de año.

Estudiante: Nen.

Prof. Sakura: ¿Y este cómo se lee?-señala el kanji de mes.

Estudiante: Gatsu.

Prof. Sakura: ¿Este cómo se lee?-señala el kanji de día.

Estudiante: Nichi.

9:20 Ingresa un estudiante al curso.

Prof. Sakura: ¿Se acuerdan cómo se cuentan los días del mes?-Los va diciendo uno por uno y los estudiantes repiten luego de que termina de decir cada día:

Tsuitachi

Futsuka

Mikka

Yokka

...

Continúan hasta el ocho:

Yooka.

Prof. a un estudiante: ¿Podrías cambiar de lugar con XX así se sienta más adelante por favor? Porque no ve bien.

La docente vuelve a la pizarra donde escribió la fecha y escribe en hiragana y romanji:

2017年4月8日

にせんじゅうななねん しがつ はちにち

Nisenjuunananen shigatsu hachinichi

Prof.: Así se van acostumbrando a como se escribe y se lee la fecha. A ver, ¿cómo se lee?

Señala con el dedo donde escribió en romaji la fecha y los estudiantes van leyendo en voz alta todos juntos.

Estudiante: ¿Qué es lo que se dice para marcar el tema de la frase?

Prof.: La partícula HA.-Los otros estudiantes conversan entre sí-Chicos cuando alguien pregunta funcionemos como grupo, presten atención que por ahí les puede servir a ustedes también.

9:27 La docente toma lista llamando a los estudiantes por nombre y agregando el honorífico san. Los estudiantes responden con un hai y levantan la mano. Cuando nombra a un estudiante que no está presente varios educandos responden a la vez madadesu (todavía no).

Prof.: ¿XX les aviso a ustedes por whatsapp que no iba a venir todo este mes?

Estudiante: Dijo que no iba a venir todo el mes pasado.

Los estudiantes conversan y cuchichean entre ellos en voz baja de forma casi constante, un rumor marcado por ocasionales risitas.

Prof.: vamos a la frase del día.

Escribe en el pizarrón verde con tiza.

しつれいします

shitsurei shimasu

Prof.: es lo que tienen que decir cuando interrumpen, porque si no están faltando el respeto.

Uno de los estudiantes que estaba conversando pregunta: ¿qué es eso?

La docente sonríe y repite: shitsurei shimasu.

La profesora sale del aula y cierra la puerta. Golpea, entra al aula y dice: Shitsurei shimasu.

Prof.: y luego está la frase que se utiliza para cuando uno se retira. Si lo traduzco queda mal, nosotros no lo usamos.

Escribe en el pizarrón:

しつれいしました

shitsurei shimashita

Prof.: Shitsurei shimasu.

Los estudiantes repiten.

Prof.: Shitsurei shimashita.

Los estudiantes repiten.

Repiten las dos frases varias veces.

Estudiante: es lo mismo que cuando entramos al aula, ¿la misma palabra?

Prof.: No entiendo, ¿qué otra palabra?

Misma estudiante: La que usamos como para pedir permiso.

Prof.: Esa es otra palabra, sumimasen.

Misma estudiante: ¿Y cómo se escribe sumimasen?

Prof.: Bueno, voy a escribir esa frase y por hoy es la última ya que van a tener mucho para incorporar.

Escribe en el pizarrón:

すみません

sumimasen

Estudiante: ¿Me parece a mí o el japonés se disculpa por cualquier cosa?

Prof. a los demás estudiantes: ¿Escucharon? ¿Qué les parece?

Estudiante: No es que se disculpan por cualquier cosa, sino que lo tienen incorporado.

Prof.: El japonés lo tiene incorporado, es una cuestión de respeto. Para los japoneses la cuestión del espacio es muy importante. Es una cuestión cultural. Bueno, les doy a elegir, ¿quieren hacer el minitesto ahora o quieren hacer una revisión de hiragana?

Estudiantes: hiragana.

Los educandos sacan sus cuadernillos de hiragana.

Prof.: ¿Cómo se sienten con el estudio del hiragana?

La profesora pega en el pizarrón una lámina de colores con la cartilla de los hiraganas. Los va leyendo en orden y los estudiantes repiten al unísono. Van repitiendo línea a línea, cuando llegan a un hiragana con tenten pregunta cómo se leería esto.

Estudiante: como ga.

Prof.: recuerden que en la computadora tsu se puede tipear como ti y tú.

Cuando llegan a leer la línea de Sa con tenten corrige el sonido.

Prof.: tiene que hacer zzz, ¿sienten que vibra? tóquense acá (señalando su garganta). A los que no lo están haciendo fuerte no me voy a poder dar cuenta de si están pronunciando bien.

La docente se acerca a su escritorio y saca unas cartas grandes de cartón con un hiragana en cada uno. Se pone de espaldas a los estudiantes y levanta la carta (el frente de la carta mirando hacia los estudiantes) por encima de su cabeza. Los estudiantes la leen en voz alta y la profesora responde con un hai a esta lectura.

Sakura sensei voltea las cartas, del otro lado hay un dibujo de un animal y un hiragana (さ).

Prof.: Saru, mono.-dice señalando el dibujo.

Estudiante: eso no es un mono, es un perro.

Prof.: Algunas imágenes les van a parecer difíciles ya que son imágenes que los niños japoneses ya tienen incorporados. Ellos ven este dibujo y dicen mono, no perro.

Leen tres cartas más y luego la docente habla con un estudiante durante un corto tiempo fuera del alcance de mi escucha. Los demás estudiantes aprovechan para conversar entre ellos.

Prof.: bueno, ahora leamos las líneas de con hiragana integrado.

Leen las líneas de や ゆ よ como lo venían haciendo, primero la profesora y luego los estudiantes repiten.

Prof.: Sasano ha sasayaku. Es una frase que significa el murmullo de las hojas de bambú y se utiliza para aprender fonética. Repitamos juntos: sasano ha sasayaku.

Los estudiantes repiten.

Prof.: Una palabra para acordarse del hiragana ta es la palabra tatami.

La docente habla largamente sobre el tatami, sobre su función, las formas de limpiarlo, el olor específico del tatami y le pide a los estudiantes que busquen en Google imágenes del tatami.

Prof.: una frase para practicar con la palabra tatami es tatami o tatai te kachitsute to que significa golpear el tatami.

Sakura sensei y los estudiantes repiten cuatro veces esta frase. La docente agrega otras tres frases y los estudiantes las van repitiendo.

Prof.: Bien, va saliendo. Practiquen para la próxima. Recuerden siempre respetar el sentido y el tipo de trazo.-mientras dice esto pega las cartas de hiragana en el pizarrón. Señala el trazo izquierdo de la i (い).-Acá el trazo es un poco inclinado. Es un trazo haneru, como hace el ganchito. El trazo derecho termina más ancho al final porque ahí para el pincel, es un trazo tomeru. Se escribe siempre de izquierda a derecha de arriba a abajo. Practiquen la TA ahora, voy pasando y voy mirando.

Entra el coordinador de secundaria, mira el aula y se va.

Sakura sensei pasa banco por banco y va haciendo observaciones a cada estudiante: un poquito más inclinado hacia arriba, perfecto.

Los estudiantes charlan entre sí.

Prof.: Cuando estoy explicando no es porque quiero perder tiempo sino porque quiero que aprendan. Ezequiel san estoy acá no estoy allá.

La profesora se acerca a un estudiante-¿Vino a dibujar o vino a aprender nihongo?

No logro escuchar la respuesta a esto pero cuando la profesora se aleja del estudiante está sonriendo.

La profesora se pone en cuclillas para explicarle a una estudiante cómo hacer un trazo.

Unas estudiantes se pasan el celular de una de ellas y cuchichean.

Otra estudiante levanta la mano indicando a la profesora que se acerque para revisar su hiragana. Ella se acerca: hai, está muy bien.

Prof.: para hacerla te (て) fíjense en un mano derecha. Son trazos doberu. Por favor silencio.

Faltan dos minutos para el recreo.

Golpean la puerta.

Prof.: Dozo. Dozo.

Alguien abre la puerta y vuelve a cerrarla sin entrar.

Prof.: ¿Ahí qué tendría que decir la persona que entra?

Estudiante: shitsurei shimasu.

Suena el timbre del recreo.

Prof.: Guarden todo, tengan en orden las cosas. Menos cinco devuelta en el aula.

Lávense las manos, ¿sí?

Durante el recreo los estudiantes bajan al comedor donde toman leche chocolatada o té con galletitas y churros. Deben juntar sus vasos y las bandejas al irse y limpiar la mesa. Sakura sensei desde un principio se pone a servirles a los estudiantes, preguntando si quieren algo más, yendo a la cocina. Les llama la atención porque uno de los chicos del aula está desayunando solo mientras que todos los demás se sentaron juntos en una mesa, muy cerca los unos de los otros. Una de las estudiantes le dice al chico en cuestión “vení”, y él se levanta y se sienta con ellos. Se acerca una estudiante de otro curso y saluda con un abrazo a Sakura sensei quien le devuelve el abrazo. Luego me comenta que fue su estudiante el año pasado.

Devuelta en el aula una de las estudiantes me pregunta qué estoy escribiendo. Le contesto: todo, que escriben, qué dicen, qué hace la profe”. Asiente, se ríe y se va.

Prof.: Bueno, ahora sí vamos a hacer el minitesto.-La docente comienza a cantar una canción en japonés que va nombrando los números. Algunos estudiantes la siguen y otros estudiantes siguen hablando entre ellos. Algunos aprendientes han cambiado de banco.

Prof.: Que esté de espaldas no significa que puedan estar hablando.-dice mientras escribe en el pizarrón en hiragana y romanji.

Prof.: copien en silencio, sin hablar y luego lo leen internamente.

Los estudiantes están distraídos, hablan entre sí, no copian.

Prof.: saquen el cuaderno y copien.

あたらしいことば ひらがな さぎょう

atarashii kotoba hiragana sagyoo

Prof.: Ezequiel san, si sigue hablando como hoy se va a sentar solo.

La docente escribe en el pizarrón;

- | | | |
|------|-------|---------|
| 1)し | 5)さき | 9)じかn |
| 2)す | 6)い | 10)かせさん |
| 3)すし | 7)ぞう | 11)さんせn |
| 4)さい | 8)かぞく | 12)ず |

Prof.: Son sílabas de hiragana y palabras en hiragana de no más de cuatro sílabas. Ustedes tienen que poner cómo se lee en romaji y qué significa la palabra. Si tienen el hiragana al día deberían poder copiar más rápido, si se tiene que fijar cada trazo tiene que estudiar más.

Los estudiantes copian en silencio.

Estudiante: Shi significa muerte.

Prof.: Depende de la escritura puede ser muerte o una poesía. Esta por el ejemplo del shi de sushi, acá le decimos sushi solo a los rolls pero a todo arroz con condimento se le dice sushi. El vocabulario es para repasar la línea de hiragana que vimos la clase pasada (sa), la idea es practicar la escritura y la pronunciación.

La profesora inicia la lectura y hace un gesto con la mano, los estudiantes repiten y van leyendo las doce palabras todos juntos. Y luego lo repiten todo una vez más.

11:30 suena el timbre del recreo. Algunos estudiantes salen, otros se quedan en el aula.

Una estudiante que no habló en toda la clase se acerca a Sakura Sensei, quien está sentada en su escritorio, le dice que le cuesta la línea Sa. Las dos se trasladan al escritorio de la estudiante y la docente se pone en cuclillas para explicarle.

Suena un timbre. Entran varios de los estudiantes que habían salido.

Estudiante: Sensei, ¿cómo es lo del minitesto?

Prof.: Siempre se los va a evaluar de la misma manera. Tienen que escribir el kana, poner en romanji su sílaba. Ahora guarden todo para hacer el mini test. El sábado que

viene no hay clases porque es feriado. En el minitest tienen que indicar el orden de escritura, también hay evaluación de los números. Guarden todo, que solo quede lápiz y goma. Recuerden poner primero el apellido, luego el nombre.

Mientras va dando las indicaciones reparte una hoja pre impresa por estudiantes, los aprendientes van guardando sus pertenencias y buscando los útiles necesarios.

Una vez que terminó de entregar las hojas del examen la profesora autoriza: pueden comenzar. Tienen diez minutos para hacerlo, a medida que se vayan acostumbrando les voy a dar menos tiempo.

Los estudiantes hacen el examen en silencio. La docente acomoda sus materiales didácticos en su escritorio.

Estudiante: Sensei ya termine.

Prof.: da vuelta la hoja y espera entonces.

Mismo estudiante: si escribí primero el nombre, ¿puedo poner una flecha?

Prof.: No, tiene tiempo, lo borra y escribe primero el apellido, por respeto a sensei.

Faltando un minuto para que se cumplan los diez minutos muchos estudiantes han dado vuelta los test. La docente se para y va entregando los minitests corregidos de la semana pasada.

Prof.: Cualquier cosa le preguntan a Lorenzo san.-a Lorenzo san-hay que practicar más la escritura. Se aprueba con seis. El sello que ven en los exámenes es la corrección, eso es sumo. El sello tiene diferentes mensajes. Sumo número uno los que tienen ese adorno llegaron a campeón de temporada. Sugoi, lo hicieron muy bien. Más de uno o dos errores, se han esforzado, ganbare mashita.

Entra el coordinador de secundaria con un muchacho joven. El joven se queda, le alcanza una silla.

Unas estudiantes se peinan. Sakura sensei las ve: ahora no-indica.

Prof.: Vamos a ver los aisatsu, los saludos.-dice mientras reparte unas fotocopias.

Levanta una de las hojas y la muestra a la clase. En ella aparece el dibujo de una mujer y un anciano, en el globo de texto hay imágenes de sol, de la luna, de un hombre sentando en el sillón de un living y una chica hablándole cerca de la puerta del living.

Prof.: Para demostrar respeto al padre cuando se va a dormir la hija dice oyasuminasai. No sé si saludan a sus papás cuando se van a dormir.

Señala el primer dibujo, el de la mujer y el anciano con el dibujo del sol.

Estudiante: Konnichiwa.

Prof.: Hai-y escribe la palabra en el pizarrón.

こんにちは

Prof.: ¿Y este?.-señala el dibujo de la mujer y el anciano con el símbolo de la luna.

Estudiante: Konbanwa.

Prof.: Hai.-Escribe:

こんばんわ

Prof.: ¿Repasaron las presentaciones?

Varios de los estudiantes están hablando entre sí, riendo.

Prof.: necesito que copien los que están hablando.

El joven que entró toma notas.

Prof.: vamos a hacer un ejercicio copien primero.-Escribe en el pizarrón:

あなたはおなまえ 何ですか

あなたは 何さいですか

Estudiante: ¿Qué hay que hacer?

Prof.: les dije que copien primero y que les explicaba después. Tienen que completar en un cuadro el nombre y la edad de una persona, para eso van a tener que entrevistarse entre ustedes. Son menos cuarto, párense y vayan a entrevistar, menos diez deben volver a sentarse.

Los estudiantes se paran con sus cuadernos. Leen de los cuadernos para hacer las preguntas y luego intercambian los roles.

Sakura sensei camina alrededor, escuchando las preguntas y las respuestas.

Prof.: Cuanto menos practiquen en clase menos van a ir afianzando sus conocimientos.

A medida que nos acercamos al horario de finalización de la clase los estudiantes están cada vez más alborotados, subiendo la voz, hablando entre ellos y riéndose.

Prof.: Kensho san, si está hablando cuando su compañero está hablando, ¿puede escuchar y repetir?

13:00.

Los estudiantes se empiezan a parar y a guardar sus cosas. Voces y risas aumentan el volumen. Unas estudiantes gritan. La profesora indica que bajen el volumen con gesto de la mano. Algunos estudiantes se abrazan.

El coordinador de secundaria vuelve y se para al lado del joven que toma notas.

Prof.: acomoden las sillas.

Todos los estudiantes están de pie más o menos ordenadamente detrás de sus bancos.

Prof.: por respeto a quienes también usan el aula se la debe dejar como la encontraron. Aprovechen para estudiar lo que vimos y lo que veremos en la clase siguiente. En Japón no se festeja pero yo traje bon o bones para compartir.

Saluda ella primero, luego los estudiantes y hacen una reverencia.

A medida que los estudiantes van saliendo ella les da un bon o bon a cada uno.

22/04/2017

18 estudiantes.

Se repite la rutina de los ejercicios. La docente guía a los estudiantes al aula. Entran y todos se acomodan.

9:15 la profesora, quien había estado arreglando sus materiales en su escritorio, se para y les pide que se levanten. Saludan como lo hicieron el día anterior, con el saludo y la reverencia.

Prof.: Tenemos una compañera nueva, tomodachi. XX, empieza hoy y va a tener algunas clases de repaso.-dice indicando con la palma de la mano extendida a una estudiante que no estaba la clase pasado y que está sentada en un escritorio en el medio.-Ahora vamos a escribir la fecha entre todos. ¿Cómo es el año?.

La docente se acerca al pizarrón con la tiza.

Estudiante: Ni sen...

Estudiante: Juunana nen.

La docente escribe:

2 0 1 7 年

Prof.: ¿Mes?

Silencio.

Estudiante: Yongatsu

Prof.: Para el mes el cuatro se lee como shi no como yon. Entonces se lee shigatsu.-
escribe:

4月

Prof.: ¿Día?

Silencio.

Estudiante: nijuu

Estudiante: nijuuni nichi

La docente escribe:

22日

Prof.: Les aconsejo que antes de venir al colegio vayan pensando cómo se dice la fecha en japonés. Practiquen semanalmente, si pueden, diariamente. Hoy vamos a empezar con el minitest. Escriban el nombre correctamente o sino les bajare la nota, primero el apellido.

La profesora va entregando las hojas de examen a cada chico en el salón.

Prof.: Kensho san, está poniendo mal. ¿Cómo dije que iba?-le dice la profesora a un estudiante cerca de ella.

El aprendiente la mira y mira la hoja de su compañero.

Prof.: No puede mirar la hoja de su compañero Kensho san, esto es un examen. Además eso no lo puede poner.

Kensho san: Pero, ¿qué tengo que poner?

Prof.: El nombre pero ¿cómo es?

Kensho san: aaaah.-borra en su hoja.

La docente sonrío.

Sakura sensei se acerca a la estudiante nueva, se pone en cuclillas y le comenta algo en voz baja que no logro escuchar. Parece explicarle cómo es el examen y qué tiene que hacer.

Ningún estudiante habla y todos parecen concentrados en sus exámenes. Algunos se sonríen solos, otros pispean las hojas del compañero de banco.

Luego de unos minutos los estudiantes que terminaron empiezan a murmurar entre sí. La docente observa que la mayoría terminó y toma lista.

Prof.: XX san, sentate con XX san por favor.-Le pide la docente a la estudiante nueva indicando a otra estudiante que está sentada sola. La estudiante se cambia de asiento.-
Vamos a hacer un dictado. Yo voy diciendo los números y ustedes los tienen que escribir. Ichi. Ni. San. Juugo.

Estudiante: ¿Cómo? ¿Otra vez?

Prof.: Sensei, moo ichido onegaishimasu. Juugo. Sanjuuni. Yonjuuhachi.

Estudiante: ¿En hiragana o en romanji?

Estudiante: ¿Hay que escribirlos en romanji?

Estudiante: No, es en hiragana.

Estudiante: ¿Cómo fue el último?

La docente se acerca a un estudiante y mira la hoja de su cuaderno.

Prof.: Acá tenés que escribir juugo.-a ese estudiante. A todos -Chicos no se compliquen. Yo voy a decir el primero y el segundo para que no se compliquen.-
Escribe:

いち 1

に 2

Estudiante: Juugo, 15.

Prof.: Eso. Los escriben en orden. El último era yonjuuhachi.

Los estudiantes escriben. Mientras la docente pasa por los bancos entregando los exámenes de la clase pasada.

Estudiante-¡Sugoi!-exclama mirando su examen de la clase pasada

Prof.: Muy bien Selene san.

Estudiante-Me siento especial, me siento inteligente.-Le dice, luego de mirar la nota de su propio examen, a su compañero de banco quien sonríe en respuesta.

Prof.: Voy a hacer algunos comentarios generales en cuanto a los exámenes. Les falta practicar algunos hiraganas. Saben reconocerlos visualmente pero les falta la práctica, ya que duda al escribirlos. En Japón se usa mucho el método de las tarjetas para estudiar

hiraganas, les van mostrando una tarjeta con un hiragana y ustedes van diciendo cuál es y así lo van memorizando. Si pueden háganlo en sus casas.

Estudiante: Sensei, yo tengo dudas sobre los saludos.

Prof.: El método de las tarjetas también se usa para estudiar los saludos. Los japoneses usan tarjetas inclusive para estudiar historia.

Estudiante: ¿Y cómo era para irse a dormir? ¿Oyasumi...?

Estudiante: Ya oyasuminasai.

Estudiante: ¿Qué es eso? ¿Por qué ya?

Estudiante: Dice ya porque todavía no se va a ir a dormir.

Prof.: El ya es porque está llamando la atención del otro, llama la atención porque está interrumpiendo al otro. Frase del día que es algo que dijimos hoy en el dictado. Para pedir que repitan algo por favor.

La profesora escribe en la pizarra mientras los estudiantes charlan animadamente entre ellos:

もう いちど おねがいします

mu ichido onegaishimasu

Prof.: Practiquen la frase del día. Mientras más callados están en el aula menos fijarán los conceptos y menos hablaran afuera. Ese es el objetivo de ustedes, poder entender a un japonés o algo japonés.

Los estudiantes, la mayoría, leen la frase del día en voz alta.

La docente saca unas tarjetas de entre su escritorio. Son las hojas con dibujos con las que trabajaron la clase pasada.

Prof.: Díganme los saludos para cada imagen. Esto por ahí ya lo vieron en el anime.

Va mostrando las tarjetas.

Estudiantes: Oyasuminasai.

Otra tarjeta.

Estudiantes: Konbanwa.

Prof.: Konbanwa. La n tiene un tiempo por más que no tenga vocal y hay que pronunciarla con ese tiempo.

Estudiante: Sensei, la gente me pregunta que cómo se dice gracias en chino porque piensan que hablan el mismo idioma.

Prof.: Para cierta gente los chinos, coreanos y japoneses se parecen y creen que se habla el mismo idioma.-responde mientras le reparte unas fotocopias a los estudiantes.- Ahora, también hay saludos que se dicen cuando alguien se va de casa y cuando alguien vuelve a casa. El saludo de quien se va y el saludo de quien se queda.

Estudiante: Eso lo dicen todo el tiempo en los animes.

Prof.: Claro, esto por ahí ya lo vieron en los animes. Entonces cuando alguien se va, el que se va dice Ittekimasu.

Estudiante: Itterashai.

Prof.: Claro, eso le responde el que se queda. ¿Y cuando vuelven a casa que dice el que vuelve?

Estudiantes: Tadaima.

Estudiante: Okaerinasai.

Prof.: Muy bien. Cuando uno vuelve dice tadaima y el que está en casa le responde okaerinasai. Volvamos a ver los saludos como aparecen en las fotocopias.

Repiten los saludos desde ohaio hasta okaerinasai. Primero la profesora luego los estudiantes.

Prof.: Arigatoo.

Estudiantes: Arigatoo.

Prof.: Arigatoo.-al decir esto inclina hacia abajo la cabeza.-Bajen la cabeza cuando dicen arigatoo. Los japonés usan muchos gestos y bajan la cabeza cuando dicen arigatoo.

La docente se acerca al pizarrón y escribe:

かれは

Luego de escribir cada hiragana va preguntando qué dice y los estudiantes le responden con la lectura correspondiente. Hay dos estudiantes que hablan animadamente entre sí.

Prof.: Lorenzo san, Kensho san, lean, no hablen.

かれはす

Kensho san lee la su con sonido de zeta.

Prof.: No, no es con zeta. Es su, con s.

かれはすごいです

Prof.: Ahora copien.

Sakura sensei hace un círculo en la sílaba ha. Le explica a la estudiante nueva-Cuando le hago un círculo al hiragana significa que está funcionando como partícula, una función gramatical. Los estudiantes siguen leyendo la frase.

Prof.: No, ahora, miren y copien, después piensan en cómo se pronuncia.

La docente se acerca al mismo grupo de chicos a los que ya les llamó la atención hace unos minutos por estar hablando.

Prof. a esos estudiantes: Última vez, dejen de hablar y copien. No van a llegar a copiar.

Escribe en la pizarra:

ここ あした あさ いつ おかさん

Los estudiantes escriben en sus cuadernos. Sakura sensei va pasando entre los bancos. Vuelve al frente del pizarrón.

Prof.: Pase y estuve viendo cómo escriben. En lo general tiene muy buena caligrafía. Sigán así. Lo que sí, vi un error en como están haciendo la ta. Están haciendo el palito de abajo muy recto.

10:40 los estudiantes se muestran impacientes. Hablan, se mueven en sus bancos, empiezan a ordenar las cosas en sus escritorios.

Prof.: Bajen a desayunar.

Estudiante: La mejor parte del día.

Salen del aula y bajan al comedor. La docente los sigue. Se sientan en dos grupos en las puntas de dos mesas. La docente le sirve a algunos como en la clase anterior y les va indicando a los que se levantan que orden sus cosas y dejen los vasos en la bandeja cerca de la cocina.

11:00 están todos de vuelta en el aula.

Los estudiantes a los que la docente les llamó la atención reiteradamente empiezan a charlar animadamente. La profesora le pide a uno de ellos que se sienta en otro banco.

Prof.: Vamos a ver la línea de la n.-dice mostrando sus tarjetas de hiraganas con la sílaba y el dibujo.-Estén en silencio todo el tiempo por favor porque si no cuando empiece a hablar se van a perder la mitad de lo que digo así nos vamos a atrasar.

Pega las tarjetas de hiragana en el pizarrón. Va marcando con el dedo la línea del hiragana e indicando qué trazo es tomeru, haneru o harau.

Entra la coordinadora de secundaria y habla con la docente en Japonés. Sakura sensei sonríe y asiente.

Prof.: Va a venir una voluntaria. Ella enseña canciones a niños japoneses.

La docente escribe:

な

Prof.: Ahora por favor escriban los hiraganas. Miren, miren primero y después escriben ustedes.

に

Los estudiantes la miran escribir y escriben en sus cuadernos.

ぬ

Prof.: Fijen muy bien estos hiraganas porque hay algunos que son muy parecidos.

ね

Prof.: Esta parte no es triangular, sino que es curva.-Dice marcando la panza de la ne.

の

La docente va pasando banco por banco mirando cómo los estudiantes escribieron los hiraganas.

11:40 suena el timbre del recreo y los estudiantes salen.

11:50 los estudiantes comienzan a regresar al aula.

Prof.: Chicos presten atención. Les voy a dar una tarjeta de emergencia a cada uno, la tienen que completar con su nombre y apellido, grupo sanguíneo, y todos los datos de contacto que les pide acá. La tienen que completar todos y traerla, por si hubiera alguna emergencia.

Los estudiantes hablan entre ellos, se ríen.

Prof.: Minna san, quiero que estén en silencio. Están perdiendo tiempo de clase y ya estoy llegando a mi límite. No se distraigan.

Los estudiantes se van silenciando.

Prof.: Pronto va a haber un festival, el día del niño. Otokonoko no hi. El día del niño es feriado en Japón, pero el día de la niña, el tres de marzo, no. Para festejar el día del niño se cuelgan esos peces que hay en el pasillo, que son peces koi. Se eligieron esos

peces porque es un pez que nada contra la corriente, simbolizando la fortaleza que los niños deben tener para enfrentar las vicisitudes de la vida. El pez negro representa al padre, los chiquitos representan al varón. Anteriormente lo que se hacía era poner la cantidad de adornos pequeños de acuerdo a la cantidad de hijos varones en la casa. Kintaroo y Momotaroo, son dos personajes que demuestran la fortaleza, bondad y humildad que deben tener los niños japoneses

Ingresa una señora en silencio al aula y se queda en el fondo sentada.

Prof.: También se hacen origamis el día del niño, más adelante vamos a hacer origamis nosotros también.

Estudiante: En primer grado me tocó hacer origami.

Prof.: En Japón se enseña desde jardín, por eso los japoneses son tan buenos con el papel y tienen un trato tan suave. A veces acá en quinto grado les cuesta unir punta con punta, no por falta de habilidad sino de práctica. Bueno, ahora vamos a ver los números de mil en mil.

Mil, ¿cómo sería?

Estudiante: sen.

Prof.: ¿Dos mil?

Silencio.

Prof.: Ni sen.

Los estudiantes repiten: ni sen.

Prof.: ¿Tres mil?

Estudiante: San sen.

Prof.: Si, pero se pronuncia san zen, con la zeta que vibra. A ver

Los estudiantes repiten: san zen.

Prof.: ¿Cuatro mil?

Estudiante: Yon sen.

Prof.: Yon sen.

Los estudiantes repiten: yon sen.

Prosiguen hasta el ocho mil.

Prof.: En el caso de ocho mil es distinto, no se dice hachi sen, se dice hasen, porque decir hachisen es más difícil. Entonces algunos números cambian para que sea más fácil pronunciarlos. Como san zen.

Los estudiantes repiten: hasen.

Prof.: Nueve mil, kyuusen.

Estudiantes: kyuusen.

Prof.: ¿Y diez mil?

No hay respuesta.

Prof.: Man.

Estudiantes: Man.

Prof.: De a dos van a pensar en tres números y se lo dictan al compañero de la lado y su compañero lo tiene que escribir.

Los estudiantes hacen el ejercicio entre ellos. Algunos miran el pizarrón, leen en voz alta y le dicen a su compañero: mou ichido onegaishimasu.

Prof.: ¿Hubo alguna dificultad?-pregunta luego de unos minutos, cuando los estudiantes ya parecen haber terminado.

Algunos estudiantes niegan con la cabeza, otros no dan respuesta.

Prof.: ¿Se acuerdan cuando vimos profesiones? Vamos a hacer una mini revisión.

La docente entrega unas fotocopias que tienen dibujos de personas que representan ciertas profesiones. Deben poner el nombre de la profesión debajo.

Estudiante: Sensei, “¿in significa algo? (esta acotación viene a que muchas profesiones terminan en in)

Prof.: Si, persona qué, pero hay muchas terminaciones en japonés que significan persona qué.

La docente pasa por los bancos a revisar cómo van haciendo la actividad los estudiantes. Mira el reloj. 12:55.

Prof.: Prefiero dejarlo así, así la próxima lo hacemos bien.

Los estudiantes comienzan a guardar, hablan, se ríen.

Prof.: Guarden.

Una estudiante a otra: ¿Vas a ir al anime comics?

Los estudiantes esperan de pie detrás de sus escritorios.

Prof.: Siempre miren que no haya ningún papelito, acomoden las sillas.-Los estudiantes acomodan las sillas, algunos arrastrándolas.-En Japón el silencio tiene un valor, por eso hay que ser suave con los objetos, para no causar ruido por respeto al otro y para cuidar el objeto. El silencio es algo que los japoneses tienen internalizado y que les vendría bien. Es un sentimiento japonés por las cosas y por el otro.

Saludan. Hacen una reverencia.

Los estudiantes salen del aula hablando entre ellos en voz más baja que hace unos minutos.

3-06/05/2017

Sesión de ejercicios y saludos.

9:10 13 estudiantes presentes a la hora.

La profesora Sakura va levantando papeles del piso a medida que camina hacia su asiento. Los papeles ya estaban en el aula antes de que entraran los educandos.

Prof. Sakurade pie en el medio del salón mirando a los estudiantes-Hai.

Los estudiantes se ponen de pie. Todos repiten al unísono:

Kore Kara

Nihongo no Jugyou

Hajimemashite

Onegaishimasu

Docente y estudiantes realizan una reverencia

Como las dos clases anteriores la docente les pregunta a los estudiantes que día es hoy y lo anota en el pizarrón.

Prof. Sakura-¿Se acuerdan los días que agregamos la clase pasada? Hoy vamos a tener minitest.

La profesora muestra la hoja del examen en alto para que los estudiantes lo vean.

Prof.-Es un test de vocabulario, tienen que unir la palabra con su significado en español. Tienen diez minutos para hacerlo.

Entrega los exámenes uno por uno y los apoya boca abajo sobre los escritorios. Cuando todos los estudiantes tienen sus examen les pide que comiencen. Mientras los educandos realizan el test la docente va tomando lista. Cada “Hai” o elevación de la mano del estudiante de turno es respondido por un “Ohayou gozaimasu” de la docente.

9:30 El coordinador de secundaria ingresa al aula con un chico. Dice que es un nuevo estudiante, lo presenta y le pide que pase y se siente. El educando así lo hace

La docente se acerca al nuevo estudiante, se pone en cuclillas, le comenta que están haciendo un minitest y le dice que su nombre es Sakura. También le comenta que van por la mitad del “abecedario” japonés, que los demás están haciendo un test y que más adelante van a usar el Minna no Nihongo.

La profesora se pone de pie, mira el reloj-se me pasó el tiempo, un poquito. ¿A alguno le falta un poquitito más?

Estudiantes-Sí.

Un estudiante que ya entregó su examen dice-Sensei quiero volver a hacer el otro minitest.

Prof.-Los números y el dictado estaban bastante bien pero falta estudiar un hiragana. La semana que viene lo puedes hacer de nuevo.

Los estudiantes van terminando y entregando sus exámenes.

Practican la fila H de hiragana con las flashcards de la docente. Todos las leen en voz alta a medida que la profesora las muestra.

Escribe la frase del día:

すみません、ちょっとください

Prof.-El sumimasen es para mantener el registro de formalidad. ¿En la escuela como le hablan a sensei? En Nihon no hablan así. No dicen “espera”. Siempre que estén hablando a alguien mayor de edad tienen que mantener el registro formal. A menos que los conozcan. Acá en Argentina el usted marca distancia pero en Japón no marca distancia sino respeto.

Leen la frase del día entre todos, la repiten dos veces.

Estudiante- Sensei, ¿ese es el kanji de día?-señala al pizarrón donde está escrita la fecha.

Prof.-Sí, y cuando esta así se lee nichí.

Otro estudiante-Però también significa sol.

Però-También. Los kanjis tienen varios significados y varias formas de leerlos. Depende.. También está en la palabra Nihon.

Al momento hay 17 estudiantes en el aula.

La docente avisa que va a sacar unas fotocopias y sale del aula. Algunos estudiantes se ponen a hablar entre ellos, otros juegan con su celular. Luego de unos minutos la profesora vuelve a entrar al aula. Saca las flashcards de hiragana de la fila M y anuncia que practicarán la escritura de esa fila ahora. Las pega en el pizarrón. Los estudiantes van escribiendo ま en sus cuadernos. La docente camina por el aula corrigiendo la forma de los trazos de los hiraganas.

Prof.-Practiquen み porque suelen hacer mal la inclinación.

La docente escribe el hiragana む en el pizarrón y lee en voz alta: Mo.

Estudiante-Moika

La educanda se ríe-Las frases con las que sale. Moika es basta, ¿quién se lo dijo?
¿Obaachan?

Mismo estudiante-Sí.

Suena el timbre del recreo. La docente les pide a tres estudiantes que se quedan para hacer los minitest de las clases a las que faltaron.

Termina el recreo y los estudiantes regresan.

La docente anuncia que van a practicar los números de diez mil en diez mil. Cuatro estudiantes todavía no llegaron.

Prof.-Faltan algunos compañeros. Pero voy a empezar igual.

Los va escribiendo en el pizarrón y pregunta cómo se leen. Los estudiantes lo dicen en voz alta y ella lo repite luego de nuevo.

Dos estudiantes ingresan al salón en silencio y se sientan. El ejercicio prosigue.

Otros dos estudiantes entran al aula y se sientan.

Prof.-Recuerden ser puntuales porque yo voy a empezar puntal.

Terminado la lectura de los números hasta el noventa mil la docente toma una lapicera, la muestra y dice “boru pen”. Repite “boru pen”. Los estudiantes repiten. La profesora lo vuelve a decir. Los estudiantes lo vuelven a decir. La docente señala el reloj y dice “toke... toke...”. Los estudiantes repiten varias veces.

Prof.-Ya con el vocabulario que tienen lo tienen que adivinar. Sore wa tokei desu.

Señala la lapicera y dice “kore”, señala el reloj que está más lejos de ella y dice “sore”, señala un jarrón con flores en el rincón más lejano del aula a ella y dice “are”.

Estudiante-No entiendo.

Prof.-Lo que quiero que hagan es que intenten adivinar lo que estoy diciendo. Van a poder intuir más de lo que saben porque cuando vayan a Nihon no van a entender todo lo que está diciendo el nihonjin.

Escribe en el pizarrón la frase:それはとけい です

Prof.-Cuando el hiragana Ha esta como partícula se lee Wa. Todo lo que está antes de eso es el tema de la oración. Quiero que hagan frases con kore, sore y are con el vocabulario que ya tienen. Usen la distancia.

Los estudiantes le van preguntando a la docente cómo se dice tal o cual cosa a su vista que quieren utilizar para completar la consigna. Cuando varios estudiantes terminan la docente les pide que lean sus tres frases en voz alta.

Prof.-Recuerden que con Kore, Sore y Are no deben señalar con el dedo pero si indicar-hace un gesto con la palma de la mano de cara a los estudiantes y señalando al reloj. Si no señalan cuando utilizan estas palabras no sirve porque no se entiende qué están diciendo. Pero si están hablando entre dos personas se usa el Kore o Sore según corresponda, no se usa el Are. Porque para usar el Are el objeto tendría que estar lejos tanto para el hablante como para el oyente.

La docente toma de su escritorio un papel o cartón y se lo muestra a los estudiantes.

Prof.-Preguntenme qué es esto

Estudiante-Sore ha nan desu ka

Prof.-Kore wa telephone cado desu.

La docente cuenta que hay gente en Japón que colecciona las tarjetas de teléfono. Estas salen 1000 yenes. En Japón se siguen usando las tarjetas telefónicas ya que hay teléfonos públicos, pero los que las coleccionaban no las usan.

Prof.-Si quieren preguntar si algo es una cosa u otra cosa preguntan: Kore ha boru pen desuka, hon desuka. Se repite toda la estructura. La clase que viene vamos a escuchar una canción sobre los números y podemos ir cantando también. Me parece importante ponerla para que puedan reforzar los números. Así no van a tener que estar pensando primero en castellano y después en japonés. Van a pensarlo directamente en japonés.

Los estudiantes guardan. Se ponen de pie. Agradecen. Hacen una reverencia. Salen del aula. La docente revisa que no haya papeles debajo de los escritorios ni en el piso y acomoda algunos bancos.

2-Centro Okinawense.

Profesoras Akane, María Hitomi y Ana

Días y horarios de observación:

Sábados - 01/07/2017

08/07/2017

15/07/2017

Horario de clase: 15:30 a 17.00 hs.

Promedio de 28 estudiantes en el primer nivel. Se trata en su mayoría, salvo por dos niños, de jóvenes adultos o adultos de ambos sexos.

Las clases se dictan en el espacio de tres aulas en el tercer piso. Se utiliza un aula por nivel y hay una profesora en cada aula. El aula es un salón grande rectangular pintado de blanco con filas de pupitres donde entran sentados entre cinco o seis estudiantes por fila. El pizarrón se ubica frente a los estudiantes en la pared paralela a la pared que da a la calle. Detrás del pizarrón hay otra puerta. Se ingresa por una puerta que está en la pared lateral derecha al pizarrón. Hay dos mesas que las docentes utilizan como escritorio: una al frente del aula en el lateral izquierdo y la otra, más pequeña, al centro del aula más cerca de los escritorios de los estudiantes. Hay ventiladores y lo que parecieran ser caños de calefacción central recorren el aula en la pared desde donde se ingresa. En la pared lateral izquierda hay un reloj y 3 carteles impresos en hojas A4 blancas que dicen:

Mantenga la limpieza

dentro de las salas.

Al retirarse no deje restos de residuos o
comida sobre las mesas y en el piso

Gracias por su colaboración.

La pared que da a Av. San Juan presenta ventanales en toda su extensión por lo que ingresa bastante luz natural a la sala.

3.1-2017/07/01

La clase la da María Hitomi. La profesora habla en japonés, dice frases cortas e inmediatamente traduce al español. Hoy van a tomar testo (examen). María Hitomi-san les dice que harán un pequeño repaso antes del examen. Comienzan con los meses. Repiten todos juntos hasta llegar al doceavo:

Ichigatsu

Nigatsu

Sangatsu...

María Hitomi-¿La profesora Akane san les dijo que hoy iba a haber examen?- Algunos de los estudiantes asienten. Siguen por los días del mes. Los van repitiendo junto a la profesora, ella indica el número de día con las manos:

Tsuitachi

Futsuka

Mikka

...

Al terminar con los primeros diez días la sensei pregunta por el día 11. “Juuichinichi” contesta un estudiante. “¿Día quince?” pregunta la profesora. “Juugonichi” responde un educando. “¿Día catorce?” inquiera María Hitomi san. “Juutokka” responde otra estudiante. María Hitomi sensei pregunta: “kyou ha nan nichi desuka[1]/¿qué día es hoy? Los estudiantes repiten “kyou ha nan nichi desuka”. La profesora repite: “kyou ha nan nichi desuka. ¿Hoy qué día es? Algunos estudiantes responden: “Tsuitachi”. La profesora pregunta: “¿Cuál es la terminación de los años?”. Algunos estudiantes responden: “nen”

La profesora dice “recuerdan que cuando vieron los precios ya vieron los números. ¿100?”. Algunos estudiantes dicen: “Hyaku”. “¿Mil?” pregunta María Hitomi sensei. “Sen” responden. “¿Y cómo continúa hasta el man?” inquiera la docente. Los estudiantes van recitando: “nisen, sansen, yonsen, gosen, rokusen, nanasen, hassen, kyuusen”.

María Hitomi san asiente: “Muy bien, ahora la familia, cómo se pronuncia y cómo se escribe”. Se acerca al pizarrón detrás de ella. “¿Hermanos mayores?” pregunta la profesora. Los educandos dicen: “oniisan, neesan”. La profesora escribe en el pizarrón:

おにいさん

おねえさん

Mientras lo escribe lo va pronunciado y los estudiantes repiten. “Oniisan, hermano mayor, oneesan hermana mayor. ¿Hermanos menores?” pregunta la educadora. “Ootoo e imooto” responden los estudiantes. Nuevamente escribe en el pizarrón:

おととお

いもおと

Siguen el mismo sistema para los términos: papá, mamá, abuelo y abuela. “Kore, sore, are” dice María Hitomi sensei. Toma una lapicera y pregunta “¿Qué es esto?”. Un estudiante responde “Sore wa pen desu/eso es una lapicera”. La profesora toma una tarjeta de 10x10 del escritorio pequeño, la tarjeta tiene el dibujo de un libro. “¿Kore wa nan desu ka/¿qué es esto?” pregunta. “Sore wa hon desu/Eso es un libro” responden algunos estudiantes.

María Hitomi sensei se señala la boca “Kore wa nan desu ka/¿Qué es esto?”. “Sore wa uchi/eso es la boca” contestan algunos estudiantes. Siguen el mismo esquema con la nariz, los ojos.

Cuando terminan la profesora dice “Oke/okey. ¿Cómo se dice estos son los anteojos del abuelo?” pregunta. Un estudiante responde “Kore wa megane no ojiisan desu”.

La profesora pregunta “¿Ya arrancaron con los verbos? Tranquis que en el testo no entran los verbos porque recién empezamos. Pero, ¿cómo son los grupos? Regulares...” Al decir esto toma una planilla de tamaño A4 donde están las tablas de hiragana y señala la fila que corresponde a la “u”. “Los que terminan en u cambian a la fila de la i. Los irregulares terminan en todos los hiraganas. Después están los mutantes, los especiales”.

Anota en el pizarrón:

Suru-hacer

Kuru-venir

“¿Ejemplos con regulares?”-inquire la profesora. “Taberu, miru” contestan algunos estudiantes. La docente los anota en el pizarrón. “¿Ya vieron la forma masu?” pregunta. Los estudiantes contestan que sí. “¿Escribir lo vieron?” pregunta. “No” contestan los educandos. “¿Leer?” dice María Hitomi san. “Yomu” contestan. “¿Qué más vieron?” pregunta la sensei. “Esos dos nada más” contesta un estudiante.

otra fila de bancos levante la mano y dice “María Hitomi sensei...”. Ella se acerca. “No es necesario que lo escribas en hiragana pero si te sentís seguro sí” le dice luego de unos minutos de conversación en voz baja.

Los educandos están en silencio. De fondo se escucha el sonido de unos tambores y una voz masculina cantando de forma uniforme y sostenida. Por los ventanales entran los ruidos de la Avenida, bocinas, sirenas, el pasar de los autos.

La profesora Akane se acerca a mí para decirme que hoy la clase va a ser sobre el texto y que luego harán origami. “En el aula de al lado la profesora Akane va a empezar con la clase del N6, lo que vendría a equivaler al segundo año en el COA. Podes ir a observar ahí si querés porque acá el tiempo de clase va a ser muy pausado” me propone la docente. Le agradezco y decido quedarme.

“Sensei, ¿hay que escribir en el reverso los nombres de la familia?” pregunta un estudiante. María Hitomi san responde: “Si o al lado del dibujo”.

A medida que los estudiantes van terminando el examen se acercan en silencio al escritorio de medio a entregarlo. A cada entrega la docente responde “Arigatou/gracias”. Toma una lapicera roja y comienza a marcar las hojas que le entregaron. Los educandos retornan a sus asientos y permanecen en silencio.

María Hitomi sensei dice “Mientras van haciendo el shiken/examen, ¿quién quería pagar? Voy a ir pasando por allá”. Va pasando por las mesas con una caja de cartón y unos papeles rosas que parecen recibos. Cuando alguno de los estudiantes le paga ella escribe uno de los papeles rosas y se lo entrega. Los demás educandos siguen completando el examen.

La profesora vuelve al escritorio grande donde deja la caja y los recibos. Mira el reloj y dice “Minna san, faltan cinco minutos”. Más de la mitad de los estudiantes todavía está escribiendo en su hoja de examen.

16:35 Akane sensei ingresa al aula diciendo “Konnichiha/buenas tardes”, “konnichiha/Buenas tardes” responden los estudiantes. Recoge la caja negra y los recibos y se la lleva.

“Ya terminé el tiempo chicos, es hasta donde hayan llegado” dice María Hitomi sensei. Tiene en su mano unas fotocopias. Camina hacia el fondo del aula y va recolectando los exámenes al mismo tiempo que entrega las fotocopias que lleva. Varios estudiantes siguen escribiendo.

La fotocopia que entrega es un paso a paso de cómo armar una grulla en origami, las instrucciones están en kanji e hiragana.

Cuando termina de repartir las fotocopias toma unos papeles cuadrados de diferentes colores del escritorio pequeño. Va pasando por los escritorios y los estudiantes eligen solo uno del color que prefieran. Algunos estudiantes, que ya recibieron el papel de color empiezan a doblarlo mirando las instrucciones.

María Hitomi sensei pregunta: “Wakari masuka/¿entienden? En Mayo tuvimos el Kodomo no hi (festejo por día del niño varón), ahora viene una nueva festividad que es el Tanabata (festividad de las estrellas). Vamos a decorar con cañas de bambú y ahí vamos a poner nuestros deseos, al lado de una grulla. La grulla es considerada uno de los más difíciles (origamis) porque tiene muchos dobleces, parece fácil pero después se va complicando. Vamos a hacerlo hoy por primera vez así para cuando decoremos nos quede más bonito”.

La profesora se para en el centro del aula, cerca del escritorio pequeño. Tiene un papel cuadrado de tamaño similar a una hoja A4, más grande que el de los estudiantes. Va demostrando el paso a paso con su hoja mientras da las instrucciones primero en japonés y luego en español. Mientras van realizando sus grullas hay un mínimo murmullo, algunas risas.

17:10 terminamos de armar las grullas. La sensei dice “Hai, dozo/ Bien, gracias. En sus casas con la fotocopia practiquen así les sale lindo para la semana que viene. Los textos van a estar corregidos para la semana que viene. Ya están disponibles las fotocopias de katakana, les vamos a informar por mail cuánto salen”.

La profesora acomoda su postura, irguiéndose levemente y apoyando sus manos al costado de sus muslos. Los estudiantes se paran en la misma postura. María Hitomi sensei dice “Matta raishuu, sayonara/hasta la semana que viene, adiós”. Hace una reverencia con la cabeza, los estudiantes repiten la frase y la reverencia.

La clase termina, los estudiantes recogen sus cosas y comienzan a salir del aula.

Clase 2. 07/08/2017

15:35 hs: 28 estudiantes. La profesora Akane está percibiendo la cuota mensual a algunos estudiantes. Algunos de los educandos hablan entre ellos, otros leen sus apuntes o usan sus celulares. Otros esperan con la cara apoyada en la palma de su mano.

15:40 Cuatro estudiantes más ingresan al aula.

15:45: La profesora sale del salón, tres estudiantes esperan en fila frente al escritorio grande para abonar. En la mesa pequeña del medio hay muchos papeles de colores,

coloridas tiras de celofán y dos revistas en japonés. Vuelve a entrar. La profesora Ana espera de pie en el alféizar de la puerta.

En el día de hoy hay una pequeña mesita auxiliar al lado de la puerta. En ella reposan papeles angostos de 20 o 25 cm de largo con frases escritas en japonés en dirección vertical. En uno de sus extremos tiene atado un hilo que atraviesa el papel. Al final tienen añadido otro cartel pequeño con escritura en español.

Una de las estudiantes que estaba esperando para abonar lo hace y sale del aula. No vuelve luego.

15:50 La profesora dice que tiene que ir un segundo al baño y le pide a la profesora Ana que entre una fotocopias en japonés. Los va repartiendo. Parecen ser los test de la clase pasada. La profesora Akane vuelve a ingresar al aula.

Prof. Akane-Hoy están los dos grupos juntos, por eso hay tanta gente.-La docente cuenta que van a festejar el Tanabata, lo que les llevará mucho tiempo.- Pero primero vamos a tener la clase, vamos a repasar los verbos. Saquen el nihongo hon.

Anota en el pizarrón:

Verbos どうし

Explica que どうし se traduce como verbos.

Prof. Akane-Así reconocen la palabra por sí lo ven en otros manuales. ¿En qué grupos se dividen los verbos?

Escribe en el pizarrón:

Grupo I:

Irregulares

Grupo II:

Regulares.

Grupo III:

Mutantes.

Prof. Akane -Tomen su hiraganario. En la fila de la “u” del hiraganario. Hay muchos verbos que terminan en “u”, como en español, que terminan en ir, er, ar.

Agrega en el pizarrón:

Grupo I:

Irregulares

Grupo II:

Regulares.

Grupo III:

Mutantes.

Terminan en う

Terminan en る

する : hacer

く-す-つ-ぬ-

くる : venir

ふ-む-る

No hay verbos finalizados en ゆ.

Prof. Akane: Si ven un verbo en un diccionario que termina en estos (señala las sílabas debajo del grupo I en el pizarrón) ya van a saber que es del grupo I. Para los demás van a tener que aprenderlos de memoria.

-En lo que en castellano corresponde al infinitivo en nihongo se llama de diccionario porque así los van a encontrar. Akane-san les había mencionado que haga un diario de verbos, sería algo así:

Pizarrón:

Verb	Significa	F	F	F	F	Fたかた
o	do	ます	て	たい	た	
F						
Dicc.						

-Los verbos en Nihongo suelen tener hasta cinco hiraganas, vayan calculando para ver cómo van a hacer la columna. Esas serían todas las columnas que tiene que tener la lista de verbos. Cuando ustedes armen la lista les van a quedar blancos pero los van a ir completando. La lista va a ser activa, ustedes mismos tiene que ir completándola. Todo lo completan ustedes, siempre a mano lo tiene que tener.

16:05 Entra un estudiante.

-Un ejemplo de regular, seguro que vieron “comer”.

Una chica- Taberu.

Prof. Akane -Todo lo que está antes del ru es la raíz, eso va a quedar sin importar la conjugación. Cualquier cosa de la lista de verbos me vuelven a preguntar al final de la hora. taberu su forma masu es el equivalente al presente simple.

Escribe en el pizarrón:

たべ (ます)

Prof.-¿Otro más? ¿Mirar?

Un chico- Miru

Prof.-Miru. ¿Cuál es la raíz?

Estudiante-Miru.

Prof.-Mimasu, que va a ser el presente simple.

Estudiante-Yo miro.

Prof.-Yo miro, el mira. Vamos uno más. ¿Levantarse?

No hay respuesta.

Prof.-¿Cómo es levantarse? Cuando empezamos el día.

No contestan

La docente escribe en el pizarrón:

おきます

Prof.-Vamos al opuesto, cuando uno se va a dormir.

Estudiante-Neru.

Prof.-Neru. ¿Cómo es la raíz?

Estudiantes-Ne.

Prof.-Ne solo. ¿Forma masu?

Estudiantes- ¿Nemasu?

Prof.-Muy bien. Otoosan wa nemasu. ¿Qué sería?

Chica-Se acostó.

Prof.-Se acuesta. Por ahora estamos con el presente simple.

Repasan los verbos que vieron. La docente va preguntando:

Prof.-¿Comer?

Estudiantes-Taberu

Prof.-¿Forma masu?

Estudiantes-tabemasu

Prof.-¿Levantarse?

Estudiantes-Okiru

Prof.-¿Forma masu?

Estudiantes-Okimasu

Realizan el ejercicio con todos los verbos que mencionaron antes.

Prof.-¿Y cómo va a ser la forma te, ta, tai y nakata? Aunque todavía no sepamos qué significan, los verbos regulares siempre funciona de la misma manera asique es fácil saber cómo se va a conjugar. Vamos a ir viendo un ejemplo de todos, mirel el hiraganario. Cantar es utau.

Anota en el pizarrón:

うたう

Prof.-¿Es regular o irregular?

Estudiante- Irregular

Prof.-Claro, porque termina en u. ¿Cuál es la raíz?

Estudiante-Uta.

Otro estudiante-¿Uta no es canción?

Prof.-Claro, vieron como en inglés si a los verbos les agregas *ing* se transforman en sustantivos. Bueno, acá, en nihongo, no en todos pero en el 50% si le sacas la terminación también se transforman en el sustantivo. Ahora, si le sacamos la u porque es del grupo I, entre la raíz y la forma masu va a ir otro hiragana. ¿Cómo sabemos cuál es el higarana? En los de este grupo la u cambia al hiragana con “i” de la misma fila. ¿Cuál es la fila?

Estudiantes-”i”.

Prof.-Muy bien, entonces va a quedar utaimasu. Ahora, kaku, haciendo la misma regla de recién este ku, ¿a qué cambiaría?

Estudiante- Ki.

Prof.-Muy bien.

La docente escribe:

きく

Prof.- Kiku, escuchar. ¿Forma masu?

Escribe en el pizarrón:

ききます

Prof.-De la ku me parece que ya está bien. Después el hiragana que le sigue en el hiraganario en la fila de u...

Estudiante-Su.

Prof.-¿Un verbo que termine en su?

Otro estudiante-Hanasu

La docente anota en el pizarrón:

はなす はなします

Prof. (mientras anota lo de arriba)-Hanasu, hablar. Hanashimasu. Tatsu-dice la docente mientras hace una sentadilla y se vuelve a enderezar.-Pararse. Tachimasu.

Estudiante-¿Te hago una pregunta?

Prof.-Sí.

Misma estudiante-¿Todo lo que termina en masu es un verbo?

Prof.-Sí.

Misma estudiante-Entonces cuando decís imasu, ¿qué es?

Prof.-Es un verbo. Ya les aviso que es regular. Entonces haciendo la inversa, ¿cómo sería su forma infinitiva?

Estudiante- Iru.

Prof.-Entonces vamos a ver el contrario de tatsu, así los aprenden de a pares. Suwaru es sentarse. ¿Cómo va a ser?

Escribe:

すわります

Prof.-Vamos a repasar los verbos que vimos hasta ahora.

Recitan todos los verbos que mencionaron en la clase en su forma infinitiva y forma masu.

Prof.-Acostúmbrense a aprenderse los verbos en su forma diccionario porque así los van a encontrar. Conjugados no los van a encontrar. Seguimos con el siguiente hiragana, nu.

Escribe:

しぬ しにます

Prof.-En el libro nunca va a estar ese verbo, jamás va a aparecer. Pero anotemos su forma masu. Después del nu, ¿qué hiragana?-Fu responden los estudiantes-No hay verbos con fu sino que hay con bu. Con tenten. Un ejemplo.-anota en el pizarrón:

あそぶ あそびます jugar.

Prof.-Hay una regla en Nihongo, lo conjugue como lo conjugue el tenten no va a desaparecer. El tenten sigue. ¿Entonces cómo va a ser?

Estudiantes-Azobimasu.

Prof.-Luego del fu, ¿qué viene? ¿Verbo con mu?

Estudiante-Yomu

La docente escribe:

よむ よみます

Prof.-Leer. Uno más con mu que también es bastante importante...

Estudiante-Nomu.

La docente escribe en el pizarrón:

のむ のみます

Prof.-Muy bien, beber. Son verbos esenciales. Al final de todo tenemos el ru porque dijimos que con yu no existen. Antes vimos un ejemplo, ¿cuál era?- (repite la mímica de la sentadilla).

Estudiantes-Suwaru.

Prof.-Muy bien, los verbos que vimos hasta ahora. Mooichido.

Repiten todos los verbos en infinitivo y en forma masu. La profesora va asintiendo diciendo “hai, muy bien”.

Prof.-Ahora nos quedan los mutantes. Los voy a anotar. Estos si, cambian como quieren. Tenemos hacer.

Escribe:

する します

Prof.-¿Qué sería watashi ha shimasu en castellano?

Estudiante-Yo hago.

Prof.-Muy bien. Lo mismo con kuru. Eso sí, ya no queda ni rastro de la raíz.

Estudiante-Seño, ¿cómo va la regla de los irregulares?

Prof.-Más o menos, es una forma de aprenderlo pero no siempre pasa así. Ahora se conjuga pero van a ver que en otras conjugaciones cambian como quieren. Todo esto

que vimos hoy va a la lista. No se cuelguen porque después van a tener los verbos todos en sus apuntes. La semana que viene vamos a estar pasando mesa por mesa para ver si tiene la lista así que háganlo.

16:36. Entra la profesora Ana.

Prof.-Hasta acá la clase de hoy. Ahora vamos a pasar al Tanabata.

La profesora Ana reparte papeles largos.

Prof. Akane -Lo que está entregando Ana sensei lleva el nombre de “tansaku” y acá vamos a escribir nuestros deseos.

Escribe en el pizarrón:

たなばた

(七夕) -En kanji se escribe así-dice la profesora.

Prof. Akane -Se festeja el shichigatsu nanoka. ¿Qué fecha es?

Estudiante-Siete del siete.

Prof.-Se trata de una leyenda vieja que proviene de China y ha venido a Nihon. Es una leyenda de tres estrellas. La constelación del águila, que es el muchacho. Dene, Constelación del cisne, el rol puede variar según la zona. En nihongo a la vía láctea se le llama:

あまのがわ

Escribe mientras pronuncia “amanogawa”.

Cuenta que se trata de una pareja de enamorados. El chico, un barredor de estrellas, se distrae de su trabajo por estar ocupado con su amada.

Prof. Hay una versión en la que el chico no es un barredor de estrellas. Kamisama se enojó y los separó cada uno del otro lado del río. El río sería la vía láctea.

La profesora se aclara la garganta, tose. Saca de su mochila una botella de Calpis de frutilla y toma.

Prof.-Los deseos salen reflejados en los adornos que se hacen, en los kimonos, representando lo que hacía la princesa. También se hace una re de origami donde se pone basura, eso representa las malas ondas, los malos augurios y se cuelga para que la pareja lo purifique. La bolsita es lo contrario, es de las buenas ondas. Esto sería en épocas antiguas, cuando no cualquiera tenía acceso a la escritura. Entonces escribían en el tansaku para mostrar cómo iban mejorando en su escritura, no. No empezó con la

escritura de deseos. Hasta hoy en día que fue evolucionando a la práctica de escribir deseos. Los carteles que trajimos son frases que se usan mucho en Nihon, que indican deseos específicos. Los que faltaron la clase pasada si tienen tiempo pueden hacer el shiken en esta aula porque ya no hay clases después de esto. Dura 30 minutos el testo.

La profesora reparte fotos familiares donde aparece ella con su mama festejando el Tanabata en Japón. Las va comentando.

17:18 Algunos terminaron de escribir sus cartelitos.

Ambas profesoras reparten bon o bones diciendo que es por el Tanabata y por la semana de la dulzura.

17:30 la mayoría terminó de escribir su deseo, o de seleccionar alguno de los que ya tenían el deseo escrito, y siguen a las profesoras al salón grande fuera del aula. Ahí hay una estructura que tiene colgados varios de los mismos carteles. Cada uno cuelga el suyo. Estudiantes de otros niveles también están haciendo lo mismo junto a la profesora Akane. Luego, las profesoras les piden a todos los estudiantes que se junten para una foto. Así lo hacen y se sacan la foto.

15/07/2017

15:40 ingreso al aula. Algunos estudiantes estuvieron esperando en el pasillo. Akane-sensei está sentada en el escritorio grande cobrándole a un estudiante.

18 estudiantes presentes.

La profesora les pide a los estudiantes que se paren y saluden. Les informa que va a ir a otra aula a entregar las pruebas de la clase pasada, por lo que Ana-sensei va a venir a practicar con ellos un rato.

Ana-sensei entra al salón inmediatamente. Le pide a los estudiantes que coloquen los carteles con sus nombres en sus escritorios así ella puede distinguirlos. Varios estudiantes ya los tenían colocados en sus pupitres, otros los sacan en ese momento de sus mochilas. Son carteles de cartulina personalizados.

Ana-sensei: Vamos a practicar los verbos y a repasar hoy. Pablo-san le va a preguntar a Laura-san qué día es hoy, qué número.

Pablo san: Kyou wa nan yoobi desuka.

Laura: san-Kyou wa doyoobi desu.

Ana-sensei: Ahora X san le pregunta a Z san qué día fue ayer.

X san: kinoo wa nan yoobi deshita

Z san: kinoo wa kinyoobi deshita.

Ana-sensei: ¿Antes de ayer qué día fue?

Estudiante: Ototoi wa mokuyoobi deshita.

Ana-sensei: Ahora les voy a dar unas tarjetas y le van a preguntar al compañero qué es. Si no es eso, tienen que negar.

Las tarjetas son cartoncitos blancos de aproximadamente 10x10 que tiene imágenes a color de objetos, un árbol, una tortuga, una sandía.

Ana-sensei: Matías-san le va a preguntar a Debbi-san qué es esto y luego Elías-san va a negar lo que va a decir Debbi.

Matías-san: Kore wa nan desuka.

Debbi-san: Sore wa ki desu.

Elías-san: Are wa ki dewa arimasen.

Ana-sensei: levanta una tarjeta y la muestra a los estudiantes. Momo. ¿Saben qué es? ¿No? Durazno. Momo, vocabulario nuevo.– escribe en el pizarrón:

もも

Ana-sensei: ¿Recuerdan las dos preguntas dentro de una misma pregunta? ¿Hoy es lunes o es martes? ¿No? Entonces tomemos el libro, página 16. Anata ha sensei desuka gakusei desuka.

Estudiante: ¿Se une así? ¿No hay un conector?

Ana-sensei: el conector es el ka. ¿Qué más podemos practicar? ¿Días de la semana? Si pueden no chamuyarme mirando el cuaderno mejor. Recuerden que el ocho son más números entonces hay que alargar. ¿Verbos? ¿Qué verbos vieron?

Estudiante: comer.

Otro estudiante: caminar.

Otra estudiante: No, tanto no vimos.

Ana-sensei: Bueno, repasemos los lugares días de la semana desde el lunes.

16:05 entra una estudiante.

La profesora señala a un estudiante y le pregunta ¿lunes?

Estudiante: Getsuyoobi.

La profesora apunta al estudiante de al lado, ‘¿Martes? (el procedimiento se repite hasta completar los días de la semana, ningún estudiante señalado se queda sin responder el día)

Estudiante: Kayoobi.

Estudiante: Suiyoobi.

Estudiante: Mokuyoobi.

Estudiante: Kinyoobi.

Estudiante: Doyoobi.

Estudiante: Nichiyooobi.

21 estudiantes en el aula.

Ana-sensei: ¿Y los miembros de la familia? Mi mamá es haha porque es mía, si yo hablo de la mamá de otra persona es okasan.

Estudiante-No vimos los miembros de la familia.

Prof.: vayan a la página XX, así ven la kazoku (familia).

Estudiante: nosotros vimos que eso es una forma formal o informal, no que era en el diálogo.

Los estudiantes comentan entre ellos, se ríen, se preguntan.

Prof.: este tema mejor vamos a dejarlo para la semana que viene.

Dos estudiantes se cambiaron de asiento desde la fila horizontal cuatro a las filas verticales cerca del escritorio de las docentes.

Ana-sensei: ¿Auto?

Estudiante: Denwa

Prof.: No,¿denwa qué era?

Otro estudiante: ¿kuruma?

Prof.: Si, auto, kuruma. ¿Cómo se dice esto es un auto rojo?

Estudiante: No vimos los colores.

Ana-sensei: vamos a verlos.

Anota en el pizarrón:

くろ Negro しろ Blanco あお Azul あか Rojo きいろ

Amarillo みどり Verde.

Ana-sensei: ¿Vieron los lugares? ¿Librería?

Estudiante: No.

Prof.: entonces, ¿van por el tema de los precios?

Estudiante: Si.

Prof.: entonces sigamos con eso, con los precios.

16:32 entra al aula Akane-sensei, le agradece a Ana-sensei y le indica que puede volver a su aula.

La Prof. saca de su escritorio los exámenes de la clase pasada.

Akane-sensei: van a ver que relativamente hay mucho en rojo.

Sonríe, los estudiantes sonríen también.

Akane-sensei: en cuanto a la letra les corregí en rojo cuando hay que cambiar algo y en azul cuando hay que revisar todo el formato.

El silencio en el aula es total.

Akane-sensei: no puse puntaje porque el objetivo era ver qué sabían, quiénes sabían.

Llama a los estudiantes uno por uno y ellos van yendo a buscar sus exámenes al frente.

La Prof. entra los exámenes con una sola mano.

A medida que los estudiantes van teniendo sus exámenes comienzan los murmullos en el aula, hay risas, comentarios, se miran los exámenes entre ellos.

Prof.: no se asusten porque ven que hay mucho en rojo. Se supone que la letra ya estaba armada, no podemos seguir arrastrando errores de formato. El tamaño de los cuadrados en Nihongo no es como el renglón de acá. Algunos tienen la letra chiquita y hacen el hiragana chiquito en el cuadrado. Antes acá también estaba estipulado el tamaño de cada letra. En Nihongo está estipulado, por eso los cuadrados los hicimos con cuadrantes. Dijimos que en Nihongo la caligrafía es importante porque tenemos 46 hiraganas, 46 katakanas y 2500 kanjis. Si todos escribimos como queremos no se entiende nada. Por lo tanto, la letra debe ser bien clara.

Escribe en el pizarrón mientras va explicando:

あ お

-El palito de la O es angosto y va en el cuadrante izquierdo.

い

-La i es una letra ancha, muchos la hacen angosta. Y el segundo palito nunca puede ir más arriba que el primero. Porque escribimos para que el otro entienda, si escribo mal, no quiero comunicarme. En hiragana se entiende, esa es la ventaja del hiragana.

Estudiante: En kanji no...

Akane-sensei: En Kanji sería trágico. Les doy un ejemplo, un trazo de diferencia hace que me vaya a otro kanji.

Escribe en el pizarrón:

日 día 白 blanco.

Akane-sensei: en kanji se va a ir complicando, por eso es la exigencia. No porque es nihonjin (persona japonesa), es porque es básico, por eso es importante. El objetivo es lo más lindo posible, no porque uno tenga que tener linda letra, sino respetando el formato.

Entra María Hitomi-sensei, saluda y sale por la otra puerta.

Prof. Akane: si van a una clase de Shodo y escriben bien la sensei los va a felicitar, pero si escriben mal, ya saben, no los conozco.

Los estudiantes se ríen

Prof.: Y conmigo no estudian.-lo dice sonriendo.

Escribe en el pizarrón:

そ ろ る

Akane-sensei: la cola en so es más angosta, muchos lo hacen muy largo.

17:05

Akane-sensei: vamos a la parte de la familia.

Estudiantes: uh...

Prof.: Una anécdota de un estudiante que viaja mucho. Estaba haciendo la tarea de hihongo en el aeropuerto. Al lado de él había una delegación de nihonjin, que lo miraban pero no le decían nada. Hasta que se equivocó en el orden de la escritura. Ahí le dijeron que no. Cuando lo contó nos reímos mucho, porque al nihonjin le va a salir

del alma corregir la escritura. Vamos a ver la fotocopia de kazoku. Igual al kanji, si le sacan los trazos se va perdiendo el sentido del kanji, porque uno ve el sentido del kanji a partir de los trazos que tiene. Por eso los kanjis originales conservan su sentido.

Un estudiante le pide que le diga cuál es el kanji que le muestra en su celular, ella se acerca.

Prof.: es muy viejo ese kanji, ya no se usa. A veces me mandan algún kanji que vieron en algún lado, por ahí en el barrio chino, pero eso ya ni se usa. Lo usan como para decir mira esto es un kanji.

Estudiante-¿Eso se va modificando continuamente?

Akane-sensei: No tanto, siempre hay un grupo que está mirando eso. La diferencia está en la pre guerra y la posguerra. Mi mamá escribe con kanjis de posguerra por ejemplo. Bueno, kazoku es la gente que vive junta en la misma casa. Vamos primero con papá y mamá, pero entre ellos se dice chichi y haha. Todos los que son de otro va con san y los míos no. Siempre depende quién es mi interlocutor. Con el que hablo siempre le pongo san. Siempre al otro hay que llamarlo con san porque es respetuoso. No puedo decir Carla veni, porque es irrespetuoso, eso se llama tirar el nombre en japonés. Si yo tuviera a mi papá acá le voy a decir otoosan porque le debo respeto.. Pero si mi interlocutor son ustedes a mi papá le voy a decir chichi, el de ustedes va a ser otoosan. Con ustedes a mi mamá le voy a decir haha, porque yo tengo que levantar a mi interlocutor, por eso le saco el san a toda mi familia. Yo me tengo que bajar. Así es en nihongo. Es por jerarquía. To a María Hitomi nunca le voy a decir san ni chan, no le puedo decir, porque es una cuestión de jerarquía. Yo soy su mamá, eso me permite decirle María Hitomi solo.

Estudiante: ¿Cuál es la diferencia entre San y Chan?

Akane-sensei: Chan es cariñoso. Hermano mayor es hermano mayor, nunca va a ser hermanito. Es hermano mayor cariñoso. Yo a mi hermano nunca lo llame por el nombre, porque es la jerarquía. Yo le digo niichan. Jamás lo voy a llamar por el nombre, el a mí me dice Akane a secas, porque es la jerarquía, no tiene que poner ni san ni chan. Pero si yo hablo con ustedes a mi hermano no le voy a decir oniisan, porque ese pasa a ser el hermano de ustedes, ¿a mi hermano cómo le voy a decir?

Estudiante: Aní.

Akane-sensei: Aní. No le puedo decir san, ni menos chan, pasó papelón, como una nena. Ahora en Nihon (Japón) se está usando papa y mama. Porque la globalización va cambiando las cosas. A veces en el exterior se escucha más el nihongo tradicional.

María Hitomi a su abuela siempre le dijo obaachan porque es cariñoso. Porque obaasan es “la abuela” (hace un gesto de poner las manos en alto a la altura de su pecho y mira al techo). Obaasan es muy distante, así que siempre le dijo obaachan, que no es abuelita, es abuela cariñoso.

17:25. Entran al aula dos estudiantes de otro nivel que dicen querer pagar la cuota. La Prof. Akane pregunta por María Hitomi. Ellos dicen que ella (María Hitomi) está dando clases. Akane -sensei se disculpa con los estudiantes en el aula. Los aprendientes que quieren pagar pasan, ella se sienta en el escritorio grande para cobrarles.

17:30

Prof. Akane: Perdón pero la parte administrativa la tenemos que hacer también nosotros. Siempre estamos pidiendo que lo haga la secretaria pero bueno.

Estudiante: Yo desde que soy chiquita le digo a mi abuelo oba y a mi abuelo oshi. ¿Así les estoy diciendo tío o tía?

Prof. Akane: Depende cómo lo digas, si extiendes la vocal. ¿Vos tenés ascendencia okinawense?

Misma estudiante: Si.

Prof.: Claro, eso es algo más local. En Honshu (la isla más grande de Japón, donde está Tokyo) no se suele usar así. Veamos los verbos, página 52

17:50 un estudiante se levanta: sumimasen, sayoonara.-sale del aula.

La profesora escribe en el pizarrón:

わたしはあるきます。

Prof.: ¿Qué significa?

Estudiante: Yo camino.

Prof.: Y como trabajamos la última vez, columna masu, yo tengo este verbo, ¿en qué tiempo?

Estudiante: Presente.

Prof.: ¿Presente negativo o positivo?

Estudiante: Presente positivo.

Prof.: Entonces tengo la raíz, ¿y qué tipo de verbo es?

Estudiante: irregular.

Prof.: Irregular. ¿Por qué? Claro, ahora hay que saber volver. Como saben la regla para ir para allá tiene que poder volver para acá, a lo intuitivo, a la forma jisho (diccionario). Miren los verbos en las oraciones del libro.

Estudiante: ¿Qué verbo es subaru? ¿Es subaru o suwaru?

Prof.: son palabras diferentes. Subaru es una estrella.

La profesora canta una estrofa de una canción en japonés.

Prof.: hay una canción sobre esa estrella.

Canta una estrofa más.

Prof.: ¿Cómo es ir?

Escribe en el pizarrón:

いく いきます

かえる かえります

Prof.: Kaeru, regresar, es irregular. Bueno, hasta acá la clase de hoy. Acuérdense que la semana que viene no hay clases.

Los estudiantes se ponen de pie. La profesora y los estudiantes hacen una reverencia. Varios estudiantes dicen: arigatoo.

Comienzan a salir del aula. Se termina la clase.