

Viñetas en acción. Aplicaciones del cómic a la enseñanza del discurso directo en ELE

DOINA REPEDE

Universidad de Granada

Received: 2025-05-07 / Accepted: 2025-10-06

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXV.33548>

Porta Linguarum ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: El interés por la enseñanza del discurso directo en el aula de español como lengua extranjera (ELE) ha cobrado mayor importancia a partir de la implementación del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006), lo que ha permitido una exploración más profunda de su papel en la comunicación y la didáctica de la lengua. No obstante, los aprendices de ELE no logran un dominio pleno del uso de este mecanismo citativo, en gran parte debido a la presentación imprecisa e insuficiente de los contenidos y actividades destinadas a su enseñanza en los libros de texto. En este trabajo se plantea un enfoque didáctico para la enseñanza-aprendizaje del discurso directo y sus marcos introductores en la clase de ELE, específicamente para el nivel C1 del PCIC. Para ello, empleamos el cómic *Mortadelo y Filemón* y nos proponemos un plan de trabajo con una secuenciación en tres etapas: actividades de lectura, de práctica y producción. El objetivo es resaltar el valor pedagógico del cómic en la clase de ELE y ofrecer actividades sobre la enseñanza del discurso directo basados en este recurso multimodal.

Palabras clave: discurso directo, cómic, propuesta didáctica, ELE

Panels in action. Applications of comics to the teaching of direct speech in the Spanish classroom

ABSTRACT: The interest in teaching direct quotation in the Spanish as a foreign language (ELE) classroom has gained greater importance since the implementation of the Instituto Cervantes' Curricular Plan (PCIC, 2006), allowing for a deeper exploration of its role in communication and language teaching. However, many learners do not achieve full mastery of this quotative mechanism, largely due to the imprecise and insufficient presentation of related content and activities in textbooks. This paper proposes a didactic approach to teaching and learning direct speech and its introductory frames, specifically aimed at the C1 level of the PCIC. To this end, we use the comic *Mortadelo y Filemón* and outline a work plan structured in three stages: reading activities, practice, and production. The objective is to highlight the pedagogical value of the comic in the ELE classroom and to offer activities for teaching direct speech based on this multimodal resource.

Keywords: direct speech, comics, didactic proposal, Spanish as a foreign language

1. INTRODUCCIÓN

El discurso referido, especialmente en sus dos formas principales –discurso directo y discurso indirecto–, ha sido ampliamente estudiado por los investigadores (Coulmas, 1986; Cerrón-Palomino, 1994; Maschler, 2002; Buchstaller & D'Arcy, 2009; Buchstaller, 2001, 2013, entre otros) en las distintas lenguas del mundo. En español son varios los trabajos

que se han centrado en este mecanismo citativo desde el punto de vista sociolingüístico y goelectal (Cameron, 1998; van der Houwen, 1998; Benavent Payá, 2003; Fernández, 2012; Grajales Aznate, 2017; de la Mora, 2018; Repede, 2019, 2025b; Gallucci, 2024, etc.). En este contexto, los estudios han revelado que la reproducción del discurso en el español hablado se aleja significativamente de la descripción que ofrecen las gramáticas tradicionales y su empleo en la oralidad presenta notables diferencias con respecto a su manifestación en la escritura (Gallucci, 2012, 2013). Por ello, el uso adecuado del discurso directo e indirecto puede representar un desafío significativo para los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), especialmente cuando su enseñanza no refleja fielmente el empleo real de estos mecanismos citativos en español. Esto resulta aún más llamativo si se considera que, en muchos casos, los estudiantes los utilizan con naturalidad en sus lenguas maternas.

En este trabajo nos centraremos en la enseñanza del discurso directo (en adelante DD) y nos proponemos un doble objetivo: por un lado, reflexionar sobre el tratamiento didáctico de este recurso citativo en el aula de español como LE (Ezquerria Martínez, 2002; Sosa Liscano, 2019; Yang, 2021, entre otros) y, por otro, proponer una serie de actividades orientadas al nivel C1 del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006), diseñadas a partir de diversas experiencias previas en el uso del cómic como recurso didáctico en la clase de ELE en los diferentes niveles (Escudero Medina, 2006; Sáez Rivera, 2011; Del Rey Cabero, 2013; Bongaerts, 2017; Jiménez Arriagada *et al.*, 2020; Villalba Ibáñez, 2020; Colomo Nieto, 2022; Sáez Rivera & Repede, 2024, entre otros trabajos relevantes). En el planteamiento de estas actividades se considera que la naturaleza multimodal del cómic facilita un contexto propicio para trabajar en el aula el DD en la interacción conversacional, al tiempo que ofrece los recursos necesarios para la construcción de diálogos reproducidos.

La estructura del presente artículo se organiza de la siguiente manera: en el apartado §2 se exponen algunas consideraciones teóricas sobre el DD; a continuación, en el §3 se justifica la propuesta didáctica; en el §4 se aborda la integración del cómic en el aula de ELE; en el §5 se describe el material seleccionado para el acercamiento didáctico y se presentan las actividades propuestas y, por último, en el apartado §6 se recogen las conclusiones del estudio.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El discurso referido como mecanismo lingüístico es “el resultado de un acto enunciativo de carácter citativo” (Gallucci, 2024, p. 17) en el que el hablante incorpora en su propio discurso enunciados que remiten a actos de habla emitidos por otro interlocutor o por sí mismo dentro del marco de una nueva situación discursiva (Méndez, 2009; Gallucci, 2022). Así, el discurso referido les permite a los hablantes reconstruir una situación enunciativa que puede ser pasada, presente o incluso futura (Camargo Fernández, 2007-200; Mondaca, 2021; Gallucci, 2024; Repede, 2025a), especialmente en las narraciones orales, mediante las diferentes voces que participan en la situación comunicativa evocada (San Martín, 2015, p. 74).

Entre las distintas formas de materialización del discurso referido (De Lucas, 2017), el DD es el mecanismo citativo más frecuente en las conversaciones orales en español (Repede, 2019, Gallucci, 2024, etc.). En términos generales, su uso requiere menor destreza lingüística por parte de quienes lo emplean, ya que resulta más sencillo de expresar. Además, desde una

perspectiva enunciativa, el DD favorece la dramatización y aporta inmediatez a los relatos de los hablantes. Este procedimiento no implica necesariamente la reproducción literal de las palabras (Rivarola & Reinz, 1984; Thompson, 1994; Camargo Fernández, 2007–2008; Gallucci, 2016), de modo que no constituye su rasgo definitorio (Gallucci, 2024), sino que funciona como “un procedimiento mediante el cual quien habla (o escribe) incorpora a su discurso una secuencia textual, de procedencia propia o ajena, que es presentada como si supuestamente fuera reproducida de modo literal” (San Martín & Guerrero, 2013, p. 260). En otras palabras, no se trata de una correspondencia exacta, término a término, ya que en el lenguaje cotidiano ninguna reproducción puede reflejar de manera exacta y sin variaciones lo dicho previamente. Más bien, se trata de estructuras lingüísticas que buscan reproducir, de manera aproximada e icónica (Camargo Fernández, 2007–2008) lo expresado por otros.

El DD prototípico se compone de dos elementos principales: una expresión introductora (EI), que suele incluir un verbo de “decir” conjugado, y una cita directa (CD). En la escritura, la CD aparece marcada mediante guiones o comillas (Maldonado, 1999, p. 3554) y separada de la EI por dos puntos. En cambio, en el caso de la modalidad oral, la relación que se da entre estos dos componentes es de naturaleza prosódica y contextual (Grajales Alzate, 2017, p. 224). Sin embargo, la forma en que se introduce el DD en español varía considerablemente (Camargo Fernández, 2022, p. 175), lo que permite modificaciones en la estructura canónica según el tipo de marco introductor utilizado. En este sentido, se pueden identificar tres tipos generales de discurso en estilo directo, a saber:

- a) DD convencional: introducción de cita en estilo directo mediante un verbo de comunicación, generalmente conjugado. En este tipo de construcción, el verbo, especialmente *decir*, debe indicar la descripción de una acción y no su realización (Gallucci & Vargas, 2015, p. 81).
- b) DD libre o *freestanding quotation* (Cameron, 1998): reproducción de palabras en estilo directo que carece de una expresión introductoria o un verbo conjugado. En su lugar, se apoya en características prosódicas como la entonación o el tono de voz, que permiten su identificación.
- c) DD con marco introductor distinto al verbo: reproducción en la que se omite el verbo conjugado y marcos de diversas categorías verbales sirven como expresión introductora. Se trata de algunas formas (grupos nominales, pronombres, marcadores del discurso, conjunciones) ya asentadas en las distintas variedades del español, pero también de otras más innovadoras o no canónicas que han ido adquiriendo progresivamente la función introductora de cita directa. Es el caso de *así como que* (Holguín Mendoza, 2015; de la Mora Gutiérrez, 2018), *así como de que* (de la Mora Gutiérrez, 2018), *así de (que)* (Guillén Escamilla, 2024) o construcciones como *con lo del*, *muchas veces*, *ser lo mismo*, entre otras (Repede, 2025b).

Con respecto al contenido del discurso citado en estilo directo, se ha afirmado que no remite solo a la reproducción del habla, sino también a pensamientos, sentimientos y percepciones (Maldonado, 1991). En este sentido, se han identificado en la bibliografía de especialidad diferentes tipos de reproducción en estilo directo (Repede, 2025a). En primer lugar, el contenido del discurso citado puede incluir a) el habla directa (reproducción de palabras propias o ajenas, emitidas en un contexto pasado); b) los pensamientos (expresión

de ideas o estados de ánimo no verbalizados en su momento exacto); c) el discurso estereotipado (reproducción de expresiones típicas de situaciones recurrentes, como en contextos familiares o laborales); o incluso d) el discurso hipotético (expresión de enunciados imaginados para situaciones pasadas o futuras, a menudo introducidos por subjuntivo o condicional). En segundo lugar, el DD también puede remitir a una reproducción de elementos no lingüísticos o paralenguaje. Aparecen interjecciones, onomatopeyas, etc., que transmiten emociones, simulaciones de sonidos o risas. Finalmente, el contenido citado puede incluir una reproducción mixta, es decir, combinación de palabras y elementos paralingüísticos, que pueden hacer referencia al habla directa, a pensamientos del hablante o a las palabras de terceros no presentes en la interacción. Estos tipos de reproducción reflejan la diversidad de estrategias utilizadas en el DD para expresar distintos contenidos reproducidos en la comunicación oral. Al imitar elementos lingüísticos y paralingüísticos que caracterizan el habla de la persona retratada, se dramatiza la interacción comunicativa, lo que fortalece la credibilidad del mensaje (Pasuy *et al.*, 2022, p. 254), respaldado por la idea de que “X habla así o Y lo diría así” (Cabedo Nebot, 2007, p. 63), esto es, “las particularidades propias de su forma de hablar, de moverse y de gesticular” (Camargo Fernández, 2007-2008, p. 50).

3. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Todo el conocimiento lingüístico sobre el DD descrito en el apartado anterior es inherente a los hablantes nativos, como ocurre con otros elementos lingüísticos, mientras que para los no nativos requiere un proceso de aprendizaje consciente (Sampedro Mella, 2021). La enseñanza del DD (y, en consecuencia, del discurso referido) ha adquirido mayor importancia en los manuales de ELE, especialmente a partir de la implementación del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), que se refleja en la progresiva incorporación de este contenido en los libros de texto. En este contexto, los manuales de LE se presentan como “un elemento clave, pues constituyen la base del currículum sobre la que se asienta la enseñanza de una lengua extranjera (Guerrettaz y Johnston 2013; Garton y Graves 2014), y son una fuente esencial de input escrito e información lingüística para los aprendices de una L2” (Sampedro Mella, 2021, p. 137). Sin embargo, numerosos libros de enseñanza de ELE carecen de una descripción fiable del DD (Ezquerro Martínez, 2002), ya que priorizan el conocimiento gramatical y omiten aspectos clave para que el alumnado pueda desenvolverse en situaciones cotidianas. A pesar de que los numerosos estudios han demostrado que el DD no implica necesariamente la reproducción literal de las palabras (ver §2), los manuales de ELE continúan presentándolo como un mecanismo de cita que refleja fielmente los enunciados originales (ver Figura 1)¹.

¹ RAE y ASALE (2010, p. 833) también describen el DD como aquel “que reproduce de forma literal palabras o pensamientos.” o que “se caracteriza por la voluntad del hablante o del narrador de expresar literalmente la información que se trasmite, del tal modo que la reproducción de las emisiones lingüísticas sea lo más exacta posible”, según su versión online (<https://www.rae.es/gram%C3%A1tica/sintaxis/discurso-directo-y-discurso-indirecto-i-sus-caracter%C3%ADsticas-fundamentales>).

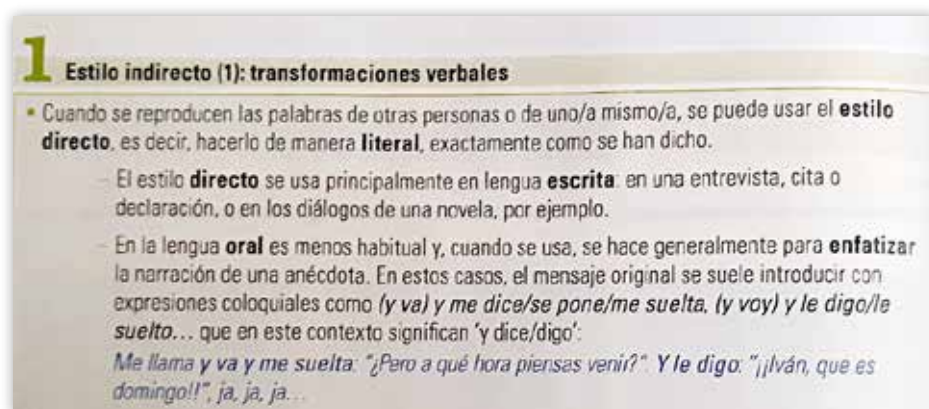


Figura 1. Descripción del DD en los libros de texto. Fuente: *Frecuencias.B2 (Edinumen, 2022)*

Esta descripción puede influir en la forma en que los estudiantes adquieren y comprenden el uso de este mecanismo citativo, ya que se refuerza la idea de una correspondencia exacta entre el mensaje citado y su formulación original, cuando, según se ha explicado previamente, los estudios llevados a cabo indican lo contrario. Tampoco se trata de manera precisa la presencia del DD en la oralidad, pues a menudo, se insiste en que este recurso es menos frecuente en el habla que en la escritura, aunque también se ha observado un uso recurrente en la conversación oral. Esta percepción inexacta puede llevar a los aprendices de español a minimizar su importancia en la interacción cotidiana y a desarrollar una comprensión limitada de su uso en la oralidad. La descripción imprecisa del DD, reflejada en los diversos manuales, puede estar relacionadas también con el hecho de que el PCIC no contempla aspectos importantes, como la posición variable del verbo introductor en el DD, los distintos marcos de introducción del discurso en estilo directo², la atribución de la cita o las funciones discursivas del discurso referido.

En este sentido, dado que el libro de texto, en muchas ocasiones, suele constituir la principal (o la única) referencia lingüística y didáctica para muchos docentes de ELE (Ballester de Celis & Sampedro Mella, 2021), la presentación inadecuada de los distintos aspectos del idioma en el manual puede derivar, tal y como subrayan Sampedro Mella & Sánchez Gutiérrez (2019), en un tratamiento igualmente deficiente en el aula. Asimismo, la falta de información precisa y bien fundamentada sobre el funcionamiento del lenguaje en los materiales didácticos en los diferentes niveles representa un obstáculo significativo para una enseñanza eficaz en la clase de ELE (Sampedro Mella, 2021, p.137).

Para paliar estas deficiencias, el DD ha sido objeto de análisis en diversas memorias de máster y tesis dedicadas a la enseñanza del español como LE (Ezquerri Martínez, 2002;

² En el PCIC, el nivel C1 señala, dentro del apartado “procedimientos de cita”, que la cita directa puede expresarse en el discurso mediante el uso del ‘tonema suspensivo (→)’, que sirve para introducir el estilo directo sin necesidad de un verbo de “decir” explícito. Como ejemplo, se presenta lo siguiente: “Y él, de broma → / Entonces llegó Penélope Cruz y me fui a cenar con ella”. Sin embargo, este ejemplo no resulta del todo adecuado, ya que la cita directa no aparece sin un marco introductor, sino que es la construcción *y + SN* (ampliamente utilizada en distintas variedades del español para introducir citas (Repede, 2019, 2025a; Gallucci, 2024)) la que cumple la función de introducción de cita directa.

Sosa Liscano, 2019; Yu, 2021). En consonancia con lo anterior, en esta ocasión nos proponemos desarrollar un planteamiento didáctico para la enseñanza-aprendizaje del DD (marcos introductores, posición del marco introductor, tipo de reproducción) basándonos en el cómic como recurso multimodal, ampliamente utilizado en el aula de ELE.

4. EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DEL CÓMIC

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (2002, p. 93) incluye las tiras cómicas entre los tipos de texto que los aprendices pueden recibir, producir o intercambiar. De la misma manera, el PCIC (2006), dentro de su repertorio de géneros discursivos y productos textuales, indica que los cómics y las tiras cómicas son géneros de transmisión escrita apropiados para los niveles intermedios (B1, B2) y avanzados (C1 y C2).

El cómic, en líneas generales, remite a “ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética en el lector” (McCloud, 1995, p. 9). Su empleo en la enseñanza del español como LE no es algo novedoso (Villalba Ibáñez, 2020), sino que se ha venido utilizando desde hace tiempo como herramienta didáctica en el aula, aplicado a diferentes niveles. Las actividades relacionadas con el uso de los cómics en el aula de ELE se han centrado en la explotación lingüística de este material, así como en la incorporación de contenidos culturales, de forma amena y motivadora, con un impacto positivo en el progreso del estudiante (Villalba Ibáñez, 2020, p. 426), o como herramienta para fomentar el desarrollo de estrategias lectoras y de comunicación del alumnado de ELE³.

Al ser un texto multimodal dinámico, en tanto que combina dos tipos de canales lingüísticos, el canal verbal-escrito y el canal no verbal-icónico de los dibujos (Rollán Méndez & Sastre Zarzuela, 1986; Sáez Rivera, 2011; Sáez Rivera & Repede, 2024), facilita el aprendizaje y la interacción con el idioma. El soporte visual sirve para contextualizar el significado del texto y deducir el sentido del léxico desconocido, y, por ende, mejorar la comprensión lectora. El uso del cómic en el aula también fomenta la producción escrita y oral, de modo que puede servir como herramienta para la creación de historietas, la redacción de diálogos o la dramatización de escenas. Favorece también el desarrollo de la competencia intercultural (Villarrubia Zúñiga, 2009; García Martínez, 2013), dado que refleja aspectos socioculturales, situaciones cotidianas y expresiones idiomáticas propias de la lengua y cultura, objetos de estudio. Asimismo, resulta útil para trabajar la pragmática y la competencia comunicativa, ya que los diálogos en los globos de texto presentan interacciones reales con marcadores discursivos, expresiones coloquiales y variaciones lingüísticas. Se trata, en definitiva, de un material breve, con un vocabulario rico y una sintaxis sencilla, accesible para cualquier tipo de lector (Brines Gandía, 2012), además de ser muestras auténticas de lengua, sin manipulación ni adaptación, tal y como recomienda el MCER.

³ Por razones de espacio, no nos detendremos en describir las características generales del cómic ni sus posibilidades de empleo en el aula de ELE. Para ello, remitimos al lector a los trabajos de Sáez Rivera (2011) y Sáez Rivera & Repede (2024), en los que se detallan la tipología de cómics empleados en E/LE (tanto *ad hoc* como de muestra real) y los posibles modos de su uso (ilustración y diferentes ejercicios de manipulación, estimulación, comprensión y creación).

5. PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO

5.1. Metodología

Para llevar a cabo nuestro procedimiento didáctico nos basamos en *Mortadelo y Filemón*, una de las series de cómics más icónicas de España, creada por Francisco Ibáñez en 1958. Desde su debut en la revista *Pulgarcito*, la serie ha ganado popularidad en España y en países de Hispanoamérica. Sus personajes principales son Mortadelo, un agente secreto torpe con una habilidad destacada para disfrazarse, cuyo humor proviene de su constante torpeza y cambios de identidad, y Filemón, su compañero, serio y responsable, quien a pesar de su postura se ve envuelto en situaciones cómicas debido a su relación con Mortadelo. La serie se distingue por su humor absurdo y situaciones disparatadas, presentadas inicialmente en tiras cómicas que parodiaban el género de espionaje. Hasta la fecha se han publicado más de 30 álbumes y la serie ha sido adaptada al cine y la televisión, tanto en animación como en imagen real.

Concretamente, para este trabajo, empleamos el álbum, número 216, titulado *El cambio climático*, que se publicó en *Magos del humor* en octubre de 2021. En esta historia, el Súper encarga a los agentes de la T.I.A (*Técnicos de Investigación Aeroterráquea*, el nombre de una organización ficticia) la misión de investigar y combatir los efectos del cambio climático, que están causando estragos en todo el planeta. A lo largo de la aventura, Mortadelo y Filemón se enfrentan a situaciones extremas derivadas del calentamiento global, como olas de calor, inundaciones y otros fenómenos meteorológicos anómalos. Como suele ocurrir en las historias de Mortadelo y Filemón, este álbum también está lleno de situaciones absurdas, personajes insólitos y gags visuales que tratan el tema del cambio climático desde una perspectiva humorística. Mediante enredos y catástrofes cómicos originados por los intentos fracasados de los dos protagonistas para solucionar el problema, la historia ofrece una sátira ingeniosa que, más allá de la risa, invita a la reflexión sobre la importancia de cuidar el medioambiente.

En esta ocasión, se han desarrollado una serie de actividades orientadas a la enseñanza y aprendizaje del DD, diseñadas para estudiantes de ELE con un nivel C1, de acuerdo con el PCIC (2006). El planteamiento presentado en estas páginas permite trabajar este mecanismo de citación de manera integrada, según se refleja en la Tabla 1. Además, es flexible y puede aplicarse a otros contenidos, así como adaptarse a distintos niveles de competencia lingüística, según las necesidades del alumnado.

Tabla 1. *Contenidos incluidos en la propuesta didáctica⁴*

COMUNICACIÓN	GRAMÁTICA	LÉXICO	TIPO DE TEXTO	TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS	CULTURA
Referir en estilo directo las palabras de otros o de uno mismo	Estructura del DD	Vocabulario relacionado con el cómic	Narración	Organizar un texto oral / escrito con coherencia y cohesión	Origen y evolución del cómic en España
	Tipos de DD	Marcadores	Diálogo	Crear relatos basados en viñetas de cómic	El cómic <i>Mortadelo y Filemón</i>
	Marcos introductores de DD	Interjecciones			
		Onomatopeyas		Crear comics propios	

La propuesta didáctica presenta tres fases principales, tal y como indicamos a continuación:

1. Lectura y exploración inicial del cómic. En esta etapa, los estudiantes se acercan al cómic a través de la lectura para familiarizarse con el contenido, identificar su estructura, aprender nuevo vocabulario, etc.
2. Presentación de conceptos y práctica. En esta fase, el docente introduce y explica el DD (marcos introductores y tipo de reproducción), proporcionando ejemplos y recursos para su comprensión. Los estudiantes realizan actividades prácticas que les permiten aplicar lo aprendido.
3. Afianzamiento y producción. En esta última etapa, se busca reforzar los conocimientos adquiridos mediante actividades de producción oral y escrita, sobre el uso del DD en diferentes situaciones. Además, se fomenta la retroalimentación para consolidar el aprendizaje de manera efectiva.

A través de estas tres etapas es posible una acercamiento gradual y significativo a los contenidos léxicos, gramaticales y culturales, con el fin de que los estudiantes no solo comprendan los conceptos, sino que también sean capaces de aplicarlos con autonomía y precisión.

5.2. Primera etapa. Lectura

En esta primera fase, el objetivo consiste en que los alumnos se familiaricen con la estructura del cómic, sus elementos fundamentales, la relación imagen-texto y el uso de viñetas, globos de diálogo, etc. Para ello, la clase se organiza en grupos de aproximadamente cuatro estudiantes. Cada grupo recibe una muestra del cómic *Mortadelo y Filemón* (Figura 2) acompañada de una ficha explicativa (Figura 3) que incluye los principales elementos del cómic (viñetas, globos, cartelas, etc.). La actividad consiste en que los estudiantes identifiquen y analicen los componentes del cómic utilizando la ficha proporcionada, con la finalidad de comprender la estructura del cómic y su funcionamiento narrativo.

⁴ Para la elaboración de esta tabla nos basamos en Sáez Rivera & Repede (2024).

Figura 2. Mortadelo y Filemón. El cambio climático. Fuente: Magos del humor (2021)



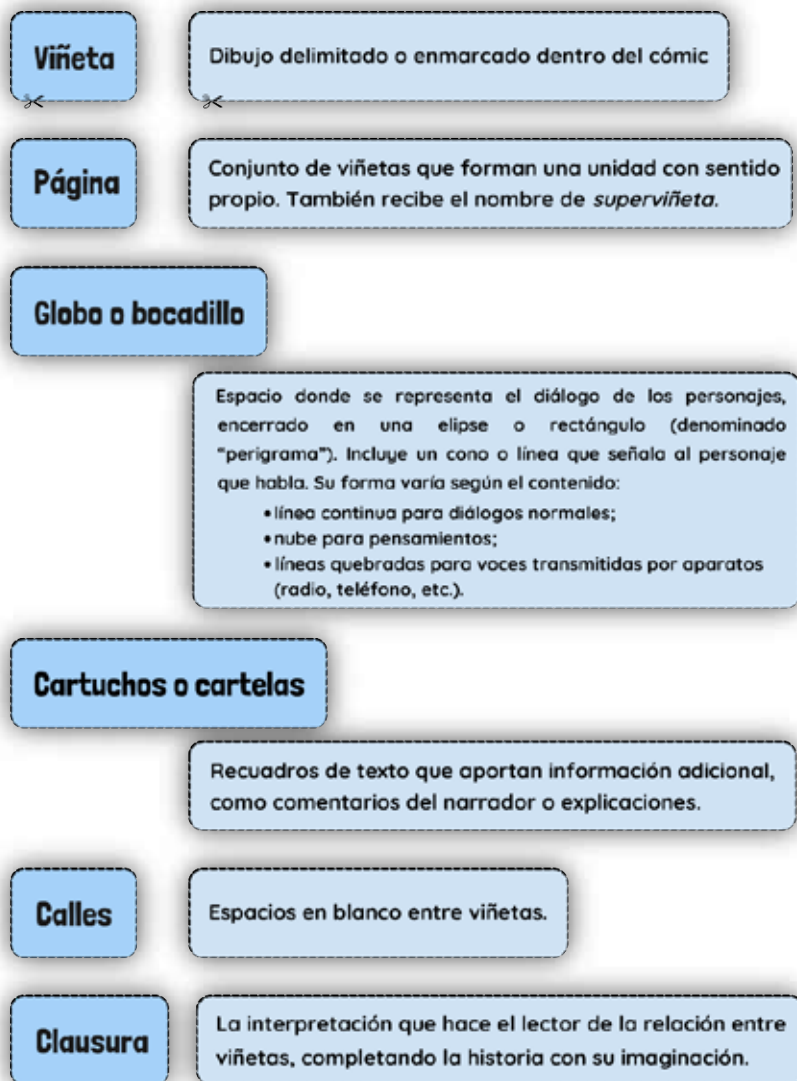


Figura 3. Componentes del cómic⁵

Otro aspecto fundamental que se ha considerado necesario abordar en el aula es el contenido del cómic (Sáez Rivera & Repede, 2024). Por ello, una vez finalizada la activi-

⁵ Para esta ficha, se han empleado el *Diccionario de onomatopeyas del cómic* de Gasca & Gubern (2008) y *El cómic y el arte secuencial* de Eisner (1998).

dad anterior, se les pide a los alumnos que lean el cómic en su totalidad y anoten aquellas palabras o expresiones cuyo significado desconocen. Posteriormente, se abre un espacio de discusión en el que, con la ayuda del docente y el uso del diccionario, se analiza el significado de términos léxicos (*resaca*, *guarida*, *morrudo*, *goteras*, *alioli*) y expresiones fraseológicas (*hace un sol que despatarra*, *encontrarse en el ojo del huracán*, *espesarse como el alioli*, *hay calma chicha*, *al canto*, *en un tritrás*, *a lo cafre*, *llover a cantaros*) presentes en la macroviñeta. Este ejercicio no solo sirve para ampliar el vocabulario de los estudiantes, sino que también les permite comprender el uso de expresiones coloquiales y su valor en la interacción comunicativa. Además, se expone al alumnado a un *input* ligeramente superior a su nivel actual, lo cual favorece el desarrollo progresivo de su sistema lingüístico (Krashen, 1987, p. 33). En este sentido, la interlengua se va modificando a medida que el aprendiz recibe *input* comprensible y lo internaliza (idem).

En esta primera etapa también se puede trabajar la conexión entre la lengua hablada y la lengua escrita. En este contexto, se pueden explicar fenómenos como las interjecciones (*¡jo!*), y los marcadores discursivos coloquiales (como *oye* o *¿no?*). Estos elementos, propios del habla cotidiana, permiten ilustrar cómo se transmiten en el cómic, reflejando de manera visual y textual las formas de expresión propias de la comunicación oral. Asimismo, el empleo del cómic facilita la explicación de otros aspectos relevantes, como las onomatopeyas, que, aunque no están completamente integradas en los diseños curriculares de enseñanza del español (Sáez Rivera & Repede, 2024), son fundamentales para entender cómo el lenguaje puede simular sonidos, según se ha observado en trabajos previos sobre la aplicación del cómic en la clase de ELE (Sáez Rivera, 2011; Sáez Rivera & Repede, 2024). Así, se puede explicar el significado de onomatopeyas como *zas* (para imitar el sonido de un golpe o el golpe mismo), *glomf* (que representa el sonido de alguien comiendo) o *¡ra!* (que remite a un sonido abrupto, como un último grito antes de ser silenciado). Estos recursos no solo enriquecen el análisis del cómic, sino que también contribuyen al aprendizaje de aspectos no verbales del lenguaje.

Esta fase puede concluir con una breve exposición del profesor acerca de la evolución del cómic en España, destacando algunos títulos emblemáticos y autores representativos del medio. Además, se puede fomentar la participación del alumnado mediante preguntas sobre su relación con los cómics: si suelen leerlos, qué títulos conocen o prefieren y si existen cómics populares en sus lenguas maternas. Esta dinámica posibilitará el intercambio cultural en el aula, además de establecer conexiones entre el cómic en español y otras tradiciones gráficas internacionales.

5.3. Segunda etapa. Práctica

Una vez analizados la estructura y el contenido del cómic, se pasa al estudio y práctica del concepto de DD. Para ello, se entrega un tercer documento de apoyo teórico (ver Figura 4), en el que se presentan aspectos generales sobre este mecanismo citativo y su funcionamiento en la comunicación oral. Además, el docente puede explicar con diversos ejemplos las situaciones en las que se emplea el DD en la interacción comunicativa (narraciones personales, entrevistas, etc.). Todo ello le permitirá al alumnado reflexionar sobre este mecanismo lingüístico y su importancia en el habla cotidiana, así como comprender su estructura, funciones y efectos en la construcción del significado.

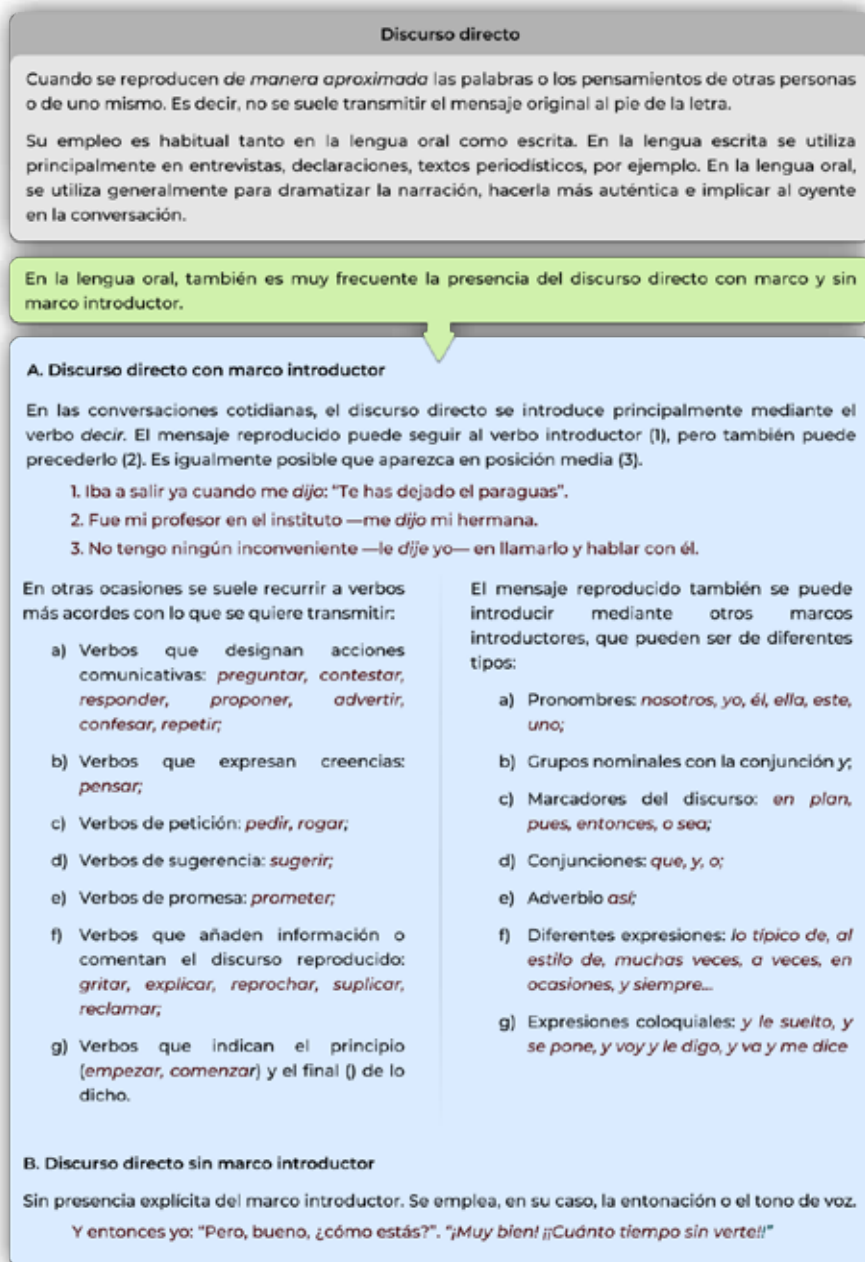


Figura 4. Definición y caracterización del DD

En esta ocasión, el profesor reorganiza los grupos previamente formados, reduciendo su tamaño de cuatro a dos estudiantes y a cada uno de estos nuevos grupos se le asignan dos viñetas de la macroviñeta utilizada en la etapa de lectura del cómic. La tarea consiste en convertir el contenido de los globos de las viñetas en citas en estilo directo, utilizando la ficha proporcionada por el docente sobre el tema. En la Figura 5, incluimos un ejemplo ilustrativo de este tipo de actividad.



En parejas. Transforma el contenido de las viñetas al estilo directo, empleando distintos marcos introductores de discurso directo. Señala aquellos casos en los que se pueden dar varias opciones de formulación.



A continuación, explica brevemente qué tipos de marcos has utilizado y justifica tu elección.

Figura 5. *Modelo de actividad de práctica de los marcos introductores de DD*

Para ello, se emplearán los diversos marcos introductores de DD (verbo, grupo nominal, marcadores del discurso, etc.) y se tendrá en cuenta la posición del marco en el enunciado. Una vez finalizada la actividad, cada grupo leerá en voz alta el discurso directo reconstruido y explicará el proceso seguido para transformarlo. Asimismo, en su exposición, deberá indicar qué marcos introductores se han empleado y justificar su elección. Esta puesta en común permitirá comparar las diferentes maneras de representar el DD y reflexionar sobre el uso adecuado de los recursos lingüísticos en la construcción de este procedimiento citativo en español. Seguidamente, el profesor recopilará y sintetizará la información compartida por los grupos, organizándola para toda la clase. Como parte de esta puesta en común, se podrá elaborar una tabla que recoja los diferentes marcos introductores y los tipos de DD utilizados por los estudiantes. Esta síntesis servirá para reforzar el aprendizaje y facilitar la comprensión de la estructura del estilo directo en español.

La actividad presentada anteriormente puede complementarse con otra sobre los tipos de reproducción del DD. Para su desarrollo, el docente proporciona al alumnado una ficha con los diferentes tipos de contenido de la cita en estilo directo, como se ilustra en la Figura 6.

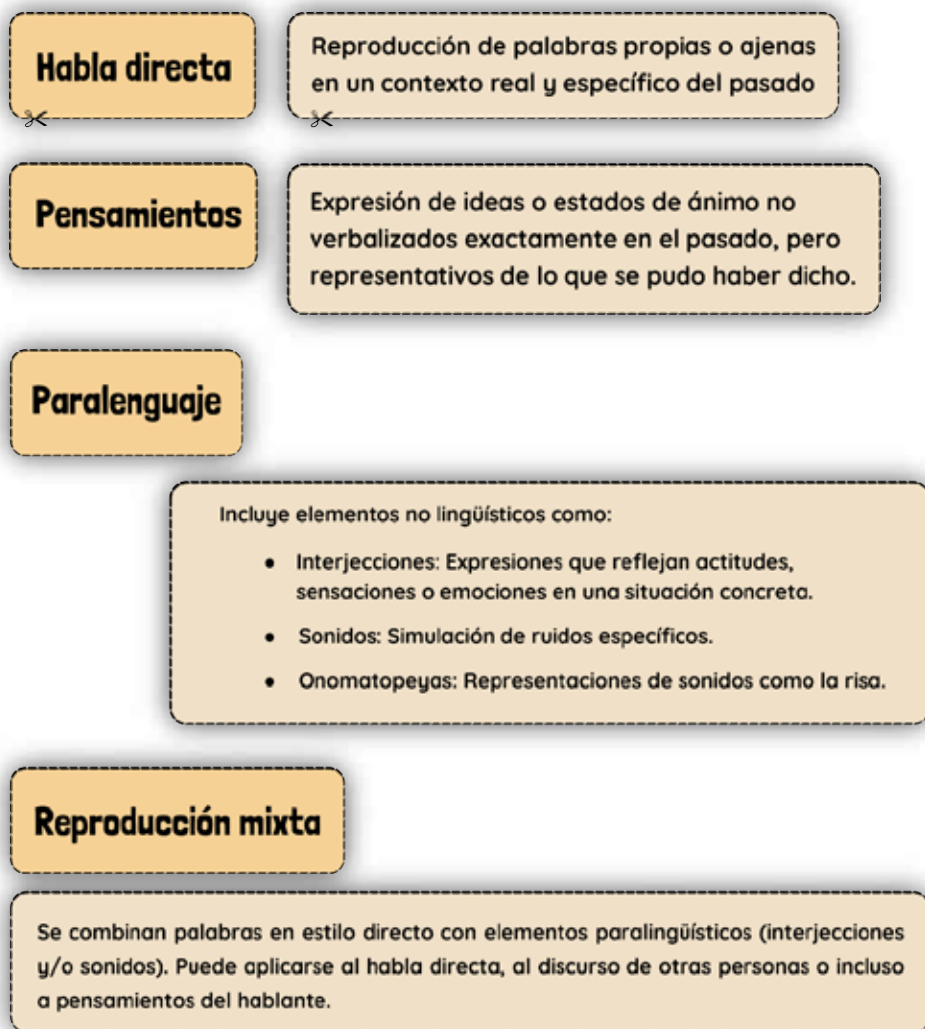


Figura 6. *Tipos de contenido de DD*

A continuación, se explica cada categoría, haciendo uso de ejemplos contextualizados para reflejar su empleo en la comunicación. Seguidamente, el docente distribuye una nueva página de cómic (ver Figura 7) que da continuidad a la macroviñeta utilizada en las actividades anteriores.



Figura 7. Mortadelo y Filemón. El cambio climático. Fuente: Magos del humor (2021)

En esta ocasión, cada grupo debe transformar el contenido de las viñetas en secuencias de DD que ejemplifiquen distintos tipos de reproducción. El proceso para llevar a cabo esta tarea sigue una dinámica similar a la de la actividad anterior: en primer lugar, se realiza una lectura de la página de cómic y se analiza el contenido de las viñetas, prestando especial atención al vocabulario desconocido. Se explican, así, términos léxicos (*goteras*), expresiones fraseológicas (*más a lo bestia*, *dejar caer un Niágara*, *a lo cafre*, *hacer gárgaras*, *meter la zarpa*, *jorobar el asunto*, *ni cochina gota*, etc.), pero también elementos gramaticales como el uso del diminutivo (*gotica*, *nubecica*, *cochinidita*). En este contexto, se puede ampliar el conocimiento sobre algunos aspectos vistos en la etapa de lectura: empleo de otras interjecciones (*¡jo!*), alargamientos vocálicos (*hombreee*), uso de marcadores discursivos coloquiales (*oye* o *¿no?*) y la apócope en formas como *na*, que sirve para transcribir variantes propias del habla popular. Seguidamente, se realiza la actividad y, al finalizar, se comparten las distintas respuestas entre alumnado y docente. Ilustramos en la Figura 8 un ejemplo de este tipo de tarea.

En parejas. Convierte el contenido de las viñetas en discurso directo, con distintos tipos de reproducción (habla directa, pensamiento, paralingüaje, reproducción mixta). Después compara el resultado con el de tu compañero/a.

Explica brevemente qué tipos de reproducción has utilizado y justifica tu elección.

Figura 8. Modelo de actividad de práctica de los tipos de reproducción

5.4. Tercera etapa. Producción

Esta tercera fase se centra en la aplicación y consolidación de los conocimientos adquiridos en las etapas previas. El profesor puede organizar en la clase un debate sobre el calentamiento global para que los alumnos expresen sus opiniones, argumenten sus puntos de vista y utilicen vocabulario específico relacionado con el medioambiente. Esta dinámica no solo sirve para trabajar contenidos lingüísticos, sino también para fomentar la reflexión

crítica y el uso del español en contextos significativos y actuales. A continuación, se les puede proponer a los estudiantes un ejercicio creativo que consiste en redactar, de manera individual y fuera del aula, un breve relato sobre cómo Mortadelo y Filemón solucionan el problema del cambio climático. Para guiar el proceso de escritura, se les proporciona a los alumnos tres viñetas iniciales, como en la Figura 9, que pueden servir como punto de partida del relato. A partir de estas imágenes, los estudiantes desarrollan sus narraciones integrando los aspectos vistos previamente sobre el DD (marco introductor, posición del marco y tipo de reproducción).



Figura 9. Modelo de actividad de producción. Fragmento extraído de Mortadelo y Filemón. El cambio climático. Fuente: Magos del humor (2021)

Este ejercicio permite además trabajar otros aspectos como el uso de vocabulario específico, la estructuración sintáctica o la selección adecuada de formas y tiempos verbales, entre otros. Para asegurarse de que los estudiantes han comprendido y aplicado correctamente el DD en sus relatos, el docente revisa y corrige cada una de las producciones textuales de manera individual, proporcionando retroalimentación con el fin de reforzar el aprendizaje y mejorar las habilidades de expresión escrita de los alumnos. Como actividad complementaria, también se les puede proponer elaborar un cómic basado en el relato previamente creado, con la ayuda de herramientas digitales como *Canva*, *Comic Life*, *Adobe Express*, *Paint*, entre otras.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

De manera general, se ha podido constatar que el DD, como recurso citativo, sigue recibiendo un tratamiento deficiente en numerosos manuales de enseñanza de ELE, a pesar de la amplia bibliografía existente que describe sus características en las diferentes variedades del español oral. En esta ocasión, se ha presentado una propuesta para la enseñanza del DD en la clase de ELE, concretamente, las unidades lingüísticas que lo conforman (verbos de habla, grupos nominales, marcadores del discurso, interjecciones, entre otras), así como la posición del marco introductor y los distintos tipos de reproducción. Para ello, se ha elegido

el cómic como recurso pedagógico, gracias a su carácter multimodal, que combina imagen y texto, y que ha permitido el diseño de actividades orientadas a la lectura, práctica y producción. Además, consideramos que, para lograr un aprendizaje duradero, se hace necesario incorporar el DD en otras tareas, para reactivar el conocimiento previamente adquirido sin necesidad de partir de cero en cada explicación sobre su estructura y características, ya que el objetivo no es repetir contenidos, sino recordarlos y actualizarlos en cada nuevo contexto comunicativo. Con ello, no solo se facilita una asimilación progresiva, sino que también sirve para consolidar lo aprendido y evitar errores frecuentes en la interlengua, haciendo más efectivo el proceso de aprendizaje.

En resumen, el planteamiento didáctico expuesto busca desarrollar las competencias discursivas del alumnado en contextos de LE, mediante un modelo flexible, que puede adaptarse tanto a la enseñanza de otros contenidos como a los diferentes niveles (iniciales, intermedios o avanzados). Sin embargo, somos conscientes de que, para futuras investigaciones, se hace necesario realizar un estudio sobre la implementación de esta propuesta en el aula, con datos observables que nos permitan evaluar su eficacia en un contexto real.

INFORMACIÓN SOBRE FINANCIACIÓN

Este trabajo se enmarca en el proyecto *Estudio de los condicionantes sociales del español actual en Las Palmas de Gran Canaria y Sevilla: nuevas identidades, nuevos retos, nuevas soluciones* (ECOS-LASPASE) (REF. PID 2023-148371NB-C44) (2024-2028).

7. REFERENCIAS

- Ballester de Celis, C. & Sampedro Mella, M. (2021). Presentación de las editoras. La didáctica del español como lengua extranjera: un acercamiento desde la lingüística de corpus. En C. Ballester de Celis & M. Sampedro Mella (Eds.), *Aportes del CAES a la enseñanza del español como lengua extranjera: estudios aplicados de gramática y pragmática*. Verba: Anuario galego de filoloxía, Anexo 81, 9-20.
- Bongaerts, H. (2017). *Actividades interculturales mediante historietas para la clase de español como lengua extranjera en Argentina*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Brines Gandía, J. (2012). La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en E/LE. *Revista Foro de Profesores de E/LE*, 8. <http://www.foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/13>.
- Buchstaller, I. (2001). He goes and I'm like: The new quotatives re-visited. *New Ways of Analyzing Variation in English (NWAYE)*, 30, 1-20.
- Buchstaller, I. (2013). *Quotatives: New trends and sociolinguistic implications*. John Wiley & Sons.
- Buchstaller, I. & D'Arcy, A. (2009). Localized globalization: A multi-local, multivariate investigation of quotative be like. *Journal of Sociolinguistics*, 13(3), 291-331.
- Cabedo Nebot, A. (2007). Caracterización prosódica del estilo directo de habla en la conversación coloquial. *ELUA. Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 21, 53- 64. <https://doi.org/10.14198/ELUA2007.21.04>.
- Camargo Fernández, L. (2007-2008). La cita como turno: el diálogo reconstruido en español oral desde la pragmática de corpus. *Pragmalingüística*, 15-16, 49-70. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2007.i15.03>.

- Camargo Fernández, L. (2022). Registro coloquial en un atlas sociodialectal. La cita directa en narraciones del ALeCMan. *Normas*, 12, 169-191. <https://doi.org/10.7203/Normas.v12i1.25752>.
- Cameron, R. (1998). A variable syntax of speech, gesture, and sound effect: Direct quotations in Spanish. *Language Variation and Change*, 10(1), 43-83. <https://doi.org/10.1017/S0954394500001216>.
- Cerrón-Palomino, R. (1994). *Quechumara. Estructuras paralelas de las lenguas quechua y aimara*. Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.
- Clark, H. & Gerrig, R. (1990). Quotations as demonstrations. *Language*, 66, 764-805. <https://doi.org/10.2307/414729>.
- Colomo Nieto, P. (2022). La enseñanza de ELE a niños y adolescentes a través de los textos literarios. *Recursos Para El Aula De Español: Investigación y enseñanza*, 1(2), 74-119. <https://doi.org/10.37536/rr.1.2.2022.2039>.
- Coulmas, F. (1986). *Direct and indirect speech*. Mouton de Gruyter.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MEC/Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Del Rey Cabero, E. (2011). *El cómic como material en el aula de E/LE: justificación de su uso y utilización reciente*. Memoria de máster. UIMP/ Instituto Cervantes
- Eisner, W. (1998). *El cómic y el arte secuencial*. Norma Editorial.
- Escudero Medina, C. (2006). La enseñanza por tareas: una expectativa para la integración del cómic en la clase de ELE. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 35, 31-36.
- Ezquerria Martínez, R. (2002). El discurso reproducido desde la perspectiva de la enseñanza del E/LE. Trabajo de fin de Máster. Universidad Antonio de Nebrija.
- Gallucci, M. J. (2012). Estilo directo e indirecto en interacciones orales. Estado de la cuestión en el ámbito hispánico. *Boletín de Filología*, 47(2), 205-233.
- Gallucci, M. J. (2013). Más sobre el estilo directo e indirecto en el español de Caracas. *Lengua y Habla*, 17, 89-111.
- Gallucci, M. J. (2016). El discurso referido en los manuales sobre análisis del discurso y pragmática lingüística. *Lengua y Habla*, 20, 201-224.
- Gallucci, M. J. (2022). El discurso referido en los diccionarios de lingüística. *Literatura y lingüística*, 45, 367-396. <https://doi:10.29344/0717621x.45.3100>.
- Gallucci, M. J. (2024). *Polifonía y oralidad: el discurso referido en la entrevista sociolingüística en español*. Editorial de la Universidad de Sevilla.
- Gallucci, M. J. & Vargas, K. (2015). Estilo directo e indirecto en el Corpus Sociolingüístico de Caracas 1987. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 3(2), 65-103.
- García Martínez, I. (2013). *El cómic como recurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Cantabria.
- Garton, S. & Graves, K. (2014). Identifying a Research Agenda for Language Teaching Materials. *The Modern Language Journal*, 98(2), 654-657.
- Grajales Alzate, R. (2017). El discurso referido en el español de Medellín, Colombia. *Lenguaje*, 45(2), 221-246. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v45i2.5270>.
- Guillén Escamilla, J. E. (2024). *Así de (que) como introductor de estilo directo en el español de México*. Un estudio a partir del análisis de corpus. *Oralia: Análisis Del Discurso Oral*, 27(1), 31-48. <https://doi.org/10.25115/oralia.v27i1.8931>.

- Guerrettaz, A. M. & Johnston, B. (2013). Materials in the Classroom Ecology. *The Modern Language Journal*, 97(3), 779-796.
- Holguín Mendoza, C. (2015). Pragmatic functions and cultural communicative needs in the use of 'y yo' and 'así' ('be + like') among Mexican bilingual youth. En K. Potowski & T. Buge (Eds.), *Sociolinguistic change across the Spanish-speaking world: Case studies in honor of Dr. Anna Maria Escobar* (pp. 57-92). Peter Lang.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Biblioteca Nueva.
- Jiménez Arriagada, V., Bañales-Faz, G. & Lobos-Sepúlveda, M. T. (2020). Investigaciones del cómic en el área de la didáctica de la lengua y la literatura en Hispanoamérica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 375-393.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Exeter. Prentice Hall International.
- Lucas de, A. (2017). *Polifonía y argumentación: estrategias de introducción de discurso ajeno en un corpus de prensa española actual*. Tesis doctoral. Universidad de Navarra.
- Maldonado, C. (1991). *Discurso directo y discurso indirecto*. Taurus.
- Maldonado, C. (1999). Discurso directo y discurso indirecto. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. III (pp. 3551-3595). Espasa.
- Marcuschi, L. A. (1997). Citação de fala na interação verbal como fala idealizada. En A. Bolívar & P. Bentivoglio (Eds.), *Actas del I Coloquio Latinoamericano de Analistas del Discurso* (pp. 187-202). Universidad Central de Venezuela.
- Maschler, Y. (2002). On the grammaticization of ke'ilu 'like', lit. 'as if' in Hebrew talk-in-interaction. *Language in Society*, 31(2), 243-276.
- Méndez García, E. (2009). Los enunciados del discurso referido y la gramática. En M. Camacho, J. Rodríguez & J. Santana (Eds.), *Estudios de lengua española. Descripción, variación y uso: homenaje a Humberto López Morales* (pp. 483-517). Iberoamericana/Vervuert.
- McCloud, S. (1995). *Cómo se hace un cómic. El arte invisible*. Ediciones B.
- Mondaca, L. (2021). La introducción de discurso directo por medio del aproximador como en el español de Chile. *Boletín de Filología*, 56(1), 401-427. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/64220>.
- Mora Gutiérrez de la, J. (2018). Las citas directas en el habla de la Ciudad de México. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 7(2), 145-171. <https://doi.org/10.19130/iifl.adel.6.2.2018.1521>.
- Pasuy, G., Daza, A., García, J. P. & Montenegro, J. C. (2022). Discurso reproducido como mecanismo narrativo en el habla cafetera caldense. *Lenguaje*, 50(2), 246-268. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2.11351>.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Espasa.
- Repede, D. (2019). Estudio sociolingüístico del discurso reproducido en el corpus oral PRESEEA-Sevilla. *Signo y seña*, 35, 194-214.
- Repede, D. (2025a). Estrategias introductoras y tipo de reproducción de las citas directas en el corpus oral PERUSEV. *Revista española de lingüística aplicada*, 38(1), 283-311.
- Repede, D. (2025b). La cita directa en español. Descripción de patrones sociolingüísticos y dialectales. *Estudios Filológicos*. En prensa.
- Rivarola, J. L. & Reinz, S. (1984). Semiótica del discurso referido. En L. Schwartz Lerner & I. Lerner (Eds.), *Homenaje a Ana María Barrenechea* (pp. 151-174). Castalia.

- Rollán Méndez, M. & Sastre Zarzuela, E. (1986). *El cómic en la escuela. Aplicaciones didácticas*. Universidad de Valladolid.
- Sáez Rivera, D. M. (2011). Tendencias, posibilidades y experiencias en E/LE del cómic como texto multimodal. En S. De Santiago Guervós, M. Seseña Gómez, J. J. Sánchez Iglesias & H. Bongaerts (Eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Vol. 2 (pp. 769-780). ASELE. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0z950>.
- Sáez Rivera, D. M. & Repede, D. (2024). Una propuesta de integración del cómic en la didáctica de ELE como texto multimodal: la enseñanza de los tiempos de pasado a través de *Superlópez*. En G. Laguna Mariscal & M. María Martínez Sariago (Eds.), *Aproximaciones culturales y didácticas al hecho literario* (pp. 772-804). Dykinson.
- Sampedro Mella, M. (2021). Estimado Sr. vs. Hola hotel. El análisis contrastivo de la interlengua para la enseñanza de la variación pragmático-discursiva. En V. J. Marcet Rodríguez, C. V. Álvarez-Rosa & M. Nevot Navarro (Eds.), *La variación en español y su enseñanza. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp. 133-150). Ediciones Universidad.
- Sampedro Mella, M. & Sánchez Gutiérrez, C. (2019). Formas de tratamiento y enseñanza de español lengua extranjera: una propuesta de mejora. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13, 182-200.
- San Martín, A. & Guerrero, S. (2013). Una aproximación sociolingüística al empleo del discurso referido en el corpus PRESEE de Santiago de Chile. *Revista Signos*, 46(82), 258-282. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342013000200005>.
- San Martín, A. (2015). *Variación sintáctica y discursiva en el español hablado en Santiago de Chile. Análisis sociolingüístico del queísmo, el discurso referido y los marcadores de reformulación*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Sosa Liscano, J. P. (2019). “Aca entre nos”. *Propuesta didáctica en torno al estilo directo en los relatos conversacionales*. Trabajo de Fin de Máster. Universitat de Barcelona.
- Thompson, G. (1994). *Collins Cobuild English Guides 5. Reporting*. HarperCollins Publishers.
- Villalba Ibáñez, C. (2020). La explotación didáctica de la novela gráfica en la clase de ELE: una propuesta a partir de “La casa” de Paco Roca. *Foro de profesores de E/LE*, 16, 423-433.
- Villarrubia Zúñiga, M. (2009). Crear un cómic en el aula de ELE. *Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/m_anchester_2009/12_villarrubia.pdf.
- Yu, Y. (2021). *Estilo directo y estilo indirecto desde su estudio teórico hasta su enseñanza en el aula de ELE en China*. Tesis doctoral. Universidad de León.