

# Español como lengua heredada a través del cómic hispanoamericano en Japón: una experiencia educativa en la universidad

*Cuadernos CANELA*, 33, pp. 51-70

Recibido: 29-X-2021

Aceptado: 19-XII-2021

Publicado, versión impresa: 10-V-2022

ISSN 1344-9109

Publicado, versión electrónica: 10-V-2022

ISSN 2189-9568

© La autora 2022

canela.org.es

**Veri Farina Becski**

Universidad de Estudios Internacionales de Kanda (KUIS), Chiba, Japón

## Resumen

El siguiente artículo muestra el análisis de una actividad formativa en la clase «Español para hablantes de herencia» dirigida a estudiantes universitarios que tienen el español como lengua heredada (LH) en Japón. A través del uso del cómic hispanoamericano se busca crear una vía comunicativa entre el estudiante y su familia para activar el pensamiento crítico y reflexionar sobre su identidad, además de propiciar un encuentro con sus raíces socioculturales y reforzar las relaciones con sus compañeros de clase. Este estudio cualitativo se basa en la combinación del aprendizaje basado en proyectos y el enfoque por tareas, para la producción de un texto de identidad. Los resultados muestran que a través de la actividad formativa se integraron diversas modalidades de uso y producción del español de acuerdo a las necesidades lingüísticas de los estudiantes. Además, se utilizó el cómic hispanoamericano como medio de reflejo y reconocimiento de los estudiantes de español como lengua de herencia en el espejo de las costumbres, humor, maneras de ser y actuar de su familia. Finalmente, los estudiantes activaron su pensamiento crítico sobre su identidad en su lengua heredada elaborando un texto de identidad como producto final de la actividad formativa.

## Palabras clave

Lenguas heredadas, hablantes de herencia, educación universitaria en Japón, identidad, cómic

## Introducción

En las universidades japonesas donde existe la especialidad de idiomas extranjeros, los alumnos se pueden especializar en una o más lenguas extranjeras (LE) o aprenderlas como materias optativas. Hasta 2019, no se registraba a nivel universitario ninguna asignatura semestral con o sin créditos en la que se enseñara alguna lengua de herencia (LH)<sup>1</sup>. Como consecuencia, los hablantes de herencia (HH) se encontraban con la única opción de estudiar su LH como una lengua extranjera (Nishikawa, 2019). Este artículo va a presentar el caso específico de los hablantes de español como lengua heredada quienes, por lo general, pierden la motivación de mejorar y balancear el dominio de las cuatro destrezas de su español al tener que tomar la clase optativa de español básico junto a estudiantes que lo aprenden como LE sin conocimientos previos del idioma. A esta desmotivación contribuye que suelen ser pocos los estudiantes de herencia que encontramos en una misma clase y los profesores no suelen aplicar la instrucción diferenciada y/o no han recibido entrenamiento para atender a las necesidades de los HH en este tipo de clases mixtas (Matsui y Farina, 2021). Como afirma Clara Burgo (2018):

El mayor desafío para el profesor es la concurrencia en la misma clase de dos tipos de

**Correspondencia:** Veri Farina Becski, Departamento de Iberoamérica, Universidad de Estudios Internacionales de Kanda, 1-4-1 Wakaba, Mihama-ku, Chiba, 261-0014.

**Correo electrónico:** becski-v@kanda.kuis.ac.jp

aprendices diferentes, con distintas habilidades y en diferentes etapas de adquisición de la lengua meta. Dadas estas circunstancias, la dinámica que se establece en la clase es muy compleja, más aún si el profesor no ha recibido un entrenamiento previo para enseñar una clase de estas características. (p.20).

La colonia hispanohablante de Japón está conformada en su mayoría por *nikkei*<sup>2</sup>, cuyos ancestros emigraron a Latinoamérica y el Caribe especialmente en el siglo XIX. Los *nikkei* viven en Japón por diversos motivos: familiares, personales y laborales, en particular desde la década de los noventa debido a la revisión de la Ley de Inmigración/ Ley de Control de la Inmigración y Reconocimiento de los Refugiados (1990) que permitía trabajar legalmente en Japón a los descendientes de origen japonés. (Nishikawa, 2019). También hay inmigrantes hispanohablantes que no tienen ascendencia japonesa y no podemos dejar fuera a los hijos de matrimonios mixtos entre hispanos y japoneses. Estos estudiantes poseen variados perfiles con diversos niveles de dominio de las destrezas del español dependiendo de su círculo social y de sus circunstancias familiares y escolares.

Entre estos estudiantes, algunos pueden hablar el español con fluidez, pero les cuesta escribirlo o leerlo y/o desenvolverse en ciertas áreas específicas del idioma. Otros lo entienden, pero no lo pueden hablar, leer o escribir con fluidez. En general, estos se caracterizan por comprender mejor de lo que pueden comunicar o expresar el «espectro bilingüe», según Valdés, citada en Potowski (2015, p. 26). Estos estudiantes con español como LH son los que tendrían la opción de mejorar su LH a través de una clase de español para hablantes de herencia, en el caso de que siguieran estudios universitarios. Sin embargo, hay otro grupo que no ha aprendido a hablar español, pero lo escucha a veces en casa y ha experimentado la cultura y la gastronomía en su familia. Este último grupo quedaría dentro de una descripción más amplia de hablantes de herencia que crecen con una fuerte conexión cultural a través de la familia, pero que no lo hablan y no lo entienden (Fishman, 2001). Estos estudiantes tienen otras necesidades educativas y se recomienda, en principio, que se integren dentro del grupo de aprendices de ELE.

Es importante mencionar que esta variedad de perfiles en cuanto al nivel de dominio de las destrezas del español está relacionada con que la educación es obligatoria en Japón desde la escuela primaria hasta la secundaria básica (incluida), pero como resalta Matsumoto (2020) «la legislación japonesa no contempla la obligatoriedad de la educación para los (niños) extranjeros» (p.4). Esto tiene como consecuencia que muchos niños extranjeros no vayan a la escuela y no se escolaricen en ninguna de las dos lenguas, ni en japonés ni en español.

Según un estudio del *Monbukagakushō* de 2019 recogido en Matsui y Farina, (2021, p. 3), la cantidad de niños extranjeros de escuelas primarias y secundarias públicas que necesitaban apoyo con la lengua japonesa era más de cuarenta mil estudiantes. Un dato importante es que 3788 estudiantes son hispanohablantes de nacionalidad extranjera y 471 de nacionalidad japonesa. Si contrastamos con la cantidad de inmigrantes procedentes de países de habla hispana a finales de 2019, unos 72 620 según la Estadística de Residentes Extranjeros (*Zairyū gaikokujin tōkei* 在留外国人統計), se puede inferir que hay un porcentaje de niños que no está escolarizado, que estudia en escuelas privadas (aquel que tenga recursos económicos suficientes) o ha abandonado sus estudios por dificultades con el idioma japonés y por no poder desarrollar su lengua de herencia de manera apropiada, quedando incompleto su conocimiento de ambos idiomas. Desafortunadamente, no se

sabe cuántos estudiantes de español de herencia logran ingresar y/o terminar la escuela secundaria superior y finalmente ir a la universidad (Matsumoto, 2020; Sugita y Siwon, 2020).

Conscientes de esta realidad, en 2019 se creó la clase piloto «Español para hablantes de herencia» en la Universidad de Estudios Internacionales de Kanda (KUIS). Para el año siguiente, en el curso 2020-2021, se convirtió en una materia optativa con créditos que se denomina «Español III (a)/(b) B - Español para hablantes de herencia» y que los alumnos pueden cursar durante los ocho semestres hasta que se gradúen de la universidad (Matsui y Farina, 2021).

Una de las dificultades con las que nos encontramos para elaborar el syllabus fue la falta de material didáctico especializado para enseñar español a hablantes de herencia dentro del contexto japonés. Por lo cual diseñamos materiales y actividades muy interesantes, algunas de ellas tomando como referencia manuales de enseñanza de español para hablantes de herencia en Estados Unidos, como «Nuevos mundos» (Roca, 2005), «Español para hablantes de herencia» (Casas, 2019), «Conversaciones escritas» (Potowski, 2011). Unas hubo que modificarlas, otras ajustarlas al contexto japonés, otras no se podían utilizar por su contenido tan local, y se llegó a la conclusión de que era necesario elaborar material más cercano, en cuanto a temática y otras necesidades gramaticales específicas, a la realidad de los hablantes de español de herencia de Japón. En este artículo se va a presentar la actividad, «Proyecto de final de semestre», que se desarrolla a lo largo de todo un semestre académico, que forma parte del *syllabus* de la clase «Español para hablantes de herencia» y pretende cubrir las necesidades de los hablantes de español de herencia en Japón.

Durante el primer semestre de la clase piloto «Español para hablantes de herencia» del año escolar 2019-2020, preparamos nuestros propios materiales y nos formulamos lo que constituye nuestra pregunta de investigación: ¿qué efectos causa en los estudiantes de LH la actividad «Proyecto de final de semestre» en relación con su identidad? Este estudio cualitativo se basa en la combinación del aprendizaje basado en proyectos (*Project based Learning*) y el enfoque por tareas (*Task-based language teaching approach*) para la consecución del proyecto o tarea final. El proyecto o tarea final sería la elaboración de un texto de identidad (*identity text*). Es importante destacar que cada estudiante de herencia tiene un dominio diferente de las destrezas de la lengua y por eso pensamos que con estos enfoques los alumnos podrían descubrir también sus carencias de vocabulario, gramática y de estructuras lingüísticas para la comunicación oral y escrita. De esta manera el profesor se puede centrar en enseñar exactamente lo que los estudiantes necesitan para desarrollar de manera balanceada las destrezas de la lengua.

Los objetivos son poder crear una vía comunicativa en español con la familia, activar el pensamiento crítico de los estudiantes de LH en español, propiciar un encuentro con sus raíces socioculturales y reforzar las relaciones entre compañeros de clase. Como estos estudiantes se han educado en Japón desde que nacieron o gran parte de su infancia, nos pareció relevante ofrecerles el tema de los cómics (*manga* japonés)<sup>3</sup> que tan populares son en Japón, pero utilizando como tema central los cómics de Hispanoamérica (en ese momento no contábamos en clase con estudiantes de herencia de España). Se decidió crear como tarea final de la actividad «Proyecto de final de semestre» un folleto informativo sobre las tiras cómicas de Hispanoamérica que sirviera como texto de identidad, idea que ampliaremos más adelante, inspirándonos y tomando como referencia la conocida

función del *manga* japonés como reflejo de la identidad japonesa y como herramienta efectiva para la educación (Tamada, 2008; Yoshida, 2013).

La clase piloto «Español para hablantes de herencia» de KUIS puede considerarse como pionera a nivel universitario en Japón. Apenas hay estudios sobre experiencias precedentes relacionados con este tema, por tanto los hallazgos de este trabajo no pueden ser comparados con datos concretos. La muestra de estudiantes pudiera considerarse un reflejo de la situación y dificultades de diversa índole que enfrenta la población hispana en Japón a lo largo de su camino educativo y de sus posibilidades de poder seguir una carrera universitaria, mencionadas por Matsumoto (2020).

El contenido de este estudio se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se identifica la falta de material adecuado para la enseñanza de español a hablantes de herencia de Japón. Se continúa con la exposición del marco teórico, la explicación del uso del tema del cómic como ilustrador y reflejo del inconsciente colectivo que los alumnos adquieren con la convivencia con su padres y comunidad. Se sigue con la elaboración y puesta en práctica del «Proyecto de final de semestre», cuya tarea final es crear un folleto que sirve como texto de identidad que les permite a los estudiantes de español de herencia reflejarse como miembros de la sociedad japonesa criados en una familia hispana o hispano-japonesa. Luego, se presentan las reflexiones, cumplimiento de objetivos y conclusiones basadas en la observación del desarrollo de las clases y a través de los comentarios de los estudiantes en una entrevista que se les hizo al finalizar la actividad «Proyecto de final de semestre».

## 1. Marco teórico

### 1.1. Las lenguas de herencia y sus hablantes

Las terminologías «lengua de herencia» y «hablantes de herencia» han sido ampliamente discutidas por eminencias en el tema como Cummins (2005), Valdés (2001), Montrul (2016), Fishman (2001), Beaudrie et. al (2014). Para efectos de este artículo, basado en lecturas de los mencionados autores, se va a hablar de lengua de herencia dentro del contexto de lenguas que hablan los inmigrantes y sus hijos y que pasan a convertirse en minoritarias dentro de su nuevo contexto social, en este caso el español en Japón. Además, cabe destacar que dentro de este grupo de «hablantes de español de herencia» hay diferencias que no permiten abarcarlos dentro de una misma definición (Carreira, 2004). Para aclarar un poco, tomemos una de las definiciones más citadas, la de Valdés (2000), a la cual podemos sustituir la palabra «inglés» por «japonés» y «lengua de herencia» por «español» para ubicarnos mejor dentro del contexto del español en Japón: «un estudiante criado en un hogar donde se habla una lengua diferente al inglés, que habla o apenas entiende la lengua de herencia, y que es en cierta medida bilingüe en inglés y la lengua de herencia», (p. 1). Montrul (2016, p. 16) señala que esta definición deja fuera otros casos de lenguas de herencia en contextos diferentes, pero que resalta aspectos importantes de los hablantes de herencia como personas que han crecido en un ambiente bilingüe y bicultural donde la lengua de casa y la lengua mayoritaria se hablan con diferentes grados de competencia. Retomando el caso de los hablantes de español de herencia en Japón, podemos mencionar cuatro grupos:

- Los de ascendencia japonesa: los *nikkei* que inmigran de Hispanoamérica desde la década de los noventa (o antes). Dentro de este grupo ya hay variaciones dependiendo de la generación a la que pertenezcan y al grado de integración que hayan tenido sus ancestros en el país hispano de origen (cultural, matrimonios mixtos, entre otros factores).
- Los de ascendencia hispana: los hijos de inmigrantes hispanos no *nikkei*, es decir, sin ascendencia japonesa.
- Los hispano-japoneses: los hijos de matrimonios mixtos hispano-japoneses donde ya hay variación de dominio de su lengua de herencia dependiendo de diferentes factores; como, por ejemplo, si la madre (o el pariente que pase más tiempo criando al niño o niña) es japonesa o hispana.
- Los japoneses: los hijos de padres japoneses que por razones de trabajo han vivido en países hispanohablantes y se han educado en escuelas primarias locales durante varios años llegando a dominar el español como los nativos de su edad y su lengua de herencia ha sido el japonés (Farina, 2019, p. 218-219). Cuando retornan a Japón sufren un choque cultural y lingüístico en varios aspectos de su vida, parecido al de cualquier chico hispanohablante en esas circunstancias. Desafortunadamente para ellos, al llegar a Japón no tienen con quien hablar español y probablemente el único vínculo que les queda es el de sus amigos que dejaron. Para ellos, que han heredado el español, no de los padres, sino del contexto de su vida, es muy importante que se les tome en cuenta como otra variedad de hablantes de herencia y sean considerados también para participar en las clases de español destinadas a hablantes de herencia si así lo desearan. Estos casos son menos frecuentes que los tres anteriores.

Toda esta variedad de situaciones hace difícil una definición de hablantes de herencia que englobe todos los casos y esto hace más complejo e interesante el reto y el proceso de diseño de un *syllabus* para hablantes de herencia. Además, justifica la necesidad de hacerlo a la carte (a la medida) como sucede en el contexto de la clase «Español para hablantes de herencia» de KUIS. Consideramos apropiado agregar aquí un aspecto fundamental que se deduce de la variedad de contextos y situaciones educativas, culturales, políticas, entre otras, por las que pasan los hablantes de herencia desde su infancia hasta su juventud: es esencial, como afirma Potowski, que en la clase de español para hablantes de herencia se le dé mucha importancia a sus necesidades afectivas porque pueden producirles inseguridades lingüísticas y de identidad (2015, p. 28). Para poder atender a estas necesidades afectivas hemos considerado de suma importancia la integración entre compañeros mediante la creación de un ambiente de confianza entre unos y otros a través de trabajos en grupos y tertulias.

Además, es importante que, a través de actividades interactivas en las clases de español para hablantes de herencia, los estudiantes puedan adquirir herramientas para poder reconocer o fortalecer la parte hispana de su identidad a partir de conocimientos y experiencias previas (algunas de modo inconsciente) a la vez que desarrollan destrezas de la lengua para también poder expresar su conciencia y pensamiento crítico.

A continuación, en el siguiente apartado se justificará la elección del tema de los cómics de Hispanoamérica como tema central de la actividad «Proyecto de final de semestre» cuya tarea final es la elaboración de un «Folleto sobre las tiras cómicas de Hispanoamérica» como texto de identidad (Cummins, et al., 2017) y su función como espejo (Peto, 2018) de su realidad y ventana (Bishop, 1990) para mostrarlo ante la sociedad mayoritaria. Es decir, un trabajo final accesible a todo público con aspectos del mundo y la identidad de los estudiantes de herencia donde ellos mismos se vean reflejados (espejo) a la vez que se

ilustra y concientiza a la sociedad mayoritaria (ventana) sobre quiénes son los hablantes de herencia. Estos temas se ampliarán en el apartado 1.3.

### *1.2. Los cómics de Hispanoamérica en la enseñanza para alumnos de ELH y la identidad*

Es extendido el uso de las historietas para la enseñanza de lenguas extranjeras (Zorbaugh, 1944; Dongmei y Miras, 2017; Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, 2002). Este método responde a la necesidad de ampliar el vocabulario y cultura de los aprendices de idiomas y la creación de historietas en el aula a modo de método de enseñanza: las clases a través de historietas. En este artículo se quiere proponer la importancia de utilizar las tiras cómicas de países hispanos en la enseñanza de lenguas de herencia, en este caso, del español para hablantes de herencia. Recordando que en la enseñanza de ELE y la de ELH los alumnos tienen diferentes necesidades, algunas de las cuales mencionaremos más adelante, se resaltarán las de los hablantes de herencia. Pero antes es interesante ir un poco más allá del mero hecho lingüístico en la enseñanza a hablantes de herencia: «el desarrollo lingüístico para el fortalecimiento de la conciencia crítica y de la identidad».

Las tiras cómicas no eran consideradas un género literario y se las tomaba como parte de la cultura de masas. No fueron estudiadas desde parámetros académicos hasta que Umberto Eco publicó su libro *Apocalípticos e integrados* (1964) donde realiza un estudio pionero de la historieta.

Este acercamiento reivindica la importancia de las historietas. Las tiras cómicas, en general, además de recrear, reproducen a través de sus personajes realidades histórico-sociales. No solamente entretienen y divierten, a veces son una voz de la sociedad de una determinada época o hacen crítica de corte político, etc. Como dice la escritora Ana Merino en una entrevista realizada por Jiménez (2018), «[...] los cómics son parte de los tiempos sobre los que reflexionan. En la actualidad, muchos creadores han incorporado reflexiones muy complejas en sus trabajos. El espacio narrativo de los cómics reivindica un espacio necesario de pensamiento compartido». Se trata de una memoria histórica testimonial. Esto nos recuerda de alguna manera al inconsciente colectivo y los arquetipos de Jung (1970).

En las tiras cómicas hay muchos personajes emblemáticos de una sociedad determinada, hay un inconsciente colectivo compartido por las personas de esa sociedad que los une. Estos saberes, que son del colectivo común, no necesitan explicación y probablemente alguien de otra sociedad no los podría captar, aunque hablara el mismo idioma. Un estudiante de herencia que se ha criado en un país diferente al de sus padres, recibe (de manera inconsciente) parte de estos «saberes colectivos» a través de ellos, pero leyendo las tiras cómicas y consultando con sus padres, puede adquirir, identificar o reafirmar este saber común colectivo, que podría hacerlo identificarse con su cultura hispana y con sus padres. Como dice Merino (2003, p. 26), los cómics «[...] establece(n) con la literatura, la realidad social, la imaginación popular, el trasfondo político e ideológico o el entorno estético de cada país como un rasgo más de su modernidad».

Justamente estos imaginarios colectivos le llegan al alumno de herencia a través de sus padres y/o comunidad, de manera aislada, inconexos porque viven en Japón, geográficamente muy alejados de sus tierras de herencia. Pero al leer las tiras cómicas que sus padres recuerdan o guardan todavía, muchas de las cosas que escuchan en casa, el mismo tipo de humor, diferente al del país donde se han criado, es reconocido allí

y conforma una pieza más que se añade al rompecabezas de la identidad que están todavía negociando los alumnos de herencia. Además pueden conseguir un acercamiento entretenido a los padres con algo que pueden disfrutar juntos y reír o razonar.

### 1.2.1. Algunas diferencias relevantes entre la enseñanza para alumnos de ELH y ELE a través del cómic

Entre los beneficios del uso de los cómics en la enseñanza de ELE podemos destacar la ampliación del léxico, el humor, los dobles sentidos, los sarcasmos, entre otros recursos lingüísticos, y los elementos culturales que allí se reflejan. Sin embargo, como los estudiantes de ELE no tienen relación o conexión con esa cultura dentro de la familia o en su día a día, habrá que explicarles diversas cuestiones culturales cotidianas. En cambio, muchos de los estudiantes hablantes de herencia han adquirido elementos de este saber, este conocimiento colectivo común, sin darse cuenta. Partimos de la premisa de que los entienden, porque reconocen el tipo de humor o los problemas sociales de los que han escuchado hablar a sus padres en casa. Puede ser el caso de los que no nacieron o no vivieron algún tiempo o temporada en el país de su padre o madre. Descubrirlo puede darles un cierto sentido de cohesión cultural de entender de dónde viene el conocimiento que no recuerdan haber estudiado.

Se espera que los temas y personajes de las tiras cómicas les permitan identificar en sus culturas heredadas arquetipos, patrones lingüísticos, culturales o de conducta que los ayuden a descubrir, fortalecer el pensamiento crítico y enriquecer su propia identidad. De esta manera el estudiante de herencia que vive en Japón tan alejado de su país de herencia tendrá la oportunidad de asomarse y acercarse más a la cultura y lengua heredadas para identificar aspectos de su herencia cultural, aunque finalmente no lo incluya dentro de lo que considera parte de su personalidad o identidad. Si el cómic puede ayudar a los estudiantes de lengua heredada a identificar o reconocer una fuente de su herencia y a desarrollar la conciencia y pensamiento críticos, entonces resulta un tema apropiado para trabajar en la clase de herencia. Además, es un tema base ideal para crear textos de identidad como es el caso de la actividad «Proyecto de final de semestre». A continuación, se van a explicar métodos y enfoques de enseñanza combinados en la actividad «Proyecto de final de semestre».

### *1.3. Metodología*

Dentro del marco del aprendizaje por proyectos, se utiliza el enfoque por tareas donde los alumnos deciden una tarea final que van a conseguir completar a través de la realización de tareas intermedias. Es un método comunicativo que también permite descubrir los puntos débiles léxicos o de gramática, etc., dentro de la comunicación. A los hablantes de herencia hay que enseñarles la gramática que no dominan y esta no aparece en un orden determinado, como se les enseña a los estudiantes de lenguas extranjeras. La tarea final —en nuestro caso el folleto— se convierte en un texto de identidad. Los textos de identidad pueden ser de diferentes tipos: orales, escritos, visuales, o combinados, es decir, multimodales. Un texto de identidad es un «producto final» en el que los estudiantes han «invertido» sus identidades, una vez finalizados, como señalan Cummins y Early (2011):

Los textos de identidad sostienen un espejo donde se ven reflejadas las identidades de los alumnos de manera positiva. Los alumnos invierten su identidad en estos textos que a su

vez se convierten en embajadores de sus identidades. Cuando los alumnos comparten los textos de identidad con diversas audiencias (compañeros, profesores, padres, abuelos) [...] probablemente van a recibir una retroalimentación positiva de todas sus audiencias (p. 3).

Una propuesta similar hace Peto (2018) en el *Mirror Curriculum*, que está pensado para que el alumno pueda verse reflejado en una realidad cercana a ellos que los represente sin imponerles símbolos culturales seleccionados por el profesor y que les permita reflexionar e interactuar con sus personas queridas o comunidad de una manera natural (p. 131).

Bishop (1990), antes de que el término «textos de identidad» fuera acuñado por Cummins a principio de la década de 2000, nos ofrece una clave más sobre su importancia a través del rol de los libros en sociedades multiculturales:

Los chicos de los grupos sociales dominantes siempre han encontrado sus espejos en los libros, pero también han sufrido de la escasez de libros sobre otros. Ellos necesitan los libros como ventanas hacia la realidad [...] Necesitan libros que los ayuden a entender la naturaleza multicultural del mundo en que viven, y su lugar como miembro de un solo grupo . (pp. 1-2).

Adaptando este pensamiento a este contexto de LH, los textos de identidad, además de ser un reflejo de la realidad de los HH, deben ser ventanas por las que las personas que no pertenecen al mismo grupo puedan ver y reconocer otras realidades, y para el caso de Japón específicamente, la multiculturalidad en su sociedad. Al terminar de elaborar el folleto sobre las tiras cómicas en Hispanoamérica, se decidió que se pediría permiso para colocarlo en la biblioteca de español del *Multilingual Communication Center* (MULC) de KUIS, como un texto de identidad de fácil acceso a cualquier lector y compañero convirtiéndose así en proyecto de actualidad social que los reivindica como grupo. Como allí muestran algunos cómics representativos de sus países de herencia junto con sus reflexiones sociales, su experiencia a lo largo de la elaboración del proyecto, y los momentos compartidos con sus padres, ayudarán a estos compañeros a entenderlos mejor creando un lazo social de empoderamiento que les permita surgir de la invisibilidad en la que los hablantes de herencia están todavía sumidos en la educación y sociedad japonesa.

## 2. Desarrollo

Antes de explicar la actividad «Proyecto de final de semestre», se mencionará en qué consiste la clase «Español para hablantes de herencia» de KUIS.

### 2.1. La clase piloto «Español para hablantes de herencia» de KUIS

La clase «Español para hablantes de herencia» se imparte quince veces en total en cada semestre, una vez a la semana con un tiempo de duración de noventa minutos por clase (dos horas académicas de la universidad). En el primer semestre del curso escolar 2019-2020, cuando se inició y se creó la actividad «Proyecto de final de semestre» sobre las tiras cómicas de Hispanoamérica, se trataba de una clase sin créditos con cinco alumnos consecuentes y algún otro que asistía de vez en cuando. Comenzaba a las nueve de la mañana de los lunes, horario especialmente difícil, por ejemplo, para algunos que vivían muy lejos y no tenían otras clases el mismo día. Las asistencias eran bastante

intermitentes, sin embargo, es admirable el interés por mejorar su lengua heredada porque iban a clase a pesar de todo y de no ganar créditos para graduarse. El problema del horario se solucionó eligiendo el quinto periodo de clase de 16:30-18:00 porque normalmente no coincide con otras clases, en un día en el que todos tuvieran que ir a la universidad. Sin embargo, en algún semestre el quinto horario les coincidía con materias obligatorias de su especialidad y no podían ir a la clase de herencia.

Los estudiantes de español como lengua de herencia de esta clase pertenecían a diferentes departamentos de la universidad, no solamente a la especialidad de español. Dos pertenecían a la carrera de español y los demás a otras carreras de la universidad. Eran de origen: (1) peruano-japonés, (2) peruano con algún ancestro japonés, (3) colombiano con algún ancestro japonés, (4) cubano-japonés, y (5) peruano-peruano<sup>5</sup>. Cada estudiante tenía un dominio diferente de las destrezas del español, de acuerdo con su contexto. Desafortunadamente, un estudiante se retiró de la clase y otro no quiso comprometerse con el proyecto por falta de tiempo, aunque asistía a la clase.

El syllabus que creamos para esta clase comprende el siguiente tipo de actividades:

- Actividades formativas gramaticales o culturales.
- Actividades de ampliación de vocabulario.
- Actividades de formación de lectores independientes.
- El «Proyecto de final de semestre».
- Actividades de desarrollo de conciencia y pensamiento críticos.

Los estudiantes de herencia necesitan desarrollar las destrezas lectora y escrita. También necesitan ampliar su vocabulario diferente al ámbito familiar, y hablar con fluidez sobre temas específicos de su interés y del ámbito académico y social. Se considera importante crear un lazo entre los estudiantes en clase e incentivar la comunicación y el interés por la cultura familiar, las relaciones familiares y con su comunidad hispana, si la tuvieran cerca. Mencionemos algunos de los objetivos de la clase. Al finalizar el curso el alumno estará en capacidad de:

- Fundamentar sus valoraciones críticas en español.
- Utilizar un vocabulario sobre temas específicos, diferente al del ámbito familiar.
- Identificar y valorar la variedad léxica del español de sus compañeros de clase.
- Interactuar efectivamente con su familia, comunidad y compañeros de clase.
- Valorar la cultura familiar.
- Acercarse al mundo hispano de su entorno.
- Hablar con fluidez sobre temas específicos de su interés y del ámbito académico y social.

Además, el alumno habrá desarrollado sus destrezas en la lectura y escritura.

## 2.2. El «Proyecto de final de semestre»

El «Proyecto de final de semestre» es una actividad del *syllabus* de la clase de «Español para hablantes de herencia». Cada semestre el tema y la tarea final del «Proyecto de final de semestre» son diferentes. Se le dedican treinta minutos de cada clase. Se basa en la enseñanza por proyectos y se va desarrollando a través del enfoque comunicativo por tareas que sirven de andamiaje para lograr el producto final que, por lo general, es un texto de identidad simple o multimodal. El tema debe ser significativo para los alumnos

porque «la creación de textos de identidad asume una particular importancia en el caso de estudiantes que provienen de grupos cuyas lenguas, culturas y religiones han sido devaluadas, con frecuencia por generaciones, en la sociedad mayoritaria» (Cummins et al., 2015, p. 558). Este proyecto es la actividad más compleja del *syllabus*. Además, es muy útil para el profesor, dado que, a lo largo de su desarrollo, los estudiantes trabajan juntos por un objetivo común a través de tareas intermedias unas individuales y otras grupales con finalidad comunicativa. La necesidad de comunicarse es la que precisamente hace evidente y sirve para detectar las carencias tanto orales como escritas, individuales y grupales de la clase. El profesor tomará nota de estas carencias que pasarán a formar parte importante de las actividades formativas y culturales del *syllabus*, como se ha mencionado con anterioridad.

Antes de decidir el tema hay que conocer el perfil y el nivel de dominio del español que tienen los alumnos de herencia que van a participar y tener en cuenta si el nivel es parecido o hay diferencias considerables. En este caso, ya se conocía de antemano que el nivel de dominio del español de cuatro de los cinco estudiantes era bastante similar a pesar de las diferencias de contexto que había entre ellos, porque eran alumnos de la clase de ELE de la autora y por largas charlas juntos en MULC. De no conocerse, hay que hacer pruebas de nivel, por medio de evaluaciones formativas que se hacen durante el proceso de enseñanza, como aconsejan Carreira y Hitchins Chik (2018), para que en la actividad puedan participar todos, desde sus propios niveles y posibilidades. También dependerá de la cantidad de alumnos que tenga la clase.

La evaluación formativa sucede a lo largo de la educación. La descripción «evaluación del aprendizaje» se usa porque cuando los profesores realizan la evaluación formativa buscan utilizar los resultados más o menos inmediatamente para ajustar su enseñanza y para mejorar el aprendizaje de sus alumnos. (p. 368)

Como mencionábamos, el tema, en este caso el de las tiras cómicas, debía ser de interés y que permitiera que los estudiantes puedan verse reflejados en él de manera que ellos mismos descubran la relación entre las tiras cómicas con lo que ven en su casa y de lo que no hallan referente en la sociedad japonesa. Así, se les ofrece un ángulo nuevo desde donde ver su comunidad y su familia además de la cultura de herencia que es más amplia de lo que pueden apreciar viviendo tan alejados geográficamente de ella. De esta manera, se les da la oportunidad de reconocerse y reflejarse también en ese otro espejo. Tal como lo afirma Mike Peto (2018, p. 130) para su caso de estudio en USA «[...] demasiados de mis alumnos de herencia están alienados con la cultura de la escuela y viven una vida donde tanto su familia como la comunidad han sido separadas de su vida colegial», en Japón se vive una realidad similar. Por todo esto, es necesario que tanto los estudiantes que tienen ascendencia japonesa, como los que no la tienen, pero han nacido y/o se han criado y educado desde muy jóvenes en Japón puedan ver su cultura de herencia desde diferentes perspectivas y de esta manera profundizar en sus raíces.

### 2.2.1. Objetivos generales del «Proyecto de final de semestre»

Como este proyecto busca cumplir con los objetivos generales del curso, muchos van a coincidir con los objetivos generales de la clase. Al finalizar el proyecto el alumno:

- Podrá acercarse efectivamente a su familia y/o comunidad. Para conseguir este

objetivo hará preguntas a su familia relacionadas con el tema del «Proyecto de final de semestre».

- Podrá utilizar un vocabulario sobre temas específicos, diferente al del ámbito familiar. Para alcanzar este objetivo, el alumno utilizará el vocabulario específico del tema del proyecto en cada una de sus etapas.
- Podrá acercarse al mundo hispano de su entorno y de sus compañeros. Para conseguir este objetivo, el estudiante compartirá con sus compañeros entrevistas hechas a sus familiares o conocidos sobre el tema del proyecto.
- Podrá fundamentar sus valoraciones críticas en español. Para alcanzar este objetivo el alumno, basado en sus investigaciones sobre el tema del proyecto, dará opiniones constructivas sobre los ensayos de sus compañeros.

### 2.2.2. Organización del «Proyecto de final de semestre»

El primer día de clase se presenta la dinámica de la clase, se habla del *syllabus* y de una de las actividades allí contenida llamada «Proyecto de final de semestre». Se señala que el rol del profesor es ser un facilitador, un guía, pero que el trabajo avanzaría según las propias decisiones de los estudiantes.

1. Explicación del «Proyecto de final de semestre» (Ver apéndice). Objetivos, valores, destrezas a desarrollar.
2. Elección del tema. Decisión en conjunto de la tarea final del «Proyecto de final de semestre»: folleto, tríptico, presentaciones, videos, etc.
3. Cada semana habrá que preparar una tarea intermedia que permita el avance hacia la realización de la tarea final.
4. Lectura independiente en clase de diversidad de tiras cómicas hispanas.
5. Reporte de cada estudiante de la entrevista realizada a su familia sobre las tiras cómicas de su país que leían de pequeños.
6. Elección por parte de cada estudiante de la tira cómica sobre la que va a realizar su parte individual del proyecto.
7. Lluvia de ideas para decidir las partes y contenido del folleto y de los ensayos.
8. Estudio en clase e investigación sobre las tiras cómicas. Origen, contenido, repercusión social, etc.
9. Exposición y discusión de los borradores y ensayos finales y sugerencias por parte los compañeros.
10. Entrevista de la profesora a los estudiantes sobre su experiencia haciendo el proyecto.
11. Escritura de la introducción y elaboración del folleto a través de los ensayos.

## **3. Reflexiones**

### *3.1. Algunas reflexiones basadas en opiniones finales de los alumnos*

A continuación, se citarán comentarios de los alumnos sobre su experiencia con esta actividad para realizar el folleto como un texto de identidad. Estos comentarios forman parte de la introducción del folleto. Se trata de las respuestas a las preguntas que dieron pie, después de haber concluido el folleto, a la tertulia donde los estudiantes compartieron su opinión y experiencias acumuladas durante la elaboración del proyecto. Para la publicación de sus comentarios fue recibido el consentimiento de los estudiantes.

No usamos sus nombres para preservar su identidad. Todas las entrevistas se realizaron el mismo día, 8 de julio de 2019.

A través de estos comentarios podemos comprobar si se cumplieron varios de los objetivos del proyecto. Para saber la posición de los alumnos sobre el cómic hispanoamericano y si lo llegaron a sentir cercano a su identidad tomamos los comentarios del estudiante 1 y del estudiante 2 a quienes les pareció muy interesante investigar sobre las tiras cómicas de Hispanoamérica porque nunca habían averiguado ni las habían visto. También podemos comprobar que han relacionado y reconocido el humor de su casa con el humor de las tiras cómicas.

P1. ¿Fue motivante para ustedes este proyecto? ¿Se sintieron cercanos al tema?

(1) Cuando mi madre me mostró una revista de *Condorito*, me emocioné y la empecé a leer. Me pareció muy interesante y gracioso. Nunca había leído las tiras cómicas de Hispanoamérica y esta me pareció muy fresca. Esos chistes los veía en *El Chavo del 8*, y los reconocía en las bromas de mis padres. Creo que me identifiqué con la tira cómica hispanoamericana porque desde niño siempre me gustaban los chistes que me contaban mis padres o veía en la TV en español y por eso ahora cuando vi otra vez *Condorito*, sentí nostalgia. (Estudiante 1, comunicación personal, 8 de julio de 2019)

(2) Las historietas latinoamericanas también muestran cómo somos nosotros, que nos reímos de nuestras propias desgracias, de las cosas malas que nos pasan. Y creo que eso es algo único de nosotros. Estando en Japón nunca he visto que se burlen de las cosas malas que les pasan como medio de hacer catarsis. (Estudiante 2, comunicación personal, 8 de julio de 2019)

(3) La motivación para investigar sobre este tema es porque forma parte de nuestra literatura y también refleja nuestra cultura. Es importante que se sepa sobre las tiras cómicas de Hispanoamérica porque aquí (en Japón) hay poca información. Antes nunca había investigado sobre las tiras cómicas porque pensaba que el *manga* o la tira cómica era solo parte de la cultura japonesa. No sabía que había en Hispanoamérica también. Conocía los cómics estadounidenses, pero no sabía que había de otro país. (Estudiante 2, comunicación personal, 8 de julio de 2019)

Otro de los objetivos del proyecto era crear la oportunidad de que los alumnos se acercaran a sus padres para averiguar sobre el tema y que pudieran compartir y conocerse mejor. Crear un espacio para hablar sobre las cosas hispanas con su grupo familiar. Evidentemente, se acercaron a hablar con sus padres y hablaron de temas que no solían compartir.

P2. ¿Cómo reaccionó tu familia cuando le preguntaste sobre el tema?

(4) Cuando pregunté en mi casa sobre qué tiras cómicas conocían del Perú, me miraron sorprendidos y me dijeron: ¡qué te pasa! ¡Primera vez que preguntas eso! (Estudiante 3, comunicación personal, 8 de julio de 2019)

Al preguntarle entonces por qué le llamó la atención *El Cuy* y no *El Super Cholo*, me respondió que le llamó más la atención *El Cuy* porque,

(5) Mi familia de Perú, que vive en Huaraz, cría los cuyes. Cuando yo tenía ocho años fui a Perú y jugué con los cuyes y los comí también. Además, en familia a mi mamá la llamamos «cuy» porque es chiquita. Por eso elegí *El Cuy*. (Estudiante 3, comunicación personal, 8 de julio de 2019)

Esta anécdota familiar la compartió en clase la estudiante 3, gracias un buen ambiente de compenetración y confianza entre compañeros, otro de los objetivos del proyecto.

(6) Conocí *Condorito* en casa cuando le pregunté a mi madre sobre las tiras cómicas que ella leía o había leído». (Estudiante 1, comunicación personal, 8 de julio de 2019)

(7) Hablé con mi familia y pregunté si conocían a *Copetín*. Me dijeron que sí, pero cuando

pregunté sobre los detalles, no me supieron contestar. Entonces me di cuenta de que todavía le faltaba a Colombia para que las historietas fueran más populares. Me llamó la atención porque decían que era una de las tiras cómicas más representativas de Colombia. (Estudiante 2, comunicación personal, 8 de julio de 2019)

A través de las lecturas y las discusiones en clase los estudiantes fueron descubriendo sus carencias dentro de ese ámbito temático. Por ejemplo, nuevo vocabulario como «denuncia social», «limitación de conciencia política» y estructuras lingüísticas que no conocían y adquirieron durante la realización de las tareas del «Proyecto de final de semestre». Estas nuevas estructuras eran las que conformaban el contenido gramatical enseñado en clase. Recordamos que las clases se hacen a la medida de las necesidades y carencias que se vayan descubriendo de los estudiantes. De esta manera pudieron contar con herramientas lingüísticas para dar su opinión o hacer una crítica en español. Poder ser crítico, reconocer y comparar los elementos culturales de los países que conforman su cultura es la mejor y más sana manera de asumir su multiculturalidad como demuestran en las respuestas a la siguiente pregunta:

P3. ¿Qué semejanzas o diferencias encontraron con las tiras cómicas que han leído en Japón?

(8) No es tan común o popular que la viñeta sea para denuncias sociales en Japón. Entre los jóvenes, tal vez hoy en día no hay interés sobre política, de pronto los escritores de *manga* no utilizan esa temática. Tal vez Japón no permite hacer estas denuncias ni que los jóvenes tengan interés en temas políticos. Limitan la conciencia política de los jóvenes. (Estudiante 2, comunicación personal, 8 de julio de 2019)

(9) Al principio pensé que era fácil porque en Japón hay bastantes mangas y creía que en todo el mundo también había mangas cómicas y que era parecido, tipo fantasía. No pensaba que se trataba de política de la sociedad, machismo o guerras. No pensaba que tenía un tema tan profundo la tira cómica de Hispanoamérica. (Estudiante 3, comunicación personal, 8 de julio de 2019)

### 3.2. Algunas de las dificultades que surgieron en el camino

A mediados de semestre un estudiante se retiró del curso porque la clase era muy temprano por la mañana y otra alumna no se quiso comprometer con este proyecto por lo que solo tres alumnos lo realizaron. Algunos estudiantes no habían visto nunca una historietita de su cultura heredada. Pero lo que llegó a ser de preocupación al principio fue que algunos padres no estaban familiarizados con las tiras cómicas de sus países. Esto llevó a pensar que habría que conocer mejor el contexto familiar de los estudiantes para realizar proyectos donde de alguna manera se busca la interacción con los padres. El conocer o no sobre las tiras cómicas pudiera estar influido por diversos factores, incluso económicos, como explica nuestra estudiante 3, de padres peruanos: «Cuando mis padres eran niños no leían tiras cómicas. No podían comprarlas. Por eso me respondieron que no podían darme información y decidí investigar en internet». No se considera que sea un impedimento para realizar el proyecto, pero de conocerse algún motivo, consideramos que sí debe tomarse en cuenta por si fuera necesario modificar el enfoque de la actividad.

Este proyecto tendría más éxito si se tuviera una biblioteca especializada para la clase de español para hablantes de herencia y se contara en físico con diferentes tipos de tiras cómicas de los países de habla hispana. Así en el tiempo dedicado a la lectura libre e

independiente al inicio de cada clase, los alumnos podrían haber estado en contacto con más variedad de cómics. Para resolver este problema habría que tener un salón de clase con su biblioteca solo para las clases de español de herencia. Así se podrían comprar libros adecuados y que los estudiantes pudieran buscar libros de su interés hasta que adquirieran la independencia de poder aventurarse a leer los libros que hay en la biblioteca de la universidad o en sus casas.

#### 4. Discusión

Las tiras cómicas representan el humor, las críticas, las denuncias, la voz del pueblo porque, como dice Jiménez (2018) en su blog, «los cómics, como las novelas o las películas representan las problemáticas de su tiempo [...]». Para los estudiantes de herencia pueden representar una manera de conocer o reconocer también un humor que han visto y reído en casa, diferente al japonés, y que tal vez forma parte de su idiosincrasia y de su manera de bromear, sin saberlo o sin haberlo concientizado. Los chicos que nacieron fuera y se criaron en Japón, incluso los que se criaron fuera por varios años, dependiendo de la edad pueden haber leído o no algunas tiras cómicas de su país de origen. Lo cierto es que, en ambos casos, poder investigar sobre las tiras cómicas, su autor, la época histórica en que fueron escritas, qué es lo que denuncian o satirizan, ironizan, cuáles son los estereotipos y los arquetipos, por qué los personajes son quienes son y por qué son como son representa una oportunidad de descubrir un mundo que tal vez siempre estuvo ahí, frente a sus ojos y no sabían cómo mirarlo. Los estudiantes tienen la oportunidad de acercarse a sus padres (uno de los objetivos de este trabajo) y compartir, charlar, investigar juntos, conocerse un poco más. Se intenta «despertar la curiosidad» de los estudiantes por quiénes son sus padres, su entorno y qué tienen que ver ellos mismos en todo esto. Sin embargo, aunque los objetivos de acercamiento familiar se cumplieron, hay que tomar en cuenta que no siempre hay una relación familiar cercana con algunos padres. Entonces hay que ampliar las posibilidades de los alumnos a que puedan preguntar a personas de su elección dentro del grupo familiar o comunidad. También vale la pena mostrarles que hay tiras cómicas que son tan populares, como *Mafalda* o *Condorito*, por señalar algún ejemplo, que ya son de todos los hispanoamericanos y no solo de los argentinos o chilenos.

Creemos que este tipo de proyecto es muy importante porque tanto el contenido como la manera atractiva y divertida de organizarlo hacen que los alumnos trabajen en equipo por un objetivo común que los representa y permite que se conozcan mejor. Se aprovecha en clase el humor «latino» tan diferente al japonés. Se reflejan no solo en el humor que ven en casa sino en el de sus compañeros que entienden la picardía. Les despierta el sentido del humor y pueden bromear con confianza en español también. Se abre otra ventana para ellos. Las tiras cómicas de Hispanoamérica les permiten asomarse a una visión crítica que pueden adoptar si les gusta o interesa. Al menos tienen la opción de ver, reconocer o experimentar y elegir.

En el aspecto estructural del proyecto los alumnos se ven en la necesidad de trabajar en equipo inmersos en un ambiente, idioma y temática en el que no habían trabajado con anterioridad para organizar el proyecto, pensar el título, la estructura e investigar. A medida que iban investigando, tanto alumnos como la profesora podían detectar las carencias de vocabulario y de expresión que presentaba cada uno. El tiempo de la clase

que no se dedicaba a la realización del proyecto, se ocupaba en trabajar esas carencias, a estudiar sobre ortografía y cómo escribir un ensayo. Así se puede notar cómo esta actividad supuso un desarrollo lingüístico que les permitió expresarse con más seguridad dentro de este nuevo ámbito. No se trata de conseguir un cambio radical, sino de ir completando los vacíos que tienen por no haber estudiado formalmente el español, o haberlo dejado de estudiar a temprana edad. Pero es innegable que el dominio lingüístico de la lengua heredada tanto oral como escrito les ayuda a fortalecer y expresar su identidad con tanta confianza como en la lengua mayoritaria dominante con la que se han desenvuelto durante toda su etapa escolar. Se comienza a lograr el objetivo común: visibilizarse.

### Conclusiones

La actividad denominada «Proyecto de final de semestre» de la clase piloto «Español para hablantes de herencia», que se elaboró para los estudiantes universitarios en Japón que tienen como lengua de herencia el español, logró una participación activa de los estudiantes de la muestra quienes crearon un texto de identidad titulado «*Las Tiras cómicas en Hispanoamérica y Japón. Lo mejor de nuestra infancia*». El texto sirve de reflejo, de espejo y de ventana de su identidad. Durante el desarrollo de las tareas del proyecto, el grupo se notaba más unido y se contaban anécdotas de las familias asociadas a lo que habían leído en las tiras cómicas que cada uno analizaba. Como consecuencia, el pensamiento crítico en español utilizando el vocabulario y estructuras nuevas que aparecían en las lecturas, o que necesitaban para poder expresar en español lo que estaban pensando en japonés, comenzó a tomar forma y era inevitable que compararan las tiras cómicas de Hispanoamérica con los *mangas* japoneses.

Durante las discusiones, cuando no sabían alguna expresión en español, la decían en japonés y si la profesora no sabía la traducción, entre ellos se ayudaban en japonés y español, es decir, se permitía el diálogo translenguado<sup>6</sup> con fines pedagógicos, para crear un ambiente de colaboración en clase sin estrés lingüístico (García, 2012). A pesar de ser un número limitado de estudiantes, se decidió continuar con el proyecto y reportarlo en este artículo. Necesitamos material probado para la clase de español como lengua heredada, en contexto japonés, para utilizarlo con las siguientes generaciones o que sirvan de modelo para otras futuras clases en otras universidades. A nivel universitario todavía no hay manuales para enseñar ELH y es necesario sentar un precedente para probar, analizar, mejorar y crear más materiales versátiles.

Se recomienda probar este proyecto con alumnos de herencia de niveles más bajos del dominio del español para comprobar su funcionalidad y, al ser tan atractivo el tema, adecuarlo a sus posibilidades. Es decir, el proceso y resultado de este estudio puede ser adaptado en otros contextos. Los alumnos de la muestra trabajaron con mucha ilusión especialmente al pensar que abrían camino a otros estudiantes hablantes de herencia y a otros proyectos futuros para la concientización de la sociedad dominante de sus compañeros y profesorado de la universidad.

Caminemos juntos hacia la formalización de la enseñanza de lenguas de herencia en Japón para apoyar las generaciones contemporáneas y futuras y a la formación de la base de una verdadera sociedad japonesa multicultural abierta a la globalización e internacionalización sobre el firme conocimiento y reconocimiento de su diversidad lingüística y cultural interna. Porque antes de practicar la globalización, hay que

entender, propiciar, proteger y educar en la convivencia y respeto de la diversidad dentro de nuestras propias fronteras.

### Agradecimientos

La autora agradece a los alumnos de la «Clase de español para hablantes de herencia» de la Universidad de Estudios Internacionales de Kanda por su entusiasmo, constancia y cariño durante las clases. A mi querida amiga y colega Ana Piñán por animarme a escribir sobre este proyecto. A los profesores del departamento de Iberoamérica de KUIS por su continuo apoyo para hacer realidad la «Clase de español para hablantes de herencia», en especial a los profesores Seiichi Aoto y Kengo Matsui. Al Sr. Yū Katō por realizar con tanto esmero los pósteres para el anuncio del curso. Y por sus valiosos consejos a los profesores Rocío Núñez y Raymond Echitchi.

### Referencias bibliográficas

- Beaudrie, S., Ducar, C., & Potowski, K. (2014). *Heritage Language Teaching: Research and Practice*. Nueva York: McGraw Hills Education Create.
- Bishop, R. (1990). Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), 1-2.
- Burgo, C. (2018). *Clases mixtas: L2 y lengua de herencia*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term "Heritage Language Learner". *The Heritage Language Journal*, 2, 1-25.
- Carreira, M., & Hitchins Chik, C. (2018). Differentiated Teaching. A primer for heritage and mixed classes. En K. Potowski, *The Routledge Handbook of Spanish as Heritage Language*. (pp. 357-374). Londres y Nueva York: Routledge.
- Casas, M. (2019). *Español para hablantes de herencia*. USA: Linn-Benton Community College.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), 585-592.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Londres: UCL Institute of Educational Press.
- Cummins, J., Hu, S., Markus, P., & Montero, K. (2015). Identity Texts and Academic Achievement: Connecting the Dots in multilingual School contexts. *Tesol Quarterly*, 49(3), 555-581.
- Cummins, J., Ntelioglou, B., Prasad, G., & Stille, S. (2017). Identity Texts Projects. En J. Cummins, & M. Blatherwick, *Creative Dimensions of Teaching and Learning in the 21st Century. Advances in Creativity and Giftedness*. Rotterdam/Boston/Taipei: SensePublishers.
- Dongmei C. y Miras, A. (2017). *Language Teaching Through Comics*. Comics in L2 teaching. <https://sites.google.com/view/comicsinl2teaching/home>
- Eco, U. (1964). *Apocalípticos e integrados*. España: Debolsillo.
- Farina, V. (2019). Heritage Languages in Japan. Heritage Language Learners in Japanese Schools. Returnee Students. Problems. Limitations and one proposal. *The Journal of Kanda University of International Studies*, 31, 213-239.
- Fishman, J. (2001). Three Hundred-Plus Years of Heritage Language Education in the United States. En J. Fishman, *Developing Minority Language Resources*. UK: Multilingual Matters.
- García, O. (2012). El Papel de Translenguar en la Enseñanza del Español en Estados Unidos. *El Español en Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares*.

- Jiménez, J. (4 de enero de 2018). *El cómic como espacio de pensamiento y expresión cultural*. El cómic en rtve.es. <https://www.rtve.es/noticias/20180104/comic-como-espacio-pensamiento-expresion-cultural/1651631.shtml>
- Jung, C. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Matsui, K., & Farina, V. (2021). La enseñanza del español como lengua de herencia a nivel universitario en Japón: un proyecto y un desafío. *Studies in Linguistics and Language Teaching*, 31, 1-34.
- Matsumoto, A. (7 de diciembre de 2020). Niños extranjeros no escolarizados y bajo egreso de la secundaria "koko". Situación de los hijos de familias nikkei latinas de Japón. *Discover Nikkei*. <http://www.discovernikkei.org/es/journal/2020/12/7/ninos-extranjeros-no-escolarizados/>
- Merino, A. (2003). *El cómic hispánico*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Montrul, S. (2016). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge, Nueva York: Cambridge University Press.
- Nishikawa, T. (2019). Nihon no kōritsugakkō ni okeru nihongo wo bōgo to shinai kodomo e no gengo kyōiku. [La educación en colegios públicos de Japón para niños que no tienen el japonés como lengua materna]. En K. Kondo, M. Sakamoto, & T. Nishikawa, *Oya to ko wo tsunagu keishōgo kyōiku*. [Educación de las lenguas de herencia conectando generaciones] (pp. 209-223). Tokio: Kuroshio.
- Peto, M. (2018). The Mirror Curriculum. An Identity Approach that Prioritizes Home, School & Community Interaction. En M. Peto, *Practical Advice for Teachers of Heritage Learners of Spanish. Essays by Classroom Teachers* (pp. 130-140). USA: My Generation of Polyglots.
- Potowski, K. (2011). *Conversaciones escritas. Lectura y redacción en contexto*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Potowski, K. (2015). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Madrid: Arco Libros, S.L.
- Requena, R. (11 de febrero de 2013). Reproducción de la Sociedad Nikkei en Japón. *Discover Nikkei*. <http://www.discovernikkei.org/es/journal/2013/2/11/sociedad-nikkei-en-el-japon/>
- Roca, A. (2005). *Nuevos Mundos. Cuadernos para estudiantes bilingües*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Sugita, M., & Siwon, P. (2020). Situating Heritage Language Learners in Japan: Social Identification and Academic Learning. *The Journal of Kanda University of International Studies*, 32, 1-17.
- Tamada, K. (2008). A Consideration of Learning with the Use Comics -From Viewpoints of "Psychology with Comics" and "Psychology on Comics". *Manga Studies*, 3, 65-75.
- Valdés, G. (2000). "Introduction" in Spanish for Native Speakers. En *AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16, 1*, 1-20. Harcourt College.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: profiles and possibilities. En K. Peyton, & S. McGinnis, *Heritage languages in America: Blueprint for the future* (pp. 37-77). Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Yoshida, S. (2013). Manga as teaching material. *Bulletin of Education Research of Setsunan University*, 9, 25-39.
- Zorbaugh, H. (1944). The Comics as an Educational Medium. *The Journal of Educational Sociology*, 18(4), 250-255.

## Notas

<sup>1</sup> A lo largo del texto se encontrarán de manera alternativa las siguientes siglas: lengua de herencia/ lengua heredada (LH), hablante de herencia (HH), español como lengua heredada (ELH), español

como lengua extranjera (ELE).

<sup>2</sup> La palabra *nikkei* designa a todos los emigrantes japoneses y sus descendientes.

<sup>3</sup> Los términos «tiras cómicas», «historietas» y «cómics» van a encontrarse utilizados de manera alternada a lo largo del artículo.

<sup>4</sup> Esto explica la importancia de los textos de identidad en las clases mixtas, donde «mixtas» se refiere a clases con estudiantes de herencia y de lengua extranjera.

<sup>5</sup> Requena, (2013) menciona que a los «solo peruanos» los llaman «peruano-peruano» para diferenciarlos de los *nikkei* y posee una connotación negativa. En este artículo no utilizamos esta connotación negativa.

<sup>6</sup> Ofelia García (2012), explica que el diálogo translenguado es «dejar que los estudiantes dialoguen entre sí en el aula usando todo su repertorio lingüístico [...] porque es importante para lograr la comprensión académica y el aprendizaje» (pp. 366-367). En el caso de la clase «Español para hablantes de herencia» de KUIS el repertorio lingüístico común de los alumnos es japonés, español y a veces un poco de inglés.

### Perfil de la autora

Veri Farina Becski es profesora de español para hablantes de herencia y español como lengua extranjera en la Universidad de Estudios Internacionales de Kanda en Japón. Magister en Educación en la Universidad de Kioto. Master en Enseñanza del español como segunda lengua en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid (UNED). En la actualidad continúa desarrollando el syllabus y materiales de enseñanza para la clase de «Español para hablantes de herencia» a nivel universitario que enseña desde 2019 en KUIS. Sus temas de interés son las lenguas en contacto, lenguas de herencia, español como lengua extranjera, educación multicultural, recuperación de lenguas indígenas, concientización lingüística y cultural de la sociedad mayoritaria.

### Title

Spanish as a heritage language through Hispanic American comics in Japan: an educational experience at university

### Abstract

This article analyzes a formative activity conducted in the class “Spanish for heritage speakers”, a course aimed at undergraduate students in Japan who are Spanish heritage speakers. Using Hispanic American comics, the course seeks to develop the critical thinking of students, to enable them to reflect on their own identity and to create a communication channel between them and their families. In addition, the teaching program also intends to promote an encounter between students and their sociocultural roots, as well as to strengthen relationships amongst classmates. This qualitative study is based on the combination of Project-Based Learning and the Task-Based Approach to produce an identity text. The results show that, through the formative activity, diverse ways of using and producing Spanish were integrated according to the linguistic needs of students. Also, the students could reflect on their own identity through Hispanic American comics as a means of reflection and recognition of themselves in the mirror of the customs, humor and ways of being of their families. Finally, the students developed their critical thinking about their identity in their heritage language by elaborating an identity text as the final product of the formative activity.

### Keywords

Heritage languages, Spanish heritage speakers, identity, university level education in Japan, comics

## タイトル

日本におけるイスパノアメリカのコミックを用いた継承スペイン語教育—大学での教育経験から

## 要旨

本稿では、日本における継承スペイン語話者である大学生を対象とした「継承語話者のためのスペイン語」クラスでの授業活動を分析したものである。イスパノアメリカのコミックを用いることで、学生とその家族間のコミュニケーションを促し、批判的思考を活性化させ、学生自身のアイデンティティについて考えさせることがねらいである。さらに、彼らの社会文化的ルーツの発見とクラスメートとの関係強化というねらいもある。今回の質的研究では、アイデンティティ・レポート作成を目標にしたプロジェクト型学習とタスクベースのアプローチを組み合わせている。その結果、授業活動の中で学生の学習ニーズに応じて言語運用能力が統合されていくことが示された。また、イスパノアメリカのコミックは家族の習慣やユーモア、在り方、行動を反映しており、学生自身の内省と(再)認識の手段として機能した。学生は学期末に授業活動の最終成果物としてアイデンティティ・レポートを作成することにより、継承語でアイデンティティについての批判的思考を実践することができたと言えるだろう。

## キーワード

継承語, 継承スペイン語話者, アイデンティティ, 日本の大学教育, マンガ

## Apéndice 1

MUESTRA DEL DESARROLLO POR SESIONES DEL «PROYECTO DE FINAL DE SEMESTRE».

1. Los alumnos eligieron un tema de las propuestas ofrecidas. Este fue: «Las tiras cómicas en Hispanoamérica».
2. La tarea final. Los estudiantes decidieron hacer un cuadernillo o folleto con la compilación de cada uno de sus ensayos sobre alguna tira cómica famosa en Hispanoamérica. El objetivo es crear un texto de identidad: colocarlo en MULC (*Multilingual Communication Center*) para que quienes lo lean puedan entender la relación de ellos con la cultura hispana a través de las tiras cómicas y se den cuenta de que las diferencias no son algo negativo sino parte de una realidad más rica.
3. En las primeras clases, durante los quince minutos de lectura, se les proporcionaron algunas tiras cómicas de países hispanoamericanos como por ejemplo el clásico por excelencia *Mafalda* por su sentido crítico social. Se les pedía leerlas y que luego les mostraran a todos las viñetas que más les habían gustado y explicaran por qué. También veían elementos culturales y lingüísticos que les llamaban la atención. Por ejemplo, el voseo. Se daban cuenta de que había algún tipo de crítica social en las tiras cómicas, especialmente en *Mafalda*.

**Tarea.** Preguntar a sus padres o alguien cercano del mismo país de herencia qué tiras cómicas de su país leían cuando eran pequeños, por qué les gustaba, etc. Tomar nota para contar la experiencia y los resultados a la clase en la siguiente sesión. Si tienen alguna historieta en casa, pueden llevarla a clase para compartir.

4. En la siguiente clase, los alumnos contaron la experiencia de hablar con sus padres sobre las tiras cómicas que leían de pequeños. Hubo un rato de tertulia y de algarabía cuando uno de los compañeros mostró la revista de *Condorito* que le había prestado su mamá.

**Tarea.** Hacer una presentación sobre su cómic hispano favorito. La profesora hizo

una breve presentación modelo en *PowerPoint* sobre su cómic favorito cuando era joven en Venezuela. *El Náufrago*, de Jorge Blanco (1980). Los puntos tratados en el *PowerPoint* fueron: el autor, su momento histórico y si el cómic reflejaba los problemas de la sociedad de su época. Además, debía incluir una viñeta de la tira cómica para que todos la pudieran leer.

5. En esta clase los alumnos mostraron las presentaciones que prepararon sobre su tira cómica hispana elegida o sobre la que leían sus padres. No era obligatorio que fuera del país de su herencia. Luego se hicieron comentarios y razonamientos en grupo sobre los contenidos, personajes y mensajes.

**Tarea.** Traer ideas para definir el contenido del ensayo que van a escribir para el folleto con la compilación y para definir el título todos juntos.

6. Los alumnos hicieron una lluvia de ideas sobre el contenido que querían escribir en su ensayo para el folleto. Decidieron el título de la compilación. Se les habló sobre las tiras cómicas y se les contó un poco de historia sobre el origen de los cómics y cómo son reflejo de la sociedad a la que representan. Se les preguntó si reconocían algo de esto en sus familias. Eligieron el título para el folleto: «*Las Tiras cómicas en Hispanoamérica y Japón. Lo mejor de nuestra infancia*». Definieron sus partes y decidieron el contenido del ensayo: una tira cómica de su preferencia, su autor, qué lo llevó a escribirla, contexto histórico-social, una viñeta de la tira cómica y por qué les llamó la atención ese cómic en particular. La bibliografía que fue utilizada para investigar.

**Tarea.** Traer información sobre las tiras cómicas en general: época social, objetivo, historia, humor, denuncia, cómo se les denomina en los diferentes países hispanos.

7. Los alumnos compartieron lo que más les interesó sobre lo investigado en la tarea. Les llamó la atención los diferentes nombres que tienen los cómics en español según los diferentes países: dibujos, comiquitas, tebeo, cómics, tiras cómicas, monos, muñequitos, caricaturas, pepines, etc. Hablaron de los orígenes de los cómics y su relación con la prensa. Recibieron material sobre las tiras cómicas en Latinoamérica. Se leyó en clase y se comentaron las ideas más importantes.
8. Con la información previamente investigada y los datos de la presentación que habían hecho en *PowerPoint* se les dio dos semanas de tiempo para escribir el ensayo para el folleto final.

9. Los alumnos entregaron por mail el primer borrador en la fecha determinada. Se corrigió el aspecto formal junto con los alumnos.

**Tarea.** Arreglar los borradores según las correcciones y recomendaciones recibidas y llevarlos a la siguiente clase.

10. Los alumnos leyeron sus borradores ya arreglados en voz alta a la clase y recibieron por parte de sus compañeros el *feedback* y sugerencias sobre el contenido y la forma.
11. Los alumnos trabajaron en sus ensayos y los enviaron a la profesora para la revisión final.
12. Se les hizo una entrevista a los alumnos para que comentaran sobre su experiencia durante este proyecto. Con esta información se escribió la introducción al folleto.
13. El trabajo se compiló, se hicieron los folletos y cada uno se llevó el suyo. Se pretende entregar copia de este folleto a la biblioteca del área de español de MULC y a los profesores del departamento de español.