



Las prácticas de alfabetización digital en la infancia y las perspectivas de las madres en los casos de niños hispano-japoneses

The practices of digital literacy in childhood and the perspectives of mothers in the cases of Spanish-Japanese children

Misa Fukukawa¹

Fecha de recepción: 31/10/2019; Fecha de revisión: 25/10/2019; Fecha de aceptación: 26/12/2019

Cómo citar este artículo:

Fukukawa, M. (2020). Las prácticas de alfabetización digital en la infancia y las perspectivas de las madres en los casos de niños hispano-japoneses. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 52-79. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12264>

Autor de Correspondencia: misa.fukukawa@upf.edu

Resumen:

Recientemente la multiliteracidad ha despertado mucho interés académico. Dada la creciente migración, la globalización y el incremento de matrimonios entre personas procedentes de diferentes culturas, en 2017 había 203 Hoshukos (o escuelas japonesas en el extranjero) a lo largo de 56 países, todas apoyadas por el Ministerio de Educación de Japón. Este estudio analiza las prácticas letradas plurialfabéticas con la tecnología de 11 niños que asisten a este tipo de centros educativos, en Barcelona, a partir del análisis de las capturas de pantallas que ven en móvil, portátil y iPad. Así mismo realizamos las entrevistas a sus progenitores para revelar sus actitudes y perspectivas. Para profundizar en la investigación hicimos el estudio sobre un caso de un niño de 7 años. Entre los resultados obtenidos, descubrimos que al usar la tecnología estos niños utilizan catalán, castellano, inglés y japonés dependiendo de lo que busquen. Por lo que respecta al uso que hacen los niños de las tecnologías de la información y la comunicación, las entrevistas muestran que están fuertemente reguladas por sus progenitores y que la mayoría tienen actitudes negativas, porque piensan que el uso de la tecnología hace daño a la habilidad de la escritura de los niños

Palabras clave: Multilingüismo; Lengua Minoritaria; Aprendizaje; Sistema Multimedia

Abstract:

Recently, multiliteracy has aroused much academic interest. Due to growing migration, globalisation and an increase in the number of international marriages, in 2017 the number of Hoshukos (or Japanese schools abroad) rose to 203, across 56 countries, all of which are supported by the Ministry of Education of Japan. This study analyses the multilingual literacy practices (when using a mobile phone, computer, or iPad) of 11 children who attend this type of school in Barcelona. We also conducted interviews with their parents in order to discover their attitudes toward language education in general. To deepen the investigation, we

¹ Universidad Pompeu Fabra (Barcelona, España), misa.fukukawa@upf.edu;  <https://orcid.org/0000-0001-7377-4187>

also carried out a case study on a 7-year-old boy. From the results we obtained, it was discovered that when using technology these children utilize Catalan, Spanish, English and Japanese, depending on the nature of the activity. With regard to the children's use of technologies interviews, showed that they are heavily regulated by their parents and most parents have a negative opinion about children using technology on a daily basis because they suppose that it would hamper children's writing skills.

Key Words: Multilingualism; Minority Language, Learning; Multimedia System

1. INTRODUCCIÓN

La influencia de tecnología en las vidas de los niños ha sido debatido en estos últimos años. Estar enganchado a la tecnología es generalmente asociado con ser una amenaza a la salud de los niños y bien podría ser una causa de cyberbullying, adicción, y problemas con ojos y capacidad visual, etc. (Livingstone y Bulger 2013; Livingstone, Haddon y Goerzig 2012; Porter et al. 2015; Tarapdar y Kelleff 2013). Gill (2007) argumenta que uno de los impactos negativos de la tecnología es perder la creatividad de los niños, la capacidad de pensamiento crítico y el contacto cara a cara.

Dicho esto, Ergler, Kearns, Witten y Porter (2016) dicen que «technologies also have positive impacts and are able to enrich children's lives by overcoming physical, socio-economic or cultural barriers» (p.130). Por ejemplo, Freier y Kahn (2009) sugieren que las tecnologías pueden ser usadas eficazmente en orden de cultivar la fuerza que dificulta el desarrollo de los niños. Ni que decir tiene que las tecnologías nos han habilitado para mantener relaciones y conectar fácilmente con amigos y familiares que están lejos. Las tecnologías también dejan niños de trasfondo lingüístico y cultural diferente para explorar paisajes virtuales o para unir comunidades digitales con los mismos intereses como grupo de fandom, deportes, música, etc. (Zhang y Cassany, 2019).

A lo largo de la misma línea, el uso de la tecnología ha llevado a un cambio radical en el saber y experiencias de comunicación especialmente en niños con incapacidades. (Kagohora et al., 2013). Con respecto al uso de la tecnología por los niños, es crucial investigar y discutir las perspectivas y decisiones de sus padres sobre si permitirles el uso de la misma o no. De hecho, hay estudios previos sobre las actitudes de los padres hacia el uso de la tecnología de los niños autistas en Arabia Saudita (Athbah, 2015) y con los niños de 6 a 7 años en Croacia (Preradovic, Lesin y Boras, 2016). Sin embargo, existen pocos estudios etnográficos con respecto a los tipos de aplicaciones y sitios web que usan los niños, particularmente los niños bilingües o multilingües, cuánto tiempo los usan a diario, con qué fines y en qué idioma se utilizan. Como Eyman (2006) resume, «digital literacy captures the notion that the literacy practices referred to are enacted in digital spaces» (p. 185). Además, Lankshear y Knobel (2011) mencionan que, en esta economía del conocimiento del siglo XXI, es

importante que los niños adquieran habilidades de escritura no solo con textos escritos sino también con textos multimodales y multimedia. Marsh y otros (2015) informan acerca de un estudio que exploró las prácticas de alfabetización digital de 4 niños pequeños de entre 2 y 4 años en el hogar. Su hallazgo es que los niños tienen una variedad de prácticas multimedia y multimodales y estas prácticas a menudo se relacionan con otros miembros de la familia. Estas personas trabajan como andamiaje para desarrollar el aprendizaje de sus hijos.

Nedungadi, Mulki y Raman (2017) realizaron su investigación en la India rural para ver si WhatsApp (aplicación de mensajería instantánea móvil) mejora la calidad de la educación para los niños rurales. Los resultados de este estudio mostraron que el uso de la tecnología móvil en la educación no solo podía reducir el absentismo de los docentes sino también aumentar su efectividad y mejorar el rendimiento de los estudiantes. Además, se encontraron mejoras en las lecciones y otras actividades educativas planificadas. Aunque 5 de mis 11 participantes afirmaron que usan WhatsApp regularmente u ocasionalmente, el trasfondo socioeconómico de mis sujetos de investigación es bastante diferente a la investigación de Nedungadi. Como Nedungadi y otros describen, *their model functions well in rural settings where there is poor internet connectivity and a lack of supporting infrastructure* (p. 2).

Allagui (2014) realizó una investigación para ver si WhatsApp desarrolla las habilidades básicas de escritura EFL (Inglés como lengua extranjera) de los estudiantes de pregrado. Los estudiantes informaron acerca de sus experiencias a través de una encuesta después de completar una tarea de escritura. Los resultados mostraron que el uso de WhatsApp en el aula aumenta la motivación de los estudiantes para escribir y mejora 3 aspectos de la escritura: vocabulario, puntuación y ortografía. Allagui (2014) concluye que esta pequeña investigación proporciona una mejor comprensión del papel de la tecnología móvil en la educación superior.

Aunque hay estudios que tratan sobre el uso de WhatsApp por los estudiantes de EFL (English as a foreign language) como el estudio de Allagui (2014), hay pocos estudios sobre el impacto del uso de una herramienta de transformación como WhatsApp en los niños multilingües/multiculturales. Parece que no hay investigaciones centradas en los niños japoneses o niños bilingües español-japoneses. Por lo tanto,

decidimos realizar nuestra investigación sobre sus prácticas de alfabetización, así como las perspectivas de sus madres hacia los niños que usan la tecnología. Nos formulamos dos preguntas de investigación:

- 1) ¿Cómo usan la tecnología los niños hispano-japoneses (ordenadores, Tablet, móviles, etc.) en contextos académicos y privados?
- 2) ¿Qué actitudes tienen sus madres hacia el uso de la tecnología por los niños y la alfabetización digital?

2. MARCO TEÓRICO

Según Gee (2000), Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) niega que la alfabetización implique algo tan amplio y general como el inglés. Más bien, las personas crean a partir de los recursos gramaticales de un idioma como el inglés y sublenguajes específicos, lo que él llama «idiomas sociales». Afirma que los lenguajes sociales son distintivos porque se utilizan para representar, reconocer y negociar diferentes identidades situadas socialmente y para llevar a cabo diferentes actividades situadas socialmente. Además, Gee (2000) argumenta:

This identity and activity work is never done by language alone. To enact a socially situated identity and activity, specific ways with words (social languages) are fully integrated with specific ways of thinking, believing, valuing, acting, interacting, and often, ways of coordinating and being coordinated by other semiotic systems, other people, various objects, tools, settings, and technologies (p. 413).

Como señala Barton (2010), la investigación escrita es vital para comprender la vida contemporánea y las instituciones contemporáneas. Necesitamos examinar textos escritos para comprender cómo operan y se organizan ciertas sociedades, cómo las instituciones se comunican con los profesores, estudiantes y padres, y cómo se producen y heredan las culturas. Además, Barton (2010) presenta cuatro enfoques para el estudio de la alfabetización. Uno de los cuatro enfoques, la perspectiva educativa es apropiada para nuestro estudio. Es decir, nos centramos en escribir como una actividad o como algo que hacen los estudiantes. Lo que los estudiantes hacen con textos escritos ciertamente se relaciona con las habilidades que tienen, sin embargo, el enfoque de este estudio no está en midiendo las habilidades o niveles de

los estudiantes, sino que investigamos la escritura en una gran variedad de contextos sociales, culturales y hogareños más allá de la educación.

Barton (2010) destaca que principalmente una perspectiva antropológica sobre la escritura significa examinar la escritura como una práctica cultural y social. Por lo tanto, adoptamos este enfoque etnográfico y emico para descubrir lo que nuestros participantes multiculturales y multilingües están haciendo en casa y en la escuela con sus cinco idiomas (catalán, español, inglés, francés y japonés). Según Street (2003), la alfabetización es una práctica social, no simplemente una habilidad técnica y neutral; que siempre está incrustado en principios epistemológicos socialmente construidos. Más tarde, y continua de la siguiente manera:

It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being. It is also always embedded in social practices, such as those of a particular job market or a particular educational context and the effects of learning that particular literacy will be dependent on those particular contexts (p. 78).

En resumen, la alfabetización es impugnada, tanto por sus significados como por sus prácticas, y viene cargada de presupuestos ideológicos y políticos que dificultan los estudios etnográficos de la variedad de alfabetizaciones en todos los contextos.

Los NEL también provienen del trabajo de Lankshear y Knobel, identificando nuevas formas y significados sobre la palabra alfabetización, significando algo diferente en cuanto al panorama comunicativo se refiere; uno en el que la tecnología moderna junto con las aplicaciones educativas, demuestran la importancia en cómo nos comunicamos entre nosotros. Los NEL también se basan en teorías de diferentes fuentes, particularmente el «New London Group (Kress, Cope, Kalantzis entre otros)» los cuales analizaron formas de entender la creación de significado, en relación con el diseño y la multimodalidad. El New London Group (1996) desarrolló lo que llamaron el «Multiliteracies Pedagogical Framework». Como lo describen en el artículo, más de 10 académicos provenientes de diferentes países de habla inglesa. Su reunión fungió para hablar sobre el futuro del aprendizaje de la alfabetización, como también de lo que se debe enseñar y la efectividad de la misma.

La introducción de su libro titulado «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures» se describe a continuación.

We attempt to broaden this understanding of literacy and literacy teaching and learning [restricted to formalized, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language] to include negotiating a multiplicity of discourses. We seek to highlight two principal aspects of this multiplicity. First, we want to extend the idea and scope of literacy pedagogy to account for the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalized societies, for the multifarious cultures that interrelate and the plurality of texts that circulate. Second, we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies (p. 9).

Sus pensamientos anteriores ilustran el argumento del New London Group de que las condiciones actuales en centros occidentales cada vez más globales, multiculturales y multilingües requieren cambios en nuestra comprensión de lo que constituye la alfabetización. Los dos aspectos de la pedagogía multiliteracista son: 1) una atención a la diversidad lingüística y cultural en la alfabetización y, 2) la necesidad de incluir una gama de modalidades que se utilizan en la vida real.

3. METODOLOGÍA

3.1 Contexto

Con 688.463 residentes extranjeros viviendo en Barcelona, transmitiendo la lengua de herencia a los niños y asegurando su adquisición de las lenguas locales, es una preocupación importante para muchos padres inmigrantes (Institut d'Estadística de Catalunya, 2018). Varios estudios (Bridges y Hoff, 2014; Nakajima, 2003) han resaltado que en esto de estudiantes predomina la lengua social en detrimento de la lengua de herencia. Esto es particularmente visible después de que comienzan acudiendo escuelas locales, y los padres tienen fluidez en la lengua social (De Hower, 2007).

Hay aproximadamente 2.000 japoneses viviendo en Barcelona y el japonés está en una posición ventajosa comparado con otras lenguas de patrimonio no europeas, mientras es la lengua nacional de relativamente alto estatus internacionalmente, y recibe apoyos de gobierno para estudiantes para financiar escuelas y proporcionando maestros y materiales didácticos (Japan Overseas Educational Services official website,

2017). Aun así, otros estudios también han destacado que acudiendo solo a escuelas de lengua insuficiente para alcanzar el nivel óptimo (Valdés, 2017).

Las particularidades lingüísticas de nuestra investigación son que los niños usan 4 o 5 idiomas a la vez (español, catalán, inglés, japonés y hay 2 niños que tienen contactos con el francés). Además, con el respecto al japonés hay 3 escrituras que usan en una oración (Hiragana, Katakana y Kanji que son caracteres chinos). Una de las dificultades típicas que encuentran los aprendices es aprender Kanji sin vivir en Japón dónde no hay Kanji alrededor. Los profesores de Hoshuko y las madres japonesas tratan de ayudar a los niños a adquirir y mantener la habilidad de escritura sobre todo en el Kanji.

3.2 Informantes

Hemos recopilado los sujetos en la escuela japonesa que se llama Hoshuko Barcelona Educación Japonesa (debajo de esto Hoshuko). Esta escuela se lleva a cabo todos los sábados (38 días al año). Está organizado por 5 miembros del comité que son seleccionados por los padres anualmente. También cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación. Fue fundada en 1981 cuando se establecieron en España muchas empresas japonesas, predominantemente la industria electrónica o automóvil. Esta escuela se inició con 3 profesores y 32 alumnos. En 2018, había 161 estudiantes desde 4 a 15 años. Hay 11 profesores y 8 ayudantes que todos son nativos japoneses. Algunos tienen el certificado de profesores y algunos de ayudantes son ex-alumnos de la escuela. Es decir, saben cómo funciona la escuela y sus objetivos perfectamente.

Cuando presentamos nuestra investigación a esta escuela ante todos los padres, 11 madres levantaron la mano para ofrecerse como voluntarias para participar en nuestro estudio. De entrada, les pedimos leer y firmar el consentimiento, así que eran conscientes de que la información proporcionada será usada. Estos 11 niños son un niño de 6 años, cuatro de 7 años, un niño de 8 años, tres de 9 años, una de 11 años y una niña de 14 años. Todos ellos tienen trasfondos y edades diferentes (edad de llegada a España, duración de residencia, la escuela donde van entre semana, las horas que estudian japonés en casa, etc.).

La característica única que tienen en común es que todos ellos tienen una madre japonesa y todos van los sábados a la misma escuela japonesa. Entre semana,

todos ellos van a una escuela diferente. En términos escolares, los podemos dividir en 4 grupos. 6 van a una escuela pública local catalana. 2 van a una escuela americana. Otro 2 van a una concertada donde aprenden español, catalán e inglés y 1 va a una escuela francesa. Cómo se puede ver en la Tabla 1 de abajo, sus trasfondos lingüísticos son diversos. Una característica clave evidente entre los padres japoneses es su deseo de ser muy implicados en la educación de sus niños. Esto lo podemos ver en varias maneras. Por ejemplo, en la mayoría de las ciudades europeas como Barcelona, es inusual que los padres envíen a sus niños a una educación adicional durante el fin de semana. Aun así, los padres de alumnos del Hoshuko creen que enviar a sus niños a extraescolar los sábados es de gran importancia.

Tabla 1. Perfil de los participantes)

Nombre	Sexo	Edad	Padre	Madre	Idioma de la escuela	Lugar de nacimiento	Longitud de residencia en España (años)	Duración de la asistencia de Hoshuko (años)
Hitoe	M	6	Español	Japonesa	Catalán	España	6	2,5
Kanato	H	7	Francés	Japonesa	Catalán	Australia	4	3
Ken	H	7	Español	Japonesa	Catalán, español, inglés	España	7	3
Mika	M	7	Español	Japonesa	Francés	España	6	3
Naoto	H	7	Español	Japonesa	Catalán	España	7	4
Naoya	H	8	Español	Japonesa	Catalán	España	8	5
Aki	H	9	Español	Japonesa	Catalán	España	9	5
Kazuo	H	9	Español	Japonesa	Inglés	EE.UU.	5	5
Nina	M	9	Español	Japonesa	Inglés	China	4	4
Natsu	M	11	Español	Japonesa	Catalán, español, inglés	España	11	7
Asuka	M	14	Español	Japonesa	Catalán	España	14	8

Fuente: Elaboración propia

3.3 Metodología cualitativa

La metodología consta de 4 partes: 1) encuesta sobre los antecedentes lingüísticos de los estudiantes, 2) entrevistas, 3) las capturas de pantallas de las aplicaciones/sitios web que los informantes usan, y 4) un estudio de caso. El proceso de recopilación y análisis de las capturas de pantallas de aplicaciones y sitios web de 11 participantes no

fue fácil porque las muestras de datos recopilados varían mucho en términos de formato y tipo de contenido. Estas muestras fueron hechas en 5 idiomas (español, catalán, inglés, francés y japonés) por niños de diferentes edades y diferentes habilidades lingüísticas. Por estas razones, decidimos focalizarnos en un estudiante en particular para estudiar el caso en profundidad.

Merriam (1998) declara la importancia de los análisis casuísticos al explicar que la investigación cualitativa puede centrarse en los fenómenos individuales en los que los resultados están integrados en las experiencias de los individuos. Por lo tanto, adoptamos un planteamiento analítico para investigar en detalle las prácticas de alfabetización de los niños en el hogar, desde su nacimiento hasta ahora, su forma de usar la tecnología y cómo la familia trata de apoyar su desarrollo en los idiomas, etc. Como Gaskell y Bauer (2000) y Richards (2009) manifiestan la importancia de la triangulación para garantizar la validez del estudio sobre la investigación cualitativa. Por lo cual, la triangulación se reconoce tradicionalmente como una forma efectiva de reducir las probabilidades de resultados parciales confirmando los resultados equivalentes de diferentes métodos y recursos de datos.

El primer método que implementamos para nuestro estudio es el uso de encuestas para recopilar información inicial, lo cual es común en estudios socioculturales. Al comienzo de este estudio distribuimos una encuesta de 2 páginas a los padres de 11 participantes adjuntos con un formulario de consentimiento. Este cuestionario fue diseñado para facilitarnos información básica sobre las prácticas de alfabetización de la familia y el uso del lenguaje en el hogar antes de las entrevistas que llevamos a cabo con los padres en forma de ayuda para enfocar las preguntas de la entrevista. Esta encuesta también sirvió como otro punto de datos para triangular nuestros hallazgos al ayudarnos a ver si las respuestas coincidían con los datos de la entrevista posterior. Lo siguiente ilustra el ejemplo de las preguntas de la encuesta.

- ¿Qué idioma usa tu hijo con su padre/madre/hermanos?
- ¿Cada cuánto tiempo tu hijo estudia japonés en casa?
- ¿Cuánto tiempo ha vivido tu hijo en Japón?
- ¿Tu hijo ha vivido en algún país extranjero aparte de España?
- ¿Tu hijo ha ido a la escuela en Japón?

Después de la encuesta realizamos entrevistas a 10 madres japonesas (una tiene 2 hijos). La razón por la cual se entrevistó a madres en lugar de a padres es porque Kondo (1998) describe que sobretodo las madres juegan un papel clave en la alfabetización de los niños pequeños. La subsecuente razón es que hemos tenido más oportunidades de hablar en la escuela con las madres que con los padres. Las primeras entrevistas semiestructuradas con las madres duraron entre 45 y 64 minutos y constituyeron entre 4.000 y 7.000 palabras traducidas cada una. La segunda serie de entrevistas duró entre 50 y 61 minutos y comprendieron entre 5.000 y 8.400 palabras cada una, en inglés.

Las entrevistas las grabamos, transcribimos, traducimos y luego analizamos. El idioma usado durante las entrevistas fue el japonés y diseñamos las preguntas abiertas para que los participantes pudieran responder libremente. Hemos usado el paquete de software de análisis de datos cualitativo ATLAS.ti para identificar patrones en los datos, seleccionar episodios clave para un análisis más profundo y mejorar el escrutinio semántico y riguroso del complejo conjunto de datos multimedia. Hemos identificado amplias categorías de temas emergentes en todos los conjuntos de datos. Realizamos análisis de contenido para analizar las perspectivas de estas 10 madres.

El tercer método fue recopilar capturas de pantallas de aplicaciones y sitios web que nuestros participantes utilizan a diario. Les hemos pedido a nuestros participantes que enviaran algunas capturas de pantallas para revelar qué tipo de prácticas de alfabetización digital exhiben dentro y fuera de la escuela. Algunos de ellos eran académicos y formales y otros no. Además, algunos de ellos estaban en español y otros estaban en japonés, inglés, catalán o incluso francés. La tabla abajo ilustra los géneros de aplicaciones y sitios web y entre paréntesis muestra el lenguaje que usaron para esta actividad con la tecnología.

Tabla 2. Aplicación y sitios web recopilada

Genero	Nombres de aplicación y sitios web
Videojuego	Minecraft (español e inglés) Fortnite (español)
Mensajería instantánea	WhatsApp (español)
Plataforma de alojamiento de videos	Nekoatsume (japonés) Clash Royale (español) Dragon City (español)

	Stampede (español)
	Castle Crush (español)
	Brick Drone (inglés)
	Paz Heroes (español)
	War Wings (español)
	Pigment (español)
	Coloring art (inglés)
	Touch art (inglés)
	Snapchat (español)
	Color switch (español)
Plataforma de aprendizaje	Japanese-hiragana (japonés)
	Khan Academy (inglés)
	Reading log (inglés)
	Shogakusei Kanji Ninja (japonés)
	Doragana (japonés)

Fuente: Elaboración propia

Todos los participantes presentaron de 2 a 4 capturas de pantallas de aplicaciones que utilizan regularmente con sus ordenadores, Tablet o móviles. En total, hemos recopilado 39 capturas de pantallas diferentes durante 7 meses. 19 de las capturas de pantallas están relacionadas con actividades de ocio como mensajes de WhatsApp, juegos de PC, juegos de consola y juegos de mano. Las 20 capturas de pantallas restantes son educativas, relacionadas con la práctica de inglés, memorizar Kanji, ejercicios de matemáticas, etc. El objetivo principal de esta metodología es ayudar a descubrir lo que los informantes realmente leen y escriben con esos dispositivos, cómo los usan y qué idiomas usan. Después de hacer las entrevistas y recopilar los datos de las capturas de pantallas, nos hemos dado cuenta de que era muy difícil generalizar los resultados. Por lo cual, decidimos hacer un estudio del caso y elegimos un participante que se llama Ken. Lo escogimos porque demuestra el perfil típico hispano-japonés.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1 Prácticas de alfabetización digital

Ya sabíamos que los niños hispano-japoneses utilizan tecnología fuera de la escuela y que algunos de ellos escriben varios textos usando un ordenador, Tablet y/o móvil. Sin embargo, en ese momento no sabíamos específicamente cómo usan dichos dispositivos, los tipos específicos de actividades de escritura que los involucran en lo que más disfrutan, etc. Durante las entrevistas con las madres, les preguntamos qué

tipo de aplicaciones y sitios web usan sus hijos con fines educativos y para el ocio. Aquí presentamos los 4 más comúnmente mencionados aplicaciones/sitios web. La primera aplicación no es educativa, se llama Neko Atsume en japonés, Kitty Coleccionista en inglés. Esto es, un juego gratuito que a menudo usan más las niñas que los niños y las entretienen cuidando gatos virtuales. El jugador puede elegir jugar en inglés o japonés.

Como podemos ver al margen de la imagen-abajo a la izquierda-, solo hay un gato escondido en este momento. Como su propio nombre indica el objetivo del juego es recoger tantos gatos como sea posible. Entonces, ¿cómo coleccionamos los gatos? Obviamente como la comida y los juguetes atraen a los gatos, está disponible la compra de estos utilizando la moneda del juego. A veces debemos leer algunas instrucciones simples en el idioma en el que elegimos jugar el juego, sin embargo, siempre hay ayuda visual disponible, por lo cual no se necesita dominar un idioma de alto nivel. Después de comprarles algunos juguetes o comida, los ponemos en el patio y esperamos unos minutos. Si tenemos suerte, veremos aparecer nuevos gatos, como podemos ver en la imagen de abajo a la derecha. Una característica clave de esta aplicación es que podemos publicar fotos de los gatos virtuales en Facebook, Twitter e Instagram como si fueran el verdadero dueño de los gatos. Por lo tanto, los niños pueden formar un vínculo más emocional con ellos, a pesar de no ser capaz de tocarlos físicamente. Con sus enlaces a las redes sociales, esta aplicación permite una mayor interacción con los demás.

Figura 1. NEKOATSUME



Fuente: Elaboración propia

«Shogakusei Kanji Ninja» es un juego educativo que cuesta 4,49€ y está disponible en iOS. Algunos de nuestros participantes lo usan para aprender caracteres japoneses. Sin embargo, desafortunadamente, cuando Nina estaba usando esto, solo

había 2 niveles de dificultad, novato y experto. Desde la perspectiva de un profesor de japonés, serían útiles niveles intermedios a estos 2, ya que hay más de 2.000 caracteres complejos para aprender. Por lo tanto, siempre es un desafío para nuestros estudiantes que encuentren un sitio web o aplicación que esté en el nivel apropiado para sus necesidades. No obstante, los niños japoneses parecen atraídos por aprender Kanji usando el juego temático Ninja, así que usan este tipo de aplicación para memorizar Kanji de una manera más divertida en comparación con un libro de texto. Sería interesante investigar si la versión móvil de la aplicación de aprendizaje Kanji, que tiene la ventaja del control táctil, proporciona una mejor experiencia de aprendizaje para los estudiantes, dada la importancia del orden de trazos al escribir caracteres japoneses.

Teniendo en cuenta su popularidad, no es sorprendente que la mayoría de nuestros participantes masculinos jueguen Minecraft. No es un juego gratuito, el precio varía según la plataforma (móvil, ordenador, consola, etc.). Según Wikipedia, los aspectos creativos y de construcción de Minecraft permiten a los jugadores edificar construcciones con cubos texturizados en un mundo generado en 3D. Otras actividades en el juego incluyen exploración, recolección de recursos, elaboración, combate, y socializar con otros jugadores. 2 estudiantes nuestros, uno 7 y el otro 9 años, nos mostraron las siguientes capturas de pantallas de un juego multijugador sesión que habían jugado recientemente. Eligieron jugar en inglés y afirmaron que no tienen problemas para entender inglés y para disfrutar del juego. De hecho, no requieren un alto nivel del idioma porque lo que hacen en el juego se centra en atacar a otros jugadores con las armas que han adquirido.

Aunque hay otras formas de jugar en este juego, eligieron el modo de combate; Les preguntamos por qué. Ellos respondieron que a ellos les parece un modo más divertido y también el más fácil. Ambos participantes tienen un hermano menor y muchas veces juegan juntos. Nos respondieron que sus hermanos menores también disfrutaban del modo de combate más que de los otros modos. El 83,3% de nuestros participantes masculinos (5 niños de 6) regularmente disfrutaban jugando este juego con sus amigos y/o hermanos después de la escuela, así como en el fin de semana. Sin embargo, hubo un estudiante (Naoya) que no juega este juego en particular, pero

disfruta viendo a otros jugarlo. Los 5 que disfrutaban jugando el juego respondieron que eligieron este juego porque pueden jugar con sus amigos o hermanos.

El único participante que prefiere ver jugar a otros nos dijo que a menudo mira videos de YouTube donde el jugador comenta mientras juega. La madre de este participante nos dijo que probablemente a Naoya le gusta escuchar los comentarios o estrategias de otros jugadores que no había encontrado antes. También añadió que, dependiendo de los juegos que vea, los idiomas varían de inglés, español, catalán y japonés.

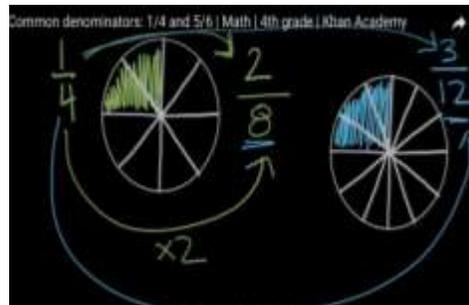
Durante las entrevistas notamos la tendencia creciente de ver a otras personas jugar en YouTube, en lugar de hacerlo personalmente. Investigación adicional es necesaria para determinar qué impacto podría tener esto en el aprendizaje de idiomas y si hay diferencia entre participación pasiva y activa.

Uno de los sitios Web que usan 2 participantes con fines educativos se llama Khan Academy. Es una organización educativa gratuita sin fines de lucro creada en 2006 con el objetivo de crear un lugar accesible para que las personas sean educadas. Esta organización produce conferencias cortas en forma de videos de YouTube. Las conferencias y otros contenidos van desde matemáticas, ciencias e informática hasta artes y humanidades.

Este sitio Web también incluye ejercicios y herramientas adicionales para educadores. El sitio Web está disponible en inglés y otros idiomas, por ejemplo, español, portugués, turco, francés, bengalí e hindi. La siguiente es una captura de pantallas enviada por 1 estudiante de 9 años. Estaba estudiando matemáticas de tercer grado usando Khan Academy. Su rutina de trabajo es 1) ver videos para entender el concepto, 2) hacer algunos ejercicios que están asociados con lo que acaban de ver. Como este es un método interactivo, disfruta haciendo su tarea. Los 2 participantes que lo usan dijeron que usan este sitio web para sus tareas todos los días y su maestro puede verificar el progreso de los estudiantes en línea. Este tipo de aprendizaje innovativo se llama «Blended learning (aprendizaje combinado)» (Reay, 2001) que combina medios digitales en línea con métodos tradicionales de aula. Eso requiere la presencia física tanto del profesor como del alumno, con algún elemento del control de los estudiantes sobre el tiempo, el lugar y la velocidad.

Las entrevistas realizadas revelaron que un estudiante usa este sitio web regularmente tanto en la escuela como en el hogar y el otro estudiante usa esto solo en la escuela. Lo común entre estos dos estudiantes es que ambos asisten a una escuela inglesa en Barcelona. No es una escuela local de español. Es decir, este sitio web podría ser popular solo en ciertas escuelas en Barcelona. La figura abajo es una captura de pantalla de Khan Academy que uno de los alumnos ve y estudia.

Figura 2. Khan Academ)



Fuente: Elaboración propia

Observamos que estos participantes estaban involucrados en una variedad de programas digitales y prácticas de alfabetización. Haciendo esto ellos contribuyen muchas cosas en actividades individuales, en grupos pequeños y en grupos enteros. Esto significa que la pedagogía de alfabetización inclusiva requiere una comprensión clara de la alfabetización como una práctica social más que como un conjunto limitado de sub-habilidades técnicas requerido para leer y escribir.

4.2 Análisis de entrevistas con madres japonesas

En la sección anterior, presentamos 4 aplicaciones y sitios web que los niños hispano-japoneses usan regularmente en casa.

A continuación, describimos cómo las madres ven el uso de la tecnología por los niños, qué opinan sobre la relación entre la habilidad de escribir y el uso de la tecnología. Para revelar sus actitudes y opiniones, realizamos 19 entrevistas con 10 madres. Aunque planeamos realizar 2 entrevistas con cada madre, no pudimos realizar una segunda entrevista con una madre debido a la diferencia horaria. Así que en total hay 19 entrevistas en lugar de 20.

Durante las entrevistas, encontramos varias tendencias interesantes del español-japonés en familias que viven en Barcelona. Primero notamos que cada familia trata la tecnología en el hogar de manera diferente y tiene una perspectiva distinta sobre ello.

Los niños están aprendiendo varios idiomas simultáneamente, usando la tecnología cada día y leyendo algo con ayuda de ésta. Todos nuestros participantes son de clase media o alta, familias bien situadas en Barcelona y con múltiples ordenadores y tablets en casa, tienen diferentes ideas y reglas para sus hijos que rigen el uso de estos artefactos. Algunas familias permiten que sus hijos los utilicen sólo para fines educativos, mientras que otras permiten que también se utilicen para divertirse.

Entre los participantes había una familia tan antitecnológica que cree que jugar a los juegos en línea y el uso de estos dispositivos en general, sólo dañan a los niños. Esta familia normalmente no permite que su hija use una computadora o Tablet en casa. Esta madre cuya hija de 8 años, dijo que la quiere ver adquiriendo habilidades de pensamiento creativo y crítico mediante el uso de lápiz y papel, no mediante el bombardeo informativo de internet. En su opinión, actividades de aprendizaje activas como leer o escribir son más importantes que actividades pasivas, como ver videos en la televisión, ordenadores y/o Tablet. Ella sostiene que las actividades de aprendizaje activas estimulan la creatividad y pensamiento crítico, que conduce a las habilidades de escritura avanzadas y sofisticadas. Más concretamente, explicó lo que hace con su hija en casa como sigue:

«Tenemos una gran pizarra en casa y la usamos a menudo para dibujar dibujos y letras en 4 idiomas (francés, catalán, español y japonés). Aunque su padre es de aquí, el idioma con el que menos contacto tiene es el catalán. Cuando hace la tarea en francés, ella toma el rol de maestro y yo tomo el rol de estudiante, aprendiendo de ella. De esta manera, gana confianza para enseñar a otros».

En el otro extremo del espectro, una familia está muy abierta a la tecnología y cree que dependiendo de cómo se use, los niños pueden aprender muchas cosas útiles utilizando tecnología. Esta misma madre además la demostró flexibilidad con respecto al uso de la tecnología al comprar una Tablet para su hijo y también prestando las 2 Tablet más antiguas de la familia a los amigos de su hijo cuando ven a

su casa, para que todos puedan jugar juntos. Esta madre, que tiene un niño de 9 años, incluso elogió a su hijo por usar la tecnología con fines intelectuales tanto en casa como en la escuela. Durante las entrevistas, ella describió lo que su hijo está haciendo en casa lo siguiente.

«Mi hijo tiene su propia dirección de correo electrónico específica de la escuela. También tiene trastero espacio en línea donde puede cargar todos los documentos que está trabajando ahora y descárgalos cuando y donde quiera que esté. De este modo, me parece que él actúa como un adulto, trabajando en una empresa. A veces envía mensajes de LINE a sus amigos y tías en Japón y sus amigos japoneses en los Estados Unidos. También envía mensajes a sus amigos locales en inglés».

En definitiva, la gran mayoría de las madres (80%) tienen unas perspectivas negativas hacia el uso de la tecnología por sus hijos. En otras palabras, suponen que la tecnología podría obstaculizar la escritura de sus hijos si continúan usándolo en el futuro. Sin embargo, el grado de negatividad varía. A algunos de ellos sólo se les preguntó si la tecnología podría afectar la escritura de sus hijos negativamente, mientras que a otros claramente habían tomado una decisión y respondieron enfáticamente que la tecnología solo tiene una influencia negativa en la escritura y tienen miedo de que sus hijos pierdan sus habilidades de escritura como resultado. Piensan que los niños tienen que escribir Kanji a mano, una y otra vez hasta que lo memoricen completamente porque esta es la forma en la que ellos mismos aprendieron cuando eran niñas.

Una de las preguntas en la entrevista a las madres japonesas fue *¿Tu hijo aprende la escritura japonesa con lápiz y papel, o con pantallas y teclados, o ambos?* Desde las respuestas de los entrevistados, todavía usar lápiz y papel es lo más común porque la escritura ordenada y hermosa se considera muy importante en Japón. De hecho, 8 de 10 madres japonesas todavía lo creen y obligan a sus hijos a usar lápiz y papel cuando escriben las letras. Una madre tradicional cree firmemente que la escritura a mano es muy importante incluso en el siglo XXI diciendo que *«Pienso que, en cualquier idioma, la escritura describe la personalidad del escritor. Por eso quiero que mi hija escriba los caracteres de forma ordenada y prolija»*.

4.3 El caso de estudio:

En esta sección de nuestro artículo, prestamos atención a uno de nuestros participantes, Ken. El objetivo de esta sección es aclarar cómo Ken empezó a usar la tecnología, cómo la usa a diario, cómo ha desarrollado las habilidades de alfabetización múltiple con 4 idiomas distintivos (español, catalán, inglés y japonés) y cómo la familia trata de mejorar las habilidades de Ken, etc. Desde la primera entrevista con la madre de Ken descubrimos que Ken usa la tecnología (los móviles de sus padres, ordenador, tablet, Nintendo DS) activamente. Consideramos que Ken es un participante ideal para un estudio de caso porque participa en la alfabetización activa con la tecnología. Así mismo tiene perfil típico de un hispano-japonés porque Ken empezó el Hoshuko cuando tenía 4 años como otros niños. Vuelve a Japón cada verano para ver a sus abuelos y para asistir a la escuela en Japón.

4.3.1 Videojuegos y aplicaciones de móvil

Según Tigert (2017), las alfabetizaciones digitales como los videojuegos, las películas en DVD y los videos de YouTube no recibieron el mismo nivel de promoción y participación de los padres. Por supuesto, los padres contribuyeron indirectamente al compromiso de sus hijos con estas prácticas al poner a disposición los dispositivos electrónicos y los medios necesarios para ellos.

Al igual que los otros niños, a Ken le encantan los juegos móviles y los videojuegos, en particular usando su Nintendo 2DS. Nintendo es probablemente la compañía multinacional japonesa más famosa de electrónica de consumo y videojuegos que ha desarrollado una consola de juegos portátil de doble pantalla. Esta consola tiene la capacidad de que múltiples consolas DS interactúen directamente entre sí a través de Wi-Fi dentro de un rango corto. Es muy popular entre los niños no solo en Japón sino también en el mundo. Es observable que en la gran mayoría de los niños en la educación primaria del Hoshuko poseen esta consola (en los cursos inferiores), aunque está prohibido llevarla a la escuela los sábados. De hecho, 8 de los 11 participantes de este estudio respondieron que tienen 1 o 2 Nintendo 2DS/3DS en casa que usan actualmente para divertirse. Ken consiguió su propia Nintendo 2DS cuando tenía 6 años. La madre de Ken me explicó el episodio de comprar estas consolas.

«Compramos estos juegos de Nintendo 2DS para nuestros hijos (Ken y su hermano) en Japón. Como sabes, cada verano pasamos tiempo allí, entonces aprovechamos para comprarlos. Por supuesto, se pueden comprar en Barcelona, pero la razón por la que los compré en Japón es porque la Nintendo 2DS está bloqueada por región y sólo se pueden jugar a juegos japoneses en su consola japonesa. Pero el hecho de que jueguen es bueno porque pueden leer y aprender japonés mientras se divierten. En realidad, esta idea es una recomendación de otras madres japonesas que pertenecen al Hoshuko. Pensé que era una buena idea porque quiero que mis hijos estén involucrados en aprender japonés tanto como sea posible en Barcelona».

Hay que leer y comprender algunas oraciones cortas en japonés para continuar jugando. Cuando Ken se encuentra con un Kanji desconocido, los omite o le pregunta a su madre cómo leerlo y qué significa. La madre de Ken cree que esta actitud es positiva porque está aprendiendo y usando el japonés inconscientemente de una manera divertida. Más tarde la madre nos contó otro juego al que Ken juega a menudo. Este juego de supervivencia se llama Fortnite y es una especie de distopía. Se desarrolla en la Tierra, donde la aparición repentina de una tormenta mundial hace que el 98% de la población mundial desaparezca, y las criaturas zombies se levantan para atacar al resto. Fortnite tiene hasta cuatro jugadores que cooperan en varias misiones al azar. La madre de Ken describió cómo Ken juega a este juego con sus amigos en casa.

“Los videojuegos actuales son fascinantes. Están completamente más allá de mi imaginación. Cuando Ken juega, se pone un auricular y queda con sus amigos en línea. Juegan desde sus propias casas y se reúnen dentro del juego online a las 9 de la noche. El juego les crea la necesidad de hablar para resolver problemas dentro del mismo, y Ken habla en español porque sus amigos son españoles. Creo que este juego también tiene textos en español porque lo compramos aquí en Barcelona. De todas formas, sólo le dejo jugar a videojuegos los fines de semana.”

En general, esta madre tiene unas actitudes negativas hacia los videojuegos. Tal y como ella dice que "a veces uso Tablet para mostrarle algo de música japonesa en YouTube, «pero no les dejo a mis hijos que los usen cuando no estoy con ellos». Ella cree que jugar videojuegos podría ser muy adictivo y necesita establecer un límite de tiempo para sus hijos. Además, ella supone que dejarles usar un ordenador y una Tablet por demasiado tiempo les podría causar una influencia negativa en sus habilidades de escritura en japonés porque incluso a ella misma se le olvida el Kanji si no lo ha escrito a lápiz y papel. La siguiente foto es una captura de pantalla tomada

por la madre de Ken. Según ella, a Ken realmente le gusta jugar a este juego porque, aunque vivan lejos pueden encontrarse dentro de él, hablar y jugar juntos.

Figura 3. Fortnite



Fuente: Elaboración propia

Ya que Sidani (2017) destaca, «the process of acquiring knowledge and language proficiency has changed significantly because of digital media; this process necessitates a better understanding of how the process has changed and how existing practices need to be revised for new contexts» (p. 11).

4.3.2 Mensajes instantáneos y mensajes de voz

El primer contacto de Ken con la tecnología fue cuando tenía 8 o 9 meses. Su padre veía videos musicales, series de televisión, noticias, etc. por diversión en su móvil mientras sostenía a Ken en sus brazos. Ken estaba mirando la pantalla, pero a la madre de Ken no le gustó mucho porque pensó que no era bueno para los bebés.

Cuando Ken cumplió 3 o 4 años, la madre de Ken empezó a descargar algunas aplicaciones móviles con fines educativos y de ocio. Ken escuchaba cuentos de hadas japoneses y canciones infantiles y practicaba la escritura japonesa (Hiragana) y ejercicios sencillos de matemáticas a través de aplicaciones gratuitas. Por motivos de ocio, jugaba a las cartas, veía dibujos animados japoneses en YouTube y jugaba algunos juegos. Cuando Ken tenía 5 o 6 años, su madre le enseñó casualmente cómo escribir Hiragana en su móvil y parecía que entendía cómo funcionaba. Además, por esa época, sus padres compraron la primera Tablet para Ken y su hermano. Su madre también les enseñó cómo desbloquear la contraseña de la Tablet y establecieron una norma que les permitieron usar la Tablet solo el fin de semana. Ken miraba con frecuencia a su madre enviando mensajes de texto y mensajes de voz. Cuando cumplió 7 años, empezó a enviar mensajes de texto y mensajes de voz a sus abuelos en catalán y japonés. Su madre no le enseñó cómo hacerlo a fondo, sin embargo, lo

había explorado solo presionando diferentes íconos y finalmente descubrió cómo enviar mensajes instantáneos a través de WhatsApp y LINE.

Esta claro que Ken ha adquirido gradualmente habilidades para trabajar con diferentes tecnologías. Ha aprendido estas habilidades no solo de sus padres, sino también a través del aprendizaje independiente. Hoy en día, de vez en cuando usa el móvil de su madre para enviar mensajes instantáneos y mensajes de voz a sus abuelas catalanas en catalán y a sus abuelos japoneses en japonés. Sin embargo, nos dijo que usa los mensajes de voz más que los mensajes instantáneos porque es más fácil y rápido. A su abuela catalana ocasionalmente le envía mensajes de voz y escritos con imágenes a través del móvil de su madre. Suele responder enviando mensajes de voz.

A menudo consisten en saludos cortos como *merci* y *bona nit*. Otras veces, sin embargo, graba mensajes más largos para responder las preguntas de su abuela. En términos de frecuencia, en comparación con jugar videojuegos, Ken no envía muchos mensajes instantáneos a los miembros de su clan familiar. Cuando tiene ganas de enviar mensajes o mensajes de voz, lo hace. Según su madre, se los envía a sus dos abuelas 1 o 2 veces al mes. Envía mensajes escritos y de voz en catalán más que en japonés. Naturalmente, debido a la distancia física, pasa más tiempo con su abuela catalana que con la japonesa. No obstante, él sabe cómo escribir diferentes idiomas usando los móviles y cómo enviar mensajes a sus abuelos. Como se trata de mensajes instantáneos, cada mensaje tiene solo de 3 a 20 palabras. Mostró su interés diciendo que le gusta enviar mensajes a través de WhatsApp y LINE porque aunque los amigos o familias viven lejos, todavía puede comunicarse fácilmente.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para contestar la primera pregunta de la investigación analizamos los datos cualitativos, por ejemplo, las capturas de pantallas recopiladas. Recopilamos un total de 39 capturas de pantallas de aplicaciones y sitios web en varios idiomas que los estudiantes usan regularmente. De estos 39, 19 de ellos eran de actividades de ocio y los 20 restantes eran académicos. De estos 19 ocios, 10 de ellos eran textos escritos digitalmente (WhatsApp). Y de aquellos 20 académicos, 5 de ellos eran redacciones

digitalmente. Entendemos que los niños son usuarios activos de la tecnología, la usan en casa y en el colegio frecuentemente para ambos fines educativo y para ocio.

Descubrimos que utilizan 4 idiomas (catalán, castellano, inglés y japonés) a la vez al usar la tecnología. Depende del motivo que usan la tecnología eligen un idioma que otros. Aunque no podemos generalizar el resultado de la análisis ya que la muestra es pequeña hallamos 4 aplicaciones/sitios web que nuestros participantes utilizan a menudo. A veces los niños tienen que leer algún texto para usarlos o para jugar con sus amigos. Asuka, la participante de mayor edad escribe textos cortos con su móvil y los largos con su ordenador. Es la única participante que tiene su propio móvil y actualmente escribe algo digitalmente cada día.

Para contestar la segunda pregunta de la investigación hemos realizado 19 entrevistas con 10 madres sobre sus actitudes hacia el uso de la tecnología por los niños. 8 de cada 10 madres participantes no consideran la visualización de YouTube como un evento de alfabetización o incluso lenguaje. Según Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer y Willett (2005), las prácticas de alfabetización de los niños a menudo están profundamente infundidas con la cultura popular y los medios de comunicación. Buckingham y otros (2005) sugieren que, por esta razón, se debe alentar a los padres a ver estas actividades como una herramienta de la alfabetización. Además, consideran estas actividades parte del desarrollo de habilidades críticas del discurso y parte del capital cultural de uno.

Al igual que los padres del estudio de Tigert (2017), los padres en nuestra investigación a menudo no reconocen que los videojuegos desarrollen o requieran habilidades de lenguaje y alfabetización. Estas madres japonesas piensan que el uso de la tecnología, especialmente los videojuegos, influyen negativamente en las habilidades de escritura de sus hijos, particularmente en las habilidades de Kanji. Sin embargo, había 2 madres que tenían una actitud positiva hacia el uso de la tecnología. Una de ellas nos dijo que «hoy en día podemos enviar mensajes casualmente para comunicarnos gracias a la tecnología y no como antes que no existía. Cuando pienso en la producción escrita, escribimos mucho más ahora que en los viejos.». Esto demuestra que hoy en día los niños tienen más oportunidades de escribir que antes, sobre todo con la ayuda de la tecnología. La misma madre continuó diciendo que «si no usamos Kanji, lo olvidamos fácilmente, pero los teclados

nos dan múltiples opciones de Kanji y los vemos siempre. Entonces, no estoy realmente preocupada por el impacto negativo de la tecnología en las habilidades para el aprendizaje de Kanji». De hecho, la investigación de Vázquez-Calvo (2018) demuestra que uno puede desarrollar habilidades de alfabetización sofisticadas (informática, lingüística, y sociocultural) jugando a los videojuegos.

Desde el estudio de caso hallamos que las prácticas de alfabetización digital que Ken hace son: Jugar con Nintendo 2DS en japonés, ver la televisión en japonés/inglés y enviar mensajes instantáneos en japonés/catalán. La madre de Ken tiene un contrato con un proveedor de programas de televisión japoneses para que su familia pueda verlos en Barcelona. De esta manera, Ken puede escuchar y aprender japonés cada vez que enciende la televisión. En realidad, a su madre no le gustan tanto los programas de televisión en español y no quiere mostrárselos a sus hijos. Ocasionalmente, la madre permite que Ken use el móvil suyo porque Ken quiere enviar mensajes instantáneos o mensajes de voz a sus abuelos. La madre de Ken reconoce la utilidad de un televisor y un móvil, sin embargo, no permite que Ken los use todo el tiempo. Con respecto a sus perspectivas hacia la tecnología y los videojuegos, similar a la gran mayoría de las madres japonesas en este estudio, piensan que el uso de la tecnología produce daños a los niños. Le preocupa que, si no hay un límite de tiempo, Ken siga jugando un tiempo ilimitado. Además, ella supone que, si él sigue usando un ordenador/Tablet/móvil, en lugar de lápiz y papel, se olvidaría de algunos Kanji porque eso realmente le sucede a ella. La pérdida de Kanji es problemática no solo para estos niños multilingües sino también para las personas en Japón.

Aun así, tal y como una madre nos dijo en la entrevista hoy en día los niños mejoran las habilidades a la hora de resumir escribiendo textos cortos, gracias a SNS. Quizás ahora tienen más oportunidades de escribirlos si lo comparamos cuando no existía SNS. Por lo cual, desarrollan y mejoran otras habilidades de escritura mientras pierden las habilidades de escribir Kanji.

Con respecto a las limitaciones de esta investigación, ya que este pequeño empírico proyecto de investigación no incluye las perspectivas del padre, que creemos que son igualmente importantes para fomentar y aumentar las habilidades de alfabetización de sus hijos y que debería tenerse en cuenta este aspecto en futuras

investigaciones. Sin embargo cuando se trata de aplicar esta tecnología productiva en las escuelas de Japón, así como en Hoshuko, este estudio cualitativo a pequeña escala puede resultar crucial para profundizar nuestra comprensión de cómo los niños bilingües/biculturales utilizan la tecnología dentro y fuera de la escuela, cómo ven sus padres esta tecnología y su usos potenciales, además de proporcionar algunas ideas sobre cómo la tecnología podría ser utilizada para mejorar el aprendizaje de idiomas de los estudiantes en el futuro.

REFERENCIAS

- ALLAGUI, B. (2014). Writing through WhatsApp: an evaluation of student writing performance. *International Journal of Mobile Learning and Organization*, 8(3-4), 216-231. 
- ATHBAH, S. Y. (2015). *Parents' attitudes toward the use of technology and portable devices with children with autism spectrum disorder (ASD) in Saudi Arabia*. Ph.D. dissertation, Washington State University.
- BARTON, D. (2010). Vernacular writing on the web. En D. Barton y U. Papen (Eds.) *The anthropology of writing: Understanding textually mediated world*, (pp.109-125). London: Continuum.
- BUCKINGHAM, D., BANAJI, S., CARR, D., CRANMER, S., y WILLETT, R. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature*. University of London: Centre for the Study of Children. Recuperado de <http://eprints.ioe.ac.uk/145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf>
- BRIDGES, K., y HOFF, E. (2014). Older sibling influences on the language environment and language development of toddlers in bilingual homes. *Applied Psycholinguistics*, 35(2), 225-241 
- DE HOWER, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411-424. 
- EGLER, C., KEARNS, R., WITTEN, K., y PORTER, G. (2016). Digital methodologies and practices in children's geographies. *Children's Geographies*, 14(2). 129-140. doi: <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1129394> 

- EYMAN, D. (2006). Digital literac(ies), digital discourses, and communities of practice: literacy practices in virtual environments. En V. Purcell-Gates (ed.) *Cultural Studies of Literacy Practices* (pp. 181–195). Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- FREIER, N. G. y KAHN, P. H. (2009). The fast-paced change of children's technological environments. *Children, Youth and Environments*, 19, 1–11. 
- GASKELLI, G., y BAUER, M. W. (2000). *Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook*. London: Sage.
- GEE, J. P. (2000). *The New Literacy Studies; from «socially situated» to the work of the social*. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (2000) *Situated Literacies: reading and writing in context* (pp. 180-196.). Routledge: London.
- GILL, T. (2007). *No Fear: Growing up in A Risk Averse Society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- IDESCAT (2019). *Foreign population by provinces, 2018, Catalonia, geographical origin: Japan*. Recuperado de <http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?geo=cat&nac=d415&b=2&lang=en>
- JAPAN OVERSEAS EDUCATIONAL SERVICES (2017), *Introduction to Japan Overseas Educational Services*. Retrieved from: <http://www.joes.or.jp/introduction>
- KAGOHARA, D. M., VAN DER MEER, L., RAMDOSS, S., O'REILLY, M. F., LANCIONI, G. E., DAVIS, T. N., RISPOLI, M., LANG, R., MARSCHIK, P. B., SUTHERLAND, D., GREEN, V. A., y SIGAFOOS, J. (2013). Using iPods® and iPads® in Teaching Programs for Individuals with Developmental Disabilities: A Systematic Review. *Research in Developmental Disabilities* 34, 147-156. doi: 10.1016/j.ridd.2012.07.027 
- KONDO, K. (1998). Social-psychological factors affecting language maintenance: Interviews with Shin Nisei university students in Hawaii. *Linguistics and Education*, 9, 369-408. doi: [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(97\)90006-1](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(97)90006-1) 
- LIVINGSTONE, S., HADDON, L., y GOERZIG, A. (2012). *Children, Risk and Safety on the Internet*. Bristol: Policy Press.

- LANKSHEAR, C., y KNOBEL, M. (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning* (New York: McGraw Hill).
- LIVINGSTONE, S., y BULGER, M. (2013). *A Global Agenda for Children's Rights in the Digital age. Recommendations for developing UNICEF's Research Strategy*. London: The London School of Economics and Political Science/ UNICEF Office of Research – Innocenti.
- MARSH, J., PLOWMAN, L., YAMADA-RICE, D., BISHIOP, J. C., LAHMAR, J., SCOTT, F., DAVENPOT, A., DAVIS, S., FRENCH, K., PIRAS, M., THORNHILL, S., ROBINSON, P., y WINTER, P. (2015). *Exploring Play and Creativity in Pre-Schoolers' Use of Apps: Final Project Report*. Recuperado de www.techandplay.org
- MERRIAM, B. S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- NAKAJIMA, K. (2003). The role of kokugo textbooks in kanji instruction for heritage Japanese learners. *Obirin Synergy*, 1, 1-21. 
- NEDUNGANI, P, MULKI, K., y RAMAN, R. (2017). Improving educational outcomes & reducing absenteeism at remote village with mobile technology and WhatsApp: Findings from rural India. *Educational and information Technologies*, 23, 113-127. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9588-z> 
- NEW LONDON GROUP. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. 
- PORTER, G., HAMPSHIRE, K., MILNER, J., MUNTHALI, A., ROBSON, E., LANNOY, A. D., GANGO, A., GUNGULUZA, N., MASHIRI, M., TANLE, A., y ABANE, A. (2015). Mobile Phones and Education in Sub-Saharan Africa: From Youth Practice to Public Policy. *Journal of International Development*, 28(1), 22–39. doi: <https://doi.org/10.1002/jid.3116> 
- PRERADOVIC, N. M., LESIN, G., & BORAS, D. (2016). Introduction of Digital Storytelling in Preschool Education: a Case Study from Croatia. *Digital education*, 30, 94-105. 
- REAY, J. (2001). Blended learning-a fusion for the future. *Knowledge Management Review*, 4(3), 1-6.

SIDANI, S. (2017). *Examining the use of digital technology by four literacy teacher educators*. Ph.D. dissertation, University of Toronto.

STREET, B. (2003). What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91.



TARAPDAR, S., y KELLETT, M. (2013). Cyberbullying: Insights and Age-Comparison Indicators from A Youth-Led Study in England. *Child Indicators Research*, 6, 461–477. doi: 10.1007/s12187-012-9177-z 

TIGERT, J. M. (2017). *Building block of the world, building block of your identity: multilingual literacy socialization of heritage language learners*. Ph.D. dissertation, University of Maryland.

RICHARDS, L. (2009). *Handling qualitative data: a practical guide* (2nd ed.). London: Sage.

VALDÉS, G. (2017). From language maintenance and intergenerational transmission to language survivance: will heritage language education help or hinder? *International Journal of the Sociology of Language*, 243, 41–57. doi: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2016-0046> 

VELAZQUEZ-CALVO, B. (2018). The Online Ecology of Literacy and Language Practices of a Gamer. *Educational Technology & Society*, 21(3), 199-212. 

ZHANG, L. T., y CASSANY, D. (2019a). 'Is it always so fast?': Chinese perceptions of Spanish through danmu video comments. *Spanish in Context*, 16(2), 217–242. doi: <https://doi.org/10.1075/sic.00035.zha> 

ZHANG, L. T., y CASSANY, D. (2019b). The «danmu» phenomenon and media participation: Intercultural understanding and language learning through «The Ministry of Time». *Comunicar*, 58, 19-29. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-02>

