

## EL CÓMIC COMO MATERIAL EN EL AULA DE E/LE: JUSTIFICACIÓN DE SU USO Y RECOMENDACIONES PARA UNA CORRECTA EXPLOTACIÓN

ENRIQUE DEL REY CABERO\*

*La Trobe University, Melbourne (Australia)*

**RESUMEN.** *El cómic, pese a los prejuicios históricos que lo clasifican como lectura superficial o para público exclusivamente joven, tiene cada vez más una presencia mayor en el mundo de la cultura. Su particular lenguaje y características como medio pueden ser ampliamente aprovechados en el aula de E/LE.*

*El presente trabajo parte de una definición de qué se entiende por cómic y de una descripción de las características principales de este medio para analizar las razones que promueven su uso en el aula de E/LE. Con todo ello, se intenta recoger un panorama de la explotación del cómic en el aula de E/LE, extraer las conclusiones pertinentes y proponer unas pautas para un mejor empleo en el futuro.*

**PALABRAS CLAVE.** *Cómic, didáctica de lenguas, enseñanza de español como lengua extranjera, artes visuales, habilidades interculturales.*

**ABSTRACT.** *Comics, contrary to historical prejudices that classify the medium as light reading or exclusively addressed to a young audience, are becoming more and more important in the cultural sphere. Moreover, the unique language and features of this medium mean it may have a wide application in the Spanish as a Foreign Language classroom. This study begins with a definition of what is meant by a comic, and a description of its main characteristics and it then analyses the advantages of its use in the class of Spanish as a second language. The aim of this paper is to provide an overview of the use of comics in language teaching, to draw some key conclusions and to propose some guidelines for a more effective use of this medium in the future.*

**KEY WORDS.** *Comics, language teaching, teaching Spanish as a foreign language, visuals, intercultural skills.*

### 1. INTRODUCCIÓN

Si bien ha sido relegado tradicionalmente a subproducto popular, mero entretenimiento o, en el mejor de los casos, género motivador para pasar a leer literatura de mayor seriedad, el cómic va despertando cada vez más el interés de la crítica y captando nuevos lectores adultos y de todas las edades. Debido al gran número de obras de calidad que han

sido publicadas en las últimas décadas, se van superando los prejuicios que asociaban contenido irrelevante a un medio que, como el cine o la literatura, abarca propuestas tradicionales y comerciales, pero también otras experimentales y tremendamente complejas.

En el caso de España, la industria todavía es débil y depende en exceso de la producción europea e internacional, dándose la situación de que muchos autores españoles acaban publicando por primera vez en el extranjero, como señala la periodista Tereixa Constenla (2011). Pese a todo, y paralelo al descenso de la facturación, cada vez son más los certámenes regionales y concursos de cómic (desde 2007 se entrega anualmente el “Premio Nacional de Cómic”) y, en los últimos años, el género también se promociona institucionalmente a través de jornadas, seminarios, conferencias y exposiciones<sup>1</sup>. En esta línea destaca especialmente el papel de las bibliotecas públicas, que han llevado a cabo gran parte de esa promoción y han adquirido para su catálogo un gran número de cómics. Es indicativo que estos y otros datos sobre el panorama del cómic en España los ofrezca desde hace algunos años el propio Ministerio de Cultura (2010).

Por otra parte, apenas se comienzan a aprovechar las enormes posibilidades de explotación del cómic en la educación y, más en concreto, en la enseñanza de lenguas y en la enseñanza de español. El cómic no acaba de encontrar su lugar en el aula como referente cultural. Su uso no va en ocasiones más allá del mero aprovechamiento de la unión de texto e imágenes y no se profundiza tampoco en las características y variados géneros que abarca el medio.

Este trabajo parte de dos preguntas fundamentales: ¿Qué se entiende por cómic? ¿Por qué se debería utilizar en el aula de E/LE?

En primer lugar, si se va a tratar el cómic como medio será necesario acordar brevemente qué se entiende por tal y comentar sus principales características y mecanismos de funcionamiento. Para ello se tendrá en cuenta la obra de reconocidos teóricos como Eisner (2002) o McCloud (2007, 2008). Será necesario, a continuación, justificar la presencia de los cómics en el aula de E/LE, acudiendo para ello a estudios y artículos, sin olvidar tampoco el reflejo del medio en otros documentos como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante *MCER* y *PCIC*, respectivamente), manuales de lengua y otras propuestas individuales de autores. El objetivo fundamental del estudio es reflexionar acerca del papel del cómic como medio en auge en el aula de E/LE.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 2.1. *El cómic: definición y justificación de su uso en el aula de E/LE*

Existe una gran variedad de nombres para denominar al medio en España (*tebeo*) e Hispanoamérica (*historieta*, *monos*, *muñequitos*,...). Sin embargo, el término *tebeo*, cuyo origen está en la revista *TBO*, parece ir restringiéndose a un ámbito infantil (así lo confirma, además, la definición del diccionario de la RAE), mientras que el préstamo del inglés *cómic* se ha ido consolidando en las últimas décadas (en gran parte por las mencionadas

connotaciones infantiles de la palabra *tebeo*) para denominar al medio incluyendo a todo tipo de público. Pese a que, como señala Art Spiegelman (en Auster 2006: 7), “el término cómic no puede ser ya el ‘nombre auténtico’ de un medio narrativo (...) que no es necesariamente cómico en su tono”, en este trabajo se empleará indistintamente junto a los de *historieta* y *noveno arte*, este último acuñado por Francis Lacassin (1982).

Más allá de cualquier consideración o connotación terminológica, resulta necesario definir las principales características de este arte. Para llegar a una definición de cómic, hay que partir casi obligatoriamente de Eisner, que habla de un “arte secuencial” en el que la base es “la imagen como comunicador” (Eisner 2002: 15). Se prescinde así aquí del noveno arte únicamente como unión de texto e imagen, pues es perfectamente posible narrar exclusivamente con imágenes. McCloud amplía la definición de Eisner para hablar acertadamente de “ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector” (McCloud 2007: 9). Se limitará para este trabajo, sin embargo, la inclusión de “otras imágenes” a solamente dibujos, dejando a un lado medios afines como la fotonovela<sup>2</sup>.

Es necesario, aun de forma breve, presentar los principales elementos del cómic como medio. En primer lugar se encuentran las **viñetas**, “segmentos que capturan o encapsulan los acontecimientos del flujo de narración” (Eisner 2002: 40). Entre las viñetas existe un espacio llamado **calle**, que puede ser real (espacio en blanco) o imaginario. Las viñetas, por otra parte, están incluidas en **páginas** (o páginas-viñeta), que juegan asimismo un papel en el control de la coherencia de la narración, pues “hay que emplear la viñeta de manera que no estorbe en el fragmento de la historia que abarca la página” (Eisner 2002: 65). Las viñetas (al igual que los bocadillos) se leen de izquierda a derecha y de arriba abajo (ver figura 1), aunque habrá que tener en cuenta en el aula, asimismo, otros sentidos de lectura existentes (especialmente el oriental, que suele seguirse en los manga –ver figura 2–).

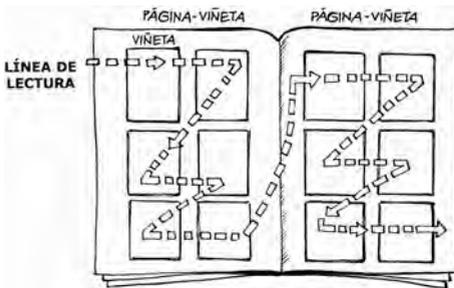


Figura 1. Vista de dos páginas de un cómic según Eisner (2002:43), con una línea que marca el sentido de lectura occidental.

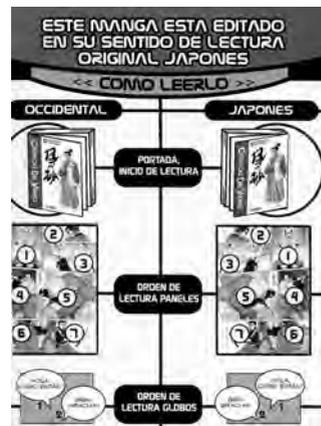


Figura 2. Los manga editados en su sentido de lectura original (los autores así lo exigen a menudo para conceder los derechos de publicación) suelen incluir una página con unas breves instrucciones de lectura, como en el caso de *Crónicas del Viento* (Furuyama y Taniguchi 2004).

A continuación, es preciso señalar otro elemento muy representativo del cómic, los **globos** o **bocadillos**, “recipientes simbólicos o contenedores de las locuciones de los personajes parlantes” (Gasca y Gubern 1998: 422). Sin embargo, los personajes no son los únicos locutores en los cómics, ya que existe el recurso de los **cartuchos**, “cápsulas insertas dentro de la viñeta o entre dos viñetas consecutivas (...) cuyo texto inscrito cumple la función de aclarar o explicar el contenido de la imagen” (Gasca y Gubern 1998: 412), recurso equivalente a la figura del narrador en la literatura.

No hay espacio aquí para tratar otros elementos no menos importantes como la expresión del tiempo y el ritmo, las onomatopeyas, la rotulación, el punto de vista y el encuadre, las metáforas visuales, la plasmación del movimiento y los símbolos cinéticos, los gestos o los usos expresivos de viñetas y globos. Los estudios de Gasca y Gubern (1998 y 2008), Eisner (2002), McCloud (2007 y 2008) o Varillas (2009) tratan estos y otros aspectos con profundidad.



Figura 3. En este fragmento de *Blacksad: Alma Roja* (Díaz Canales y Guarnido 2005: 48) se pueden ver los principales elementos característicos del cómic: viñeta (1), calle (2), bocadillo (3) y cartucho (4). También se aprecian otros elementos secundarios como las onomatopeyas (“craash”) o las líneas cinéticas.

En este trabajo, se partirá de una idea de cómic que intente recoger todas las características y elementos mencionados anteriormente. Se insiste en el carácter del cómic como vehículo narrativo en secuencias yuxtapuestas (generalmente viñetas), ya que, como señala McCloud, “es corriente que viñetas aisladas sean consideradas cómics, pero se olvida que no hay secuencias de una sola viñeta. Tales viñetas pueden incluirse muy bien en «el arte del cómic», dado que reciben de la historieta parte de su vocabulario visual” (2007: 20), pero no constituirían cómics propiamente.

Este último aspecto es fundamental, pues en muchos de los materiales que incorporan el cómic en el aula de E/LE tan solo participan de forma muy superficial del cómic como medio como, por ejemplo, en la presencia de un dibujo caricaturizado y recursos

pertenecientes propiamente a la historieta como los bocadillos o las viñetas. En este trabajo, por tanto, no se tendrán en cuenta este tipo de materiales.



Figura 4. Esta viñeta de *Aula 4* (Corpas *et al.* 2007: 105) representa un buen ejemplo del uso de algunos elementos del cómic que hacen muchos materiales. La viñeta, los personajes y los bocadillos sirven aquí exclusivamente como medio para introducir las muestras de lengua ejemplificadas en un contexto y no se relaciona de ninguna forma con otras viñetas.

Una vez aclarados los conceptos básicos del medio que nos ocupa, cabe preguntarse por qué debería incluirse en el aula de E/LE. Dado que el estudio que se plantea no constituye una propuesta concreta de actividades enmarcadas en un nivel, tipo de alumnado o aspecto curricular en concreto, se trata tan solo de establecer brevemente unas bases de justificación teórica.

Cabe acudir inicialmente a dos de los principales documentos a los que se suele recurrir a la hora de organizar la enseñanza del español como lengua extranjera: el *MCER* y el *PCIC*. El primero, pese a incluir solo las tiras cómicas como tipos de texto dejando de a un lado al cómic (Consejo de Europa 2002: 93), sí incluye las historietas como ejemplo de “usos estéticos de la lengua” (Consejo de Europa 2002: 59-60). Por su parte, el *PCIC* tan solo recoge los cómics como géneros discursivos en C1 y C2 (tiras cómicas sencillas en B1), mientras que como referentes culturales no aparecen. Este último hecho no debería resultar extraño, dado el ya comentado desprestigio cultural del medio así como su ausencia casi total en el contexto académico y universitario. En todo caso, dado el carácter flexible, abierto y orientador de estos dos documentos, será necesario justificar el uso de los cómics acudiendo a otras fuentes y argumentos.

En primer lugar, hay que señalar que el cómic se enmarca plenamente dentro de la cultura visual donde la imagen tiene un papel principal. En este sentido comenta Alta-

riba que la historieta constituye un medio adecuado de trabajo “para familiarizar al alumno con el mundo del relato en imágenes, preponderante hoy en día, y que el aula, anclada todavía en hábitos eminentemente «literarios», no suele abordar” (2003: 1). El cómic parte, además, de una presentación atractiva dado su contenido visual y, generalmente, goza de aceptación popular, pues se trata de un medio que, al menos en su origen, formó parte de los medios de comunicación de masas.

Este hecho es, sin embargo, un arma de doble filo, ya que de aquí provienen en gran parte sus limitaciones como medio. McCloud (2007: 4-6) señala acertadamente que gran parte del desprestigio del medio como forma artística se encuentra en la confusión entre el cómic como “recipiente” y como vehículo de un contenido determinado. En esta línea, suele asumirse que los contenidos explotables son triviales o humorísticos y que las actividades están únicamente dirigidas a estudiantes jóvenes, problemas que se extrapolan desde el desprestigio del medio dentro de la cultura. De ahí que una de las fundamentaciones teóricas para el uso de cómics en el aula sea exclusivamente como paso o ejercicio intermedio motivador para pasar a una lectura más seria y profunda, esto es, la animación a la lectura de libros. Así lo recoge, por ejemplo, Leontaridi *et al.* (2010: 42), que califican además la lectura de cómics como “actividad lúdica”. Krashen, en el ámbito de la enseñanza en general, también defiende esta idea al señalar que “there is evidence suggesting that comic book reading can be a conduit to ‘heavier’ reading” (Krashen 2005: 2), citando a continuación como ejemplo una experiencia en la que un chico legó su colección de cómics a su hermano menor porque le interesaba más leer a Jules Verne y Ray Bradbury, libros sobre electrónica y enciclopedias de ciencia. Sin intentar profundizar en exceso en este punto, es necesario recordar de nuevo la obra de McCloud, que explica con claridad las causas de este tipo creencias tan arraigadas en la cultura:

El pensamiento tradicional sostiene que las verdaderas obras de la pintura y de la literatura son solo posibles en la medida en que ambas se mantengan a prudente distancia. Palabras e imágenes juntas se consideran, en el mejor de los casos, un entretenimiento para las masas; en el peor de ellos, un producto de burdo comercialismo. De niños, nuestros primeros libros tenían muchas ilustraciones y muy pocas palabras, porque así resultaba más fácil. Luego, al crecer, era de esperar que pasáramos a libros con mucho más texto y escasas ilustraciones...para llegar por fin a libros ‘de verdad’, que no tenían dibujos. O tal vez, a no leer ningún libro, como por desgracia es el caso de hoy en día<sup>3</sup> (McCloud 2007: 140).

Parece evidente que la lectura de cómics, fuera y dentro del aula de lenguas, puede servir para animar a la lectura en general, pero no debería constituir simplemente un ejercicio intermedio para pasar a leer literatura “de verdad” y excluir de esta forma al medio de la cultura. Paul Gravett ironiza sobre este argumento esgrimido por “tea-chers, librarians and other ‘cheerleaders for the cause’, puesto que, a su juicio, implica que “comics and graphic novels are useful primers, stepping stones to literacy, but not worth reading in their own right as ‘real books’ themselves” (Gravett 2005: 11). No parece, sin embargo, tarea

fácil, pues a veces los mismos creadores caen en este tipo de juicios respecto al medio en el que trabajan<sup>4</sup>.

Si bien no hay que excluir la mayor motivación y, solo en ocasiones, la facilidad y la accesibilidad de los cómics para un público joven que pueden ayudarle a adentrarse en la lectura de otros materiales, resulta necesario considerar al cómic como un medio con características propias y válido por sí mismo. En este sentido, Elices Martín señala en su trabajo (aunque no lo aplique en su propuesta práctica) la importancia de estudiar el cómic “no sólo como instrumento para aprender la lengua sino que también se atenderá a su interés como configuración artística con reglas propias y significación en sí mismo” (Elices Martín 2006: 4). En este punto, se puede equiparar a la defensa de un determinado uso de la literatura en el aula de E/LE que realizan muchos autores como, por ejemplo, Martínez Sallés (2004); un uso que supere la mera explotación lingüística del texto, no olvide sus características e implicaciones y promueva la adquisición de la competencia literaria. En efecto, no parece suficiente emplear siempre los materiales exclusivamente como muestras de lengua sin tener en cuenta que los alumnos son (o se les debería ayudar a ser) individuos competentes cultural y artísticamente, si bien eso no impide que nunca se pierda de vista la atención a la competencia lingüística.

En todo caso, parece que, una vez se superen estas dificultades y prejuicios existentes, los cómics pueden constituir un material que aumente la motivación y el interés de los alumnos y rebaje la ansiedad. Como señala el *MCER* dentro de los factores afectivos, la implicación y motivación así como un estado relajado del alumno redundan en el éxito de la tarea y el aprendizaje (Consejo de Europa 2002: 159-160). El cómic, en este sentido, puede ser un elemento motivador que despierte el interés del alumno a través de determinadas tareas.

Por otra parte, la historieta puede dar muestras de lengua situadas en el contexto comunicativo preciso de la viñeta y las demás viñetas que la acompañan en la narración visual. Como señala Altarriba (2003: 9), “la complementariedad entre palabra e imagen ayudará a paliar las dificultades del léxico gracias a una puesta en escena muy «ilustrativa» –función indicial de la imagen– de lo que está ocurriendo en la viñeta”. Las muestras que ofrecen los cómics están respaldadas por la idea del input de Krashen (1987), que señala que la L2 se adquiere comprendiendo mensajes con un nivel de dificultad un poco superior al que se ha desarrollado (lo que el teórico estadounidense denomina “i+1”). Uno de los aspectos claves para que el input sea efectivo es que sea comprensible. Como señala Díaz Trivín (2008: 13):

para Krashen hay formas lingüísticas y no lingüísticas de hacer comprensible las muestras de lengua que contienen i+1. En el apartado no lingüístico, (...) menciona el uso de imágenes y materiales reales (*realia*) como apoyo extralingüístico que sirva para hacer comprensibles los mensajes.

En este sentido, como se ha señalado anteriormente, parece que los cómics parten de la ventaja de ofrecer muestras de lengua enmarcadas dentro de un contexto comuni-

cativo y, si se trabaja con materiales auténticos, un input real y no diseñado para su uso exclusivamente pedagógico (excepto si se trata de un cómic *ad hoc*, es decir, cómic diseñado específicamente para la clase).

La presencia de contenido visual y la existencia de los cómics en muchas culturas del mundo hacen que, en la mayoría de casos, los alumnos puedan aplicar su conocimiento del mundo ya que “los seres humanos maduros tienen un modelo muy desarrollado y minuciosamente articulado del mundo y su funcionamiento” (Consejo de Europa 2002: 99). La frecuente familiaridad de los estudiantes con el medio y su funcionamiento ayudará en la mayoría de los casos al docente, que podrá apoyarse en los conocimientos previos de los discentes.

Sin pensar en ninguna dinámica en concreto, se podría decir a priori que la explotación intrínseca de la historieta sería el desarrollo de destrezas de comprensión lectora. Sin embargo, como señala Sáez Rivera (2011: 3), el cómic es “uno de los textos multimodales por excelencia, ya que en su configuración se combinan dibujos y el código verbal, vehiculado, mediante una serie de recursos caligráficos y tipográficos”. Únicamente a través del sentido de la vista se reflejan, gracias a los recursos del noveno arte, todos los sentidos. La presencia del texto no es, por tanto, definidora del cómic como medio y, por otra parte, se olvida en ocasiones que el proceso de comprensión es mucho más complejo que la simple comprensión de palabras. Así lo señalaba ya hace tiempo Wolfe:

En los últimos cien años, el tema de la lectura se ha vinculado exclusivamente a la capacidad de leer y escribir [...]. Aprender a leer [...] ha venido a significar aprender a leer palabras. Ahora bien [...] poco a poco la lectura ha sido motivo de reconsideración. Las últimas investigaciones han demostrado que la lectura de palabras no es sino una parte de una actividad humana mucho más amplia, que incluye el desciframiento de símbolos, la integración y organización de la información. En efecto, la lectura –en su sentido más amplio– puede considerarse una forma de actividad de percepción. La lectura de palabras es tan sólo una manifestación de esa actividad, pero hay muchas otras: la lectura de dibujos, mapas, diagramas, notas musicales...” (Eisner 2002: 10).

Esta cultura dominante de lo escrito frente a lo visual ha acusado generalmente al cómic de lectura fácil y carente de imaginación frente a la literatura. Lejos de esta consideración, una de las claves y grandes fuentes de explotación del cómic reside en lo que McCloud denomina “clausura”, “el fenómeno de ver las partes pero percibir el todo” (McCloud 2007: 63). En el cómic, la clausura se produce en el espacio denominado “calle”, invitando al lector a participar en la narración completando mentalmente lo que sucede entre las dos viñetas. Por tanto, las relaciones que se pueden establecer entre las viñetas son de diverso tipo, como se observa en la figura 5. Por otra parte, la elaboración de un buen cómic requiere, además de un correcto ritmo narrativo y secuencial, un equilibrio adecuado entre las palabras y el dibujo si se decide incluir las primeras en la narración. Se muestra aquí también la clasificación de McCloud, que diferencia siete categorías recogidas en la figura 6.



Figura 5. Transiciones entre viñetas, según McCloud (2007: 15).

EN ENTENDER EL CÓMIC, IDENTIFIQUE UNAS POCAS CATEGORÍAS DISTINTAS DE COMBINACIONES DE PALABRA E IMAGEN\*.

**1. PALABRAS ESPECÍFICAS**  
 LAS PALABRAS TE PROPORCIONAN TODO LO QUE NECESITAS SABER, MIENTRAS QUE LAS IMÁGENES ILUSTRAN ASPECTOS DE LA ESCENA QUE ESTÁ SIENDO DESCRITA.

**2. DIBUJOS ESPECÍFICOS**  
 LOS DIBUJOS TE PROPORCIONAN TODO LO QUE NECESITAS SABER, MIENTRAS QUE LAS PALABRAS ACENTÚAN ASPECTOS DE LA ESCENA QUE SE ESTÁ MOSTRANDO.

**3. DUALES**  
 TANTO LAS PALABRAS COMO LOS DIBUJOS MANDAN BÁSICAMENTE EL MISMO MENSAJE.

**4. INTERSECTIVA**  
 PALABRAS Y DIBUJOS TRABAJANDO JUNTOS EN ALGUNOS ASPECTOS, MIENTRAS QUE TAMBIÉN APORTAN INFORMACIÓN INDEPENDIENTE.

**5. INTERDEPENDIENTE**  
 PALABRAS Y DIBUJOS COMBINÁNDOSE PARA TRANSMITIR UNA IDEA QUE NINGUNO DE LOS DOS TRANSMITIRÍA SOLO.

**6. EN PARALELO**  
 PALABRAS Y DIBUJOS SIGUEN CAMINOS APARENTEMENTE DISTINTOS SIN INTERSECCIONARSE.

**7. MONTAJE**  
 PALABRAS Y DIBUJOS COMBINADOS PICTÓRICAMENTE.

Figura 6. Combinaciones de palabras e imágenes según McCloud (2008: 130).

Las opciones de explotación son enormes, desde la mera ilustración y contextualización de actividades hasta la puesta en práctica de estructuras gramaticales y funcionales, pasando por contenidos socioculturales. Tampoco hay que olvidar la rica fuente de comunicación no verbal (gestos y acciones, acciones paralingüísticas y elementos paratextuales) que el cómic, debido a sus características, ofrece. Las actividades, por otra parte, pueden abarcar tanto la comprensión escrita/visual (incluyendo distintos tipos de lectura, teniendo en cuenta la extensiva) como la expresión a través de dinámicas de manipulación y creación de cómics.

### 3. ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA LA CORRECTA EXPLOTACIÓN DE LOS CÓMICS EN EL AULA DE E/LE

Tras la reflexión teórica, es el momento de plantear una serie de pautas o recomendaciones generales a tener en cuenta a la hora emplear el cómic en el aula de E/LE de la forma más efectiva posible.

En esta época de extraordinaria producción de materiales de E/LE parece necesario tener siempre en cuenta la exigencia de generar obras que no busquen únicamente la inclusión e imágenes por motivos exclusivamente de marketing. Hay que considerar la inclusión del cómic como un recurso más con grandes posibilidades de explotación, sin olvidar que si se emplea en el aula es necesario conocer sus principales características y elementos como medio. En esta línea es quizás donde más se puede trabajar todavía pues, por lo general, pocos son los materiales que introducen al alumno al funcionamiento de la historieta. El trabajo debe comenzar en la propia formación del profesorado, pues en ocasiones las confusiones provienen de la parte docente, como es el caso de Rojas Gordillo que, en su por otra parte acertado trabajo, afirma que “en todo el mundo se conocen Superman, Pocahontas (¿?) o mangas” (Rojas Gordillo 2004: 230) o mezcla en su guía de personajes de la historieta como Goomer o Capitán Trueno con otros ajenos al medio como Manolito Gafotas (2004: 235).

A través de dinámicas sencillas no resulta demasiado complicado presentar algunos aspectos teóricos básicos a los estudiantes, como muestra, por ejemplo, Esperanza (2009), cuya propuesta no solo abarca bocadillos y viñetas sino también recursos gráficos y onomatopeyas con numerosos ejemplos y ejercicios. Otro ejemplo de presentación de los elementos y vocabulario básico se encuentra en el manual de cultura *Todas las voces*, en el que se presentan palabras como historieta, bocadillo o viñeta, desde una perspectiva española e hispanoamericana, con varios ejemplos de viñetas y personajes del cómic hispánico y una amplia explotación en la que el alumno es protagonista y responsable del proceso de aprendizaje (Chamorro *et al.* 2010: 78). Este tipo de dinámicas de introducción resulta casi imprescindible en los ejercicios de manipulación y especialmente en los de creación de cómics en el aula para la correcta realización de las actividades.

Unida estrechamente a la necesidad de conocer el funcionamiento interno básico del cómic (tanto por parte del profesor como del alumno) se encuentra la correcta valo-

ración del medio como arte. De nuevo hay que recordar la distinción entre contenido y forma: el cómic no es portador de un único mensaje y se manifiesta a través de innumerables géneros, tendencias, estilos y tonos. Lo que sucede es que las obras que suelen emplearse en el aula de E/LE son extraordinariamente limitadas.

En primer lugar, suelen aparecer casi siempre tiras cortas o viñetas aisladas. Está claro que esto obedece normalmente a un motivo esencialmente de espacio, pero se echan de menos aun así fragmentos de obras más largas y lecturas graduadas más extensas, donde el noveno arte pueda desarrollar un mayor potencial. Publicaciones como el cómic *ad hoc Gael y la red de mentiras* (Rodríguez 2011), el primer intento de presentar una lectura graduada (nivel A2) de una cierta extensión en forma de cómic (con una amplia y variada explotación final), parecen ir adentrándose en este campo. En cuanto al cómic auténtico, se podría aprovechar más la relativamente nueva novela gráfica española, con autores como Miguelanxo Prado, Paco Roca o Juan Díaz Canales y Juanjo Guarnido.

En segundo lugar, las obras seleccionadas son, en la mayoría de los casos, humorísticas. Los beneficios del humor para crear un buen clima afectivo y cognitivo en el aula están de sobra probados y las tiras y viñetas de humor gráfico se llevan empleando con éxito desde hace décadas; sin embargo, no se puede ignorar el gran número de otros géneros que abarca el cómic. Es más, los géneros que se encuentran en el cómic son esencialmente similares a los de otros medios (cine, literatura, etc.) y se pueden poner en relación con estos dando lugar a una visión mucho más rica y completa de los mismos.

En tercer lugar, para una correcta apreciación del cómic resulta necesario tener en cuenta que se trata de una configuración artística con autores y creadores que merecen ser valorados. Parece evidente que si a las obras literarias se les da el crédito oportuno, ofreciendo algunos datos básicos del contexto, el estilo o el autor, así debería ser también en el caso de emplear cómics famosos, consagrados o reconocidos por la crítica. Así lo señala Elices Martín cuando apunta que un acercamiento al autor se vuelve en ocasiones indispensable “para una mayor comprensión del trasfondo cultural e ideológico que plasma en sus viñetas”, otorgando así al cómic “su privilegio como obra de arte” (Elices Martín 2006: 45). Un ejemplo de buen uso, en este caso, se puede encontrar en un texto del manual *En acción 3*, que no solo introduce al alumno al mundo del cómic (autores, revistas, festivales,...) sino que plantea la problemática del medio, su configuración artística y su consideración social. Esta explotación, además, tiene en cuenta los conocimientos previos del alumno y le induce a la reflexión sobre el medio, como en la pregunta “¿a ti te parece que el cómic es una forma de expresión artística? ¿Por qué?” (Fontecha *et al.* 2008: 120). Por último, habrá que intentar ampliar la nómina de autores y cómics utilizados en el aula. Existe un gran mundo lleno de posibilidades más allá de los tebeos españoles (Ibáñez, Escobar), Quino y *Mafalda*, Maitena o Forges, sin querer desmerecer la valía de estas obras y autores ni cuestionar su efectivo empleo en el aula. El mundo del cómic (hispanico, europeo e internacional, ya que no deberían descartarse a priori obras traducidas de otros idio-

mas) está repleto de un sinfín de autores, obras, estilos, historias, temas y personajes fascinantes que pueden aprovecharse en el espacio del aula.

El problema fundamental se encuentra, pues, en una idea preconcebida y reduccionista del cómic que se puede percibir incluso en una gran parte de las justificaciones y propuestas. A modo de ejemplo, Escudero Medina admite la “riqueza plástica y narrativa”, pero inmediatamente después destaca como justificación del uso del cómic la “brevedad” o la “sintaxis muy sencilla” (Escudero Medina 2006: 31). Aunque probablemente esté pensando en su propuesta en concreto (el uso de la publicación *TBO*), la valoración está enmarcada en la justificación general y así la han considerado otros trabajos (Leontaridi *et al.* 2010: 40).

Todo lo señalado hasta ahora parece hacer referencia especialmente al que se ha venido llamando cómic auténtico. Es evidente que en el cómic *ad hoc* una parte de la configuración e intención artística se pierde por el camino, pues el interés pasa a ser principal y, a veces únicamente, didáctico. La función educativa limita en ocasiones gran parte de las posibilidades de la historieta, pero ejemplos como *Gael y la red de mentiras* (Rodríguez 2011) o *Gente Joven* (Alonso y Sans 2007) demuestran que el cómic puede ser a la vez didáctico y respetar y hacer uso de los recursos y características del medio. El caso de *Gente Joven* es especialmente significativo, ya que las muestras de cómic fueron realizadas por Man, autor profesional de reconocido prestigio. La contratación de profesionales del medio o la mayor atención a la configuración y características de la historieta pueden impedir la mayoría de problemas que aparecen en muchos cómics *ad hoc*: dibujo deficiente, estatismo, transiciones bruscas entre viñeta y viñeta, inexistencia de onomatopeyas y líneas cinéticas, monotonía en el uso de planos y perspectivas, asociaciones redundantes entre imágenes y palabras (imágenes que no aportan nada frente al texto), falta de expresividad de los personajes, narración poco fluida y un largo etcétera que dan lugar a lo que Elices Martín llama “falseamiento del discurso cómico” (Elices Martín 2009: 44).

No hay espacio aquí para establecer la discusión sobre el empleo de cómics *ad hoc* versus cómics auténticos. Baste señalar por el momento que ambos pueden cumplir diferentes objetivos, si bien es evidente que los cómics más extensos y complejos estarán más enfocados a niveles intermedios y avanzados. No parece fácil tarea, pues ni siquiera se dispone en español de un gran número de obras comentadas y con explotación didáctica para nativos, como sí ocurre en francés (figura 7).

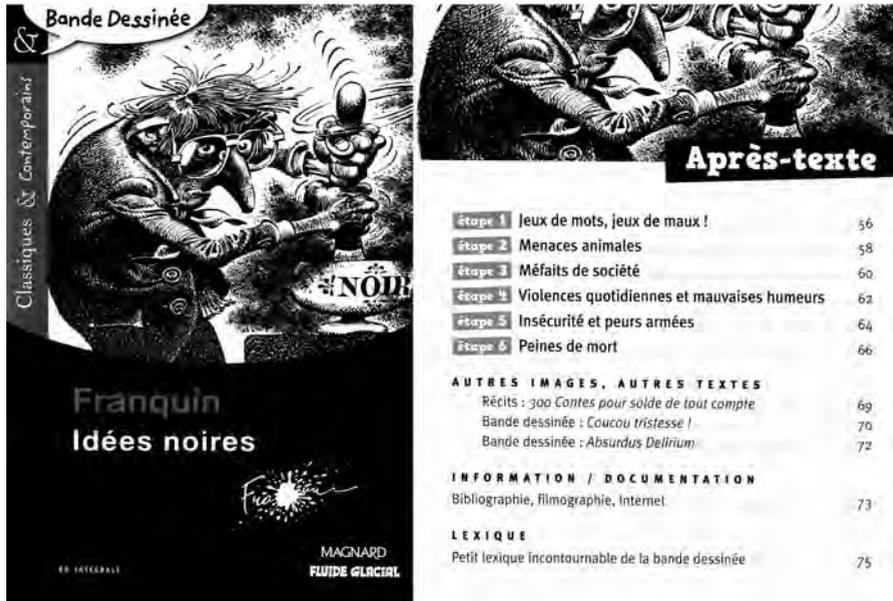


Figura 7. Los profesores y estudiantes nativos de lengua francesa tienen a su disposición diversas colecciones de cómics con amplias explotaciones ideales para trabajar en el aula, como este ejemplo del clásico de Franquin *Idées noires* (2010: 55).

Respecto al tipo de explotación, tanto del cómic *ad hoc* como del auténtico, no es fácil (ni es el objetivo de este trabajo) establecer pautas sin tener en cuenta el nivel de los estudiantes, los objetivos específicos y restricciones del currículum y el centro educativo. Sin embargo, Sáez Rivera señala acertadamente que “aunque exista una tendencia a servirse del cómic sólo en los niveles elementales, en realidad se puede utilizar en cualquier nivel y para enseñar casi cualquier contenido, tanto lingüístico como cultural” (Sáez Rivera 2011: 9). Para ello, habrá que superar prejuicios y concepciones simplistas del cómic y no justificar su uso exclusivamente con una finalidad de distracción y/o humorística y un género y público ya determinado por edad o nivel. En cuanto a tipos de explotación, no se puede descartar el cómic como mera presentación de contenidos gramaticales o lingüísticos, pero no se debería olvidar la comprensión de lectura y la integración de destrezas y competencias. Un buen ejemplo de explotación, pese a algunas deficiencias artísticas (demasiado peso de la palabra frente a la imagen), es el manual *Agencia Ele* (Amenos Pons *et al.* 2008), donde cada muestra de lengua en forma de cómic está acompañada de diferentes ejercicios que aúnan comprensión lectora (incluyendo la pre-lectura) y auditiva y centrándose a menudo en la lengua y el desarrollo de casi todas las competencias. Otro magnífico ejemplo es *Saber redactar 2. Narrar y describir* (Hernández y Rellán 2008), que trabaja fundamentalmente con cómics auténticos

de muy variado tipo y procedencia (*Mafalda*, *Calvin y Hobbes*, *Anacleto*, *Zits*, etc.), incluyéndolos de forma activa en dinámicas que respetan la esencia del género pero al mismo tiempo se relacionan con otro tipo de textos, periodísticos y literarios. Además, se emplean en la explotación características del medio poco utilizadas para practicar la expresión escrita de los estudiantes, como son los elementos de la narración y de la descripción: tema, argumento, descripción de personajes, diálogo en el relato, espacio, ambiente y tiempo.

Sin embargo, no habrá que olvidar tampoco (especialmente en los cómics auténticos) la importancia del contenido y el placer de la lectura frente a una mera explotación lingüística, especialmente en el caso del cómic auténtico. Los cómics son productos culturales llevados a cabo en una sociedad y en un momento histórico determinado. Son portadores, por tanto, de un valor documental y un mensaje concreto que no puede perderse de vista. En este sentido, podrían contribuir también al desarrollo de las destrezas interculturales. Existen propuestas que trabajan en esta dirección, como la de Snauwaert (2011), que utiliza *Tintín* y otros cómics belgas para reflejar la representación de la cultura latinoamericana en tres aspectos: historia, estructura sociopolítica y mentalidad. Otros trabajos, como los de González Verdejo (2002) y Grande Rodríguez (2005), defienden propuestas de explotación del cómic vinculadas al humor y sus probados beneficios en la competencia intercultural y el proceso de aprendizaje. Para ello utilizan muestras de *Mortadelo y Filemón* y de la conocida revista satírica *El Jueves*.

Finalmente, es preciso señalar que el cómic está cobrando un mayor protagonismo en la cultura de la imagen en la que vivimos, dentro de la cual el correcto empleo de la historieta puede ayudar a nuestros estudiantes a mejorar su educación visual como punto de apoyo hacia un mejor aprendizaje global.

#### 4. CONCLUSIONES

El cómic ha madurado enormemente como medio artístico a lo largo de las últimas décadas y así debería reflejarse en la enseñanza de español como lengua extranjera. Sin embargo, el aprovechamiento del enorme potencial que lleva consigo el medio dependerá en gran medida de la progresiva aceptación y valoración del mismo en la sociedad (incluido el ámbito académico). Con el trabajo de todos, el cómic encontrará el hueco que se merece como válido medio de expresión artística y no como moda pasajera o lectura superficial portadora de un único contenido. Parece evidente que el personal docente que quiera aprovechar al máximo la inclusión de la historieta en sus clases debería ser consciente de esto y conocer (y dar a conocer) tanto su configuración y características básicas como las diferentes posibilidades y enfoques de explotación que existen.

En el campo de la enseñanza de E/LE, es esperanzador que cada vez abunden más los artículos académicos y memorias de fin de máster que estudian diferentes formas de llevar el cómic al aula o analizan los materiales que ya lo han hecho. En este trabajo se han visto algunas de las ventajas de su explotación. No solo se trata de un material artístico y potencialmente innovador y motivador (además de familiar al alumno), sino que

además la función indicial-ilustrativa de la imagen proporciona un apoyo extralingüístico que facilita la comprensión escrita. El cómic se enmarca, por otra parte, en la cultura visual que domina la sociedad actual y puede ayudar a desarrollar un concepto de comprensión que vaya más allá de las palabras e incluye también símbolos e imágenes.

Concluyo este trabajo señalando de nuevo las enormes posibilidades de explotación del cómic, que apenas se empiezan a entrever. Quedan por realizar interesantes estudios teóricos que relacionen el uso del cómic con las necesidades de los alumnos, las competencias generales, las competencias lingüísticas, los determinados enfoques metodológicos y los elementos paralingüísticos, así como investigaciones que ofrezcan más datos sobre la visión de los profesionales y, especialmente, de los docentes acerca del medio. Faltan también acercamientos y explotaciones más ambiciosas que valoren adecuadamente las obras y autores del medio como transmisores de contenido sociocultural, así como otras que trabajen con materiales más extensos que las tiras (en forma, por ejemplo, de lecturas graduadas) y una nómina más amplia de autores o que se adentren en territorios prácticamente inexplorados como los webcómic.

## NOTAS

\* Correspondencia a: Enrique del Rey Cabero. La Trobe University, Melbourne (Australia). 7/9 McCracken Avenue. 3070 Northcote VIC Australia. E-mail: e.delrey@latrobe.edu.au.

1. Además del clásico Salón Internacional del Cómic de Barcelona, otros salones y festivales de cómic han proliferado por toda España: Granada, Avilés, Getxo, Zaragoza, Navarra,... También están surgiendo otro tipo de eventos (jornadas, exposiciones, congresos, etc.) ligados a universidades. Algunos ejemplos son el Congreso de cómic de la Universidad de Sevilla o el Aula de Cómic de la Universidad de Murcia.
2. Para un acercamiento a las características y usos de este género, ver el estudio de Aparici (1989).
3. El mero hecho de que esta cita, en el contexto académico en el que se encuentra, extraiga el texto y prescindida de la imagen ya es de por sí significativa (pese a que obedezca a otros motivos, como la convención y el espacio disponible).
4. Francisco Ibáñez, por ejemplo, afirmó que “el cómic es el primer gran escalón hacia la gran literatura” (Ortega 1999) y que “los [niños] que no sean lectores de *cómic*, mañana no serán lectores de periódicos ni de libros” (González Cano 1998).

## REFERENCIAS

- Alonso, E. y N. Sans. 2007. *Gente Joven 1. Curso de español para jóvenes*. Barcelona: Difusión.
- Altarriba, A. 2003. “Enseñar con viñetas. Peculiaridades y aplicaciones didácticas de la historieta”. *Mosaico: revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza del Español* 23: 4-9.
- Amenós Pons, J., M. Gil-Toresano, I. Soria, A. Vaño Aymat y C. Vence Lodeiro. 2008. *Agencia ELE*. Madrid: SGEL.
- Aparici, R. 1989. *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

- Auster, P. 2006. *Ciudad de cristal*. Novela gráfica adaptada por Paul Karasik y David Mazzucchelli. Introducción de Art Spiegelman. Barcelona: Anagrama.
- Chamorro, C., M. Martínez, N. Murillo y A. Sáenz. 2010. *Todas las voces. Curso de cultura y civilización*. Barcelona: Difusión.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del M.E.C.D. y grupo Anaya, S.A.
- Constenla, T. 2011. "Se puede vivir del cómic...hecho en París". *El País*, 1 de febrero de 2011. [Documento de internet disponible en [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/puede/vivir/comic/hecho/Paris/elpepisoc/20110201elpepisoc\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/puede/vivir/comic/hecho/Paris/elpepisoc/20110201elpepisoc_1/Tes)]. Consultado el 10/08/2013.
- Corpas, J., A. Garmendia, N. Sánchez, C. Soriano y N. Sans, coord. 2007. *Aula 5. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión
- Díaz Canales, J. y J. Guarnido. 2005. *Blacksad. Alma Roja*. Barcelona: Norma Editorial.
- Díaz Trivín, J. 2008. *El arte invisible en acción. Los cómics en la clase de ELE*. Memoria de máster. Directora: Cristina Alfonso Ibáñez. Universidad Antonio de Nebrija. Obra no publicada.
- Eisner, W. 2002. *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma Editorial.
- Elices Martín, A. 2006. *El uso del cómic en la enseñanza de ELE*. Memoria de máster. Director: Javier de Santiago Guervós. Universidad de Salamanca. Obra no publicada.
- 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.
- Esperanza, E. 2010. "Bocadillos de cómic". *Ponto.Br* 2. [Documento de internet disponible en [http://www.educacion.gob.es/exterior/br/es/publicaciones/ponto-br/ponto\\_br\\_2010.pdf](http://www.educacion.gob.es/exterior/br/es/publicaciones/ponto-br/ponto_br_2010.pdf)]. Consultado el 10/08/2013.
- Fontecha, M., J. Fruns, F. Martín, N. Vaquero y E. Verdía, coord. 2008. *En acción 3. Libro del alumno*. Madrid: EnClave-ELE.
- Franquin. 2010. *Idées noires*. Présentation, notes, questions et après-texte établies par Didier Quella-Guyot. Léxique établie par Stéphane Hurel. París: Magnard-Fluide Glacial.
- Furuyama, K. y J. Taniguchi. 2004. *Crónicas del viento*. Barcelona: Ivrea.
- Gasca, L. y R. Gubern. 1998. *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra.
- Gasca, L. y R. Gubern. 2008. *Diccionario de onomatopeyas del cómic*. Madrid: Cátedra.
- González Cano, J. 1998. "Ibáñez: «el niño que no lea cómics no leerá libros»". *Tiempo*, 25 de mayo de 1998. [Documento de internet disponible en <http://www.ramon-mc.com/mortadelo/>]. Consultado el 10/08/2013.
- González Verdejo, N. 2002. "Humor se escribe con «u» de universal. La risa como medio de acercamiento intercultural". *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*. [Documento de internet disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0346.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0346.pdf)]. Consultado el 10/08/2013.

- Grande Rodríguez, V. 2005. "A la lengua con humor: un ejemplo práctico a través de los cómics". *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. [Documento de internet disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0341.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0341.pdf)]. Consultado el 10/08/2013.
- Gravett, P. 2005. *Graphic Novels: Everything You Need to Know*. Nueva York: Harper-Collins.
- Hernández, G. y C. Rellán. 2008. *Saber redactar 2. Narrar y describir*. Madrid: SGEL.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular. Niveles de Referencias para el Español*. [Documento de internet disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)]. Consultado el 10/08/2013.
- Krashen, S. 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Exeter: Prentice Hall International Ltd.
- Krashen, S. 2005. "The "decline" of reading in America, poverty and access to books, and the use of comics in encouraging reading". *Teachers College Record*. [Documento de internet disponible en [http://www.educacion.gob.es/exterior/br/es/publicaciones/ponto-br/ponto\\_br\\_2010.pdf](http://www.educacion.gob.es/exterior/br/es/publicaciones/ponto-br/ponto_br_2010.pdf)]. Consultado el 10/08/2013.
- Lacassin, F. 1982. *Pour un neuvième art: la bande dessinée*. Paris: Slaktine.
- Leontaridi, E., N. Peramos Soler y M. Ruiz Morales. 2010. "Aprender a leer, sacando ju(e)go los textos. Animación a la lectura en la clase de E/LE". *Actas de las "II Jornadas de Formación del Profesorado de español 09"*. Sofía: Embajada de España en Bulgaria. [Documento de internet disponible en <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820112012954.pdf>]. Consultado el 10/08/2013.
- Martínez Sallés, 2004. "«Libro, déjame libre» Acercarse a la literatura con todos los sentidos". *redELE*, 0. [Documento de internet disponible en [http://www.educacion.gob.es/redele/revista/pdf/martinez\\_salles.pdf](http://www.educacion.gob.es/redele/revista/pdf/martinez_salles.pdf)]. Consultado el 10/08/2013.
- McCloud, S. 2007. *Entender el cómic*. Bilbao: Astiberri Ediciones.
- McCloud, S. 2008. *Hacer cómics*. Bilbao: Astiberri Ediciones.
- Ministerio de Cultura. 2010. *El cómic en España*. S.G. de Promoción del Libro, la Lectura y las Letras Españolas. D.G. del Libro, Archivos y Bibliotecas. [Documento de internet disponible en [http://www.mcu.es/libro/docs/MC/CD/COMIC\\_2010.pdf](http://www.mcu.es/libro/docs/MC/CD/COMIC_2010.pdf)]. Consultado el 10/08/2013.
- Ortega, P. 1999. "Francisco Ibáñez: «el cómic es el primer escalón hacia la gran literatura»". *La Razón*, 8 de junio de 1999. [Documento de internet disponible en <http://www.ramonmc.com/mortadelo/>]. Consultado el 10/08/2013.
- Rodríguez, E. 2011. *Gael y la red de mentiras*. Barcelona: Difusión.
- Rojas Gordillo, C. 2004. "Diseño de actividades lúdicas para la clase de E/LE sobre tebeos españoles con material de internet". *Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 3.<sup>a</sup> etapa. [Documento de internet disponible en <http://www.ub.es/filhis/culturele/rojastebeos.html#6>]. Consultado el 10/08/2013.
- Sáez Rivera, D. M. 2011. "Tendencias, posibilidades y experiencias en E/LE del cómic como texto multimodal". *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la*

- enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Eds. J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez. ASELE, II. 769-780.
- Snauwaert, E. 2011. “El cómic, un camino hacia la competencia intercultural: unas claves para América Latina”. *Mosaico: revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español* 27: 4-10.
- Varillas, R. 2009. *La arquitectura de las viñetas. Texto y discurso en el cómic*. Prólogo de Román Gubern. Sevilla: Viaje a Bizancio Ediciones.

