

**La lectura de cómics para aprender
español como lengua extranjera**

Daniel Ares López

**Memoria del Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera
Departamento de Lenguas Aplicadas
Universidad Antonio de Nebrija (Madrid)**

Trabajo presentado como Memoria del Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

**Departamento de Lenguas Aplicadas.
Universidad Antonio de Nebrija (Madrid).**

Informe de evaluación:

Tutora: Arancha Ruiz Martín

“El jurado, considerando el informe presentado por la tutora, otorga a la memoria la calificación: Sobresaliente (10)”

Fecha: 19/ 7/ 05

“La memoria de Daniel Ares es un trabajo muy informativo sobre las posibilidades de uso de los cómics en la enseñanza de ELE y en concreto, como medio para enseñar unidades léxicas conversacionales en el aula.”

“La memoria tiene los siguientes méritos:

- ✓ Ofrecer una extensa y completa bibliografía sobre el tema, así como una excelente presentación y redacción.
- ✓ Elegir un material no siempre lo suficientemente conocido ni explotado, como es el cómic, y realizar un estudio muy completo sobre su estructura, variedad y formas de acceso.
- ✓ Justificar la necesidad de realizar este estudio tras observar la ausencia de los cómics en la enseñanza de vocabulario en español en los diferentes manuales.
- ✓ Describir con detalle las características propias y peculiares del cómic, así como su historia y su papel cultural en nuestra sociedad.
- ✓ Ofrecer una tipología muy completa de los cómics tanto hispánico como no hispánico, argumentando que ambos pueden resultar una buena fuente de material.
- ✓ Presentar una serie de criterios para la selección de cómics de mucha utilidad para el docente que quiera diseñar actividades basándose en ellos.
- ✓ Proponer distintos usos del cómic en la enseñanza de ELE, centrándose en la lectura, los distintos pasos a seguir, así como comparar las ventajas de este material frente a otros desde el punto de vista del tipo de input que ofrece.
- ✓ Ofrecer un análisis detallado del lenguaje logo-icónico de los cómics y de los tipos de texto que aparecen en ellos, centrales para que los estudiantes de ELE puedan realizar su lectura sin problemas.
- ✓ Relacionar la lectura de cómics con el aprendizaje de unidades léxicas coloquiales, argumentando que se trata de un material con contexto propio, fácilmente adaptable a distintas situaciones educativas y metodologías.
- ✓ Exponer algunas ideas sobre la lectura de los cómics fuera del aula, como la comiteca y el intercambio de tebeos, que fomentarían enormemente la actividad que se propone en la memoria.
- ✓ Demostrar que los cómics pueden resultar ser un material auténtico, motivador y lúdico con el que se puede enseñar español de una forma más entretenida y de igual validez que con otros materiales.”

“Se recomienda su publicación en RedELE por ser una obra de consulta esencial para los profesores de ELE que deseen explotar el cómic en el aula.”

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. Objetivos	5
1.2. Razones para una Memoria sobre la lectura de cómics	6
1.3. Metodología de trabajo y procedimiento en la investigación	7
2. ¿QUÉ SON LOS CÓMICS? EL CÓMIC COMO FORMA NARRATIVA Y PRODUCTO CULTURAL	8
2.1. Aclaración terminológica	8
2.2. Características definitorias: expresión logo-icónica, carácter narrativo y uso de sistemas de códigos definidos	9
2.3. Algunos datos y consideraciones sobre la historia del cómic, su producción y recepción	11
2.4. Tipos de cómic. Variedad formal y temática del cómic hispánico y no hispánico	15
2.4.1. Tipos de publicaciones	15
2.4.2. Tipos de formatos (o supersistemas)	17
2.4.3. Principales géneros y tipos de cómics en español	18
3. ¿QUÉ CÓMICS USAR? LA IMPORTANCIA DE UNA ADECUADA SELECCIÓN DE LOS CÓMICS PARA SU USO EN LA ENSEÑANZA DE ELE	23
3.1. Criterios de selección de cómics	23
3.2. Los cómics extranjeros traducidos y publicados en español	25
4. PROPUESTAS DE USO DEL CÓMIC EN LA ENSEÑANZA FORMAL Y EN LA DIDÁCTICA DE ELE	28
4.1. El cómic como recurso didáctico escolar en el contexto hispánico	28
4.2. Puntos de contacto y adaptaciones a la enseñanza de ELE	30
4.3. El cómic como recurso didáctico dentro del ámbito de la enseñanza de ELE	31
4.3.1. El uso de “ilustraciones con globos” y cómics en los manuales de ELE	31
4.3.2. Algunos trabajos sobre el uso del cómic para la didáctica de ELE	32
5. LA LECTURA DE CÓMICS PARA APRENDER ELE	34
5.1. El lenguaje <i>logo-icónico</i> del cómic. La importancia de los códigos visuales	34
5.2. Los textos escritos de los cómics: la representación de la lengua hablada	35
5.2.1. Los textos gráficos: las onomatopeyas	35
5.2.2. Los textos <i>de apoyo</i>	36

5.2.3. Los textos que representan el habla y los pensamientos de los personajes: la creación de una ilusión de oralidad a través de la escritura y otros recursos gráficos	36
5.3. La <i>lectura</i> o descodificación de los cómics para un estudiante de ELE	37
5.3.1. El Input lingüístico y visual. La información de tipo pragmático o contextual	38
5.3.2. Algunas características y “peligros” de la lengua coloquial de los cómics	39
5.4. Ventajas y desventajas del cómic como <i>input</i> para la enseñanza de ELE frente a otros medios	40
5.4.1. El cómic y el <i>input</i> escrito: la narrativa literaria	41
5.4.2. El cómic y el <i>input</i> escrito: la lectura de obras teatrales	41
5.4.3. El cómic y el <i>input</i> audiovisual: el cine y la televisión	42
5.4.4. El cómic y el <i>input</i> sonoro: las canciones y la radio	42
5.5. Cómo facilitar y organizar la lectura de cómics fuera del aula: la <i>comiteca</i> y el intercambio de tebeos	43
6. LA <i>LECTURA</i> DE CÓMICS PARA EL APRENDIZAJE DE UNIDADES LÉXICAS COLOQUIALES	45
6.1. El desarrollo de la competencia léxica y la enseñanza del léxico de una LE	45
6.2. La <i>lectura</i> de cómics para el aprendizaje (planificado o no) del léxico coloquial	46
6.3. La <i>lectura</i> de cómics para el aprendizaje planificado de unidades léxicas coloquiales	48
6.3.1. Tipos de unidades léxicas	48
6.3.2. Una propuesta didáctica dentro de un curso de lengua estructurado en tareas y otros enfoques metodológicos comunicativos.	49
6.3.3. Actividades para enseñar unidades léxicas coloquiales a partir de cómics.	50
7. CONCLUSIONES	54
BIBLIOGRAFÍA	56
APÉNDICES BIBLIOGRÁFICOS	58

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Objetivos.

Dos son los objetivos principales que nos hemos propuesto para el presente trabajo. El primero está relacionado con el uso del cómic como material didáctico para la enseñanza-aprendizaje de ELE en general. Intentaremos demostrar que los cómics o tebeos pueden ser un material didáctico idóneo para el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante, siempre y cuando se seleccionen en función de criterios adecuados y se utilicen convenientemente.

El segundo objetivo está relacionado con una propuesta concreta de uso del cómic en el aula de ELE: la descodificación o *lectura* de cómics para el aprendizaje de unidades léxicas coloquiales o conversacionales y de los factores de tipo pragmático que determinan su uso (el contexto comunicativo, la intención del hablante, etc.). Intentaremos mostrar cómo el contacto con el tipo de *input* proporcionado por los cómics permitirá al estudiante comprender y usar unidades léxicas coloquiales, muy utilizadas por los nativos en situaciones ordinarias de conversación, asociándolas claramente a determinados contextos de uso.

Otros objetivos que nos hemos propuesto con este trabajo son:

- a) Establecer los tipos y características específicas del cómic como forma de expresión y producto cultural.
- b) Establecer, asimismo, las características que definen el proceso de recepción o *lectura* de cómics.
- c) Constatar la enorme variedad temática y de contenido del cómic hispánico y no hispánico publicado en español en la actualidad.
- d) Desterrar prejuicios y falsas creencias sobre los cómics. Por ejemplo su consideración como sub-literatura destinada a un público infantil o adolescente.
- e) Señalar las ventajas del tipo de *input* que ofrece la lectura de cómics para un estudiante de ELE.
- f) Proponer criterios de selección de cómics para su uso en el aula de español.
- g) Proponer formas de acceso a los cómics por parte de profesores y alumnos.
- h) Fomentar la lectura de cómics en los estudiantes de español y su presencia en las bibliotecas de los centros de enseñanza.

Los objetivos específicos de la aplicación didáctica están relacionados, especialmente, con el desarrollo de la competencia léxica, pragmática y estratégica del estudiante de ELE. Éstos son los siguientes:

- a) Poner a los estudiantes de ELE en contacto con un tipo de input que les permitirá desarrollar su competencia comunicativa y profundizar en el conocimiento del español coloquial.
- b) Ayudar al estudiante a crear asociaciones entre determinadas unidades léxicas y sus contextos de uso.
- c) Enseñar al estudiante a saber qué decir en determinadas situaciones, frecuentes en el contacto entre nativos, mediante la enseñanza de expresiones institucionalizadas.
- d) Ayudar al estudiante a interpretar mensajes orales a partir de su conocimiento del mundo y del contexto cultural y situacional.
- e) Facilitar al estudiante instrumentos y materiales para aprender fuera del aula.
- f) Desarrollar un hábito de lectura de todo tipo de textos escritos a través de la *lectura* lingüístico-visual del cómic.
- g) Propiciar un contacto con la lengua y cultura hispánicas a través de productos culturales o artísticos interesantes y motivadores para cada estudiante.

1.2. Razones para un trabajo sobre la lectura de cómics.

La principal razón para realizar este estudio es que creemos que la *lectura* de cómics puede ser un recurso didáctico muy efectivo y motivador para desarrollar la competencia comunicativa del estudiante de ELE en diferentes contextos educativos y niveles de interlengua. La investigación sobre las posibilidades de este medio para la enseñanza de lenguas extranjeras, sin embargo, es escasa (apenas nada si lo comparamos con la literatura o los medios audiovisuales).

Creemos que hay una clara relación entre este hecho y el desconocimiento y escasa difusión que tiene el cómic, como producto artístico y medio de comunicación, en la actualidad en el ámbito cultural hispánico. Esta marginación académica y mediática contrasta, por otra parte, con la enorme calidad, madurez y variedad que ha alcanzado en las últimas décadas (especialmente en otros ámbitos culturales, pero también en el nuestro).

Dentro de las diferentes posibilidades que ofrece el cómic para su uso en la enseñanza de ELE, nos centraremos en el proceso de *lectura* o descodificación de cómics y, de forma específica, en el aprendizaje de unidades léxicas coloquiales. Nuestra elección se debe a la enorme importancia de este tipo de léxico en la comunicación ordinaria y a la dificultad de su adquisición en un contexto no nativo.

1.3. Metodología de trabajo y procedimiento en la investigación.

Por todas las razones mencionadas, y como bien se puede deducir de los objetivos planteados, hemos decidido dedicar una parte de nuestra investigación a intentar aclarar qué son los cómics como forma narrativa y producto cultural, qué tipos y variedades presentan, cómo han evolucionado y cómo se puede acceder a ellos. Para ello acudiremos a trabajos que estudian el cómic desde diversos puntos de vista (semiótico, narratológico, lingüístico,

cultural, histórico, etc.). Para un uso efectivo de este medio en la enseñanza de ELE, será indispensable realizar previamente una buena selección del material que van a leer los alumnos. Se propondrán algunos criterios de selección.

Sentadas estas bases, analizaremos investigaciones, propuestas didácticas y materiales que se han publicado sobre el uso del cómic tanto para la enseñanza formal (primaria y secundaria) como para la de lenguas extranjeras. A continuación analizaremos el input lingüístico y visual de los cómics y su proceso de *lectura* como recurso para el aprendizaje de ELE. Veremos como el tipo de información lingüística y pragmática o contextual que proporciona la lectura de cómics puede ser un input muy adecuado para el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante (especialmente de las subcompetencias léxica y pragmática). También en este apartado analizaremos las características de la lengua coloquial en diferentes tipos de cómics y señalaremos las ventajas e inconveniencias que, para nuestros fines, los “diálogos escritos” de ciertos cómics pueden presentar.

En la última parte del estudio haremos varias propuestas didácticas concretas para el aprendizaje de unidades léxicas coloquiales a través de la lectura de cómics, en el marco de un curso de español que siguiera el enfoque por tareas u otros enfoques metodológicos comunicativos. Para fundamentar la validez de nuestra propuesta didáctica nos basaremos en algunas importantes e influyentes investigaciones y teorías actuales sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico de una L2.

2. ¿QUÉ SON LOS CÓMICS? EL CÓMIC COMO FORMA NARRATIVA Y PRODUCTO CULTURAL.

2.1 Aclaración terminológica.

En primer lugar, creemos que es conveniente hacer una aclaración terminológica, pues son varios los términos que se han empleado y todavía se emplean para referirse a la forma, al medio y al producto que aquí denominamos “cómic”.

El término “tebeo” está muy extendido en España. Tiene su origen en el nombre de una revista infantil española (*TBO*) fundada en 1917 y de gran popularidad en décadas posteriores. El atractivo de este término es que evitaría el uso del anglicismo “cómic”. Presenta, sin embargo, algunos inconvenientes. Se emplea principalmente para referirse al producto, a la publicación o ejemplar completo, especialmente en forma de revista (Castillo, 2002: 2). Otro posible inconveniente es su frecuente asociación a un público infantil y a un contenido intrascendente u orientación al entretenimiento. Ambos aspectos aparecen reflejados en la entrada “tebeo” del Diccionario de la Real Academia (1998).¹

El término “historieta”, también bastante extendido, presenta problemas similares. No engloba el significado abstracto de “arte gráfico narrativo” y es posible que arrastre unas connotaciones, similares a las de tebeo, que sólo se ajustan a ciertos tipos de cómics. Un término como “narrativa gráfica”, por su parte, puede referirse a formas narrativas en las que se usan las imágenes de manera diferente al cómic (por ejemplo, en la publicidad o en las ilustraciones de libros). Es útil como concepto teórico más general dentro del que podemos incluir al cómic.

Preferimos, por tanto, el uso del término “cómic” para este trabajo tanto por su mayor polivalencia semántica (puede designar la forma, el medio, la obra y la publicación) como por su relativa falta de asociación a un determinado tipo de contenidos.² Los tradicionales términos “tebeo” e “historieta”, obviamente, tienen se pueden usar para referirse a obras y ejemplares concretos³. Por otro lado, no debemos olvidar que, como señala Castillo (2002), “hay otros nombres más o menos adecuados a según qué concepto de cómic [tales como] novela gráfica, tira cómica, etc.” (2).

¹ “[T]ebeo: m. Revista infantil de historietas cuyo asunto se desarrolla en series de dibujos || 2. Sección de un periódico en la cual se publican historietas gráficas de esa clase” (*RAE*, 1998: 1950).

² En opinión de Fernández Paz (1992) el problema no se resuelve del todo pues “este término de raíz anglosajona tiene un claro matiz reduccionista al remitirnos a los temas de humor (que eran los predominantes en las primeras creaciones)” (11). En nuestra opinión, la asociación del término “cómic” con contenidos humorísticos ha desaparecido completamente; al menos en nuestro ámbito cultural.

³ Coincidimos con Castillo (2002) en que “en frecuentes ocasiones, es cuestión de elección, pues hay un campo de intersección en que [tebeo, historieta y cómic] denotan lo mismo” (2).

2.2. Características definitorias: expresión logo-icónica, carácter narrativo y uso de sistemas de códigos definidos.

Repasaremos algunas definiciones que se han dado de cómic o historieta para intentar establecer cuáles son sus características fundamentales y las diferencias respecto a otros medios y formas de expresión afines.

Para Loras el cómic es, “por una parte, un medio de comunicación de masas, impensable sin ese requisito de difusión masiva; por la otra, es un sistema de significación con un código propio y específico, tenga o no una difusión masiva” (cit. en Rodríguez Diéguez, 1986: 19). En esta definición vemos una caracterización formal y una referencia al proceso de producción y distribución del cómic. Cualquier persona interesada en los cómics puede observar, sin embargo, que en las últimas décadas este medio, al menos en España, ha experimentado una transformación perdiendo su “difusión masiva” y que tanto editores como creadores se dirigen principalmente a un público lector especializado.⁴ No creemos, pues, que el cómic pueda definirse en la actualidad desde esta perspectiva. Tampoco creemos que se pueda caracterizar el cómic desde el punto de vista de su significado o contenido. Esto tan sólo sería útil para hablar de géneros o tipos de cómic determinados histórica o culturalmente. Nos centraremos, pues, en los intentos más abarcadores de definir el cómic desde un punto de vista semiótico, formal o artístico.

Baur considera el cómic como “una forma narrativa cuya estructura no consta sólo de un sistema, sino de dos: lenguaje (lengua) e imagen” (cit. en Rodríguez Diéguez, 1986: 18). Paramio, por su parte, habla de una “semiótica connotativa” en la que un mismo contenido o referente está representado “por un sistema fonético y otro icónico” (cit. en *ibíd.*: 19). En efecto, la significación en los cómics se produce mediante una integración de elementos verbales e icónicos: las imágenes no “ilustran” y los textos no “aclaran” sino que ambos forman parte de un mismo lenguaje. Barbieri (1993), explica esta integración verbo-icónica de la siguiente manera:

[l]a idea más generalmente difundida del lenguaje del cómic es que se trata de una yuxtaposición de un lenguaje “de las palabras” con un lenguaje “de las imágenes” (...) las cosas no son tan sencillas: aun cuando se tratara de una “simple” yuxtaposición, el efecto global resultaría no de las palabras por si mismas ni de las imágenes por si mismas, sino de sus *correspondencias*. (203, énfasis en el original)

Mientras que para Barrera y Vidal (1995), ambos códigos están “estrechamente unidos [hasta resultar] inseparables [y] contribuyen a constituir un nuevo modo de expresión sui generis que los especialistas han calificado de logo-icónico”. Aunque ésta es una característica aplicable a la gran mayoría de los cómics que conocemos, no debemos considerarla como definitoria del cómic pues no son extrañas las tiras o historietas sin palabras.

⁴ Más adelante analizaremos la compleja cuestión de la evolución del cómic como medio y su situación en la actualidad.

Otro rasgo fundamental del cómic es su carácter predominantemente narrativo (Rodríguez Diéguez, 1986: 33). Esto queda reflejado en términos como “figuración narrativa”, o “narrativa gráfica” con los que muchos autores se refieren a este medio (Barrera y Vidal, 1995). Entre las diferentes viñetas o imágenes dispuestas secuencialmente en los cómics existe un proceso de diacronía o línea temporal que es predominante en nuestra recepción de la obra.⁵ Y decimos predominante porque, al igual que en otras formas narrativas como el cine y la novela, también hay en el cómic descripción y diálogos, de carácter más o menos sincrónico, como elementos integrantes de una estructura narrativa general. Sin embargo, hay autores que consideran que ciertas imágenes no dispuestas en sucesión son historieta, como es el caso del humor gráfico (Barrero 2002: 2). Trataremos esta cuestión más adelante, al hablar de los tipos de cómic.

Quizá el aspecto que mejor puede particularizar al cómic frente a otros medios de expresión sea el “código propio y específico” que veamos en la definición de Loras.⁶ Inmediatamente identificamos una página de cómic como tal al observar algunos elementos característicos de la forma de expresión de este medio: el globo o bocadillo, la viñeta, los códigos cinéticos, etc. Para Barrero (2002), el cómic “consiste en un conjunto de signos, con significado propio o no, integrados en un sistema de códigos más o menos rígidos (...) y varios supersistemas (como la viñeta, la tira, la página y el tebeo)” (2). Se consideran “más o menos rígidos”, debido al grado variable de generalización y estabilización de un determinado recurso estilístico y a la posibilidad que siempre tienen los creadores de romper con las convenciones. Puesto que la mayoría de los elementos de estos códigos no son exclusivos del cómic⁷, será su integración en los *supersistemas* mencionados lo que los hace característicos de este medio.

Ya hemos hablado de la integración logo-icónica del cómic; sin embargo, la coexistencia de sistemas de códigos en el cómic es un fenómeno más complejo que el representado por ese concepto. No se trata de la integración de dos códigos sino de varios tipos de códigos. Para Jiménez Varea (2002)

en las imágenes del cómic se verifica una coexistencia de categorías sígnicas, desde el grado variable de iconicidad de los dibujos hasta el carácter simbólico –en el sentido empleado por Pierce– del alfabeto de los textos, pasando por todo el repertorio de recursos cinéticos y sensoriales y por esa amalgama de símbolo, icono sonoro e icono visual que es la onomatopeya en la historieta.

Por último cabe considerar el cómic desde un punto de vista artístico. Un gran creador de cómics como Eisner lo define como “forma artística y literaria” (cit. en Castillo 2002: 4-5) mientras que McCloud (1995) afirma que el propósito de la creación y disposición de imágenes es “transmitir información y obtener una respuesta estética del lector” (9). Castillo

⁵ Susceptible de ser alterada, al igual que en la narrativa literaria, mediante *flash backs* o prolepsis.

⁶ En realidad, como se verá a continuación, en el lenguaje de los cómics se utilizan diversos *sistemas de códigos* de forma simultánea.

⁷ Sirva como ejemplo la utilización de códigos cinéticos y *globos* o *filobacterias* en el arte y la publicidad (Rodríguez Diéguez, 1986: 43-44)

(2002) señala, por su parte, que “[n]adie puede negar que hay tebeos que son auténticas obras de arte, pero la denominación de noveno arte aún no ha obtenido unanimidad, a pesar de que hacia ello nos encaminamos” (6). Otros autores, más optimistas, no dudan en afirmar que el cómic con los años ha merecido la consideración de noveno arte (López Socasau, 1998: 7) o que ha terminado por convertirse en el noveno arte (Gaumer y Moliterni, 1996: 1).

La realidad es que, aunque son numerosos los cómics y publicaciones de baja calidad y sin ninguna pretensión artística, existen cada vez más obras y autores que han merecido una alta valoración desde el punto de vista estético, literario o narrativo por parte de la crítica y el público lector de cómics.⁸ En cualquier caso, como ya sugirió Diéguez (1986) sería muy conveniente desterrar la anacrónica consideración del cómic como un “medio de comunicación de masas [con una] doble y sencilla misión de producir dividendos y entretener” (Diéguez, 1986: 34).

2.3. Algunos datos y consideraciones sobre la historia del cómic, su producción y recepción.

El cómic recoge una tradición narrativa gráfica que se remonta a la Antigüedad. Barrero (2002) resume los principales antecedentes del cómic de la siguiente manera:

[l]a narrativa gráfica ya existía en las paredes del milenario Egipto, pero comienza a interesar a los teóricos de la comunicación a partir de que surgen las “aleluyas” (láminas ilustradas con texto al pie) en el siglo XVI.⁹ En el siglo XVII surge el periodismo popular que transmitía historias reales y en el XVIII la propaganda política que alcanza su máxima expresión en las viñetas –ya con bocadillos– publicadas durante las guerras napoleónicas. (2)

Merino (2003) también señala que los orígenes del cómic debemos buscarlos en la narrativa popular de los siglos XVIII y XIX de la que recoge tanto elementos temáticos como gráficos y expresivos (27).¹⁰

La mayoría de los autores coinciden en que el cómic nace como un producto de la “cultura de masas”. En particular, según Merino (2003), “de los nuevos hábitos de consumo en la esfera del entretenimiento que surgieron en las sociedades a raíz de la industrialización” (27). La investigación sobre la historia del cómic ha demostrado que en pleno siglo XIX europeo ya aparecen los primeros personajes recurrentes y se publican las primeras tiras de

⁸ El ejemplo más célebre es la concesión del prestigioso premio literario Pulitzer en 1992 al cómic *Maus*, de Art Spiegelman.

⁹ Otros autores aluden a la Columna Trajana en la que se narran las campañas bélicas del emperador romano que da nombre al monumento.

¹⁰ Según esta autora, “los cómics fueron herederos de las temáticas de aquellas literaturas populares decimonónicas y del gusto del costumbrismo por crear personajes típicos” (2003: 27).

periódicos.¹¹ La opinión más difundida, sin embargo, es la de que el cómic surge en la sociedad estadounidense de finales del XIX. Suele citarse, en concreto, la publicación *The Yellow Kid* de Richard F. Outcault en 1895, en el suplemento dominical del periódico *New York World*, como el primer cómic. La razón de ello es que la prensa de masas había alcanzado un espectacular desarrollo en los Estados Unidos tanto desde el punto de vista tecnológico (posibilidades técnicas reproducción de la imagen) y económico como en cuanto a su capacidad para influir en la opinión pública. En este contexto los cómics (y el *Yellow Kid* fue el primero) tuvieron un enorme éxito convirtiéndose en un reclamo para atraer lectores, especialmente entre las familias de clase obrera, y reportando grandes beneficios económicos a los dueños de los periódicos. Ya en 1903 la mayoría de los periódicos norteamericanos incluyen tiras en sus páginas dominicales (Merino, 2003: 38). La producción y venta de derechos de reproducción de estos primeros cómics se organiza en los llamados *syndicates*. A través de estas organizaciones (bien asociadas a un determinado periódico, o bien independientes) las viñetas impresas, los personajes y los productos asociados a ellos se difunden rápidamente por todo el planeta.¹² Se establece así un exitoso método de distribución que convertirá al material americano en un duro competidor del material “autóctono” dentro del mercado de los cómics de cada país durante todo el siglo XX.

Otro hecho fundamental en la historia del cómic es la aparición, a mediados de los años 30, del *comic-book*¹³: publicaciones exclusivamente de cómics, independientes de la prensa informativa. En palabras de Arizmendi (1975),

[e]l cambio fue decisivo porque el *book* se comporta como un medio de comunicación independiente que, ajeno a los intereses, presiones y directrices de la prensa informativa, se destina a un concreto receptor-consumidor y acepta una serie de importantes y nuevas características que no sólo afectan al formato sino que, sobre todo, determinan un contenido. (69)

Con la llegada de los tebeos a los quioscos y tiendas especializadas la creatividad de dibujantes y guionistas no se ve necesariamente limitada por las restricciones espaciales de los periódicos¹⁴. Por supuesto, también se seguirán publicando con enorme éxito tiras y páginas de cómics en periódicos y suplementos dominicales hasta la actualidad.

La conclusión de lo expuesto hasta ahora es clara: el cómic, en su origen y primer desarrollo histórico, se ha caracterizado por ser un medio de comunicación de masas y un

¹¹ Merino (2003) señala los trabajos para la prensa del suizo Topffer (1833) y del alemán Busch (1865) “creador de los traviesos niños Max y Moritz, que inspiran al estadounidense Rudolph Dirks para crear sus Katzenjammer Kids en 1897” (35).

¹² Los países hispánicos constituirán un mercado muy amplio y lucrativo para estas exportaciones americanas (Merino, 2003: 39).

¹³ Hay que tener cuidado con este concepto pues, como señala Fernández Paz, los *comic-books* americanos son equivalentes a nuestros “cuadernos o tebeos, de aparición periódica y con unos personajes fijos” (1992: 44). Diferentes por tanto, según Fernández Paz (1992), de los “álbumes” o libros de cómics “con una edición más cuidada que los emparenta con los libros” (44).

¹⁴ La publicación del cómic en periódicos (diarios o semanales) determina la necesidad de atenerse a un espacio concreto que usualmente oscila entre las cuatro o diez viñetas (Arizmendi, 1975: 68)

producto de la cultura popular. Ello ha determinado el formato y forma de distribución, el tipo de personajes e historias, el contenido ideológico de las publicaciones más exitosas e incluso el estatus socioeconómico de dibujantes y guionistas en las diferentes etapas de la historia del cómic. El hecho de que el cómic haya sido un medio masivo y popular explica numerosas convenciones que han afectado (y, en parte, todavía afectan) a gran parte de la producción comercialmente más exitosa.¹⁵ Destacaremos las siguientes:

- a) La constante repetición de personajes tipo y esquemas narrativos simples (a veces en miles de publicaciones durante varias décadas).¹⁶
- b) La existencia de géneros o tipos de cómics dirigidos a determinados sectores sociales, y la enorme importancia económica del sector del ocio infantil y adolescente dentro del mercado de los cómics.
- c) El reflejar los valores e ideología imperantes en la sociedad en la que surge, generalmente rechazando elementos perturbadores o renovadores (Arizmendi, 1975: 94, en referencia a una obra de Humberto Eco).

Un aspecto que nos interesa destacar en el presente trabajo es que el cómic, como medio expresivo y de comunicación, ha evolucionado desde sus inicios hasta la actualidad. Esta evolución podemos contemplarla desde diversos puntos de vista.

Al igual que otras artes y medios vinculados a la industria del entretenimiento, el cómic ha ido adaptándose a los tiempos, recogiendo y reflejando las enormes transformaciones sociales, culturales, ideológicas, económicas y tecnológicas del siglo XX, especialmente en su segunda mitad.¹⁷ Esto ha afectado no sólo al tipo de historias y personajes de los cómics, sino también a la técnica y al lenguaje utilizado por los creadores y a la significación social y económica de las publicaciones¹⁸. No debemos olvidar tampoco la pervivencia de tradiciones anteriores. Aunque hay diferencias significativas entre los diferentes países y ámbitos culturales, señalaremos algunos factores que han determinado la creación, publicación y recepción de cómics en los países occidentales desde los años 60 hasta la actualidad.¹⁹

¹⁵ Cabe señalar que en la esfera de los cómics, al igual que en otras artes o medios expresivos, la calidad es independiente del éxito comercial. De ahí la necesidad de un canon y un sector crítico especializado.

¹⁶ Casos paradigmáticos son los de los superhéroes americanos *Superman* y *Spiderman* y, dentro del ámbito hispánico, *Mortadelo y Filemón* de Ibáñez y *La familia Burrón* del mexicano Vargas, series que todavía continuaban en el momento de redactar el presente trabajo.

¹⁷ Esta es una de las razones por las que los trabajos “clásicos” sobre los cómics, de los años 60 y 70, como los de Humberto Eco (1965) y Román Gubern (1974), adolecen hoy de una falta de perspectiva histórica.

¹⁸ Hay otros factores “internos”, inherentes al proceso creativo de los cómics, que también han influido en su evolución. Por ejemplo, la aparición en diferentes épocas de creadores de talento que han introducido nuevos recursos de expresión gráfica, técnicas narrativas, etc., incorporándolos a una tradición que retomarían creadores más jóvenes.

¹⁹ En una comunicación personal, la profesora japonesa de inglés Yuko Brewer, afirmaba que en Japón, especialmente en las grandes ciudades, el cómic como medio masivo y popular asociado al entretenimiento tiene una importancia extraordinaria. También señalaba la existencia de una enorme variedad de tipos de cómics destinados a sectores sociales muy específicos: amas de casa, hombres de negocios, etc. Ella relacionaba la “cultura de los cómics” japonesa, de la que decía sentirse un poco “avergonzada”, con el uso masivo de los transportes públicos en Japón. Gaumer y Moliterni (1997) confirman esta percepción al señalar que “el 45% de la lectura en Japón es de historietas” (207). Creemos, por nuestra parte, que el caso japonés constituye una excepción. Merino (2003), por otro lado, cita un ensayo de Christiansen y Magnussen, en el que afirman que

En los años 60 aparecen los primeros estudios serios sobre el cómic desde el punto de vista semiótico, narrativo, sociológico o cultural. Con ello el cómic, según Merino (2003), empieza a adentrarse “en el espacio de lo canónico” (81). El movimiento contracultural de los años 60 (y su herencia posterior) con su interés por el arte popular y su búsqueda de alternativas a la Cultura (con c mayúscula) también contribuirá a que, con el tiempo, vaya cambiando la consideración social de los cómics.

Otro factor fundamental es que, especialmente en las últimas décadas del pasado siglo, la cultura de masas se construye en torno a los medios audiovisuales (Merino, 2003: 144). En consecuencia, como señala Merino (2003), “también en el mundo hispánico los nuevos medios audiovisuales han desplazado a los cómics y éstos han perdido su dimensión masiva (268). Es decir, la televisión, el cine y los videojuegos ocupan casi totalmente el espacio que antes tenían los cómics dentro de la cultura de masas y del ocio. Esto tendrá unas repercusiones enormes tanto para la creación como para la industria editorial. Antonio Martín (2003), en referencia al cómic español de los 90, señala que

el medio se convierte en una especialidad, casi en objeto de culto, lejos ya de la potente industria editorial que fue hasta los años sesenta del siglo XX. Por otra parte los grandes grupos editoriales, intentarán hacer negocio con el tipo de cómic que hasta entonces habían rechazado; desde el intento de editar a nuevos jóvenes autores, a la “recuperación” de autores y obras de los sesenta y los setenta, ya convertidos en clásicos, hasta la opción del cómic “serio”, con contenidos dirigidos a lectores intelectualmente maduros.

Merino (2003), por su parte, afirma que “el espacio de los cómics para niños es invadido por la gráfica Disney y la gráfica japonesa, que se insertan en su imaginario a través del cine y la televisión [mientras que] la producción para adultos se vuelve vanguardista y se intelectualiza” (144). En líneas generales, podemos afirmar que los cómics o tebeos han dejado de ser una popular publicación de quiosco para ocupar los estantes de las tiendas especializadas y, recientemente en España, la sección de adultos de las bibliotecas públicas. Además, la reducción y especialización de los lectores ha provocado un aumento tanto en los precios como en la calidad editorial de las publicaciones. En esta nueva *cultura del cómic*, relativamente minoritaria, los tebeos autóctonos conviven con los extranjeros (que ya no son solamente americanos o franco-belgas) y hay mucho más dónde elegir a partir de gustos y preferencias personales. No debemos olvidar, sin embargo, que todavía se publican con mucho éxito revistas de humor y páginas o tiras en revistas y periódicos o en sus suplementos dominicales e infantiles.

Uno de los aspectos más positivos de la evolución del cómic en la segunda mitad del siglo XX ha sido su diversificación. Mientras que los géneros y tipos de cómics más tradicionales han pervivido actualizándose o a través de re-ediciones de material antiguo, han aparecido muchos otros, diferentes y novedosos tanto en la forma como en el contenido. Además, muchos tebeos o *libros de cómics* de algunos de los más prestigiosos creadores se

“tanto en Estados Unidos como en el Reino Unido los cómics no han tenido el mismo reconocimiento que en Francia o Bélgica” (47).

consideran un producto artístico individual, independiente de una serie y sin que importe su adscripción a un tipo de cómic.

2.4. Tipos de cómic. Variedad formal y temática del cómic hispánico y no hispánico.

No pretendemos, en este apartado, hacer una clasificación exhaustiva de cómics y tebeos; sino más bien mostrar la amplia diversidad de publicaciones, géneros, tipos, estilos, formatos, etc. que este medio puede ofrecer a los profesores y estudiantes de ELE que se interesen por él para enseñar y aprender español. En nuestra opinión, es fundamental conocer la diversidad (y accesibilidad) de las publicaciones de cómics o tebeos en español para, en la medida de lo posible, realizar un adecuado proceso de selección del material en función de los gustos, intereses y necesidades de los estudiantes de ELE. Las obras y autores que se citarán como representantes destacados de los diversos géneros y tendencias no tienen por qué ser los más adecuados para enseñar y aprender ELE. En los diversos medios y formatos se pueden encontrar cómics que, si bien poco conocidos o de menor calidad artística, sean muy apropiados para ayudar a un grupo de estudiantes a alcanzar unos determinados objetivos didácticos dentro de un contexto educativo particular.

2.4.1. Tipos de publicaciones.

a) Los libros de cómics.

Es el tipo de publicación más característico del cómic actual. Los podemos encontrar en tiendas especializadas, en Internet, en algunas librerías y, cada vez más, en la sección de adultos de las bibliotecas públicas de España y otros países occidentales. Están dirigidos a un público comprador adulto y aficionado al cómic. Por ello suelen estar muy bien editados y suelen ser tan caros como los libros. Pueden consistir en historias originales de autores españoles o extranjeros, o bien recopilaciones o re-ediciones de material previamente publicado en revistas o cuadernos. Son frecuentes las re-ediciones de “clásicos” del cómic hispánico o extranjero de los años 50, 60 y 70.

b) Las revistas de humor y sátira para adultos.

Han gozado de gran popularidad tanto en España como en otros países hispánicos (México especialmente) durante todo el siglo XX. Aunque, en un principio, se basaban en el chiste gráfico y el texto corto (Faumer y Moliterni, 1996: 169) las historietas breves, sobre todo las de humor costumbrista, han ido ganando espacio e importancia en este tipo de publicaciones. En España la revista de humor más importante durante el franquismo fue *La Codorniz*. Durante los 70 surgieron otras como *Hermano Lobo*, *Por Favor* y *El Jueves*. Ésta última todavía se publica con cierto éxito en la actualidad.

c) Los cuadernos (tebeos o comic-books) y las revistas de cómics.

Con estos términos nos referimos a las publicaciones periódicas exclusiva o predominantemente de cómics, normalmente con varias historias. En otros países como México todavía se venden en los quioscos a bajo precio. En España han ido perdiendo

lectores desde los 80 y, salvo excepciones, es más difícil encontrarlos fuera de las tiendas de cómics. Es el tipo de publicación más característico de la “edad de oro” del cómic.²⁰ Las revistas o tebeos infantiles y juveniles (como *TBO*, *Pulgarcito*, *Mortadelo* y los cuadernos de superhéroes) han sido los más conocidos. Desde finales de los años 60 (un poco más tarde en España) han surgido muchas publicaciones especializadas en diversos tipos de cómic para adultos (cómic de autor, erótico, sátira política, *underground*, etc.).²¹

e) *Los fanzines.*

En palabras de López Socasau (1998), “se trata de un tipo de publicación alternativa, normalmente aperiódica (aparecen, desaparecen y reaparecen), que surge de la cultura *underground*” (81). Para este autor, su presentación y contenido, “no excesivamente cuidados en un principio, han ido adquiriendo progresivamente más calidad” (81). Según López Socasau, “[e]n España se editan en la actualidad más de cuatrocientos fanzines [aunque] en algunos casos no está clara la diferencia entre fanzine, boletín, revista, tebeo...” (81)²².

f) *Los cómics en publicaciones periódicas de diverso tipo.*

Son muchos los historietistas y humoristas gráficos que colaboran con periódicos y revistas de todo tipo. De hecho es raro encontrar una publicación periódica de interés general o consumo masivo que no contenga, al menos, una tira o viñeta cómica. Destacan los suplementos dominicales e infantiles de los periódicos, en los que se publican las historias y viñetas de los más prestigiosos creadores, normalmente en formato de tira o página.

g) *El cómic en Internet.*

La red ofrece muchas posibilidades relacionadas con el mundo de los cómics. Algunas de ellas, como luego veremos, han sido tratadas en trabajos sobre el uso del cómic en el aula de ELE. Hay muchas páginas web de muy diversa calidad dedicadas a autores y personajes del cómic. Algunas son oficiales y otras realizadas por aficionados. En ellas encontramos dibujos, información y alguna historieta completa. Algunos periódicos disponen de una hemeroteca digital en la que se puede consultar las secciones humor gráfico o historietas que han aparecido en los últimos años. Para reseñas críticas de obras y artículos de investigación sobre diversos aspectos del mundo del cómic (autores, teoría e historia del cómic, etc.) existe una revista digital de gran calidad: *Tebeoesfera*.

²⁰ Muchas publicaciones de esta época todavía se pueden encontrar, re-editadas o de segunda mano, en las tiendas.

²¹ En España, por ejemplo, desde 1979 se publica *El Víbora*, dentro de la llamada *línea chungu*, emparentada con el cómic *underground* americano. Esta tendencia se caracteriza por la evocación realista o humorística de personajes y ambientes marginales urbanos.

²² Según este mismo autor (1998) los criterios para su diferenciación podrían ser la “autoconsideración” o la “presentación”, si bien “algunos fanzines tienen apariencia de publicación convencional” (81).

2.4.2. Tipos de formatos (o supersistemas)

a) La tira cómica

Para López Socasau (1998) la tira cómica es una “sucesión de imágenes dibujadas en tres o cuatro viñetas dispuestas en sentido horizontal” (18). El contenido es generalmente cómico, de ahí el calificativo. Asociamos este formato de cómic a su aparición en periódicos y revistas. Sin embargo, son frecuentes las recopilaciones en libro de las tiras cómicas más conocidas (*Mafalda*, *Garfield*, etc.)

b) La página

Son numerosos los cómics o series cuyas historias se desarrollan en una sola página o *plancha* (por ejemplo la *Rue del Percebe* y muchos otros cómics editados por la editorial Bruguera).²³ Este formato también está relacionado con un contenido humorístico y la aparición originalmente en revistas (de humor, infantiles, suplementos dominicales, etc.) También son frecuentes las recopilaciones en forma de libro.

c) La viñeta y la macro-viñeta

La viñeta es la mínima unidad estructural y de lectura del cómic. Para algunos autores un cómic puede constar de una sola viñeta (tal sería el caso del humor gráfico) pues su existencia ya implica una cierta duración temporal. La macro-viñeta ocupa toda una página; es frecuente su uso como portada de una publicación de humor. Es más que una viñeta grande pues engloba escenas y diálogos diferentes aunque simultáneos.

d) La historieta completa con desarrollo narrativo más o menos amplio

Las historias narradas en los cómics pueden ser más o menos largas. El tipo de cómic y el tipo de publicación pueden influir muchas veces en esto. En las revistas o cuadernos de historietas son habituales las historias de cuadro o cinco páginas y pueden llegar hasta quince o veinte mientras que la publicación en libro permite una extensión mucho mayor.

e) La publicación en episodios

Debido a la limitación de espacio en las revistas, y también por razones comerciales, muchos cómics aparecen publicados en episodios: cada publicación consta de una parte o episodio de la historia que “continuará” en la siguiente. Es algo típico del género de aventuras y del “cómic femenino”.

f) La novela gráfica.

En el cómic actual una única historia puede desarrollarse a lo largo de cientos (miles en algunos casos) de páginas. Suelen ser cómics de gran calidad; sobre todo en lo que concierne a la estructura narrativa y a la caracterización psicológica de los personajes.

²³ Para Gaumer Y Moliterni (1996) “la plancha de cómic se corresponde a lo que será publicado como página de revista o álbum” (252).

2.4.3. Principales géneros y tipos de cómics en español (en función del contenido y/o del principal público destinatario)²⁴

TIPO O GÉNERO ²⁵	PAÍS / ÉPOCA	ALGUNAS CARACTERÍSTICAS RELEVANTES	EJEMPLOS DE OBRAS Y AUTORES HISPANOS
Cómic español de humor costumbrista ²⁶	España. “Edad de Oro” durante la época franquista	Características de la escuela Bruguera según Merino (2003): homogeneidad en sus rasgos gráficos y estéticos (planos, tamaño de las viñetas, etc.), repetición de esquemas narrativos simples con un breve desarrollo, “imposiciones editoriales [para garantizar una] productividad acelerada en serie [y] anécdota humorística, cotidiana y creíble dentro de los márgenes de su propia irracionalidad” (109).	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de creadores asociados a la editorial <i>Bruguera: Carpanta, Zipi y Zape</i> (Escobar, 1989), <i>Petra</i> (Escobar, 2009), <i>Las Hermanas Gilda</i> (Vázquez, 2009), <i>Rue del Percebe</i> (Ibáñez, 2008), <i>Pepe Gotera y Otilio</i> (Ibáñez, 2008b), <i>Mortadelo y Filemón</i> (Ibáñez, 2005). - Parodia de otros géneros: <i>Anacleto</i> (Vázquez, 1974), <i>Mortadelo Filemón</i> (Ibáñez) y <i>Superlópez</i> (Jan, 1994). - Historietas actuales en esta línea: <i>Goomer</i> (Ricardo & Nacho, 1990), <i>El Bueno de Cuttlas</i> (Calpurnio, 2007).
Cómic de humor costumbrista-social mexicano	Desde los años 40	Representación humorística de las condiciones de vida de las clases populares urbanas mexicanas.	- <i>La Familia Burrón</i> (Vargas y Appendini, 2000).
Cómic hispánico de humor satírico o abiertamente crítico.	España pre y pos-franquista. México. Argentina democrática.	Actitudes diferentes en función de la personalidad de los creadores y la situación político social de cada país: didactismo ideológico y humor combativo, sátira político-social irreverente, crítica social que invita a reflexionar, pesimismo, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboradores de la revista española de humor <i>El Jueves</i> (desde 1977): <i>Historias de la puta mili</i> (Ivà, 2007), <i>Makinavaja, el último choriso</i> (Ivà, 1992); <i>Martínez el facha</i> (Kim, 2006). - <i>Los Supermachos</i> (Rius, 1990).

²⁴ Por razones de espacio incluimos aquí sólo cómics publicados originalmente en español. Las referencias bibliográficas indican las ediciones o colecciones en formato de libro de las obras, si bien debemos tener en cuenta que con mucha frecuencia éstas fueron previamente publicadas en revistas periódicas.

²⁵ Por supuesto, cada tipo o género no es un elemento aislado, sino que se relaciona con los demás que forman parte de la misma tradición creativa. Son habituales las obras en las que se utilizan códigos, recursos, características, personajes, etc. de varios tipos o géneros de cómics.

²⁶ No exento, en ocasiones, de una crítica indirecta a la realidad social que refleja. Por otra parte, no debemos olvidar que esa realidad social es muy diferente de la actual.

			<ul style="list-style-type: none"> - Colaboradores de la revista mexicana <i>El Chamuco</i> (desde 1996): Rius, Helguera, Patricio y Hernández. - <i>El Santos contra la Tetona Mendoza</i> (Jis et al., 1990) - <i>Mafalda</i> (Quino, 2004)
La tira cómica.		La forma breve y el contenido humorístico se utilizan para comentar críticamente diferentes aspectos de la realidad social.	- <i>Mafalda</i> (Quino, 2004)
Humor gráfico ²⁷	España e Hispanoamérica.	<p>Heterogeneidad: humor absurdo o “existencial”, sátira política y social, costumbrismo, etc.</p> <p>En España y Latinoamérica este género tiene una gran tradición y calidad; los mejores creadores consiguen provocar una reflexión “seria” en el receptor a través perspectivas lúcidas, divertidas e imprevistas sobre la realidad social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Historia de aquí</i> (Forges, 2006) - - <i>Viñetas para una crisis</i> (El Roto, 2012) - <i>Todas las superadas</i> (Maitena, 2010)
El cómic de aventuras fantásticas			- <i>Mort Cinder</i> (Oesterheld & Breccia, 2004)
Los cómics de <i>superhéroes</i> .	EEUU. Desde los años 30.	<p>En EEUU se dieron dos “escuelas” de cómics de superhéroes en torno a dos editoriales: DC (<i>Superman, Batman, Flash Gordon</i>) y Marvel (<i>Spiderman, Capitán América, El Increíble Hulk</i>, etc.).</p> <p>Las historias y personajes han ido evolucionando con el paso de las</p>	

²⁷Aunque no está claro si se debe incluir o no el humor gráfico en la categoría de cómic, aparece aquí por dos razones: la enorme tradición, popularidad y calidad que tiene en el ámbito cultural hispanico y, en caso de presentar textos, su utilidad como material didáctico según la propuesta que luego desarrollaremos. El humor gráfico consta de una o dos viñetas, y por lo tanto no tiene un desarrollo narrativo. Sin embargo, con frecuencia utiliza los mismos sistemas de códigos del cómic (imágenes, textos, onomatopeyas, etc.). Tiene su espacio natural en la prensa diaria (desde el surgimiento de la misma) y otras publicaciones periódicas, por ese motivo los temas que tratan suelen ser los de mayor preocupación social en el momento en que se publica.

		décadas: de la homogeneidad, ingenuidad y didactismo conservador de los años 40 y 50 se ha pasado a una mayor sofisticación en el aspecto gráfico y profundización en aspectos psicológicos y problemas sociales de los personajes.	
El cómic de aventuras realista o histórico.	Tradiciones en diversos países.	Diversos tipos: de ambientación histórica o exótica, de “vaqueros”, de detectives, bélico, etc. Dibujo generalmente realista o naturalista.	- Los “clásicos” españoles: <i>El Guerrero del Antifaz</i> (Gago, 2002) <i>El Capitán Trueno</i> (Mora, 1997) <i>El Coyote</i> (Mallorquí, 1987) - <i>Sargento Kirk/ Ernie Pike</i> (Oosterheld & Pratt, 2006)
Los cómics de ciencia ficción		Género muy importante dentro del mundo del cómic. Los personajes y escenarios futuristas se utilizan con fines muy diversos, desde la simple aventura hasta las implicaciones políticas, simbólicas o metafísicas.	- <i>Dani futuro</i> (Mora & Giménez, 1998) - <i>El Eternauta</i> (Oosterheld & López, 2008)
Los cómics de terror y misterio			- <i>El Inspector Dan</i> (R. González et al., 1974) - <i>Museum</i> (Felipe, 1998)
Los cómics policíacos o de detectives.			- <i>Allack Sinner</i> (Muñoz & Sampayo, 1993)
Los “clásicos” de la escuela franco-belga.	Francia y Bélgica. Desde los años 30.	Enormemente conocidos y traducidos en Europa, especialmente las obras de Hergé (<i>Tintín</i>), Uderzo y Goscinni (<i>Ásterix</i>) o Morris (<i>Lucky Luck</i>).	
El cómic autobiográfico y el cómic de autor.		Dibujo realista o expresionista. Interés en explorar los sentimientos de los personajes.	- <i>Paracuellos</i> (Giménez, 2007) - <i>Los Profesionales</i> (Giménez, 2011) - <i>Tangencias</i> (Prado, 2000)
El cómic realista		Interés por representar una	- <i>Quotidianía Delirante</i> (Prado,

		<p>realidad social, a veces con crudeza. Visión crítica, y no necesariamente humorística aunque puede incluir el humor. Caracterización psicológica de los personajes.</p> <p>Puede mostrar la contemporaneidad o una época de la historia reciente.</p> <p>No siempre se distingue este tipo de cómic del anterior.</p>	<p>1997)</p> <p>- <i>Rambla arriba, rambla abajo</i> (Giménez, 2001)</p>
El <i>cómic underground</i>	<p>Origen en EEUU en los años 60. Derivaciones posteriores en el cómic europeo.</p>	<p>Evocación realista o humorística de personajes y ambientes marginales urbanos. Representación de sociolectos relacionados con la marginalidad y la contracultura urbana.</p> <p>En ocasiones, experimentación gráfica y narrativa y presencia de lo onírico.</p>	<p>- La llamada “línea chungu” española: <i>Makoki</i> (Gallardo y Mediavilla), <i>Anarcoma</i> (Nazario), <i>El Ángel Caído</i> (Torres Pérez).</p>
El manga	<p>Japón. Desde los años 50.</p>	<p>Según Gaumer y Moliterni, (1996) “[s]e diferencia del cómic occidental por el predominio de la narración lineal, por la caracterización icónica de los personajes y la conexión directa entre palabra y dibujo; otras diferencias no son tan marcadas y la interrelación entre los mercados ha hecho que elementos de la forma occidental penetren el manga y viceversa (207). Enorme difusión en todo el mundo, desplazando al cómic americano y europeo en el número de trabajos realizados y de ventas anuales (López Socasau, 1998: 14).</p>	
El cómic erótico		<p>Las mejores obras reflejan un erotismo sutil y un sentido del humor inteligente.</p>	<p><i>Romances de andar por casa</i> (Giménez, 2002)</p>
El cómic infantil.			<p>Colaboradores de publicaciones infantiles como Pulgarcito, o de los suplementos infantiles de los periódicos.</p>

El cómic didáctico-institucional.		Exposición clara y sencilla de contenidos importantes dentro de la cultura oficial. Adaptaciones al cómic de la Biblia, clásicos literarios, historias nacionales o regionales, etc.	- <i>México. Historia de un pueblo</i> (Lozano et al., 1980)
Las fotonovelas	Años 60-80	Aunque no se trata propiamente de cómics, utiliza muchos de sus elementos característicos. Narración basada en fotografías-viñetas con textos insertados en bocadillos. Adaptaciones de películas usando fotogramas de las mismas.	

3. ¿QUÉ CÓMICS USAR? LA IMPORTANCIA DE UNA ADECUADA SELECCIÓN DE LOS CÓMICS PARA SU USO EN LA ENSEÑANZA DE ELE.

Una correcta y rigurosa selección del material disponible, en función de criterios adecuados, es un requisito imprescindible para que los productos culturales (no creados para la enseñanza) puedan ser usados con efectividad para fines didácticos. Tal es el caso del tema que nos ocupa: el uso de cómics para la enseñanza-aprendizaje de ELE. El papel del profesor en este proceso de selección puede ser de dos tipos: elegir él mismo el material más adecuado para el alumno o grupo según sus propios criterios y creencias, o bien actuar como asesor y hacer la selección junto con el estudiante²⁸.

3.1. Criterios de selección de cómics.

En este apartado propondremos algunos criterios de selección que deben ser contemplados de forma conjunta por el docente. Los tres primeros son los más importantes y ofrecen tres perspectivas sobre un mismo hecho básico: el material debe posibilitar el cumplimiento por parte del estudiante, mediante un esfuerzo razonable, de la tarea o actividad propuesta y favorecer así el aprendizaje proyectado.

a) Selección en función de los objetivos didácticos planteados.

Es fundamental que tanto el profesor como el estudiante sepan qué es exactamente lo que quieren conseguir a través de la “lectura” de un cómic o de una actividad en la que se usa como material²⁹. En el presente trabajo nos centraremos en el proceso de *lectura* o descodificación de cómics para el aprendizaje del léxico coloquial (y los conocimientos de tipo pragmático que éste conlleva). Sin embargo, las posibilidades del medio para la enseñanza de ELE dentro de un enfoque comunicativo o por tareas, van mucho más allá. La riqueza de códigos del lenguaje de los cómics y su diversidad formal, temática y estilística, hace posible su utilización en función de objetivos de muy diverso tipo (la enseñanza de aspectos sociolingüísticos y culturales, el desarrollo de la comprensión lectora, su uso en

²⁸ Por supuesto, también existe la posibilidad de que el docente quede excluido del proceso y el estudiante busque, seleccione y lea cómics en español por su cuenta.

²⁹ Para evitar complicaciones terminológicas, usaremos el término *lectura* (en cursiva) para referirse a la descodificación de los cómics por parte de un receptor. Aunque, como veremos más adelante, se trata de un proceso distinto de la lectura de textos escritos.

actividades de producción oral o escrita, etc.). Una historieta inútil para el cumplimiento de un determinado objetivo didáctico puede ser empleada eficazmente para alcanzar otros distintos.

b) Selección en función del nivel de interlengua del estudiante y la exigencia lingüística de la actividad o tarea planteada.

El nivel de interlengua del estudiante o grupo es otro factor fundamental para la selección de cómics. Este factor debe estar conectado con la exigencia lingüística de la tarea: el tipo de comprensión y/o producción que se le va a exigir al estudiante en la actividad que desarrolle a partir del cómic. Un tebeo sólo será “fácil” o “difícil” para un estudiante según lo que se le pida que haga con él.

c) Selección en función de las características lingüísticas de los textos³⁰.

Son numerosos los factores que determinan las características lingüísticas de los textos que aparecen en los cómics: el tipo o género de cómic, el público al que se dirige, la época y lugar de creación, los rasgos sociolingüísticos de los personajes, la función del texto dentro de la historieta, ciertas convenciones del medio, etc. Estas características constituyen un elemento clave, unido al anterior, en el proceso de selección de cómics para un estudiante o grupo determinado. Los textos de los cómics deben ser adecuados al nivel de interlengua del estudiante en el sentido de que no posean un exceso de unidades léxicas desconocidas que imposibiliten la lectura provocando la frustración del lector. Esta consideración es especialmente importante con determinados tipos de cómics: las historietas con un largo desarrollo narrativo y aquellas cuyos textos se alejan de la norma estándar³¹. En el apartado siguiente analizaremos el conflictivo estatus lingüístico de los cómics traducidos y, en un capítulo posterior, la lengua coloquial de los tebeos.

d) Selección en función de las características personales del estudiante y las características del cómic (en sus aspectos temáticos y de contenido).

Los cómics pueden resultar motivadores, divertidos e interesantes o todo lo contrario. Para aprovechar las posibilidades motivadoras y lúdicas de los tebeos es importante seleccionarlos teniendo en cuenta las características personales de los receptores. En nuestra opinión, las principales características del estudiante o grupo que debemos considerar son: edad, nacionalidad o ámbito cultural de procedencia, profesión, formación académica, sexo, aficiones y temas que le interesan y su relación con los medios de comunicación y los productos culturales. Una información especialmente importante es el conocimiento previo

³⁰ Este punto se refiere exclusivamente a los tebeos que presentan textos. No todos los cómics, en rigor, utilizan sistemas de códigos logo-icónicos. Existen cómics narrativos “mudos” (normalmente breves: tiras o páginas) en los que los personajes “comunican” a través de gestos, símbolos, onomatopeyas, etc.

³¹ Los tipos de cómics más ligados a la realidad social (costumbrista, satírico, realista...) emplean con frecuencia dialectos y sociolectos para caracterizar a los personajes.

que tiene de los cómics (si le gustan o si los ha leído alguna vez) y su actitud hacia el medio. Muchos cómics han sido originariamente creados y publicados para un público receptor socialmente determinado (niños, jóvenes, adultos, etc.). Aunque esto es algo que debemos tener en cuenta para su uso didáctico, no tiene porqué ser un factor determinante: un adulto puede aprender español (al tiempo que sorprenderse y divertirse) con un buen cómic infantil.

El hecho de ofrecer un input atractivo y motivador, por otra parte, puede ser especialmente relevante con determinados tipos de estudiantes, como niños o estudiantes de secundaria³², que con frecuencia muestran una falta de interés por la lectura de textos convencionales.

e) Selección en función de la disponibilidad o accesibilidad del material.

Aunque pueda parecer un criterio demasiado obvio, no creemos que sea ocioso plantearlo aquí. Ya hemos hablado de los diferentes tipos de publicaciones y formas de acceso a los cómics. También hemos señalado como el medio, dentro del ámbito hispánico, ha perdido la popularidad y difusión de antaño³³.

3.2. Los cómics extranjeros traducidos y publicados en español.

Al considerar la lengua de los cómics y los criterios de selección cabe plantearse la cuestión de si los cómics extranjeros traducidos y publicados en español son o no adecuados para su uso en la enseñanza de ELE. En nuestra opinión, los cómics traducidos representan un corpus enorme y muy heterogéneo al que debe aplicarse los criterios de selección que acabamos de exponer. La validez o no de un cómic traducido depende, pues, tanto de sus características particulares como de la tarea y objetivos didácticos planteados para un estudiante o grupo concreto. En rigor, no deberíamos plantearnos la validez o no de los cómics traducidos en general, sino más bien considerar las características específicas (lingüísticas, temáticas, narrativas, etc.) de una determinada obra, serie o tipo de cómic y su adecuación a los objetivos e intereses de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la propuesta didáctica específica que presentaremos en este trabajo (la lectura de cómics para el aprendizaje de unidades léxicas coloquiales) el uso de cómics traducidos puede presentar serios inconvenientes o “peligros”. Estos posibles inconvenientes están compensados, en nuestra opinión, por alguna ventaja. A continuación analizamos unos y otras.

³² Sin duda, se trata de un tipo de estudiantes de ELE muy numeroso en todo el mundo. No obstante, las características y problemas específicos de la enseñanza en secundaria rara vez son tenidos en cuenta en los trabajos académicos sobre la didáctica del español a extranjeros.

³³ Quizá, provisionalmente, podamos encontrar una excepción en México. En opinión de Merino (2003) “tal vez sea el país hispánico donde el cómic tiene más posibilidades de mantener su audiencia. Sin embargo, la presencia de dibujos animados japoneses y norteamericanos le va ganando terreno al material autóctono” (240). La televisión, por otra parte, según Merino “le ha robado un público femenino que ya nunca recuperará” (240).

a) Posibles inconvenientes o “peligros”.

El principal inconveniente es que hay muchas historietas que han sido mal traducidas al español; incluso podemos hablar de tipos de cómics que han sido sistemáticamente mal traducidos.³⁴ Castillo Cañellas (2003) sostiene que “la traducción de tebeos adolece de una pérdida considerable de la riqueza del original” debido a que “el espacio reservado al texto en el tebeo original es el apropiado para el texto fuente, pero siempre representa una traba para el traductor, quien debe ceñir la longitud de la traducción al territorio del que dispone” (15). Este autor también analiza el estado de la traducción de tebeos en España señalando que “no se encuentra en una situación favorable” (15). Para Castillo “las complicaciones técnicas que dificultan la tarea del traductor no son patrimonio exclusivo de esta especialidad, pero la posición más próspera de que gozan otros campos, como el cine, los colocan en mejor situación” (15).

Por otra parte, el docente raramente va a poseer los medios ni conocimientos para reconocer una buena traducción. No obstante, no debemos olvidar que lo que realmente le interesa al profesor no es saber si un cómic traducido es más o menos fiel al original, sino más bien si constituye o no un *input* adecuado para el estudiante. El verdadero peligro, pues, está en la aparición de palabras, expresiones o estructuras traducidas literalmente de otras lenguas y que un hispanohablante nunca usaría en el contexto que ofrece la viñeta. Puede darse el caso, por otro lado, de traducciones que “traicionen” al original (por ejemplo, reduciendo la información) al tiempo que ofrezcan una reproducción “auténtica” del registro coloquial en español.

Otro problema es que los cómics extranjeros pueden reflejar y transmitir aspectos pragmáticos y socioculturales (valores, actitudes, normas sociales de comportamiento, gestos, etc.) muy diferentes de los de las culturas hispánicas y difícilmente abordables en una traducción.³⁵ Desde este punto de vista, son menos interesantes y enriquecedores que los autóctonos. Si bien no deja de ser cierto que este mismo inconveniente lo presentan muchos cómics publicados originariamente en español: los ambientados en otras épocas o culturas reales o imaginadas.

b) Alguna ventaja.

La principal ventaja es que los cómics extranjeros publicados en español nos proporcionan una mayor cantidad, diversidad y riqueza en cuanto a tipos de cómics u obras particulares y, por tanto, mayores posibilidades de elección.

Pensamos que los tebeos pueden ser divertidos, entretenidos e interesantes. Como ya hemos señalado, para que este elemento motivador sea efectivo la selección de cómics debe

³⁴ Castillo Cañellas (2003) señala que en los tebeos “clásicos” estadounidenses aparecen “transcripciones bastante fieles del habla auténtica”, sin embargo, “las traducciones que han llegado al público español en la mayoría de los casos no han sabido mantener ese nivel de habla, lo cual ha provocado la creación de una especie de jerga exclusiva de los cómic-books traducidos” (11).

³⁵ Como señala Castillo (2002) “la transferencia de significados de un sistema cultural a otro” es un problema que se plantea en toda traducción (12).

hacerse en función de las características personales de los estudiantes-lectores. De esta manera, es lógico pensar que cuanto mayor, más variado y más atractivo sea el material disponible, más se puede ajustar la selección a dichas características y más interesará a los estudiantes.

En definitiva, aunque en general recomendamos el uso de los cómics creados originariamente en español, los cómics traducidos (siempre y cuando los textos no presenten un español “falso” o “adulterado”, imposible en un contexto nativo, resultado de una mala traducción) no deben descartarse totalmente y a priori como material didáctico para la enseñanza de ELE. Determinadas obras de este tipo pueden resultar muy útiles una vez seleccionadas según los criterios expuestos anteriormente.

4. USO DEL CÓMIC EN LA ENSEÑANZA FORMAL Y EN LA DIDÁCTICA DE ELE.

A continuación analizaremos las propuestas de utilización didáctica del cómic que se han hecho desde el ámbito escolar en España (para la educación primaria y, en menor medida, secundaria). Aunque se trata de un tipo de enseñanza diferente del que aquí nos ocupa, creemos que es importante acudir a estos trabajos pedagógicos que son, al fin y al cabo, los estudios más serios y completos que se han realizado sobre las posibilidades didácticas del cómic dentro del ámbito hispánico. Como veremos, algunas propuestas (a veces meramente sugeridas) para este tipo de enseñanza, podrán desarrollarse ampliamente en función de nuestros propios intereses.

Ya dentro del ámbito de la enseñanza de ELE, estudiaremos el papel y la función de cómics y viñetas en manuales publicados en España, así como algunas propuestas de utilización específica de historietas en el aula.

4.1. El cómic como recurso didáctico escolar en el contexto hispánico.

Hasta bien entrada la década de los 70 todavía existía, dentro del ámbito escolar, la consideración del cómic como un subproducto de la industria del entretenimiento totalmente inapropiado como recurso educativo. Como afirma Barreiro (2000), en la década de los 80, “época de reformas y de nuevos planteamientos pedagógicos, empiezan a considerarse teóricamente y a ponerse en práctica las posibilidades educativas del cómic, juntamente con las de otros medios de comunicación de masas (1). Aunque las consecuencias de esta nueva consideración de la historieta llegan hasta la actualidad, el interés por el medio dentro del ámbito educativo en España ha disminuido considerablemente. Barrero (2002) señala al respecto que “los libros de texto que antes incorporaban historietas completas o bien largas secuencias para impartir una parte de una asignatura (o bien para facilitar la comprensión de una lectura) ya no abundan tanto como durante la década de 1980” (2).

Este hecho no parece deberse tanto a la falta de éxito de las experiencias pedagógicas con cómics en el aula (Barrero, 2002: 5) como a los profundos cambios que han experimentado en España, desde los 80, tanto el cómic como otros medios de comunicación³⁶. El interés en la utilización pedagógica del cómic surge por dos motivos: el medio empieza a cobrar prestigio social y académico por la labor de teóricos y creadores, al tiempo que sigue siendo un medio muy atractivo y popular entre niños y adolescentes,

³⁶ Barrero (2002:5) hace referencia en su artículo a largas y exitosas experiencias pedagógicas con cómics, realizadas en colegios andaluces durante los 80 y 90.

asiduos lectores de historietas. En la actualidad los jóvenes han dejado de leer cómics masivamente y se han desarrollado otras formas de ocio y otros medios de comunicación audiovisuales. De ahí que haya decrecido el interés del cómic como instrumento didáctico para la escuela.³⁷

Las propuestas de utilización de los cómics dentro del ámbito escolar están, como es lógico, relacionadas con objetivos didácticos específicos de las primeras etapas de la educación. Todos los autores que hemos consultado (Diéguez, Barrero [2002] y Fernández Paz [1992] principalmente) coinciden en señalar que el trabajo en el aula con los cómics sirve para:

- a) inculcar un sentido crítico ante los medios de comunicación de masas (especialmente los que comunican a través de imágenes) y
- b) desarrollar la creatividad de los alumnos.

Las actividades que proponen para cumplir estos objetivos son, por un lado, el análisis ideológico de los tebeos (personajes, valores, etc.) y, por el otro, un estudio de las formas y medios de expresión del cómic como paso previo a la creación de una historieta por parte de los estudiantes. Son a estos objetivos y actividades a las que dedican mayor espacio y atención en sus trabajos. También se hace referencia al cómic como medio auxiliar para presentar de forma atractiva ciertos contenidos curriculares.

La propuesta de Barrero (2002), sin dejar de coincidir con los otros autores en los usos y objetivos que acabamos de mencionar, va mucho más allá. Según este autor el cómic “también”:

- “Perfecciona la lectura y enriquece el vocabulario.
- Desarrolla la expresión.
- Ayuda a retener palabras complejas por asociación.
- Coadyuva a la comprensión del relato.
- Fija la atención.
- Se adapta al propio ritmo de lectura del alumno (no así los medios audiovisuales)
- Mejora la ortografía, la percepción y la capacidad de síntesis.
- [Es una] alternativa a la enseñanza clásica del lenguaje escrito.
- [Es] ideal para el aprendizaje de idiomas.” (7)

Por otra parte, hace referencia a un aspecto importante del contenido de los cómics en la actualidad. Los cómics no sólo son un vehículo ideológico contra el que hay que estar en guardia³⁸ sino también una “ventana al mundo [que] refleja la sociedad de una época o país” (7).³⁹

³⁷Por otra parte, el hecho de que, cada vez más, la creación y publicación de cómics esté vinculada a un público adulto o intelectualmente maduro debe hacernos pensar en las posibilidades didácticas del medio en otros ámbitos como la enseñanza de lenguas extranjeras.

³⁸ Este interés casi exclusivo en el análisis ideológico se debe a la influencia de *Apocalípticos e Integrados* de Humberto Eco y otras obras de los 60 y 70 que seguían esta línea de análisis. El cómic actual, por otra parte, al perder su carácter popular y masivo, ha perdido en gran medida su interés como vehículo ideológico para formar y controlar la opinión pública pues de ello se encargan actualmente otros medios de comunicación.

³⁹ Piénsese en el auge que ha tenido el cómic realista en las últimas décadas.

Respecto a las formas de utilización didáctica, Barrero (2002) afirma que los cómics “también” pueden usarse “como apoyo y motivación [para] provocar una actitud receptiva que luego permitirá fomentar otras actividades, [y para] provocar la reflexión” (7-8). Este autor elabora un amplio catálogo de actividades que se pueden realizar con cómics pensadas para los cursos de primaria. Nosotros hemos seleccionado aquellas relacionadas con el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas:

- “Leer cómics en voz alta o representar a los personajes: fomenta la entonación y la dramatización.
- Rellenado de globos y búsqueda de títulos.
- Localización e identificación de palabras desconocidas.
- Ordenar viñetas según su secuencia narrativa.” (7-8)

Aunque muchas de estas actividades serían muy adecuadas en un aula de ELE, lo que más nos va a interesar del trabajo de Barrero es su reflexión sobre las posibilidades que ofrece la parte “verbal” de los cómics para la enseñanza. Esto es algo que los otros autores prácticamente no han considerado.

Dentro de un contexto educativo mucho más específico, la enseñanza de español a escolares lusohablantes, debemos encuadrar el breve artículo de Barreiro Villanueva (2000). A pesar de que no aporta nada nuevo y algunas de sus propuestas son más que discutibles⁴⁰, nos interesa destacar la importancia que este autor concede a la lectura de cómics “con los objetivos de incrementar vocabulario, conocer nuevas expresiones..., en suma, progresar en la competencia comunicativa” (2). Mucho menos interesante nos parece su propuesta de recuperar las aburridas y poco motivadoras actividades de lectura y post-lectura, tradicionalmente asociadas al análisis y estudio de obras literarias (comentarios, resúmenes, reseñas, fichas, etc.)

4.2. Puntos de contacto y adaptaciones a la enseñanza de ELE.

La enseñanza de ELE y la enseñanza primaria comparten algunos objetivos comunes: el desarrollo de las capacidades y habilidades lingüísticas y el conocimiento de una realidad social y cultural en la que el estudiante debe integrarse. Como acabamos de ver, algunos autores han hecho interesantes propuestas de utilización didáctica de los tebeos para el cumplimiento de estos objetivos dentro del ámbito escolar. Muchas de estas propuestas (especialmente la de Barrero) apuntan a las posibilidades que puede tener el medio para la enseñanza de una lengua extranjera. Algunas razones por las que se recomienda usar los tebeos en la escuela serían igualmente válidas en el aula de español. Destacaremos tres: a) el medio es atractivo y motivador debido a su carácter narrativo y visual⁴¹, b) requiere leer

⁴⁰ Como el estudio de obras literarias a través de sus adaptaciones al cómic.

⁴¹ Como hemos señalado anteriormente, los cómics pueden ser tan atractivos y motivadores para los niños y adolescentes como para estudiantes intelectualmente maduros, siempre y cuando terminen de superarse anticuados prejuicios que asocian el cómic con un subproducto cultural para niños. En opinión de Castillo

textos propiciando un contacto con la lengua escrita y, c) nos enseña la realidad cultural y social o nos hace reflexionar sobre ella.

En los siguientes capítulos desarrollaremos con amplitud la idea tan escuetamente apuntada, casi podríamos decir intuitiva, por Barrero (2002): el cómic “es ideal para el aprendizaje de idiomas” (7).

4.3. El cómic como recurso didáctico dentro del ámbito de la enseñanza de ELE.

4.3.1. El uso de “ilustraciones con globos” y cómics en los manuales de ELE.⁴²

Como sabemos, los manuales de ELE de las últimas décadas están llenos de ilustraciones y fotografías. Los autores y editores se sirven de este material gráfico para presentar los diferentes contenidos (funcionales, gramaticales, etc.) de forma atractiva o lúdica, para desarrollar actividades de producción oral o escrita a partir de las ilustraciones, o simplemente para mostrar mediante imágenes algunos aspectos significativos de la realidad cultural hispánica (ciudades, obras artísticas, personajes, costumbres y tradiciones, etc.).

Un tipo de ilustración muy frecuente es la que integra texto e imagen para presentar el habla o el pensamiento de los personajes que aparecen en los dibujos o fotografías. Estas ilustraciones utilizan, pues, los recursos o códigos expresivos del cómic y la fotonovela. Generalmente, se trata de un único dibujo o foto (encuadrado o no en una viñeta) o bien varias ilustraciones que presentan actos de habla independientes sin formar una secuencia. En algunos casos hay un breve desarrollo narrativo a través de varias imágenes secuenciadas. Las viñetas o secuencias narrativas también pueden estar organizadas en una especie de “capítulos”, con personajes que se repiten en las diferentes unidades del manual (la “típica” familia, grupo de estudiantes o de amigos). La principal función de estos “cómic de manual” es proporcionar al estudiante un *input* o modelo de lengua hablada que llame o fije su atención, destacando sobre otros textos del libro⁴³ así como información visual de tipo pragmático o contextual.

No se trata, en realidad, de cómics sino más bien de ejemplos o muestras de lengua “ilustradas”. Sin embargo, nos gustaría destacar dos aspectos que resultan significativos para nuestro trabajo: dado que las “ilustraciones con globos” se han convertido en un elemento característico de los manuales de ELE, podemos deducir que los autores de dichos materiales consideran que éste es un recurso efectivo (y atractivo) para presentar y enseñar la lengua coloquial; por otro lado, las razones por las que, en nuestra opinión, se usan estas ilustraciones en los manuales son las mismas que propondremos para la lectura de cómics con

(2002) “el estilo infantilista de los cómics para niños (...) todavía es la imagen preponderante del cómic en nuestra sociedad” (7).

⁴² Para este apartado hemos consultado algunos de los manuales de ELE más difundidos en España en las últimas décadas: *Gente, Abanico, Rápido, Avance, Redes, Ele, Prisma, Planet@* y alguno más empleado como material en nuestra propia experiencia docente. Para las referencias bibliográficas, consúltese el Apéndice Bibliográfico I al final de este trabajo.

⁴³ Recordemos que Barrero (2002) señalaba que los cómics, en tanto que recurso didáctico “fija la atención” (7).

fines didácticos. A estas razones, como se verá, añadiremos otras: contenidos más interesantes, input lingüístico-pragmático coloquial más rico y extenso, etc.

En algunos manuales podemos encontrar, además, personajes de cómic, viñetas y tiras cómicas auténticas. Por ejemplo, historietas de *Mafalda* (Quino, 2004) se utilizaban en el manual *Avance* (1992) para propiciar actividades de producción oral o escrita a partir del contenido sociocultural del cómic.⁴⁴

4.3.2. Algunos trabajos sobre el uso del cómic para la didáctica de ELE.

Ninguno de los trabajos sobre el tema que hemos podido consultar investiga realmente las posibilidades del medio para la didáctica de ELE, sino que más bien se limitan a presentar propuestas concretas de actividades o tareas a partir de ciertos tipos de cómics. Estas propuestas están dirigidas principalmente a la enseñanza de la cultura y muestran, en nuestra opinión, una visión parcial y limitada del cómic como medio de expresión y producto cultural.

“El cómic en el aula de E/LE” (Alonso, Martínez, Pradillo y Villarubia, 2002), a pesar de lo que pueda parecer por el título, es la descripción de una secuenciación de subtareas que conducen a la realización de una tarea final: la creación de un cómic (20). Sin embargo, también hay reflexiones y sugerencias sobre las posibilidades didácticas del medio. En opinión de sus autoras el cómic constituye un material “versátil” [que] tiene muchas posibilidades para distintas edades y niveles [y que] ofrece grandes posibilidades culturales” (20).

Aunque su objetivo final es principalmente cultural, las autoras proponen a través de sub-tareas la utilización del cómic con fines diversos: buscar información en Internet sobre cómics españoles y exponerla oralmente en el aula; la enseñanza del lenguaje no verbal;⁴⁵ la enseñanza del lenguaje onomatopéyico característico del español; la enseñanza del léxico, especialmente desde el punto de vista sociolingüístico (en particular, proponen que los estudiantes busquen en los textos “muletillas, palabras malsonantes, expresiones idiomáticas y diferentes formas de hablar según la clase social” [21]); y, por último, reflexionar sobre las diferencias culturales a través de la creación de un cómic.

Alonso, Martínez, Pradillo y Villarubia (2002) también hacen referencia a un posible uso del cómic para enseñar contenidos gramaticales, aunque no lo abordan en su propuesta didáctica. Su descripción lingüística de los cómics, por otra parte, es bastante imprecisa y parcial.⁴⁶ Respecto a la selección de los cómics que aporta el profesor como input las autoras creen que, además de usar “clásicos del género (españoles o de otras nacionalidades)” es

⁴⁴ Otro ejemplo lo tenemos en aparición del minimalista personaje *Cutlas* en *Sueña 2 (Libro del alumno)* (2001).

⁴⁵ Para Alonso, Martínez, Pradillo y Villarubia (2001) “el cómic es una fuente extraordinaria de gestos y una buena manera de enseñarlos, pues todos ellos se encuentran dentro de un contexto” (20).

⁴⁶ Para Alonso, Martínez, Pradillo y Villarubia (2001), “si se quiere orientar hacia un enfoque gramatical, los cómics están repletos de construcciones enfáticas y expresivas” (20). Estas autoras destacan “algunas formas que también pueden ser tratadas en el cómic con respecto a la gramática: las formas de persuasión, formas comparativas y superlativas; el contraste de pasados y especialmente el uso del imperativo del que es muy rico el cómic” (20).

importante llevar al aula “cómics actuales para que [los estudiantes] analicen un léxico más actual y unas formas de comportamiento más de moda” (22).

“Diseño de actividades lúdicas para la clase de E/LE sobre tebeos españoles con material de Internet” (Rojas Gordillo, 2002), como se puede adivinar por el título, también es una propuesta muy concreta de utilización didáctica del cómic. En realidad, no se trata de usar cómics para aprender español sino de usar material procedente de páginas web (textos, dibujos y quizá alguna tira o historieta breve) relacionado con las historietas de humor españolas más populares.⁴⁷ Para Rojas (2002), “Internet ofrece un punto de encuentro que permite la toma de contacto y una primera aproximación al mundo de los tebeos” (10). Esta autora también apunta que “las páginas de Internet para los interesados en la lengua y la cultura españolas deben servir de incentivo para descubrir el mundo de los tebeos y sumergirse en él”, siendo el siguiente paso “acceder (...) a los propios tebeos” (10).

Lo más interesante para nosotros es el apartado que la autora dedica a reflexionar sobre los tebeos como material didáctico para fundamentar su propuesta. Señala varias razones para aclarar por qué los tebeos constituyen un material interesante para diseñar actividades para el aula de ELE. Para Rojas, los cómics sirven para desarrollar el componente cultural pues “reflejan los cambios históricos, sociales, económicos, los modos de vida y la manera de entender el mundo de sus habitantes, sus costumbres, sus hábitos, sus modos lingüísticos...” (2). Además, según Rojas, “son uno de los mejores instrumentos para conocer las claves del peculiar humor español” (2). Otras razones apuntadas por Rojas son el hecho de que los tebeos

- “Constituyen un material auténtico, de alta calidad artística (...) que utiliza primordialmente la variante coloquial y refleja siempre un estado de lengua actual y próximo, lo que favorece un uso auténtico de la lengua por parte de los aprendices de ELE
- La conjugación de texto e imagen es importante para despertar interés y motivación, para activar la imaginación y los mecanismos creativos a la hora de expresarse [y]
- Da mucho juego al docente para crear actividades de todo tipo, que potencien cualquiera de las competencias comunicativas” (3)

La segunda de las razones, como se verá, será la que desarrollemos más extensamente en este trabajo. También es interesante toda la información y sugerencias sobre páginas web relacionadas con tebeos españoles. Las actividades concretas que se proponen, por otra parte, están más relacionadas con la producción oral y escrita a partir de recursos visuales que con el aprovechamiento del cómic como forma narrativa logo-icónica.

Un tercer trabajo, “Con Mafalda en el aula de español” (Montero, 1997), trata especialmente el tema del humor como elemento lúdico en el aula de ELE.

⁴⁷ Para Rojas (2002), en la mayoría de las páginas web no nos encontramos tebeos o historietas, “aunque también los hay, sino una riquísima información sobre el universo del tebeo, sus creadores y sus héroes, y también sobre sus seguidores; su historia y evolución, sus repercusiones en todos los ámbitos y sus valoraciones” (10)

5. LA LECTURA DE CÓMICS PARA APRENDER ELE.

5.1. El lenguaje logo-icónico del cómic. La importancia de los códigos visuales.

Como señalamos anteriormente, una de las características fundamentales del cómic es que su modo de expresión se produce mediante una integración de códigos verbales e icónicos.⁴⁸ Como también dijimos, ambos códigos están integrados de tal manera que resultan inseparables: las palabras y las imágenes en los cómics significan conjuntamente y no de forma complementaria. Por ello, algunos autores definen el lenguaje de los cómics con el término “logo-icónico” (Gubern, 1972; Gubern y Gasca, 1994).

Los trabajos que han estudiado el lenguaje de los cómics se han centrado en sus elementos más característicos y específicos que son los de tipo icónico (o algunos “mixtos” como las onomatopeyas).⁴⁹ Veamos cuáles son los principales tipos de códigos visuales del cómic.⁵⁰

a) La viñeta.

En palabras de Gubern (1972) la viñeta es “la representación pictográfica del mínimo espacio y/o tiempo significativo, que constituye la unidad del cómic” (114). En el cómic la narración avanza por la utilización continuada de la elipsis narrativa en la secuenciación de las viñetas; también debemos tener en cuenta que cada viñeta no es una “instantánea” o “fotograma” de la historia sino que representa una acción que dura un tiempo más o menos corto (Fernández Paz, 1992: 18).

Al considerar este elemento debemos distinguir entre el continente y el contenido de la viñeta (Rodríguez Diéguez, 1986: 48). El continente serían las líneas que delimitan cada imagen y el espacio físico de la página. En este caso la significación viene dada por la forma, disposición y proporciones relativas de la viñeta, y por el tipo de líneas (o su ausencia) que la componen. Por ejemplo, una línea discontinua o difuminada suele representar un tiempo no real o diferente del presente narrativo. Por lo que respecta al contenido de la viñeta, además de los elementos (icónicos y verbales) que señalaremos a continuación, es significativo el uso de los diferentes planos y angulaciones con que se presenta la imagen. Estos códigos los comparte el cómic con los medios audiovisuales.

b) El globo y el delta direccional.

⁴⁸ Una excepción a esto la constituyen algunos cómics en los que se prescinde de los textos pero no de los otros códigos y convenciones del medio. No cabe duda de que se trata de verdaderos cómics sin palabras.

⁴⁹ Lógicamente, pues los códigos lingüísticos ya han sido estudiados desde múltiples perspectivas por otras disciplinas.

⁵⁰ Éstos han sido analizados y clasificados exhaustivamente por Gubern y Gasca (1994).

Puesto que están estrechamente relacionados con el contenido verbal y representan aspectos suprasegmentales de la lengua hablada, los estudiaremos en el apartado siguiente.

c) Las metáforas visuales.

Se trata de dibujos o signos abstractos que, emitidos por los personajes (y normalmente encuadrados en un globo), sugieren palabras, pensamientos o estados de ánimo.

d) Los códigos cinéticos.

Tienen su origen en otros campos del arte gráfico como la pintura y la fotografía. Según Fernández Paz (1992) se trata de “convenciones gráficas” para crear “la ilusión de movimiento dentro de la viñeta” y sirven para “indicar una trayectoria” (lineal, quebrada, oscilación...) o “los efectos de esa trayectoria” (impacto, “nubes”, deformación cinética...) (35).

e) La expresión gestual de los personajes.

Para Fernández Paz (1992) el lenguaje del cómic “basándose en los precedentes de la ilustración gráfica, en seguida codificó un conjunto de recursos expresivos para definir la gestualidad” (35). Para este autor “muchos son la mera representación gráfica de movimientos que habitualmente utilizamos para expresar nuestras sensaciones [mientras que] otros son convenciones, casi siempre creadas a partir de determinados gestos reales” (35, trad. mía).

f) El nivel de iconicidad de las ilustraciones.

En palabras de Rodríguez Diéguez (1986) “la iconicidad es el grado de realismo de una imagen en su percepción visual comparada con el objeto que representa” (60). Así pues, las ilustraciones de los cómics pueden ser de tipo más o menos “realista”, o bien pueden representar a los personajes como caricaturas humanas, exagerando determinados rasgos. Este es el caso del género humorístico. En muchos cómics, por otra parte, los personajes son representados como caricaturas de animales humanizados.

5.2. Los textos escritos de los cómics: la representación de la lengua hablada.

Los textos que aparecen en los cómics pueden ser de varios tipos: onomatopeyas, textos de anclaje y relevo, textos que representan los pensamientos de los personajes y textos que representan el habla de los personajes.

5.2.1. Los textos gráficos: las onomatopeyas.

Estos textos se sitúan, en realidad, en un terreno intermedio entre la palabra y la imagen ya que, en opinión de Fernández Paz (1992) “en ellas es tan importante el significado como la forma y el tamaño que tengan dentro de la viñeta” (31).⁵¹ Se utilizan para representar los ruidos (emitidos por los personajes o no) que se producen en la acción imaginaria de la viñeta. Algunas pertenecen al repertorio lexicográfico del español (“¡ah!”, “tic tac”, “zas” y

⁵¹ Según este mismo autor las onomatopeyas “son una perfecta muestra de esa síntesis entre el lenguaje verbal y el icónico de los cómics” (31).

“¡uf!” son ejemplos recogidos en el diccionario de la RAE). Muchas otras utilizadas frecuentemente en el cómic hispánico, tanto en traducciones como en obras autóctonas, pertenecen a la lengua inglesa (“bang”, “sniff”, “boom”, “crash”, etc.). Las razones las explican Gasca y Gubern (1994): debido al “tratamiento gráfico privilegiado” de las onomatopeyas (a su vistosidad o tamaño) “no ha resultado muchas veces posible eliminarlas de las viñetas en las traducciones de los cómics exportados de EEUU [a todo el mundo], lo que ha contribuido a universalizar muchas onomatopeyas de origen inglés”. (578)

Las onomatopeyas inglesas ya forman parte de las convenciones del cómic en múltiples lenguas y culturas. Por ello, aunque su lectura no resulta especialmente útil para un estudiante de ELE, al menos su significado es transparente. En cualquier caso, para nuestros fines, siempre será preferible la presencia de onomatopeyas hispánicas.

5.2.2. *Los textos de apoyo.*

Este es un recurso que el cómic ha tomado de la narrativa literaria. Al igual que la *voz en off* del cine, su función es la de reforzar el papel del narrador (Fernández Paz, 1992: 30), informándonos de cosas no expresadas en la imagen o haciéndolas más explícitas. Estos textos reflejan, pues, la voz de un narrador que, como en la narrativa literaria, puede ser externo o interno al mundo de ficción de la obra. Casi siempre van insertados en la viñeta y con frecuencia dentro de un recuadro o “cartucho”. Los textos de apoyo pueden ser de dos tipos:

a) Los “textos de relevo” sirven para “modificar el ritmo temporal preexistente” señalando “la coexistencia temporal o acelerando el proceso temporal” (Rodríguez Diéguez, 1986: 63) mediante una elipsis mucho mayor que las precedentes. En la mayor parte de los casos se trata de simples conectores discursivos insertados aisladamente.

b) Los “textos de anclaje”. Ayudan a contextualizar la información de las viñetas, “reduciendo la indeterminación informativa” que pudieran tener (Rodríguez Diéguez, 1986: 63). En la mayoría de los cómics estos textos son muy breves y aparecen en contadas viñetas, tan sólo cuando son imprescindibles, pues se trata de un recurso más propio de la literatura que de la narrativa gráfica. Sin embargo, en determinadas obras y autores vemos un uso más o menos extensivo de este tipo de textos. Desde el punto de vista lingüístico podríamos caracterizarlos, salvo excepciones, como textos narrativos o descriptivos muy breves, sintácticamente simples, con una clara función informativa y con las características léxicas y gramaticales del registro estándar escrito. No deberían, por tanto, ofrecer grandes dificultades de interpretación a un estudiante de ELE que haya superado el nivel inicial, contribuyendo así a una lectura fluida y un enriquecimiento del vocabulario.

5.2.3. *Los textos que representan el habla y los pensamientos de los personajes: la creación de una ilusión de oralidad a través de la escritura y otros recursos gráficos.*

Estos textos, encerrados en “globos”, son sin duda los más importantes, abundantes y verdaderamente característicos del medio.⁵²También serán los textos de lectura fundamentales para nuestra propuesta didáctica.

⁵² Rodríguez Diéguez (1986) señala al respecto: “pese al sentido que supone la utilización de textos no dialogales, son los fragmentos de diálogos –o monólogos– de los personajes los que confieren una cierta marca

Como decíamos, este tipo de textos aparece encerrado en *globos* o *bocadillos*. Se trata de un recurso de tipo gráfico o visual que cumple varias funciones dentro de la viñeta. El *rabo* o *delta* en que termina el globo sirve para indicar qué personaje es el que habla. Si varios personajes dicen algo al unísono también se puede indicar con varios *deltas* en un mismo globo. El trazo de toda la línea externa (incluido el *delta*) del *globo*, puede ser usado de forma expresiva para indicar que el discurso es un pensamiento no emitido (línea en forma de nube y *delta* formado por pequeños círculos) o bien para indicar algunos rasgos suprasegmentales de la lengua oral como la entonación o el volumen de la voz (asociados a determinados estados de ánimo). Por ejemplo, observando la línea externa del *globo*, sabemos si un personaje habla con una voz normal, a gritos, susurrando o bien con la voz entrecortada por una emoción intensa. La rotulación expresiva de los textos encerrados en el globo es otra forma de expresar ciertos rasgos del sonido del habla. La convención más típica, también usada en las onomatopeyas, es expresar el volumen sonoro o intensidad de la expresión a través del grosor de las letras.

El cómic utiliza, pues, tanto el código de la escritura como otras convenciones gráficas propias del medio para reflejar en las viñetas la lengua oral. Obviamente, no se trata de una lengua oral “real”, pues está representada por la escritura y no está emitida por una voz humana. Lo que hace el cómic es crear una verdadera *ilusión de oralidad ya sea* imitando las características de la lengua hablada a través de la escritura y otros recursos gráficos (para representar rasgos suprasegmentales, ya permitiendo que el lector pueda “observar” (y no sólo leer) el diálogo al “salir” de la boca de los hablantes dentro del contexto o situación en que se produce.

Como veremos, en su representación gráfica de la lengua hablada los tebeos van más allá de las posibilidades de la escritura aproximándose a lo audiovisual. Podríamos decir que el lenguaje logo-icónico ha tratado de ofrecer, por medio de ingeniosos recursos puramente gráficos, un tipo de información audiovisual o cinematográfica (sonidos, imágenes en movimiento, diálogos entre personas, etc.).

Por lo que respecta a las características lingüísticas de los textos, resulta obvio que el registro predominante es el coloquial. Coincidimos con Castillo (2002) cuando señala que “si bien encontramos muy distintos registros en los cómics, el habla más presente en ellos es la coloquial, debido al tipo de situaciones que suele representarse y a la abundancia de diálogo” (10).

En el siguiente apartado analizaremos las características lingüísticas de la lengua coloquial de los tebeos. Como tendremos ocasión de comprobar, los mejores cómics reflejan con notable fidelidad y precisión las peculiaridades gramaticales y léxicas del habla coloquial real.

5.3. La lectura o descodificación de los cómics para un estudiante de ELE.

distintiva al tebeo (65). Según Rodríguez Diéguez, el origen histórico de la historieta se puede fijar en la presencia del globo [supuestamente el primero] que emite el loro de Yellow Kid en la obra de Outcault de 1885.

5.3.1. El Input lingüístico y visual. La información de tipo pragmático o contextual.

La forma de expresión logo-icónica del cómic genera una *lectura* o recepción peculiar, acorde con sus características. A diferencia de los textos escritos acompañados de ilustraciones, en los cómics el efecto global de la lectura, según Barbieri (1993), no resulta “de las palabras por sí mismas ni de las imágenes por sí mismas, sino de sus correspondencias” (203). Es decir, de forma análoga a los medios audiovisuales, las imágenes y las palabras forman parte de un mismo lenguaje y “significan” conjuntamente. Aunque no es posible leer un globo y contemplar la imagen de la viñeta exactamente al mismo tiempo, la lectura o descodificación del tebeo sólo se produce cuando el lector integra ambos tipos de información en su cerebro. Por ese motivo los diálogos en los cómics suelen ocupar un lugar central en la viñeta: están literalmente en medio de la imagen para que el lector pueda leerlos casi simultáneamente a la contemplación de ésta.

El tipo de *input* que el cómic proporciona a un estudiante de ELE es, pues, lingüístico y visual. Este tipo de *input* es análogo al que proporcionan los medios audiovisuales y la contemplación de escenas reales de comunicación humana: las palabras que percibimos sólo tienen sentido y son interpretadas dentro del contexto (espacial, situacional, social, cultural, etc.) que nos ofrece, especialmente, el canal visual. Los cómics nos proporcionan una gran cantidad de información sobre el contexto comunicativo, de manera rápida y directa, a través de las imágenes. Además, los tebeos también nos dan mucha información sobre los participantes en la conversación (aspecto físico, carácter, gestualidad, estado de ánimo, etc.) que nos permitirá interpretar los gestos y palabras como cumplimiento de una intención comunicativa, como un “acto de habla”.⁵³

Para el aprendizaje de ELE todo esto tiene varias consecuencias.

a) La *lectura* de determinados cómics le permitirá al estudiante observar y comprender el funcionamiento de la lengua española a través de un *input* que imita situaciones de comunicación reales y transmite las peculiaridades del registro coloquial, es decir, el estudiante no sólo podrá *leer* los textos sino *observar* el uso de la lengua hablada (o reflexionar sobre él) en las más variadas situaciones comunicativas. El estudiante podrá observar cómo, cuándo, por qué y para qué se usan las unidades léxicas dentro de un determinado contexto situacional, social o cultural; o bien qué unidades son las más apropiadas en determinada situación.

b) El estudiante podrá inferir el significado de las unidades léxicas que desconoce del tebeo a partir de la información pragmática o contextual que le proporcionan las imágenes. Por lo tanto, habrá mayores posibilidades de que se produzca una correcta interpretación del texto sin la ayuda de un diccionario.

Estas conclusiones las retomaremos para fundamentar nuestra propuesta didáctica de enseñanza de léxico coloquial a partir de la lectura de cómics.

⁵³ Según la conocida “Teoría de los actos de habla” de J. L. Austin y John Searle (2001[1969]), los enunciados que los hablantes emiten, además de un significado (o contenido proposicional) tienen una “fuerza” que se corresponde con lo que podemos hacer con las palabras (afirmar, aconsejar, pedir, etc.) y con la intención del hablante.

5.3.2. Algunas características y “peligros” de la lengua coloquial de los cómics.

Podemos afirmar que, en general, el cómic tiende a reflejar con bastante fidelidad las características lingüísticas del habla coloquial, tal y como es usada por los nativos. Según Cáceres quien ha estudiado el tema desde el punto de vista de la traducción, los textos predominantes en los cómics (los que aparecen dentro de los globos) presentan los siguientes rasgos: elipsis sintagmática, preponderancia de la oración simple frente a la compuesta, abundancia de onomatopeyas, fraseología y juegos de palabras, abundancia de interjecciones, abundancia de oraciones exclamativas, uso de la abreviatura, vocabulario informal y uso de diminutivos y aumentativos (cit. en Castillo, 2002: 10).

Como podemos observar, todos ellos son rasgos característicos de la lengua empleada en las conversaciones cotidianas entre nativos hablantes de español, y como tales aparecen en los trabajos monográficos que estudian el español coloquial (Cascón, 2000). En los textos escritos y en otros tipos de discurso oral no conversacional (por ejemplo la argumentación de una opinión o la exposición oral de un tema), por el contrario, son muy infrecuentes.

Sin embargo, el mayor o menor grado de fidelidad en la representación de la lengua oral actual, depende de ciertos factores como el tipo de cómic, la época de publicación y la calidad del guión original o de su traducción al español. Son muchos los cómics que, por diversas razones, presentan características lingüísticas que no son propias de ninguna variante dialectal o sociolectal del español coloquial actual, es decir, no se corresponden con las variedades del español hablado por nativos en el momento presente. Por ello pueden constituir un *input* inadecuado para el estudiante de ELE. Estos son algunos de los “peligros” que puede presentar la lengua coloquial de los cómics:

a) *Las traducciones literales.*

Como ya hemos señalado anteriormente, los cómics traducidos pueden presentar un español coloquial falso como resultado de traducciones literales de la lengua original. Respecto a esto debemos hacer varias consideraciones. Por una parte es importante comprobar si el cómic, aunque refleja una lengua coloquial auténtica e interesante, presenta algún error de forma excepcional o si, por el contrario, los errores son frecuentes. Por otra parte, es mucho más frecuente encontrar malas traducciones en determinados tipos de cómics, por ejemplo, en publicaciones periódicas de bajo precio dirigidas a un público masivo.⁵⁴ Los actuales libros de cómics para adultos, por el contrario, mucho más caros y mejor editados, ofrecen mayores garantías respecto a su traducción.

b) *Unidades léxicas caídas en desuso.*

El habla coloquial, especialmente en su aspecto léxico, es el registro más inestable y el que cambia más rápidamente en una lengua adaptándose a las transformaciones sociales. Así, los cómics, sobre todo los de tipo costumbrista, pueden presentar unidades léxicas coloquiales habituales en la época de publicación del tebeo pero que en la actualidad ya no se usan. Por esta razón pueden constituir un *input* inadecuado para el estudiante de ELE. En ocasiones la extrañeza se debe a que la realidad sociocultural ha experimentado profundos

⁵⁴ En este tipo de ediciones también podemos encontrar palabras mal escritas debido a errores tipográficos.

cambios desde la publicación del cómic y éste refleja normas y valores de otra época. Por ejemplo, en los cómics “bruguera” publicados durante el franquismo hay un uso del usted en situaciones donde actualmente no se utilizaría.

En otras ocasiones, hay en los tebeos un uso plenamente consciente de un español “anticuado” por parte del guionista. Tal es el caso de los cómics ambientados en la Edad Media que tratan de reflejar algunas características estereotípicas del español antiguo (por ejemplo el uso de “vos” como forma de respeto).

c) Unidades léxicas pertenecientes a sociolectos muy alejados de la variedad estándar.

Muchos cómics reflejan de forma muy viva y precisa el español que realmente se habla en la calle. Esto es algo, en principio, positivo para nuestro propósito didáctico. Sin embargo, puede resultar un inconveniente cuando el cómic reproduce un sociolecto muy específico y alejado de la variedad estándar. En muchos cómics costumbristas o satíricos para adultos es frecuente que la lengua coloquial presente características tales como el uso de diferentes variedades sociolectales (y en menor medida dialectales) para caracterizar a los personajes, el uso de insultos y otras palabras y expresiones vulgares o la reproducción escrita de pronunciaciones alejadas de la estándar.

Esto no tiene por qué constituir necesariamente un *input* inadecuado para la enseñanza de ELE en niveles avanzados, pero no cabe duda de que en muchos casos la información lingüística puede resultar poco útil, confusa u ofrecer excesivas dificultades de interpretación.

5.4. Ventajas y desventajas del cómic como *input* para la enseñanza de ELE frente a otros medios.

Una de las primeras motivaciones para realizar el presente trabajo fue la observación de que los cómics apenas se utilizan para la enseñanza de ELE y, por el contrario, son muy numerosas las propuestas de profesores e investigadores sobre la utilización de otros medios y productos culturales con fines didácticos.⁵⁵ Por esta razón creemos que es interesante reflexionar sobre las ventajas y posibilidades que, en líneas generales y desde diferentes perspectivas (motivación, accesibilidad, características lingüísticas de los textos, etc.) tiene el cómic como *input* para la enseñanza-aprendizaje de ELE en relación con esos otros medios. En todos los casos nos referiremos a productos culturales auténticos, “producidos para fines comunicativos sin ninguna intención de enseñar la lengua”, según la definición del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001: 144).

⁵⁵ He llegado a esta conclusión tras consultar todos los títulos de las ponencias de todas las ediciones del congreso internacional anual de la ASELE. Tan sólo he encontrado una que tratara el tema del cómic, “Con Mafalda a la clase de Español” (Cecilia Montero, 1998), mientras que los trabajos que proponían usar canciones, películas y, especialmente, obras literarias en el aula de español eran numerosísimos.

5.4.1.

El cómic y el <i>input</i> escrito: la narrativa literaria (cuentos y novelas)	
Ventajas del cómic	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> - Información clara y directa, en cada viñeta o secuencia, sobre el espacio narrativo y los personajes (estados de ánimo, acciones, movimientos, etc.). Esta información, en su mayor parte, es fácilmente interpretable porque se transmite a través de imágenes. El esfuerzo “descodificador” del estudiante de ELE se centra en los textos breves en registro coloquial. - Es más fácil inferir el significado del léxico desconocido a partir del contexto. Lectura más fluida y menor uso del diccionario. - Los textos de los tebeos son menos “literarios” y normalmente tratan de reflejar la lengua usada por los nativos en situaciones ordinarias de conversación. - En la narración literaria encontramos largas y minuciosas descripciones de personajes y espacios. Estos fragmentos suelen estar llenos de palabras que el estudiante desconoce (los novelistas suelen usar un amplio caudal léxico) por lo que la lectura es mucho más difícil y menos fluida. - La lectura de cómics exige menos tiempo y esfuerzo. En este sentido puede ser más motivadora como actividad fuera del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - El cómic es un producto cultural de menor prestigio social y académico. - La lectura de cuentos y novelas propicia un mayor contacto con la lengua en diferentes registros y modalidades discursivas (narración, descripción, diálogo...) También el contacto con un léxico más variado. - Los cuentos y novelas suelen ofrecer una visión mucho más profunda y compleja de la realidad cultural hispánica.

5.4.2.

El cómic y el <i>input</i> escrito: la lectura de obras teatrales.	
Ventajas del cómic	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> - Los textos integrados en las imágenes pueden resultar más atractivos, motivadores y fáciles de leer. - Información visual sobre el contexto y los “hablantes”. 	<ul style="list-style-type: none"> - El cómic es un producto cultural de menor prestigio social y académico. - Los textos teatrales son más apropiados para la lectura colectiva en voz alta.

<ul style="list-style-type: none"> - Menor esfuerzo “descodificador”, el estudiante de ELE se centra en los textos breves en registro coloquial. - Muchas de las características del teatro contemporáneo no favorecen la publicación y lectura de las obras (mayor importancia de lo escenográfico, improvisación, modos de expresión no realista, etc.). - Es un producto cultural claramente minoritario. Salvo los clásicos apenas se publican y se leen obras de teatro. 	
--	--

5.4.3.

El cómic y el <i>input</i> audiovisual: el cine y la televisión.	
Ventajas del cómic	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> - En el cómic el ritmo de la descodificación o lectura lo marca el estudiante y no el propio medio. Ello hace que sea más fácil la revisión, la reflexión sobre la lengua y, si es necesario, el uso del diccionario. - La comprensión del <i>input</i> audiovisual auténtico real puede resultar demasiado difícil, salvo en niveles altos. Especialmente sin subtítulos. - No es necesario contar con medios tecnológicos de reproducción. 	<ul style="list-style-type: none"> - En el cómic no hay una reproducción de la lengua oral real, con todos sus rasgos suprasegmentales (entonación, acento, etc.) a través del canal sonoro. Además, los DVD permiten simultanear lo oral y lo escrito, la repetición de una frase fácilmente, etc. - En el cine y la televisión aparecen conversaciones completas. En el cómic el uso de la elipsis narrativa es mayor y más continuo. - Los medios audiovisuales son más populares y pueden generar más interés. Es mucho más fácil encontrar un estudiante aficionado al cine que aficionado a los cómics. - Con los tebeos no es posible la comprensión oral. - La televisión ofrece un <i>input</i> enormemente variado (diferentes registros y situaciones comunicativas) e inagotable. El contacto con la lengua es mucho mayor.

5.4.4.

El cómic y el <i>input</i> sonoro: las canciones y la radio.	
Ventajas del cómic	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> - En el cómic el ritmo de la 	<ul style="list-style-type: none"> - En el cómic no hay una reproducción de la

<p>descodificación o <i>lectura</i> lo marca el estudiante y no el propio medio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar programas de radio (al no poseer una transcripción escrita de lo que se dice) suele ser demasiado difícil para un estudiante de ELE salvo en niveles muy altos. - En los textos de las canciones, en la mayoría de los estilos de la música popular, se usan formas y recursos propios del lenguaje poético (rima, repeticiones, metáforas no fijadas por la lengua, etc.) que raramente aparecen en otro tipo de discurso escrito u oral, mientras que los textos de los cómics pueden ser un reflejo más fiel de la lengua hablada. - No es fácil seleccionar el material radiofónico. - No es necesario contar con medios tecnológicos de reproducción. 	<p>lengua oral real a través del canal sonoro. No es posible la comprensión oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La radio también proporciona un <i>input</i> muy variado, de fácil acceso (en cualquier parte del mundo a través de Internet) e inagotable. El contacto con la lengua es mayor y más intenso.
---	---

5.5. Cómo facilitar y organizar la *lectura* de cómics fuera del aula: la *comiteca* y el intercambio de tebeos.

Por todas las razones hasta aquí apuntadas, y teniendo en cuenta la importancia de una buena selección del material en función de criterios adecuados, creemos que la *lectura* de cómics puede ser una actividad altamente motivadora y provechosa para un aprendizaje no planificado del alumno fuera del aula: con la *lectura* de un buen cómic (bien seleccionado en función de las características del alumno y las del texto aportado) el estudiante recibe un *input* que reproduce el habla coloquial auténtica, al tiempo que se divierte con historias y personajes creados para provocar el interés y el disfrute del lector. Además, podrá realizar la lectura a su propio ritmo, sin la “tensión” cognitiva que suele provocar la recepción del español hablado a través de medios audiovisuales.

En este apartado haremos algunas propuestas prácticas para posibilitar y organizar las lecturas de grupos de estudiantes de ELE, independientemente de las actividades o tareas de pre y poslectura que se puedan realizar en el aula.

La mejor (y a veces la única) manera de que los alumnos puedan acceder a cómics que despierten su interés y les permitan desarrollar su competencia comunicativa es que el profesor o el centro de enseñanza se encarguen de proporcionárselos. Esto podría hacerse fácilmente mediante la creación de una “comiteca” (término propuesto por Fernández Paz, 1992: 44) en el centro de enseñanza. Con esta idea nos referimos a la creación de un espacio,

por ejemplo una sección de la biblioteca, donde estén expuestos los cómics y los alumnos puedan llevárselos en préstamo.

Los fondos de esta comiteca podrían ser muy variados: viejos tebeos y revistas de humor, libros de cómics modernos, reediciones de clásicos, etc. Es importante que haya diversidad en cuanto a géneros y tipos de cómics y que todas las obras tengan un mínimo de calidad e interés para un lector adulto. La selección podría hacerse planteando los criterios del apartado 3.1. de forma más general. Por ejemplo, seleccionando los cómics en función de los tipos de estudiantes más habituales en el centro, de lo que queremos que el alumno aprenda con los tebeos (ya sean contenidos léxicos o culturales), de la dificultad que pueda tener para un estudiante medio, etc.

La adquisición de tebeos hispánicos en el extranjero parece, en principio, difícil. Sin embargo, Internet puede ofrecer muy buenas posibilidades. En opinión de Rojas (2004) no será difícil acceder a este material a través de las páginas de las editoriales y de las librerías digitales que venden a través de la red (3).

Por lo que respecta a la utilización didáctica del humor gráfico y las tiras o páginas de cómics en español dispersas en periódicos y revistas, hay varias posibilidades de reunir y seleccionar este material. La primera es que los profesores se encarguen de recopilar y clasificar este material tomándolo de las publicaciones a las que tengan acceso. La segunda es buscarlo en la red, en las páginas personales de los autores o en las hemerotecas digitales de las publicaciones (muchos periódicos nacionales y regionales disponen de este servicio).

Creemos que sería muy interesante que el profesor colaborara con el estudiante o grupo en la selección del material. Por otra parte, para organizar las lecturas fuera del aula que puedan realizar los miembros de un grupo durante un curso de español, proponemos un intercambio de cómics entre los estudiantes. El procedimiento sería al siguiente:

a) Cada estudiante se llevará uno o varios cómics para leer fuera del aula durante un tiempo determinado. Hay que estipular el plazo de lectura en función de las características de los estudiantes (nivel de interlengua, capacidad lectora, tiempo del que dispone, etc.) y del cómic (extensión y complejidad de los textos escritos, etc.) y tener en cuenta que los cómics se leen mucho más rápido que los libros.

b) Se acordará un día en el que todos los cómics, una vez leídos, se traerán al aula para ser intercambiados.

c) El intercambio podrá realizarse en estricta rotación, de modo que todos los estudiantes terminen leyendo los mismos cómics, aunque también podría realizarse de forma más libre dejando que los alumnos escojan los cómics que quieren leer en función de sus intereses o de los comentarios, opiniones y sugerencias de otros compañeros que ya los hayan leído.

A partir de las lecturas así organizadas (del *input* aportado por los cómics a los alumnos) podrían realizarse múltiples y muy diversas actividades o tareas en el aula. Una buena posibilidad es que las lecturas sean “focalizadas” o dirigidas por el profesor hacia determinados aspectos del *input* como parte del desarrollo de una tarea de aprendizaje. Sin embargo, no siempre será recomendable que en las lecturas fuera del aula se pierdan los aspectos más atractivos y motivadores de las mismas: la atención al significado y el disfrute de la historia.

6. LA LECTURA DE CÓMICS PARA EL APRENDIZAJE DE UNIDADES LÉXICAS COLOQUIALES.

6.1. El desarrollo de la competencia léxica y la enseñanza del léxico de una LE.

De entre las múltiples posibilidades didácticas que ofrece la *lectura* de cómics para desarrollar diferentes aspectos de la competencia comunicativa del alumno, hemos decidido centrarnos, en esta última parte de nuestro trabajo, en la enseñanza-aprendizaje de unidades léxicas características del habla coloquial del español.

La enseñanza del léxico ha sido un aspecto tradicionalmente descuidado en la didáctica de lenguas extranjeras. Sin embargo, desde la segunda mitad de los 90, el léxico ha despertado un creciente interés que, según Higuera (2000), “contrasta con el olvido en que había estado sumido en épocas anteriores” (23). Este interés se ha materializado en diversas teorías y propuestas didácticas que, a partir de las aportaciones de la psicolingüística, han revisado ciertos presupuestos fundamentales sobre el léxico y su enseñanza-aprendizaje: en qué consiste la competencia léxica, qué tipos de unidades léxicas hay y cómo se almacenan en el cerebro, qué tipo de conocimientos podemos tener sobre una palabra, cómo favorecer el aprendizaje y la recuperación de la información, etc.

A partir de algunas de estas teorías y propuestas didácticas, intentaremos demostrar la idoneidad de la *lectura* de cómics, ya considerada en sí misma, ya como parte de una tarea, para el desarrollo de la competencia léxica en general y para el aprendizaje de unidades léxicas coloquiales en particular.

Lahuerta y Pujol (1996) definen la competencia léxica como “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente” (121). Desde el punto de vista de la competencia del hablante, pues, conocer las unidades léxicas de una lengua es poseer conocimientos de muy diverso tipo sobre ellas: fonéticos, gráficos, categoriales, sintácticos, semánticos, y pragmáticos (Lahuerta y Pujol, 1996: 122) Dicho de otro modo, conocer una palabra es saber cómo se pronuncia y se escribe, qué tipo de palabra es y con qué otras palabras puede combinarse, en qué contextos o situaciones se usa y qué significado tiene para los hablantes dentro de una determinada cultura. Sin embargo, para un estudiante de una LE (o para un nativo que descubre un nuevo término de su L1) es casi imposible adquirir toda esta información con cada palabra “aprendida”. En realidad el “diccionario” o “lexicon” mental del que aprende una LE, al igual que otros aspectos de su interlengua, se construye de manera progresiva y dinámica.

La competencia léxica se desarrolla, pues, de varias maneras: incorporando nuevas formas y asociándolas a cierta información semántica, gramatical, pragmática o cultural, o bien añadiendo esos tipos de información a unidades léxicas ya parcialmente conocidas. El grado de conocimiento que tenemos de las unidades léxicas, según Higuera (2000),

determina la existencia de un léxico pasivo que “podemos comprender, pero que no empleamos”, y otro activo, “que conocemos en profundidad y por tanto somos capaces de utilizar” (14). Por otra parte, las unidades léxicas, conocidas o dominadas por el estudiante en grado diverso), están almacenadas en su “lexicón mental” interrelacionadas de muy diferentes maneras (Lahuerta y Pujol, 1996: 123)⁵⁶. El tipo de almacenamiento dentro de redes asociativas determinará la posibilidad de memorización a largo plazo y de recuperación de estas unidades.

En opinión de Lahuerta y Pujol (1996) una consecuencia de todo esto es que la enseñanza del léxico debe desarrollar o favorecer tres procesos: “la comprensión o reconocimiento de unidades (nuevas o conocidas), la retención de las mismas y su producción”, así como “trabajar en el desarrollo de estrategias de comprensión, retención o memorización y utilización” (124).⁵⁷ Estos procesos se corresponden, según Lahuerta y Pujol, con “tres estadios” sucesivos en el conocimiento de la lengua: “la comprensión de elementos constitutivos, la retención de los aspectos relevantes de esos elementos y la utilización de los elementos mismos” (125).

Nuestra propuesta didáctica basada en la lectura de cómics se centrará, principalmente, en el proceso de comprensión de unidades léxicas coloquiales y en el desarrollo de estrategias que lo favorezcan. Al desarrollar la comprensión de unidades léxicas, sin embargo, son varios los objetivos que se persiguen: a) incrementar el *léxico pasivo* del estudiante con nuevas unidades o nueva información léxica, y b) favorecer los siguientes estadios en el proceso de adquisición. Para Higuera (2000) cuanto mejor se conozca una unidad léxica mejor será su memorización a largo plazo y mayores serán las posibilidades de que el hablante la utilice (14).

Como veremos, la *lectura* de cómics puede también formar parte de tareas que, a partir de la comprensión, promuevan específicamente la memorización y la utilización de dichas unidades léxicas.

6.2. La lectura de cómics para el aprendizaje (planificado o no) del léxico coloquial.

Aunque se puede favorecer la comprensión o memorización del léxico usando estrategias como diccionarios, listas, esquemas, mapas semánticos, etc., no cabe duda de que el léxico debe ser aprendido de manera contextual. El contexto en que aparece una palabra nos proporciona una parte importante de la información que necesitamos para comprender y

⁵⁶ Se ha adoptado el concepto de “lexicón mental” para referirse al sistema de almacenamiento del léxico en nuestro cerebro. Para Lahuerta y Pujol (1996) el lexicón mental posee dos características que lo definen: “(a) es un sistema fluido y dinámico; siempre se puede añadir nueva información, modificar la ya existente o establecer relaciones distintas” y, “(b) se basa en un sistema asociativo [en el que] las asociaciones pueden ser de muy diferente tipo: fonéticas, semánticas, categoriales, situacionales, etc.; [además] pueden estar fijadas por la lengua, por convención o pueden ser personales” (122).

⁵⁷ Esta idea es compartida por Molina (1997). Para este autor “hay que diseñar actividades que faciliten tanto la comprensión, retención y utilización de las unidades léxicas como el desarrollo de estrategias (...) que permitan al alumno incrementar su vocabulario” (24).

poder usar esa palabra.⁵⁸ La aparición de una palabra extranjera en sucesivos contextos y situaciones de comunicación, por otra parte, *enriquece* nuestro conocimiento de la misma (Christ, cit. en Higuera, 2000: 15). Una buena forma de favorecer el aprendizaje del léxico será, por lo tanto, poner a los alumnos en contacto con un input “auténtico” en el que la lengua aparezca en el marco de un contexto comunicativo.

La *lectura* de cómics, como hemos venido señalando a lo largo de este trabajo, puede constituir una actividad especialmente ventajosa para el aprendizaje del léxico coloquial, tanto dentro como fuera del aula. Dejando a un lado los aspectos lúdicos y motivadores (de los que ya hemos hablado suficientemente) podemos encontrar otras razones de peso en las características del *input* que proporcionan los tebeos:

a) Se trata de un *input* que imita situaciones de comunicación reales y refleja fielmente las peculiaridades del registro coloquial.

b) La integración de lengua e imagen permite al estudiante no sólo *leer* sino *observar* el uso de las unidades léxicas coloquiales en las más variadas situaciones comunicativas. El estudiante puede observar o reflexionar sobre cómo, cuándo, porqué y para qué se usa una unidad léxica coloquial dentro de un determinado contexto situacional, social o cultural, o bien qué unidades son las que aparecen en determinada situación o contexto.

c) Debido a que en los textos de los cómics predomina el registro coloquial, en tebeos de cierta extensión es muy frecuente que las unidades léxicas coloquiales más usadas en español aparezcan muchas veces en situaciones o contextos diferentes. Ello proporciona al estudiante mayor información sobre la unidad léxica, un conocimiento más profundo de la misma y mayores posibilidades de almacenamiento a largo plazo.

d) Tanto las características y distribución de los textos en cada viñeta como la propia secuenciación en viñetas de la página de cómic, permite que las unidades léxicas y las “escenas” o contextos donde aparecen sean fácilmente localizables y aislables. Esto facilita la comparación entre los usos de una misma unidad léxica en diferentes contextos, entre las unidades que aparecen en contextos similares, la revisión, la reflexión, etc.

e) El estudiante puede inferir el significado de muchas unidades léxicas del tebeo que desconoce a partir de la información pragmática o contextual que le proporcionan las imágenes.

Cuando hablamos de aprendizaje léxico en un curso de español, debemos considerar tanto el aprendizaje planificado como el no planificado. La importancia de este último es muy grande y no siempre recibe la suficiente atención. Como señala Higuera (2000), que los estudiantes “aprendan el léxico activo estipulado para cada curso y trabajado explícitamente en clase es totalmente insuficiente”; por ello el profesor no sólo “tendrá que proporcionar suficientes muestras de lengua escrita y oral” sino también persuadir a sus alumnos para que “se enfrenten a input auténtico cuantas veces puedan” como estrategia de aprendizaje (17).

Leyendo cómics bien seleccionados se aprende léxico. Es una actividad excelente para aprender nuevas unidades léxicas coloquiales y profundizar en el conocimiento de las que “ya se habían oído alguna vez” y ni siquiera es necesario que la atención del lector esté dirigida a comprender las palabras nuevas (Higuera, 2000: 14). Por lo tanto, cada vez que proponemos

⁵⁸ En palabras de Carter “los significados emergen de las palabras en uso y son elaborados en la mente por actos complejos de relación y unión de diferentes tipos de conocimiento” (cit. en Lahuerta y Pujol, 1996: 125).

a nuestros estudiantes la lectura de cómics estamos propiciando un aprendizaje léxico. Éste puede ser planificado o no, puede ser nuestro principal objetivo didáctico o simplemente un objetivo secundario dentro de una actividad o tarea en la que se usan los cómics con otros fines, ya sea la producción oral o escrita, la enseñanza de la cultura, practicar la entonación, etc.

En el apartado 5.5. ya hemos tratado el tema de la *lectura* de cómics fuera del aula. Entonces describíamos dos formas de promover, facilitar y organizar la *lectura* de cómics fuera del aula de un grupo de alumnos: la creación de una comiteca y el intercambio de tebeos. También decíamos que las lecturas así organizadas podrían formar parte de múltiples actividades o tareas desarrolladas posteriormente en el aula.

En los siguientes apartados propondremos una aplicación didáctica del cómic para enseñar específicamente y en el aula determinadas unidades léxicas características del registro coloquial.

6.3. La *lectura* de cómics para el aprendizaje planificado de unidades léxicas coloquiales.

6.3.1. Tipos de unidades léxicas.

La enseñanza del léxico debe incluir tanto la enseñanza de palabras como la de otras unidades léxicas (más o menos fijas) compuestas por más de un elemento verbal.

Éstas últimas requieren una especial atención por parte del estudiante porque, según Higuera (1997a), “son idiosincrásicas de cada lengua y, en algunas ocasiones, idiomáticas” (36). Por ello su desconocimiento suele generar grandes problemas de comprensión y numerosos errores en la producción. Además, el aprendizaje de estas unidades pluriverbales propicia que el alumno no tenga que construir de la nada cada frase y utilice las combinaciones de palabras (más o menos fijadas por la lengua) usualmente empleadas por un nativo en un contexto determinado. Nuestra propuesta didáctica se ocupará de la enseñanza de palabras y unidades léxicas pluriverbales características del registro coloquial.

Las unidades léxicas han sido clasificadas de diferentes maneras. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) la competencia léxica se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales (108). Los elementos léxicos, según el Marco, incluyen “expresiones hechas [que] se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo” (108). La clasificación que ofrece el Marco de estas expresiones hechas es la siguiente:

- a) Fórmulas fijas: “exponentes directos de funciones comunicativas como, por ejemplo, saludos; refranes; arcaísmos.”
- b) Modismos: “metáforas lexicalizadas; intensificadores, ponderativos o epítetos.”
- c) Estructuras fijas: en las que “se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido.”
- d) Otras frases hechas: “verbos con régimen preposicional; locuciones prepositivas.”
- e) Régimen semántico: “expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas.” (108)

Para este trabajo preferimos la clasificación propuesta por Higuera (1997b) por su mayor rigor y claridad terminológica. Según esta autora, las unidades léxicas pueden ser palabras o bien “unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas”.⁵⁹ Estas últimas se clasifican en:

Combinaciones sintagmáticas o “colocaciones”. Esta unidad léxica, según Higuera (1997b), está formada por dos lexemas que forman una unidad con “un sentido unitario, semánticamente transparente, con cierta estabilidad y cohesión interna, que no equivale a un elemento oracional (...) y que sirve para dar cuenta de las restricciones de las palabras desde el punto de vista semántico (36)

Expresiones idiomáticas. Para Higuera (1997b) son expresiones fijas de dos o más palabras que comparten las características de estabilidad e idiomática (determinada por la lengua) y que deben ser completadas por otras palabras para poder formar una oración (41). Esta unidad léxica, según esta autora, presenta diversos tipos: “locuciones, clichés, comparaciones fijadas, timos o muletillas, frases hechas y complejos fraseológicos con casillas vacías” (42).

Expresiones institucionalizadas. Como señala Higuera (1997b), siguiendo a Varela y Kubarth, se trata de secuencias que, en muchos casos, “constituyen residuos de oraciones gramaticalmente completas y que aquí se encuentran reducidas a muy pocos elementos” (46). Estas expresiones “contribuyen al buen funcionamiento de la comunicación o facilitan la interacción social y sólo dentro de éstas se comprende su estabilidad e idiomática” (46). De esta definición podemos deducir que este tipo de unidades, “fijadas por el contexto y la intención del hablante” (Higuera, 1997b: 48), son características (aunque no exclusivas) del registro coloquial.

6.3.2. Una propuesta didáctica dentro de un curso de lengua estructurado en tareas y otros enfoques metodológicos comunicativos.

Los cómics pueden constituir un material excelente para diseñar actividades que tienen como objetivo el aprendizaje de unidades léxicas, especialmente de aquellas más típicamente coloquiales. Nuestra propuesta didáctica consistirá, más que en la descripción de actividades o tareas concretas, en el establecimiento de pautas y criterios para diseñar actividades o tareas en función de un grupo meta y un contexto educativo determinados. Lo que pretendemos es mostrar qué posibilidades ofrecen los cómics para enseñar léxico coloquial y qué pautas seguir para desarrollar propuestas didácticas concretas de trabajo en el aula.

Respecto al tipo de curso o enfoque metodológico adoptado, nuestra propuesta didáctica será igualmente flexible. Dentro del llamado “enfoque por tareas” (Ellis, 2003) las actividades con cómics podrían constituir lo que Ellis (2003) denomina una “sub-tarea” o “pre-tarea” con “atención a la forma” que sirva de preparación a la realización de la tarea final (Ellis, 2003: 243-278). Los profesores que trabajan con manuales con un enfoque nocio-

⁵⁹ Según Higuera (1997b) este tipo de unidades léxicas se diferencian de las combinaciones de palabras precisamente en que hay cierta cohesión interna entre ellas (de ahí que estén “lexicalizadas”) y en que son la combinación más usual empleada por un nativo en un contexto determinado (36).

funcional, por su parte, podrían desarrollar las actividades con cómics como actividades complementarias a las propuestas en el manual para alcanzar los objetivos de la programación.

6.3.3. Actividades para enseñar unidades léxicas coloquiales a partir de cómics.

6.3.3.1. Actividades para presentar unidades léxicas y propiciar una reflexión sobre su significado y uso.

Con estas actividades perseguimos dos objetivos de aprendizaje. El primero sería que el alumno pueda reconocer las unidades léxicas presentadas cuando las escuche en conversaciones entre nativos (medios de comunicación, otros cómics, etc.). No se busca, pues, que las memorice sino que las reconozca cuando las oiga en el futuro afianzando y enriqueciendo de esta manera el conocimiento que tiene de ellas. El segundo objetivo sería el de establecer asociaciones entre unidades léxicas coloquiales y contextos de uso. De esta manera, cuando el estudiante se encuentre en una situación comunicativa similar, podrá recurrir a la unidad léxica que ha conocido a través del cómic.

El primer paso para utilizar tebeos con esta finalidad es seleccionar el material de manera que la unidad o unidades que se quieren presentar a los alumnos aparezcan el mayor número de veces posible en contextos que no den lugar a equívocos. Un uso humorístico o irónico de una unidad léxica (usada en un contexto diferente de aquellos en que habitualmente aparece) podría provocar confusión o la asimilación de una información errónea por parte del estudiante.

Una manera de presentar unidades léxicas y favorecer la reflexión del alumno sobre su significado y uso es “focalizando” la atención del alumno sobre determinados segmentos del tebeo en los que aparecen las unidades léxicas que queremos enseñar. Esta atención hacia la forma se puede conseguir de varias maneras:

a) Subrayando o marcando la unidad léxica dentro del globo del tebeo. Con lo cual sería preferible el uso de fotocopias a originales, y por lo tanto sería engorroso usar cómics largos.

b) Solicitando del estudiante una lectura (o re-lectura) del cómic con atención a la forma. De esta manera, el estudiante tendrá que buscar la información que nosotros queremos que conozca, organizarla y reflexionar sobre ella. El punto de partida puede ser la unidad o unidades léxicas que aparecen en los globos, o bien el contexto o situación reflejada en las viñetas. Es decir, la lectura de cómics nos ofrece dos posibilidades. La primera es pedir al estudiante que reflexione sobre el significado y uso de una determinada unidad léxica en los contextos en que aparece. La otra posibilidad es pedirle que localice determinados contextos, situaciones o intenciones comunicativas de hablantes en el tebeo y que observe y analice las unidades léxicas utilizadas en cada ocasión.⁶⁰

La primera posibilidad sería especialmente útil para la enseñanza de palabras coloquiales usadas por los hablantes con significaciones muy diversas. Tal es el caso, por

⁶⁰ Los gestualidad de los personajes del cómic está codificada y no da lugar a equívocos. Inmediatamente reconocemos si un personaje muestra temor, sorpresa, ironía, enfado, ira, etc. Los códigos gestuales del cómic han sido estudiados y sistematizados en detalle por Gubern y Gasca (1994).

ejemplo, de la palabra “venga” en el español peninsular. La segunda posibilidad sería muy apropiada para la enseñanza de expresiones institucionalizadas pues, como ya hemos señalado anteriormente, están fijadas por el contexto y la intención del hablante. Por ejemplo, podríamos pedir a los estudiantes que observen las expresiones lingüísticas utilizadas por los personajes del tebeo para mostrar agradecimiento, aceptación o rechazo (“claro”, “por supuesto”, “ni hablar”, “ni modo”, “vale”, “no hace falta”, “por mí no te molestes”, etc.). El estudiante o grupo puede recoger y organizar la información mediante cuadros o ficha proporcionados por el profesor, o bien mediante listas o mapas semánticos elaborados por los propios alumnos.

Como ya hemos señalado anteriormente, en un tebeo es relativamente sencillo localizar unidades léxicas o fragmentos de discurso en los breves textos dialogados que aparecen dentro de cada globo. También es fácil localizar situaciones en las que los hablantes expresen claramente una determinada función comunicativa, debido a la secuenciación en viñetas y a los códigos gestuales del cómic.

6.3.3.2. Actividades para propiciar el uso de unidades léxicas a partir del contexto que proporcionan los cómics.

Para llevar a cabo estas actividades es necesario modificar los cómics que vamos a usar borrando parte de los textos. Ello nos obligaría a usar fotocopias y cómics no muy largos.

Son actividades de producción escrita (los estudiantes tienen que rellenar los globos con textos) que imitan el uso de la lengua hablada. Los estudiantes tienen que imaginar o suponer lo que los personajes “dirían” en la situación comunicativa reflejada en la viñeta (y según la intención comunicativa o estado de ánimo que muestran los gestos de los personajes). Dependiendo de la cantidad de texto que borremos, estas actividades pueden ser más libres o más controladas. Podemos plantearlas, por ejemplo, para practicar colocaciones borrando uno de los elementos léxicos de la colocación; para propiciar el uso de expresiones idiomáticas o institucionalizadas, dejando libre la parte del globo donde éstas podrían aparecer (en función del contexto); o bien como actividad en la que los estudiantes pueden crear libremente los diálogos poniendo en juego sus conocimientos léxico-pragmáticos de la lengua coloquial.

Debemos recordar que el contexto comunicativo no sólo es aportado por la viñeta en la que está insertado el texto sino por todos los textos y viñetas anteriores del tebeo. No es por lo tanto aconsejable trabajar con viñetas o pequeños fragmentos de cómic pues la información contextual o pragmática que aportamos a los estudiantes puede resultar insuficiente.

7. CONCLUSIONES.

Como vimos en este estudio, el cómic puede constituir un material didáctico muy útil y motivador para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE. Hemos dicho “puede”, sin afirmarlo categóricamente, por dos razones.

La primera es que se ha investigado muy poco sobre el cómic en relación con la enseñanza y aprendizaje de ELE. Con este trabajo hemos pretendido llenar parte de ese hueco en la investigación sobre las posibilidades que tienen productos de la cultural popular (el tebeo clásico) o formas artísticas alternativas (el cómic artístico contemporáneo) para la enseñanza-aprendizaje de ELE. La segunda es que, para el aprovechamiento de las posibilidades didácticas de los tebeos, resulta necesario un proceso previo de selección del material en función de criterios adecuados. Es importante, pues, que el docente conozca el medio y la diversidad que éste puede ofrecer. Por desgracia, el mundo del cómic todavía es muy desconocido si lo comparamos con otras artes narrativas o medios de comunicación.

En la historia y evolución del cómic encontramos las razones por las que ha sido excluido de la enseñanza a adultos (no sólo de lenguas) y también las razones por las que puede y debe ser rescatado en la actualidad. Mientras que ha perdido popularidad entre los niños y adolescentes no ha parado de ganar prestigio entre cierto sector de público adulto tanto en el mundo hispánico como en otros países de nuestro entorno. Las personas “cultas” o intelectualmente formadas que se acercan al mundo de los tebeos suelen sorprenderse ante la enorme diversidad, calidad y madurez del cómic actual, así como ante la capacidad para fascinar y entretener que conservan muchos tebeos ya convertidos en “clásicos”.

En el análisis del lenguaje logo-icónico del cómic, hemos encontrado razones de otra índole por las que consideramos que los tebeos pueden ser usados exitosamente para enseñar y aprender ELE: se trata de un lenguaje que integra imágenes y textos escritos, fundamentalmente coloquiales, y que se aproxima a través de recursos puramente gráficos al discurso audiovisual proporcionando mucha información de tipo pragmático o contextual. Estas características peculiares del lenguaje del cómic confieren a este medio especiales ventajas para el desarrollo de determinados procesos didácticos dentro y fuera del aula. Al igual que otros medios y productos culturales comúnmente usados para la enseñanza de ELE, el cómic constituye un material especialmente ventajoso para desarrollar determinados aspectos de la competencia comunicativa.

Aunque en este trabajo hemos tratado específicamente la *lectura* de cómics para desarrollar la competencia léxica de los estudiantes, las posibilidades del medio van mucho más allá. De hecho, los escasos trabajos publicados en relación con el tema que nos ocupa, proponen, entre otras cosas, usar los cómics para la enseñanza de aspectos socioculturales. Por otra parte, el uso sistemático de múltiples elementos característicos del lenguaje de los

cómics en manuales de ELE también debe hacernos pensar en las posibilidades didácticas de estos productos culturales.

La *lectura* o descodificación de cómics constituye una actividad que propicia el aprendizaje de unidades léxicas coloquiales. Apoyándonos en trabajos sobre didáctica del léxico, hemos aducido varias razones. Por un lado, el estudiante puede leer y observar visualmente el uso de las unidades léxicas en un contexto o situación comunicativa; por otra parte, las unidades léxicas coloquiales más comunes en español suelen aparecer en diferentes contextos o situaciones dentro de cómics de cierta extensión. La aparición sucesiva de una unidad léxica en diferentes contextos de uso ayudará al estudiante a comprender la unidad léxica, a profundizar en su conocimiento y a memorizarla. La *lectura* de cómics puede ser especialmente útil para la enseñanza-aprendizaje de expresiones institucionalizadas, cuya aparición está determinada socialmente por la situación comunicativa. A estas razones debemos sumar aquellas otras relacionadas con los aspectos lúdicos y motivadores de los tebeos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, MARTÍNEZ, PRADILLO Y VILLARUBIA (2001). “El cómic en el aula de ELE”, *Frecuencia L* 16: pp. 20-25.
- ARIZMENDI, MILAGROS (1975). *El cómic*, Barcelona: Planeta.
- BARBIERI, D. (1993). *Los lenguajes del cómic*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- BARREIRO, JOSÉ MANUEL (2000). “El cómic como recurso en la clase de español”, *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, Sao Paulo: pp. 44-48
- BARRERO, MANUEL (2002). “Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula”, Conferencia impartida en las Jornadas sobre Narrativa Gráfica, en Jerez de la Frontera (Cádiz), 23 de Febrero de 2002. [documento web accesible en <http://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf>] (fecha de consulta 30 de Junio de 2012).
- CASCÓN, EUGENIO (2000). *Español Coloquial. Rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*, Madrid: Edinumen.
- CASTILLO, DANIEL (2003). “El discurso de los tebeos y su traducción” [documento web accesible en <http://www.tebeosfera.com/1/Documento/Articulo/Academico/01/tebeostraducccion.pdf>] (fecha de consulta 30 de Junio de 2012).
- COMA, JAVIER (1984). *Historia de los cómics* (4 Vols.), Barcelona: Josep Toutain Editor.
- CORPAS, PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*, Gredos: Madrid.
- DÍEZ ÁLVAREZ, JAIME (1997). “Reunión de maestros (El cómic hispano)”, *Leer* 48: pp. 27-32.
- ECO, HUMBERTO (1995). *Apocalípticos e integrados*, Barcelona: Tusquets.
- EISNER, WILL (1994). *El cómic y el arte secuencial*, Barcelona: Norma.
- ELLIS, ROD (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford UP.
- FERNÁNDEZ PAZ, AGUSTÍN (1992). *Os cómics nas aulas*, Vigo: Xerais.
- GAUMER, PATRICK y CLAUDE MOLITERNI (1996). *Diccionario del Cómic*, Barcelona: Larousse.
- GASCA, LUIS y GUBERN, ROMÁN (1994). *El discurso del cómic*, Madrid: Cátedra.
- GÓMEZ MOLINA, JOSÉ RAMÓN (1997). “La competencia léxica en la enseñanza de español como L2 y LE”, *Mosaico* 5: pp. 23-29.
- GUBERN, ROMÁN (1974). *El lenguaje de los cómics*, Barcelona: Península.
- HIGUERAS GARCÍA, MARTA (1997a). “La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros”, *Frecuencia L* 6: pp. 15-20.
- (1997b). “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros”. *Separata de la Revista de Adquisición de la Lengua Española*, 8, Universidad de Alcalá, Madrid.
- (2000). “Favorecer el aprendizaje del léxico”, *ASELE* 23: pp. 14-20.

- JIMÉNEZ VAREA, J. (2002a). “Lenguaje ¿Qué lenguaje?”, [documento web accesible en <http://www.tebeosfera.com/1/Seccion/PDC/02Lenguaje.htm>] (fecha de consulta 30 de Junio de 2012).
- (2002b). “Lecturas y degluciones”, [documento web accesible en <http://www.tebeosfera.com/1/Seccion/PDC/01.htm>] (fecha de consulta 30 de Junio de 2012).
- LÓPEZ SOCASAU, FEDERICO (1998). *Diccionario básico del cómic*, Madrid: Acento.
- MARTÍN, ANTONIO (2002). “La Industria de los tebeos en España 1977-2000”, [documento web accesible en <http://www.tebeosfera.com/1/Documento/Articulo/Industria/Espana/1977a2000.htm>] (fecha de consulta 30 de Junio de 2012).
- (2005). “Viñetas frustradas: la nueva historieta española”, [documento web accesible en <http://www.tebeosfera.com/1/Documento/Articulo/Historietas/frustradas.htm>] (fecha de consulta 30 de Junio de 2012).
- McCLOUD, S. (1995). *Cómo se hace un cómic: el arte invisible*, Barcelona: Ediciones B.
- MECD (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya.
- MERINO, ANA (2003). *El cómic hispánico*, Madrid: Cátedra.
- MONTERO, CECILIA (1997). “Con Mafalda en la clase de español”, *Actas del III Congreso Internacional ASELE*, Málaga.
- NAVA BORREGO, J. S. (2002). “El empleo de la historieta como recurso didáctico para la enseñanza del español en la escuela secundaria”, *Actas del II Congreso de Imagen y Pedagogía*, Mazatlán (México).
- R.A.E. (1998). *Diccionario de la Lengua Española* (1998), Real Academia Española, vigésima primera edición, Madrid: Espasa Calpe.
- REYES, GRACIELA (1990). *La pragmática lingüística*, Barcelona: Montesinos.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1986). *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*, Barcelona: Gustavo Gili.
- ROJAS GORDILLO, CARMEN (2004). “Actividades con tebeos para la clase de ELE”, [documento web accesible en www.sgci.mec.es/br/xsem/tallercrojas.pdf] (fecha de consulta 30 de Junio de 2012).
- SEARLE, JOHN (2001) [1969]. *Actos de Habla: Ensayo de Filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- SEGOVIANO, C. (1996). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid: Iberoamericana.
- NATION, I. S. PAUL (2001). *Learning vocabulary in another language*, Cambridge: Cambridge UP.

APÉNDICES BIBLIOGRÁFICOS

I. MANUALES DE *ELE* CONSULTADOS PARA EL APARTADO 4.3.1. LISTADOS POR TÍTULO:

- Abanico. Curso avanzado de español lengua extranjera.* Chamorro, M.D. , G. Lozano, P. Martínez, B. Muñoz, F. Rosales, J. P. Ruiz y G. Ruiz. (1995). Barcelona: Difusión.
- A fondo.* Coronado, M.L., J. García, A, R. Zarzalejos (1994). Madrid: SGEL.
- Avance Intermedio y Avanzado.* Moreno, C. (1992). Madrid: SGEL.
- Ele 1.* Borobio, V. (1995). Madrid: SM.
- Ele 2.* Artuñedo, B. y C. Donson (1995). Madrid: SM.
- Gente 1.* Martín Peris, E. y N. Sans (1997). Barcelona: Difusión.
- Método de español para extranjeros. Nivel elemental.* Centellas, A. (1996), Madrid: Edinumen.
- Planet@ ELE 1 y 2.* Cerrolaza, M., O. Cerrolaza y B. Llovet (1998). Madrid: Edelsa.
- Rápido.* Miquel, L. y N. Sans (1994). Barcelona: Difusión.
- Redes. Nivel 2.* Quiñones Calonge, María Jesús y María Carmen García Oliva (2002). Madrid: SM.
- Síntesis.* Belchí, M. y P. J. Carter (1996). Madrid: SGEL.
- Sueña 1,2 y 3.* Cabrerizo, M.^a Aranzazu, M.^a Luisa Gómez y Ana M.^a Ruiz (2004) Madrid: Anaya.

II. BIBLIOGRAFÍA DE CÓMICS PUBLICADOS EN ESPAÑOL EN FORMATO DE LIBRO MENCIONADOS EN EL APARTADO 2.4.3.

- CALPURNIO (2007). *El bueno de Cuttlas: Esto no es un cómic*, Barcelona: Glénat.
- ESCOBAR (2009). *Petra, criada para todo*, Madrid: RBA.
- (1989). *Zipi y Zape y Carpanta*, Barcelona: Ediciones B.
- FELIPE, F. DE, (1998). *Museum*, Barcelona: Glénat.
- FORGES, (2006). *Historia de aquí*, Madrid: Espejo de Tinta.
- GAGO, M., (2002). *El guerrero del antifaz*, Barcelona: Carbonell Bartra.
- GIMÉNEZ, C. (2001). *Rambla arriba, Rambla abajo...*, Barcelona: Glénat.
- (2002). *Romances de Andar Por Casa*, Barcelona: Glénat.
- (2011). *Todo Los profesionales*, Madrid: DeBolsillo.
- (2007). *Todo Paracuellos*, Madrid: DeBolsillo.

- GONZÁLEZ, R., GONZÁLEZ, F. & GINER, E. (1974). *Inspector Dan en el museo siniestro*, Madrid: Martín Editor.
- IBAÑEZ, F. (2005). *Todo Mortadelo y Filemón: Y otros personajes*, Barcelona: Ediciones B.
- (2008). *13, Rue del Percebe*, Madrid: RBA.
- (2008b). *Pepe Gotera y Otilio*, Madrid: RBA.
- IVÀ (2007). *Historias de la puta mili: Todo por la patria*, Madrid: El Jueves.
- (1992). *Makinavaja, el último choriso*, Madrid: El Jueves.
- JAN (1994). *Varias historietas de Super López*, Barcelona: Ediciones B.
- JIS, TRINO & MONSIVÁIS, C. (1990). *El Santos contra la Tetona Mendoza*, México D.F.: Ediciones de La Jornada.
- KIM (2006). *Martínez el Facha*, Madrid: Ciro.
- LOZANO, S.A., TAIBO, P.I. & BATALLA, G.B. (1980). *México, historia de un pueblo*, México D.F.: SEP.
- MAITENA (2010). *Todas las superadas*, Madrid: DeBolsillo.
- MALLORQUÍ, J. (1987). *El Coyote*, Madrid: Planeta DeAgostini.
- MORA, V. (1997). *El Capitan Trueno*, Barcelona: Ediciones B.
- MORA, V. & GIMÉNEZ, C. (1998). *Dani Futuro*, Madrid: Planeta-De Agostini.
- MUÑOZ, J. & SAMPAYO, C. (1993). *Alack Sinner: Encuentros y reencuentros*, Barcelona: Ediciones B.
- OESTERHELD, H.G. & BRECCIA, A. (2004). *Mort Cinder*, Buenos Aires: Arte Gráfico.
- OESTERHELD, H.G. & LÓPEZ, F.S. (2008). *El Eternauta*, Barcelona: Norma.
- OESTERHELD, H.G. & PRATT, H. (2006). *Sargento Kirk: Ernie Pike*, Buenos Aires: Diario Clarín.
- PRADO, M. (1997). *Quotidianía delirante*, Barcelona: Norma.
- (2000). *Tangencias*, Barcelona: Norma.
- QUINO (2004). *Toda Mafalda*, Buenos Aires: De La Flor.
- RICARDO & NACHO (1990). *Goomer*, Madrid: Altea Ediciones.
- RIUS (1990). *Los supermachos*, México D.F.: Grijalbo.
- EL ROTO (2012). *Viñetas para una crisis*, Madrid: Mondadori.
- VARGAS, G. & APPENDINI, G. (2000). *La familia Burrón*, México D.F.: Porrúa.
- VÁZQUEZ, M. (1974). *Anacleto: El terror de los espías*, Barcelona: Bruguera.
- (2009). *Las hermanas Gilda: 60 aniversario*, Barcelona: Ediciones B.