

**MÁSTER EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA Y OTRAS
LENGUAS MODERNAS.**



TRABAJO FIN DE MÁSTER

APRENDER VOCABULARIO A TRAVÉS DE CÓMICS

CURSO ACADÉMICO: 2012-2013

ALUMNO: SYLVAIN BAMBARA

TUTOR: Dr. JUAN MANUEL GARCIA PLATERO

ÍNDICE

I.INTRODUCCIÓN	4
I.1-Razones para aprender vocabulario a través de los cómics	5
I.2-Enfoque metodológico y pautas en la investigación	6
II. CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS DE LOS CÓMICS: ¿GÉNERO HÍBRIDO?	7
II.1-La evolución histórica de los cómics	8
II.2-Definición del cómic	
II.3-Puntos específicos de los cómics	11
II.3.1-El cómic tiene un carácter predominantemente narrativo y una finalidad distractiva	12
II.3.2-El cómic integra elementos verbales e icónicos	13
II.3.3-El cómic usa unos códigos muy bien definidos	14
III.HACIA UNA APROXIMACIÓN A LA TIPOLOGÍA DEL CÓMIC: CÓMICS EXTRANJEROS Y CÓMICS EN ESPAÑOL	15
III.1-Los cómics extranjeros	16
III.1.a-El cómic estadounidense	16
III.1.b-El cómic francés y belga	17
III.1.c-El cómic asiático	18
III.2-Cómics en español	19
III.2.a-El cómic en español de España	19
III.2.b-El cómic en Hispanoamérica	20
III.3-Principales géneros o tipos de cómics en español	20

IV.CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS CÓMICS PARA SU USO EN EL AULA DE ELE	23
IV.1-Selección del material	23
IV.2-Ventajas en el uso de los cómics	24
V.LOS CÓMICS COMO MATERIALES DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE ELE	31
V.1-La presencia de los cómics en los materiales de ELE: tipologías de las actividades	31
V.2-Cómics y adaptación en el aula de ELE	31
VI.EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LÉXICA EN EL MCER Y EN PCIC	34
VI.1-El uso de los cómics para el aprendizaje de unidades léxicas coloquiales	34
VI.2-Propuestas más usuales en el aula de ELE con cómics	40
VI.3-Tipos de unidades léxicas	41
VII.CONCLUSIÓN	43
APÉNDICE	44
BIBLIOGRAFÍA	53
APÉNDICE BIBLIOGRÁFICO	53

I-INTRODUCCIÓN

Vamos a orientar nuestro trabajo hacia dos objetivos globales. El primero, fundamental, se basa sobre el uso de los cómics como materiales didácticos en el aula para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Esta primera orientación nos permitirá demostrar que los cómics o las novelas gráficas pueden ser un material didáctico adecuado y en contexto para el desarrollo comunicativo y léxico del alumno de manera general y del extranjero en una situación de inmersión lingüística de forma específica. Más adelante daremos una aclaración terminológica del sustantivo “Cómic”. Los profesionales de la Enseñanza pueden encontrar en los cómics una fuente inagotable de recursos a la hora de diseñar sus actividades en aula a partir de una docencia que se aleja de unos métodos habituales y que puede dar unos resultados de gran interés pedagógico. Eso justifica que para llevar los materiales en el aula, es necesario orientar correctamente los criterios y fundamentar su elección.

El segundo objetivo, tiene que ver con la propuesta concreta del uso del cómic en clase de ELE: el aprendizaje de vocabulario. Se trata, en ese caso, de reflexionar sobre el aprendizaje de las unidades léxicas coloquiales que aparecen en el tejido lingüístico de los cómics, muy importantes para el aprendizaje de vocabulario por parte de los alumnos extranjeros y que los nativos usan a menudo y en contexto.

Los otros objetivos adyacentes a este proyecto que nos proponemos tratar son poner de relieve los tipos y diferentes características de los cómics como forma de expresión y producto cultural, sacar a la luz el potencial de su carácter como material pedagógico que fomenta el aspecto afectivo (sin olvidar que también es un potente componente lúdico), presentar un abanico de su diversidad temática, desmontar las ideas que consideran estos materiales como una literatura de segundo nivel o una infraliteratura destinada al mundo infantil o para distracción para jóvenes y adultos, así como remediar las carencias de su uso ELE proponiendo unos criterios eficientes de elección para incentivar su lectura en clase y fuera de ella.

Todos estos objetivos tanto globales como adyacentes se alcanzarán mediante el desarrollo de la competencia léxica y dentro de un enfoque comunicativo y de tareas. No descuidaremos la visión del Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER: 2002) que presenta el alumno como un agente social en proceso de formación y

siempre en situación de comunicación con la interferencia de la interlengua¹ que le permite subsanar sus problemas de comunicación con la elaboración de unas estrategias discursivas propias. Para ello, ofreceremos al alumnado en contexto de aprendizaje del español como lengua extranjera una variedad de input lingüístico que le permitirá desarrollar su competencia y subcompetencia comunicativas mientras profundiza en el aprendizaje del español coloquial en su contexto, enseñar los fundamentos de la idiomática de la lengua española para que pueda desenvolverse en su contacto con nativos, adquirir unas herramientas adecuadas que le posibiliten entender los mensajes y textos a partir de su vivencia y de su propia situación, potenciar el aprendizaje fuera del aula, y ayudarlo a entrar de manera objetiva en contacto con la cultura hispánica a partir de una adecuada selección de materiales.

I.1- Razones para aprender vocabulario a través de los cómics

Nuestra motivación para plantear este proyecto viene del hecho sencillo de que los cómics son unos materiales pedagógicos muy adecuados y potentes para llevar en el aula en el campo de la enseñanza del vocabulario y del desarrollo de la competencia comunicativa del alumno en contexto de aprendizaje del español como lengua extranjera. Esto no implica que la mayoría no perciba el cómic en España como un género menor apto para niños, tal como lo corrobora Marina Alonso (2012: 5): “Los cómics, con el cine, la publicidad o la televisión, forman parte de nuestras vidas, sin embargo, se consideran un producto banal y sin importancia, cuya finalidad es, sin más, la de entretener”.

El contraste es bastante notable cuando sabemos que la producción de los cómics estos últimos años ha aumentado y a la vez ofrece una variedad a todo tipo de público desde su evolución en la forma y los temas tratados, hasta los personajes. Para Alonso, es sin duda un producto cultural y artístico, un medio de comunicación audiovisual. Su escasez en aula de ELE se explica por desconocimiento notorio de este tipo de material.

¹ En educación y lingüística se llama interlengua o interlenguaje al sistema que el estudiante de una segunda lengua (L2) va construyendo a medida que la va aprendiendo, sistema el cual se ve claramente influido por su lengua materna (L1). Al principio, la influencia de la lengua materna del estudiante es muy acentuada, pero a medida que el sujeto avanza en sus competencias en la segunda lengua, esa influencia disminuye.

Nuestro planteamiento se explica por las ventajas que ofrecen los cómics en el aprendizaje de vocabulario. Para ello, pensamos que un acercamiento a este material, pasa primero por un proceso de lectura-descodificación², singularmente en el aprendizaje de expresiones coloquiales, que son habituales para un nativo. A esto, añadimos la inseparabilidad de la adquisición durante este proceso de las culturas española e hispanoamericana, ya que la lengua es un vehículo de la cultura. Siempre, se dijo que para que la comunicación funcione los individuos en situación de comunicación y de enunciación del discurso deben situarse en el mismo nivel de flujos cultural y contextual.

I.2- Enfoque metodológico y pautas en el proceso de investigación

A la luz de estos objetivos arriba mencionados y de las diferentes vertientes de las ventajas asimiladas a los cómics, nos planteamos demostrar que son a la vez una forma narrativa, literaria y un producto cultural (más adelante nos referiremos a la tipología de los cómics que existe hoy en día y cómo podemos acceder a ellos).

Desde esta perspectiva, haremos un análisis del *input* lingüístico que ofrecen los cómics para la enseñanza-aprendizaje de ELE y veremos durante esa etapa cómo las muestras de lenguas de estos materiales son muy adecuadas para el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante, las subcompetencia léxica y pragmática. En el mismo apartado, veremos qué particularidades presentan los diálogos de los cómics en relación con la lengua coloquial.

En la última parte, propondremos una serie de propuestas didácticas concretas para el aprendizaje de unidades lexicales coloquiales a partir de estos materiales. Partiremos de un marco de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, fundamentado sobre la base de un enfoque por tareas y de otros enfoques metodológicos comunicativos. Para ello, necesitaremos dar validez a nuestra investigación a partir de

² La descodificación se define como un proceso de interpretación de símbolos en información que el receptor entiende y por lo tanto genera un aprendizaje. Todo proceso de *lectura* comienza con la identificación de símbolos impresos, pero para lograr una verdadera comprensión implica aprender a decodificar. Ese aprendizaje debe realizarse lo más adecuadamente posible para que se produzca una automatización de dicho proceso, lo que hará posible adquirir una habilidad de lectura fluida y capacitar para una adecuada comprensión de lo descodificado. Cuando comprendemos lo que decodificamos es que realmente estamos leyendo.

algunas teorías relacionadas con la enseñanza-aprendizaje del léxico en español como lengua meta, nuestro punto de partida.

II- CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS DE LOS CÓMICS: ¿GÉNERO HÍBRIDO?

II.1- La evolución histórica de los cómics.

Los orígenes del cómic en cuanto a fechas y formatos iniciales de presentación son diversos. Algunos estudiosos hablan ya de antecedentes en el siglo XVIII cuando el caricaturista inglés James J. Gillray (1757-1815)³ publica una litografía satírica sobre Napoleón. Sin embargo, el origen de la historieta como modo de expresión se atribuye al escritor, humorista y dibujante ginebrino Rodolphe Töpffer⁴, que comenzó, en torno al año 1830, a realizar sus propias historias largas con imágenes y textos a pie de páginas consiguiendo de esta manera mezclar la sucesión de imágenes con la narración del texto. El propio autor dejó entrever lo novedoso que era su método a la hora de producir lo que él mismo llamaba “*un cuento de imágenes*” (sucesión de imágenes y de textos). Su *Ensayo sobre fisionomía* de 1845⁵ se considera el primer texto teórico sobre cómic. Töpffer, que era bien consciente de las potencialidades del medio, escribió lo siguiente:

La historia en cuadros a la cual la crítica de arte no presta atención, y que raramente inquieta a los doctos, no ha dejado en cambio de ejercer una gran atracción. Y esto en mayor grado que la literatura misma puesto que a partir del hecho de que existe más gente que mira que gente que lee, ejerce su atractivo especialmente sobre los chicos y las masas, ese público al que se puede pervertir y que por lo mismo sería particularmente deseable ayudar a educarse. El cuento dibujado, con esa doble ventaja que le viene de su mayor concisión y de su relativamente mayor claridad, puede y debe vencer a otros medios de expresión en tanto puede dirigirse con una actitud realmente viviente a un mayor número de espíritus, y puesto que aquel que lo utiliza —cualquiera que fuera el contexto— tendrá ventaja sobre aquellos que eligen expresarse por medio de libros (*cit. por Georges Perry y Alan Aldridge: 1967*).

³ Conocido como Gilray, fue un caricaturista británico y grabador. Los excesos de la revolución francesa hicieron a Gillray conservador, y publicó caricatura tras caricatura ridiculizando a los franceses y a Napoleón.

⁴ Publicaba álbumes de formato horizontal, dirigidos a lectores adultos, con una tira de viñetas por página y una o dos líneas de texto al pie de cada viñeta, caracterizados por su espontaneidad y trazo suelto. Los álbumes de Töpffer tuvieron mucho éxito y se editaron en Francia, Alemania y EE. UU., y generaron multitud de imitaciones.

⁵ Muchos estudiosos sitúan el inicio del cómic cuando R. Töpffer en 1828 publica su primer álbum.

En cambio otros autores como Barrero (2002) relacionan la existencia del cómic con los jeroglíficos del antiguo Egipto y la narrativa gráfica de que existía en las paredes milenarias, pero es en el siglo XVI cuando comienza a interesar a los teóricos de la comunicación a partir de la aparición de las “aleluyas” (láminas ilustradas con texto al pie). En el 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.

Sin embargo, Ana Merino (2003) señala que los orígenes del cómic se deben buscar en la narrativa popular de los siglos XVIII y XIX de la que recoge tanto elementos temáticos como gráficos y expresivos.

La mayoría de los autores coinciden en que el cómic nace como un producto de la “cultura de masas”⁶. En particular, según Merino (2003:27), “de los nuevos hábitos de consumo en la esfera del entretenimiento que surgieron en las sociedades a raíz de la industrialización”.

La opinión más difundida, a pesar de todo, es la de que el cómic surge en la sociedad estadounidense de finales del XIX⁷.

Richard Outcall, con *The Yellow Kid*, innovó a la vez que sentó las bases, según R. Gubern (1974), lo que hoy día consideramos como el verdadero cómic: secuencia de imágenes consecutivas para articular un relato, la permanencia de al menos

⁶ El cómic o historieta es una de las manifestaciones de lo que, desde hace tiempo, se denomina "cultura de masas". La polémica intelectual sobre estas manifestaciones culturales ya no se plantea con la formulación antagónica que reflejaba Umberto Eco (1984). La necesidad de una visión más matizada, que Eco reclamaba en esa obra y que hoy parece más general, no debe hacer olvidar dos de las advertencias que hacía : se ha de tener presente que "... *la cultura de masas en su mayor parte es producida por grupos de poder económico con el fin de obtener beneficios*", y por grupos de poder político "... *con finalidad de persuasión y dominio*"; no hay que caer, tampoco, en el error del apocalíptico: el pensar que la cultura de masas es radicalmente mala por el simple hecho de ser un producto industrial. 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 periódicos.

⁷ En concreto suele citarse como el primer cómic la publicación en una página en color *The Yellow Kid*⁷ de Richard F. Outcaul en 1895, en los suplementos dominicales del periódico *New York World*. En el principio del siglo XX (1903), la mayoría de los periódicos norteamericanos incluyen tiras en sus páginas dominicales. Merino (2003). La producción y venta de derechos de reproducción de estos primeros cómics se organiza en los llamados *syndicates* (organizaciones bien asociadas a un determinado periódico, o bien independientes).

un personaje estable a lo largo de una serie y la integración del texto en la imagen⁸ al servicio de una función eminentemente lúdica.

Otro hecho fundamental en la evolución histórica de los cómics es la aparición, a mediados de los años 30 del *comic-book*⁹. En 1929, comienzan a utilizarse como base para la creación de historietas de aventuras.

Fernández Paz (1992: 44) señala que se debe ser cauteloso con el concepto de *comic-book*, pues estos son equivalentes a nuestros “cuadernos o tebeos, de aparición periódica y con unos personajes fijos” diferentes por tanto, según él, de los “álbumes” o libros de cómics “con una edición más cuidada que los emparenta con los libros”. Al nacer estas nuevas historietas desde el seno literario, se necesitan unos guionistas especializados para revalorizar los textos, por lo que no solo será importante la imagen.

Como es lógico suponer, la hegemonía de producción de los cómics la tienen los Estados Unidos. Esto será así hasta los años 60, donde la geografía de los cuadritos cambia, consecuencia de una expansión al nivel sobre todo temático y de los personajes.

Hay una irrupción en el mercado internacional de las historietas provenientes de Francia, Italia, Alemania, Bélgica, Argentina y España¹⁰, donde los temas marginales y aquellos que denuncian una sociedad cada vez más deshumanizada y consumista, son el motivo principal de la historieta no comercial que en la década de los 80 constituye el

⁸ Hay que señalar que no siempre se usa textos integrados en las imágenes. Alguna prensa española es sintomática de tiras cómicas donde no se usa textos (como las utilizadas por Mena durante años en el periódico ABC), ya que la fuerza irónicohumorística de dichas tiras reside en la fuerza del impacto visual, sin necesidad de añadir texto.

⁹ Un *comic book* (traducido en ocasiones al castellano como *cuaderno*) es un formato de publicación de historietas, el más utilizado para los cómics estadounidenses y sus versiones en otros países. Normalmente contienen una historia que, cada vez con mayor frecuencia, está dividida en entregas. El primer *comic book* con material original se debe a George T. Delacorte Jr. (1929) con sus *Famous Funnies*, pero no será hasta mediados de la década de los 30 cuando surjan pequeñas compañías como All Star Comics, Action Comics o Detective Comics (DC Comics) y sus historias comiencen a aumentar en calidad. En España, su aparición fue tardía. El primero que se conoce es de 1936.

¹⁰ La historia del cómic en España puede remontarse muy atrás en el tiempo, dependiendo de lo que se entienda por historieta. Por ello, y al igual que sucede en otros países europeos, existe una fuerte controversia sobre cuál fue el primer cómic autóctono. Incluso se llega a citar las *Cantigas de Santa María*, realizadas probablemente entre 1260 y 1270 por el taller de Alfonso X «el Sabio». En cualquier caso, y en la forma de una tradición ininterrumpida que llega hasta nuestros días, el cómic español parte de mediados del siglo XIX y tuvo una época dorada en los años cuarenta y cincuenta del siglo XX, además de un *boom* entre finales de los setenta y mediados de los ochenta.

punto de atención de los nuevos lectores de cómics. El cómic es fruto de varios siglos de experimentación que como forma de representación debe asociarse a la cultura de masas. Es, por consiguiente, un producto industrial, independientemente de su valoración estética o semiótica.

II.2- Definición del cómic.

Para seguir con nuestro trabajo, pensamos que es muy conveniente saber de lo que hablamos. Esta aclaración terminológica es necesaria ya que son varios los nombres que se han empleado y se siguen empleando para referirse tanto al contenido, como al producto que se presenta a los consumidores y que llamamos generalmente “cómics”.

El vocablo más usado en España es “tebeo” y se asimila a la historieta. Es una palabra puramente local, tiene su origen en la revista “TBO¹¹” y designa sobre todo la publicación que contiene historietas. Su uso se consagra en la edición de 1968 del Diccionario de Lengua Española de la Real Academia Española. La revista fue fundada en 1917¹² y tuvo una gran importancia en la historia del cómic español. El uso del sustantivo “tebeo” tiene la ventaja de evitar el uso del anglicismo “cómic¹³”

¹¹ Se trata de una publicación española fundada en 1917 por Arturo Suárez, propietario de un taller de litografía, y Joaquín Arqués. Según cuenta Luis Conde (2002), un estudioso de los tebeos, *TBO* debe su nombre a las iniciales de su primer editor, el empresario mallorquín Tomas Baucá Oliver. A partir del número diez se incorporó como editor Joaquín Buigas Garriga. La importancia de esta publicación para el público infantil hizo que todos comenzaran a denominar *tebeos* a las publicaciones periódicas de historieta (Socasau, 1998:91-92).

¹² Desde 1917, la revista tuvo una periodicidad semanal con interrupciones hasta 1998. Casi desde sus inicios, y hasta 1983, fue editada por los socios Buigas, Estivill y Viña; en 1986 por Bruguera, y entre 1988 y 1998 por Ediciones B (editorial dedicado al cómic que publica clásicos como *Mortadelo* y *Filemón* o *Zipi y Zape*, y otros más modernos como *Akira* o *Calvin and Hobbes*).

¹³ Anglicismo, de *comic strip* (tira cómica, aparecida en los diarios después de 1896, fecha en la que R.F Outcall crea *Yellow kid* para el *New York Journal*). Con él se hace referencia de narración de historias por medio de imágenes. (...) El cómic nació en Europa en el siglo XIX, entre 1865 y 1890 (si se entiende por cómic la narración de una historia con la ayuda de imágenes dibujadas en viñetas y protagonizadas por personajes más o menos duraderos...). En el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005) se lee lo siguiente: “Voz tomada del inglés *comic*, ‘secuencia de viñetas con desarrollo narrativo’ y, más frecuentemente, ‘libro o revista que contiene esas viñetas.’) [...]. Aunque es anglicismo asentado y aceptable, no hay que olvidar que existen equivalentes españoles como *tira cómica*, *historieta*, *muñequito(s)* [Cuba], *comiquita(s)* [Ven.] o *monitos* [Méx.]. En España existe además el término *tebeo* (‘revista de viñetas narrativas, especialmente la dirigida a los niños’).”

(castellanizado con la tilde) pero tiene sus limitaciones al referirse al producto y también a la publicación o al ejemplar completo en forma de revista. La otra vertiente del cómic es su vinculación al público infantil y a su carácter de entretenimiento visto como un cliché. El término *historieta* tiene un uso bastante extendido en el español pero carece del problema de la palabra “cómic aunque no engloba el significado abstracto de “Arte gráfico narrativo” y es posible que en algunas ocasiones sufra de connotaciones como en el caso de los tebeos españoles. La denominación *historieta* se asimila a ciertos casos de cómic. Un término como *narrativa gráfica*, podría referirse a formas narrativas en la que se usan las imágenes de forma diferente a la del cómic (como en la publicidad o en la ilustración de libros). Es semejante dentro de lo que cabe y en concepto teórico al cómic.

Preferimos, por tanto, el uso del término “*cómic*¹⁴” 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. Los tradicionales términos “tebeo” e “historieta”, como es obvio, tienden a usarse para referirse a obras y ejemplares concretos. Por otro lado, no debemos olvidar que, como señala Daniel Castillo (2002:2), “hay otros nombres más o menos adecuados a según qué concepto de cómic, novela gráfica, tira cómica, nos referimos”.

II.3- Puntos específicos de los cómics.

Para poder entender mejor los puntos fundamentales y los que diferencian los cómics de algunos otros medios y formas de expresión afines, nos referiremos a algunas definiciones del cómic o de la historieta.

Según la vigésima segunda edición del Diccionario Español de la Real Academia Española (DRAE: 2001), el cómic es una ‘serie o secuencia de viñetas con desarrollo narrativo’. Para Elizabeth K. Baur (1978:23), “es una forma narrativa cuya estructura no consta solo de un sistema, sino de dos: lenguaje e imagen”, lo que confirma Javier Comas (1979:9) en estas palabras: “Narrativa mediante secuencia de

¹⁴ Tanto en castellano (*historieta*), en francés (*bande dessinée*), en italiano (*fumetto*), en japonés (manga) como en portugués (*quadrinhos*), todos estos términos hacen referencia al aspecto narrativo y a los personajes.

imágenes dibujadas". Por su parte, Loras sobre todo señala, con acierto que "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 de la forma y una referencia al proceso de producción y distribución del género cómic. El nuevo público español amante de los cómics podría, sin embargo, observar que en las últimas décadas, este medio en España ha ido perdiendo su identidad y su carácter de "*difusión masiva*", por lo que tanto editoriales como creadores (guionistas y dibujantes) están orientando sus proyectos artísticos a un nuevo público de lectores especializados. Por lo tanto, abordar el cómic desde estas perspectivas (el continente¹⁵ y el contenido¹⁶), no nos permite definirlo con exactitud y si fuera así, sólo sería útil para hablar de géneros o tipos desde un enfoque cultural o histórico.

Por nuestra parte y en el beneficio de nuestro trabajo, nos centraremos, pues, en los intentos más abarcadores de definir el cómic desde un punto de vista semiótico, formal o artístico.

II. 3.1- El cómic tiene un carácter predominantemente narrativo y una finalidad distractiva

En efecto, uno de los rasgos más relevante que define la significación del cómic es el relativo a su carácter narrativo. El cómic presupone un soporte temporal, un "antes" y un "después" de la viñeta que se lee, y que generalmente se refiere a un presente. El antes y el después en el cómic se apoya fundamentalmente en la estructura de la viñeta y su propia secuenciación. La lectura de los cómics en Occidente conlleva

¹⁵ Formado, normalmente, por una serie de líneas que delimitan el espacio total de la página de la tira cómica. Cabe destacar tres aspectos del continente de la viñeta: las características de las líneas constitutivas (rectas, curvas, ligeramente onduladas, etc.), la forma (la más frecuente es la rectangular, aunque también existen cuadradas, triangulares, etc.) y las dimensiones.

¹⁶ Se puede especificar como contenido *icónico* y *verbal*. El *icónico* puede estudiarse en su dimensión *sustantiva* y *adjetiva*. La *sustantiva* significa que se representa y la *adjetiva* son características tales como el movimiento, la expresividad derivada de la información icónica.

un código: la lectura de una viñeta¹⁷ gira en torno a *un vector de lectura*, la anterior se convierte en pasado (el antes) y la posterior se intuye como futuro (el después). La secuencia temporal es claramente dominante en el cómic. La línea que marca entre progresión temporal, la pauta de lectura viene señalada por el seguimiento izquierda-derecha, coordinado con la lectura de arriba-abajo (segmento diacrónico) como complementario. La profusión a la vez de diálogos y de descripciones (segmento sincrónico) son los elementos integradores de la estructura del tejido narrativo de los cómics.

A partir de ese punto y conformemente iba avanzando en sus distintas formas, géneros y tipos (hablaremos de estos aspectos más adelante), el cómic adquiere su función distractiva casi exclusiva, siendo a la vez un desinhibidor porque su lectura crea una atmósfera de relajación y de diversión.

II.3.2- El cómic integra elementos verbales e icónicos.

La definición de Baur arriba mencionada se asemeja a la de Paramio Ludolfo, para quien el cómic es “una semiótica connotativa” en la que un mismo contenido o referente está representado “por un sistema fonético y otro icónico”. (*Cit. en Id.P:19*). También las definiciones de Baur y Paramio son vinculantes a la del estructuralista y semiólogo italiano Humberto Eco (1973:299) cuando dice:

La historieta es un producto cultural, ordenado desde arriba, y funciona según toda mecánica de la persuasión oculta, presuponiendo en el receptor una postura de evasión que estimula de inmediato las veleidades paternalistas de los organizadores. (...). Así, los comics, en su mayoría refleja la implícita pedagogía de un sistema y funcionan como refuerzo de los mitos y valores vigentes.

Quizá sean estos *valores vigentes y este sistema* lo que diferencia al cómic de otros medios de su categoría, como el cine y la novela literaria. Ese “código propio y específico,” según expresión de Loras, impacta el común de los lectores cuando tiene delante una viñeta. En efecto, en la elaboración de un cómic se usa distintos elementos:

¹⁷ “Es la unidad de lectura más pequeña de una historieta”. Socasau (1998:19). Para R. Gubern (1974: 22), “la viñeta es la representación pictográfica del mínimo espacio y tiempo significativo que constituye la unidad de montaje del cómic”.

- a) verbales más o menos en unas superficies normalmente rectangulares en las que se introducen textos cortos, llamados cartuchos.
- b) la expresión directa de los personajes, se incorporan por medio de los globos o bocadillos.
- c) unas palabras como Bang, Boom, Plash, etc. cuya finalidad es poner de manifiesto algún sonido no verbal, pero que se expresa por medio de una verbalización de dicho ruido mediante una especie de transcripción fonética del mismo. Aparecen indicadas en la superficie de la viñeta, sin encontrarse determinada a un tipo concreto de presentación.
- d) al considerar esa interacción entre lo verbal y lo icónico que Barrera y Vidal (1995) llegan a nombrar “logo-icónico”, matizando una vez más la utilización de esos códigos como un rasgo muy distintivo .

II.3.3- El cómic usa unos códigos muy bien definidos.

Según la definición de Loras (Cit. en *Id*: P: 19), uno de los elementos que explican que un cómic sea especificidad, dentro de su categoría, es el conjunto de sistemas propios y de códigos específicos que maneja. Para la semiología moderna, estos elementos hacen de la página del cómic un modelo operativo a través de su forma de expresión: la presencia de globo o bocadillo, la viñeta, los códigos cinéticos, etc. Barrero (2002:2), define el cómic como “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)”. 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 cómic, será su integración en *los supersistemas* mencionados lo que los hace característicos de este medio.

El fenómeno es tan complejo de lo que parece. Sólo las imágenes del cómic son integradoras de varios signos a grado variable de iconicidad hasta el carácter simbólico del alfabeto del texto pasando por todo el repertorio de recursos cinéticos y sensoriales y

por esa amalgama de símbolos, icono sonoro e icono visual que es la onomatopeya en la historieta.

III- HACIA UNA APROXIMACIÓN A LA TIPOLOGÍA DEL CÓMIC: CÓMICS EXTRANJEROS Y CÓMICS EN ESPAÑOL.

El interés por el cómic se debe, indudablemente, al elevado número de publicaciones, la diversificación de estilos y su creciente prestigio. Desde sus inicios, el cómic ha estado unido a las páginas de los periódicos, sea como parte de las revistas de entretenimiento o como suplementos de los mismos periódicos (lo vimos con *Yellow Kid* que se publicaba en los suplementos dominicales del periódico *New York World*). No obstante, la lectura de un cómic se tomaba como algo poco serio, de contenido muy evasivo e insignificante, vinculado exclusivamente al entretenimiento infantil.

Con el tiempo no sólo los investigadores y coleccionistas, sino también los lectores especializados prestaron mayor atención a los cómics. De hecho, los primeros cómics tuvieron una existencia muy efímera. Muchos se han perdido o están esparcidos en las hemerotecas o en manos de coleccionistas. Sin embargo, nos encontramos, por ejemplo en las ciudades grandes de España¹⁸, con librerías con una sección especial para novelas gráficas¹⁹ o tiendas especializadas en venta de cómics. Hoy en día, el lector puede elegir un cómic entre varios por las preferencias del tipo, del autor, de la forma o de la temática.

No pretendemos hacer un estudio muy amplio y detallado sobre los cómics que abarque todo el estilo de un autor o ciertas categorías de publicaciones. Nuestro principal objetivo es dar respuestas a algunas preguntas que suelen hacerse a la hora de

¹⁸ Existe en la Biblioteca Regional de Murcia, un proyecto pionero, una *comiteca* con más de 5000 ejemplares de organización documental, de clasificación temática y catalogación. Es un patrimonio en depósito o donación de dibujantes, de ilustradores, de comiqueros y de tebeoadictos.

¹⁹ Novela gráfica es un término controvertido, que puede referirse tanto a un formato de publicación como a un tipo moderno de historieta para adultos surgida a finales del siglo pasado. Designa tanto el cómic estadounidense y francófono como español. En España, cabe citar autores como Paco Roca y Luis Durán. En boca de Santiago García (2010: 19), “La novela gráfica no da las claves para entender qué cómics son novelas gráficas y cuáles no”. Por lo tanto, la novela gráfica se deja entender por su formato, su única historia extensa y su público destinatario maduro o adulto.

entender el cómic como un fenómeno de la actualidad cultural, literaria y de masa. Asimismo, más que de un estudio analítico, se trata de una reflexión puramente teórica, sin vínculo con ninguna teoría sólidamente elaborada o formulada por especialistas en la materia, sino que parte de la base de nuestras lecturas de juventud y, sobre todo, de los cómics que pudimos leer o consultar en el marco de este trabajo. Según su origen geográfico, podemos clasificar los cómics en: estadounidenses, europeos asiáticos e hispanoamericanos.

III.1- Los cómics extranjeros

III.1.a-El cómic estadounidense

La historia del cómic está marcada por la creación del *Yellow Kid*, del americano Felton Outcall. Fue el primero en mostrar paneles con acciones sucesivas y unos diálogos integrados a cada panel. Todavía no había aparecido el tradicional *globo* o *filacterias* (de la palabra francesa *phylactères*) como en la actualidad. Fue el antecedente de otros muchos que van a florecer en diarios de todo el mundo.

Posteriormente, estas "*historietas*" se hicieron muy populares entre los lectores infantiles, al estar protagonizados por animales humanizados, como Mickey Mouse²⁰. Así, se publicaron en pequeñas encuadernaciones y, por primera vez, se vendieron separadamente del diario en el que se venían publicando. Esta recopilación nos proporciona una primera tipología basada en el formato: tiras de prensa y libros de historietas. Este tipo de libros (que llamaremos también cómics), eran ser cada vez más populares, por lo que las editoriales publicaron historietas originales y dejarán de ser meras recopilaciones. Con el tiempo las historias de una o dos páginas pasaron a ocupar todo el libro. Este formato durará muchos años hasta la aparición del estilo

²⁰ Mickey Mouse es un personaje ficticio de la serie del mismo nombre, emblema de la compañía Disney. Creado en 1928, este antropomórfico ratón tiene un origen muy discutido. La leyenda oficial explica que fue creado por Walt Disney durante un viaje en tren, y que su nombre inicial fue Mortimer, pero que cambió a Mickey a petición de su esposa, Lillian. La versión más verosímil es que el personaje fue creado por el dibujante Ub Iwerks, a petición de Disney, para compensar la pérdida de los derechos de *Oswald*, el conejo afortunado, a manos de la Universal.

"cliffhanger"²¹ abanderado por Marvel, cómic que plantea una misma historia en varios libros de historietas.

El cómic conoce un desarrollo exponencial en un mercado amplísimo a través de nuevos géneros. Ya no sólo las editoriales nos ofrecen divertidas aventuras de unos animales humanizados sino también ofrecen a los lectores especializados nuevos cómics de aventuras. En 1938, aparecen los primeros superhéroes, que no tienen súper poderes hasta Shuster y Siegel en la primera entrega de *Superman* en DC Comic²², de la que Marvel y otras editoriales tomaron su inspiración para crear a los personajes que conocemos hoy en día como el *Hombre araña*, el *Capitán América*, *Shazam*, el *Capitán Maravilla*, *Batman* y los *Cuatro fantásticos*.

La transcendencia internacional del comic estadounidense se hace notar en diversos países de Europa, como en Francia, Bélgica y en España, Asia, con el ejemplo japonés y América del Sur, en países como Argentina, México, etc.

III.1.b- El cómic francés y belga.

Se conocen especialmente como los llamados "clásicos de la escuela franco-belga"²³. Son muy representativos algunos cómics de aventura muy famosos de los años

²¹ Se puede traducir como "colgante de un acantilado" o "al borde del precipicio" o "al borde del abismo". Son las escenas que normalmente, al final del capítulo de una serie de televisión, cómic, película, libro o cualquier obra que se espere que continúe en otra entrega, generan el suspenso o el shock necesarios para el resultado o desarrollo en la siguiente entrega. Por otra parte, *Marvel Worldwide Inc*, más conocido como *Marvel Comics*, va a liderar el mercado durante varios años, desde 1939 (en 2009 se fusiona con Walt Disney). Se trata de un género de cómic estadounidense con superhéroes como *Los 4 Fantásticos*, *Spider-Man*, *Capitán América*, *Los Vengadores*, *Iron Man*, *Thor*, *Hulk*, *Wolverine* y los *X-Men*. Su influencia se extiende en España con las Ediciones Vértice a partir de 1968 y posteriormente, en 1978, compite con la editorial Bruguera, de la que hablaremos más adelante por ser una referencia icónica en España, con la antología *Pocket de ases* (1981-1984) y *Spider-Man* (1980-1982).

²² Su fundador es el estadounidense Malcolm Wheeler-Nicholson, quien en 1934 le dio el nombre de National Allied Publications. Las iniciales DC son una abreviatura de Detective Comics, uno de los primeros títulos emblemáticos de la compañía. Se trata de una de las mayores compañías de cómics a nivel mundial. Entre algunos de sus títulos más conocidos se encuentran *Superman*, *Batman*, *la Mujer Maravilla*, *la Liga de la Justicia*, *Flash*, *Linterna Verde*, *Los Jóvenes Titanes* y *Watchmen*. Durante décadas DC Comics ha sido una de las dos mayores compañías de cómics en Estados Unidos, siendo la otra Marvel Comics.

²³ Su consideración como tal comienza a partir de 1889, fecha en la que el editor Armand Colin lanza el Semanal *Le Petit Français*, en la que aparece un cómic. Son precursores Pinchon, Forton, Alain Saint Ogan. Según Socasau (1998:88) cabe distinguir entre la escuela de Bruselas y de Charleroi. La primera se

30, como las obras de los belgas Georges Rémi²⁴ (autor del célebre *Tintín*) y Morris²⁵ (autor de *Lucky Luke*) que fueron muy populares en Europa al igual que el francés *Astérix* (del escritor René Goscinny y del Dibujante Albert Uderzo). El género de Ciencia ficción tuvo su auge con el genial Moebius, y a AD2000 (Judge Dreed) por sus visiones postapocalípticas.

III.1.c- El cómic asiático

Nos centraremos en el cómic japonés más conocido como el “fenómeno” *manga* (en Japonés significa “*profusión de imágenes*”) que apareció a finales de los años 40 y tuvo una gran repercusión en Occidente a comienzo de los años 80. Gaumer y molterni (1996:207) hacen una descripción muy pormenorizada de este género y establecen las diferencias con el modelo occidental:

[...] se 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.

Por su parte, Scout McCloud (1995: 63) destaca:

[...] la tradicional preeminencia de lo que denomina efecto máscara, es decir la combinación gráfica de unos personajes caricaturescos con un entorno realista, como también sucede en la línea clara. En el manga es frecuente, sin embargo, que se dibujen de forma más realista alguno de los personajes u objetos (estos últimos para indicar cuando sean necesarios sus detalles).

Incluye, además, otras características (McCloud 1995: 51-52):

caracteriza por unos dibujos realistas, guiones muy exactos y documentados y minuciosidad escrupulosa en todo su desarrollo. La segunda incluye creaciones más humorísticas, unos dibujos y bocadillos muy redondeados, pocos textos y muchos elementos cinéticos (como *Spirou*, *Fantasio* o *Lucky Luke*).

²⁴ Más conocido como Hergé, por fusión de “er”, sonido de la R, de Rémi, y de “gé”, sonido de Georges, en francés (SOCASAU: 1998). Hergé popularizó las aventuras de *Tintín*, traducidas a varios idiomas.

²⁵ Su verdadero nombre es Maurice de Bévère, considerado uno de los más notables historietistas belgas del siglo XX. Su creación más conocida fue el vaquero *Lucky Luke* (1955-2001), que desarrolló junto con el francés René Goscinny, quien escribió el guion de las aventuras durante los primeros 22 años de la historieta. En el mismo grupo, se incluye *Spirou* y *Fantasio* que fue una serie Franco-belga producida por el francés Robert Velter, más conocido por Rob-Vel (creador del personaje de *Spirou*).

[...] una mayor variedad de las transiciones entre viñetas que en los comics occidentales, con una presencia más sustancial del tipo que denomina «aspecto a aspecto», en la que el tiempo no parece avanzar. (...), el gran tamaño de los OJOS de muchos de los personajes, más propio de individuos occidentales que japoneses, y que tiene su origen en la influencia que sobre Osamu Tezuka²⁶ ejerció el estilo de la franquicia Disney.

Socasau (1998:14) se refiere a la gran difusión de este género en todo el mundo, hasta tal punto que desplaza al cómic americano y europeo en el número de trabajos realizados y de ventas anuales. Es sin duda, el nuevo fenómeno de masas más importante en Japón²⁷ y también en España desde los años 80²⁸. El mismo autor añade que el manga “sirve para designar el cómic, como género y como obra (equivalente a *comic-book* o *álbum*) en todo el mundo. Desde sus inicios, con Osamu Tezuka, su desarrollo fue fulgurante, lo que permitió que las editoriales invirtieran mucho más dinero para publicar revistas manga con impresiones millonarias²⁹”.

III.2-Cómics en español.

III.2.a- El cómic en español de España.

El interés por el estudio del cómic comienza en España a mediados de los 60 y principios de los 70 con investigadores como Román Gubern, Luis Conde, Luis Gasca, Antonio Lara, etc. Con los primeros eventos vinculados al cómic (el Salón Internacional de Gijón, de Bilbao y de Barcelona, desde 1976, 1977 y 1981 respectivamente), su crecimiento no ha dejado de sorprender. Cabe resaltar, al igual que el cómic en otras regiones del mundo, que en sus inicios estuvo vinculado a las páginas de la prensa, sea como parte de algunas revistas de entretenimiento o como suplementos de los mismos periódicos.

²⁶ Padre del manga moderno.

²⁷ Según las palabras de Scout McCLOUD(1995), Cada semana o mes se editan nuevas revistas con entregas de cada serie, al más puro estilo del folletín, protagonizadas por héroes cuyas aventuras en algunos casos seducen a los lectores durante años.

²⁸ En España, el éxito explica la creación de un salón especializado, El salón del manga y del videojuegos de Barcelona, desde 1995. Además, hay una plantilla de dibujantes (*los mangakas*) españoles profesionales que destacan por su genio: Ismael Ferrer, Nacho Fernández, Álvaro López. etc.

²⁹ Sólo en 1989, los 38% de todos los libros y revistas publicados en Japón eran de **manga**. Este género constituye una parte muy importante del mercado editorial de Japón y motiva múltiples adaptaciones a distintos formatos: series de animación, conocidas como *Anime*, o de imagen real, películas, videojuegos y novelas.

Muchos estudiosos sitúan la madurez del cómic español en los años 30, cuando la escuela nacional recibió la influencia de la estadounidense. Por su parte, Antonio Martín (1979) se refiere a los grandes rasgos del cómic español marcado por varios acontecimientos históricos como la restauración borbónica, la II República y la guerra civil. Con el franquismo y la postguerra aparecieron nuevas formas del cómic español como arma ideológica.

III.2.b- El cómic en Hispanoamérica.

Al igual que los demás, el cómic hispanoamericano recibió muy pronto la influencia de Estados Unidos. Sus primeras historietas propiamente dichas aparecen durante los comienzos del siglo XX y las primeras tiras se publicaron en los medios periodísticos.

A pesar de los sobresaltos sociopolíticos y el paso del tiempo, el cómic hispanoamericano se consolida en el mercado nacional e internacional con gran fuerza. A partir de la década de los 60, en el ámbito del humor gráfico, sobresale el argentino Joaquín Salvador Lavado conocido como “Quino”, que trascenderá el marco local con *Mafalda* (1964), una tira de notable alcance ideológico y vanguardista, pese a la aparente inocencia de sus protagonistas. En Chile Alejandro Jorodowsky³⁰ desarrolla una larga y brillante carrera fuera y dentro de su país y publica *La casta de los Metabarones*. Otro país de importancia es México, con las primeras historietas que hicieron su aparición en las prensas de mayor tirada. Destacan Germán Butze (*Los Supersabios*, 1936), Eduardo del Río “Rius” (*Los Supermachos*, 1965), Gabriel Vargas (*La familia Burrón*) o Lozano, (*México, historia de un pueblo*, 1982).

III.3- Principales géneros y tipos de cómics en español peninsular y español de América latina.

No pretendemos, en este apartado, proponer una clasificación pormenorizada de cómics y tebeos, sino más bien mostrar la amplia diversidad de publicaciones, tipos o géneros, y algunas características, etc. que este material puede ofrecer a los docentes y

³⁰ Conocido también como ilustrador y diseñador de producciones cinematográficas (Norma Editorial reunió una muestra de su trabajo bajo el título *Overload*, publicado a finales de 1998).

estudiantes de español como lengua extranjera. Desde mi punto de vista, es imprescindible conocer este tipo de material y cómo acceder a él con el fin de elaborar una adecuada selección, en función de los gustos, intereses y necesidades de los aprendientes de ELE. Conviene resaltar que un cómic de gran calidad puede resultar un deficiente soporte para enseñar español en el aula. En los diversos medios y formatos se pueden encontrar cómics que, si bien son poco conocidos o de irrelevante calidad artística, son muy apropiados para conseguir determinados objetivos didácticos enmarcados en un contexto educativo particular.

TIPO O GÉNERO	PAÍS O ÉPOCA (SI PROCEDE)	ALGUNAS CARACTERÍSTICAS MUY RELEVANTES(SI PROCEDE)	EJEMPLOS DE OBRAS Y AUTORES HISPANOS
El cómic de aventura	Varios países	Forma parte de los géneros de acción más populares de la acción. Es un macro género capaz de contener otros ³¹ .	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 y Pratt, 2006)
El cómic de ciencia ficción	Tradición en varios países	Es un género híbrido que está ligado a la fantasía y al terror. Es el género más importante de su categoría y se desarrollo dentro de un escenario futurista.	- <i>El eternauta</i> (Oestherold y Lopez,2008) - <i>Los supersabios</i> (Germán Butze,1936) - <i>La Espalda del Cazador</i> (Juan Patiño/Rubén Calvo)
El cómic costumbrista ³²	México desde los años 40.Argentina democrática y España pre y pos-Franquista.	Mezcla simulación del mundo real y el fantástico. Puede denunciar las lacras sociales sin llegar al panfleto.	- <i>La familia Burrón</i> (Vargas y Apprendini, 2000) -Revista de humor española: <i>El Jueves</i> (<i>Historias de la puta mili</i> , 2007,Ivã); <i>Martínez el facha</i> (2006, Kim); Makinavaja, el último chorizo, Ivã,1992); <i>Los supermachos</i> (Rius,1990); <i>Mafalda</i> (Quino, 2004)
	Época	Medio camino entre	

³¹ Hay diversos tipos de cómics de aventura: el cómic de aventuras fantásticas, el cómic de aventuras realistas o históricas, el cómic de aventuras exóticas. En el cómic de aventura, el dibujo es generalmente realista y naturalista.

³² Combina el cómic de humor costumbrista social y el cómic hispanoamericano de humor satírico o abiertamente crítico. Tradicionalmente, se ha mezclado al género cómico (como ocurre con *Mafalda* y otros personajes de Quino, así como los tebeos de la Escuela Bruguera quien abandera “la edad de oro” del cómic español).

La tira cómica	dorada en Argentina y España a partir de mediados de los años 40.	el entretenimiento infantil y el costumbrismo satírico.	- <i>Mafalda</i> (2004, Quino)
El cómic didáctico		Presenta una exposición clara y sencilla de contenidos importantes dentro de la cultura oficial. Suele ser unas adaptaciones al cómic de clásicos literarios, historias importantes nacionales y regionales.	- <i>Historia de aquí</i> (1980,Forges) - <i>México, historia de un pueblo</i> (1980, Lozano et al.)
El cómic erótico		Explotación de diversos elementos relacionados con el sexo. Combina erotismo sutil e un sentido del humor inteligente.	- <i>Sexo y chapuza</i> (1994, Carlos Giménez) - <i>Romances de andar por casa</i> (2002, Giménez)
El cómic fantástico	Auge del cómic fantástico, 1970 a 1983. En la actualidad sigue teniendo vigencia. España y Latinoamérica	Combina lo mágico y lo maravilloso. El color o su ausencia suele ser un elemento destacado.	- <i>El lama blanco</i> (publicado de 1983 a 1998, Jodorowsky/Bess) - <i>Mort Cinder</i> (2004,Oesterheld/Breccia)
La fotonovela	Años 60-80.Éxito en Argentina y México	Tiene muchas similitudes con el cómic y el cine ³³ .	- <i>Casos de alarma</i> (1971, México)
El cómic de humor político y social	Argentina y Chile.	Tiene fronteras muy elásticas. Se sitúa entre el cómico y lo ridículo	-Revista <i>La Chiva</i> (1968,Chile)
El cómic policiaco o de detective	España, Argentina	Tiene muchas similitudes con el género de serie negra	- <i>Brigada secreta</i> (1962, España) - <i>Alack Sinner</i> ³⁴ (1975, Sampayo y Muñoz)

³³ Es una narración en fotografías. Constituye un género editorial bastante conocido en países como Argentina, México e Italia, donde históricamente ha contado con un público principalmente femenino y popular, sobre todo porque trata casi siempre argumentos sentimentales. La fotonovela está relacionada con el cómic y el cine. Con el primero comparte muchas similitudes gráficas y estructurales: la página está dividida en viñetas, los diálogos aparecen en bocadillos, etc. Tiene un gran parentesco con el cine especialmente en las publicaciones que reivindican una cierta calidad editorial y recurren a procedimientos pensados para que la historia resulte más dinámica y moderna: juego con diferentes planos, campo/contra campo, noche americana., etc.

El cómic religioso		Caricatura de la religión	-500 años Fregados pero cristianos(1992, Rius)
El cómic romántico	Éxito en España desde la década de los 40 hasta los años 70.		-Revistas <i>Mis chicas</i> y <i>Florita</i> y el Cuaderno <i>Azucena</i>
El cómic de terror		Relato breve con un desenlace impactante. Tiene muchas similitudes con la novela de terror ³⁵ .	- <i>El monje loco</i> (1967, Revista <i>Temporae</i>) - <i>Doctor Mortis</i> (1966, Marino)

IV. Criterios de selección de los cómics para su uso en el aula de ELE

Llevar los cómics en el aula de ELE supondría tener en cuenta una serie de criterios muy operativos y rigurosos. El material, en principio no destinado para la enseñanza, debe pasar por un proceso de selección eficiente para que sea de utilidad en el aprendizaje de vocabulario en la enseñanza del español como lengua extranjera.

IV.1- Selección del material

El docente desempeña una función muy importante en este apartado, pues ha de elegir de manera adecuada el material según los fines didácticos que se pretenden alcanzar. En otras ocasiones puede ser un asesor para el estudiante y junto con él hacer la selección de los materiales. No descartamos la idoneidad de esta opción ya que según los niveles de la lengua meta y de la interlengua del alumno, su papel podría ser muy determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es la parte más difícil no solo por el problema de accesibilidad o de la disponibilidad de los cómics, sino por la falta de costumbre en el uso de este material para fines curriculares por parte de los docentes, si lo comparamos con el empleo de periódicos o de películas en el aula de ELE.

³⁴ Se publicó por la primera vez en la Revista italiana *Alter Linus* en 1975 y en España en 1977 en la Revista *Totem*. En 2006 apareció un nuevo libro de Alack Sinner, cuyo argumento alude a los efectos de los atentados de Nueva York de septiembre de 2001.

³⁵ La novela de terror, es un subgénero dentro de la novela, que es a su vez un subgénero de la épica o narrativa. Su principal característica y rasgo distintivo es el cultivo del miedo y sus emociones asociadas como principal objetivo literario.

a) Selección en función del criterio de la rentabilidad y de la utilidad de los *inputs*

Es fundamental que tanto el docente como el estudiante extranjero sepan lo que quieren conseguir con el uso de los cómics o a través de las supuestas actividades que se organizan con ellos. En nuestro caso, nos centraremos sobre todo en el uso de este material para el aprendizaje del léxico coloquial y de las unidades léxicas tal como lo anunciamos en nuestra introducción. Habitualmente, los discentes aprenden voces nuevas por necesidad de comunicación y las incluyen en su uso discursivo diario. Por esta razón, el docente no deberá proporcionarles la cantidad máxima de vocablos sino facilitarles unas herramientas básicas y unos objetivos para que puedan constituir su lexicón mental a partir de unas palabras claves. De esa manera, los aprendices podrán generar mensajes en situaciones comunicativas concretas.

b) Selección por el criterio de la frecuencia

Partimos de la necesidad de determinar qué cómic usar en el aula de ELE en relación con el tipo de léxico que se pretende enseñar. Según las listas de frecuencia, conviene proceder a una evaluación, de acuerdo con las necesidades o intereses del alumnado. Según sea un curso de español para fines específicos o uno para otras determinadas categorías de enseñanza, el alumno demostrará una mayor motivación para aprender un tipo de léxico vinculado a sus necesidades.

c) Selección según las acepciones más frecuentes

El aprendizaje del léxico está relacionado con los registros, por lo que es adecuado saber dónde se van a desenvolver los estudiantes con el fin de averiguar cuáles son las acepciones más frecuentes que podrían aprovechar según su nivel de aprendizaje. Así a un alumno estadounidense que tuvo contacto con el español de América y aprendió unidades léxicas de zona, le interesaría conocer las variantes peninsulares, y viceversa.

IV.2- Ventajas en el uso de los cómics.

Venimos señalando en capítulos anteriores que el cómic es un material adecuado para aprender vocabulario en el aula de ELE. Pero una de las primeras observaciones que hicimos es que los docentes utilizan pocas veces este material en sus clases, bien por desconocimiento, bien por falta de hábitos. Por este motivo, pensamos que es muy importante reflexionar sobre las ventajas y las posibilidades que, de manera

general, proporcionan los cómics, tales como la motivación, la accesibilidad al material y la riqueza de su input lingüístico, etc.

El cómic forma parte del componente cultural y tiene una serie de características y una estructura propia, que lo dotan de una autonomía con respecto a otros géneros y, de esta manera, destaca por sus ventajas en la enseñanza de la lengua. A pesar de tener unas apariciones a veces muy escasas y una inadecuada didáctica en los manuales de ELE, ofrecen una variedad de posibilidades pedagógicas cuya adecuada explotación en el aula puede permitir a los aprendientes de ELE un acercamiento eficaz a la lengua y a la cultura. El cómic permite el desarrollo del factor afectivo y es un medio potenciador de la adquisición de la competencia intercultural. De manera general, podemos decir que el cómic como género literario presenta una serie de ventajas:

- Es una fuente inagotable de aprendizaje léxico y sociocultural.
- Tiene generalmente un componente cómico-humorístico que no se trata en los manuales.
- Por su fácil lectura, motiva a los alumnos y crea en el aula un ambiente ameno a través del humor.
- Posee un soporte gráfico, que permite la lectura del mensaje gestual, de movimiento, de la imagen, etc.
- Constituye un material breve, con variedades lingüísticas muy ricas, con sintaxis muy sencilla, adaptada al nivel de todo tipo de lector y, de la misma manera, facilita el desarrollo de varias capacidades: comprensión, interpretación, sentido temporal y espacial, síntesis, etc.

V- LOS CÓMICS COMO MATERIALES DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE ELE.

Durante los últimos años, se han introducido en la enseñanza nuevos métodos con el fin de mejorar el aprendizaje de las lenguas extranjeras en el aula. Su evaluación ha condicionado la calidad de la enseñanza-aprendizaje. Al tratarse de un abanico de métodos, la elección de los enfoques se ha adaptado a las circunstancias de cada tipo de

enseñanza. Este hecho se veía también reflejado en el uso de los materiales. Asimismo, los estudiantes extranjeros se enfrentan a diferentes muestras de lengua reales a partir de unas variadas fuentes de materiales de ELE: recortes de prensa, películas, canciones, revistas especializadas, etc. Los cómics entraron más bien tarde, alrededor de los 70, por lo que hasta esta fecha no se la ha considerado un material adecuado para la enseñanza. La década de los 80 es una época de reformas y de nuevos planteamientos pedagógicos, donde se empieza a considerarse teóricamente y a ponerse en práctica las posibilidades educativas del cómic, junto a otros medios de comunicación de masas (Barrero: 2000). 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 (2002:2) 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”.

Este hecho tiene una explicación. No es por falta de éxito de las experiencias pedagógicas con cómics en el aula, sino por los profundos cambios que han experimentado en España, desde los 80, tanto el cómic como otros medios de comunicación. Barrero hace referencia en su artículo a largas y exitosas experiencias pedagógicas, realizadas en colegios andaluces (alude, sobre todo, a las experiencias desarrolladas en las escuelas e institutos de Chiclana, en la provincia de Cádiz y El Ejido, en Almería, durante los años ochenta y noventa mediante la lectura y el uso de cómics). Barrero propone dos formas de utilización de los cómics (análisis teórico/práctico de los cómics y un trabajo práctico y creativo de los cómics) para lograr estos objetivos a través de cuatro modelos de uso de estos materiales: a) cómics como libros de texto, b) cómics como apoyo y motivación, c) cómics como medio puente, d) cómics como proceso. Resumimos en este cuadro algunas de estas propuestas:

DISPOSICIÓN SOBRE EL ESPACIO, EL AULA	SOBRE EL MEDIO, LAS HISTORIAS	SOBRE EL MOTOR, EL PROFESOR	OBJETIVOS LOGRADOS SEGÚN EXPERIENCIAS DESARROLLADAS
--	--------------------------------------	------------------------------------	--

<p>El espacio ha de ser acorde, no un aula jerarquizado, sino una que favorezca la creación de grupos, con paredes que pueden ser, en un momento dado, expositores.</p>	<p>De cualquier idea puede surgir una historia. Se ha de promover la libertad de producción. Y la producción ha de surgir de la percepción de estímulos. Luego habrá de ser interiorizado lo percibido para poder ejercer una crítica y evaluación (una valoración de lo que los demás hicieron). Es importante que no asimilen cómics a ocios si se les dan como premio, luego no se les concederán importancia y perderán el hábito de lectura.</p>	<p>Ha de adoptar una postura optimista, de valorar no lo mejor de lo producido sino aquello que realce el valor de cada uno. También ha de incentivar las conductas divergentes. Hay que evitar la convergencia o la imitación. Se debe incentivar la inventiva contra la copia. A demás el profesor ha de ser capaz de plantear problemas y de ayudar a resolverlos. El profesor tendrá que aceptar las siguientes premisas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Comprender un medio como ligado al niño. Al pertenecer los cómics a nuestro mundo cultural, prescindir de ellos no es bueno, dado que transmiten valores. b) Crear coincidencia que se puede usar lenguaje plásticos a la par que literarios para narrar y comprender la naturaleza y la sociedad. c) Convencerse de que el esquema elemental de lectura de las 	<p>ESTIMULA LA CREATIVIDAD:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) En niños de 3 a 5 niños su gramática podría ayudar en el aprendizaje del significado de secuencias de imágenes. b) De los 5 a los 7 años potenciará la relación causa efecto, la identificación de secuenciación, el desarrollo de la socialización (trabajo en grupos), actividades lúdicas libres de correcciones. c) Estimulan la expresión entre los 8 y 10 años. <p>FAVORECE EL APRENDIZAJE:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Perfecciona la lectura y enriquece el vocabulario. b) Desarrolla la expresión c) Ayuda a retener palabras complejas por asociación <p>FACILITA LA ALFABETIZACIÓN EN</p>
---	---	--	--

		<p>historietas ayudan a fijar el esquema de lateralidad y de la lectoescritura; ayuda a comprender la ordenación espacio temporal de los documentos.</p> <p>d) Intentar crear un espíritu crítico: saber que se cuenta, si se entiende, si se tiene interés, como se cuenta, hallar elementos humorísticos,...) si es fácil de leer, saber si hay mensajes ocultos, valores subyacentes(...).</p> <p>e) Y, necesariamente debe de haber un acercamiento del educador hacia el medio, adquiriendo conceptos básicos del lenguaje de los cómics (componentes icónicos, literarios y narrativos) y su condición de lenguaje verboicónicos basado en la secuenciación y la elipse narrativa.</p>	<p>EL LENGUAJE ICÓNICO:</p> <p>a) El niño obtiene la información, en un 10-15% de la escuela y otras fuentes, el resto de la TV y otros medios de comunicación audiovisual (el niño está más socializado por los medios que por otros agentes).</p> <p>b) Es una alternativa a la enseñanza clásica del lenguaje escrito.</p> <p>ES VENTANA AL MUNDO:</p> <p>a) Reflejan la realidad social de un país o de una época</p> <p>b) Desarrollan un sentido crítico ante el mundo que les rodea.</p>
--	--	--	---

Fuente: Manuel Barrero, adaptación de su Conferencia pronunciada en Jerez de la Frontera el 23 de febrero de 2002

El interés por un uso pedagógico del cómic surge principalmente por dos motivos: el género empieza a cobrar prestigio social y académico por la labor de teóricos estudiosos y creadores, al tiempo que sigue siendo un medio muy atractivo y popular entre niños y adolescentes, asiduos lectores de tebeos. Por otro lado, se ha pretendido que el material ofrecido motivase al alumno y que éste pusiera en marcha distintas estrategias de aprendizaje al mismo tiempo que se practicaban todas las destrezas según consta en el PCIC (2004).

Durante un tiempo los jóvenes dejaron de leer cómics masivamente y se desarrollaron otras formas de ocio y otros medios de comunicación audiovisuales, de ahí que hubiera decrecido también su interés como instrumento didáctico para la enseñanza en el aula. Sin embargo, en los últimos años, gracias a la buena salud de la producción de los cómics y de la gran variedad al nivel de los tipos, géneros y formatos que ofrecen (lo vimos en el capítulo anterior), son cada vez numerosos los jóvenes que dedican muchas horas a la lectura de los cómics y participan como aficionados a los grandes festivales en muchas ciudades importantes del mundo.

Por estas razones, la introducción de tal medio en el aula para la enseñanza será, en la mayoría de los casos, bienvenida. Partimos de un buen presupuesto: la motivación de nuestros alumnos por el tema. Sin embargo, no debemos solo con esto, sino partir de la base de que el docente debe elegir el material adecuado y pertinente y, sobre todo, crear las actividades idóneas para que el proceso de aprendizaje sea satisfactorio y para que de este modo no se quede en un instrumento pasivo, una de las razones que algunos autores aducen como principal inconveniente en el uso de este tipo de material pero que, como veremos más adelante, puede subsanarse con el trabajo adecuado.

No hay ninguna duda, el cómic constituye un importante material adecuado para diseñar actividades en el aula. Según Rojas Gordillo (2004), 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. Además, el cómic se asocia con las claves del peculiar humor español. Además, añade:

-Constituyen un material auténtico, de alta calidad artística [...] que utiliza primordialmente la variante coloquial y refleja siempre un estado de lengua actual y próxima, 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. Rojas Gordillo (2004:2)

En nuestro trabajo se reivindica el uso de este material en el aula, en concreto para la enseñanza y el aprendizaje del léxico. Nos centraremos, además, en el uso de un tipo concreto de estos materiales: los cómics originalmente escritos en español. No descartamos de manera sistemática los cómics extranjeros traducidos al español pero éstos 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. Desde este punto de vista, son menos interesantes y enriquecedores que los autóctonos. Si bien no deja de ser cierto que este mismo inconveniente (es un peligro porque muchas historietas han sido mal traducidos al español) lo presentan muchos cómics publicados originariamente en español: los ambientados en otras épocas o culturas reales o imaginadas. Castillo Cañellas (2003:15) 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”.

V.1- La presencia de los cómics en los manuales de ELE³⁶: tipologías de actividades.

Los manuales de ELE difundidos en España en las últimas décadas se diferencian de otros tipos de manuales por las numerosas ilustraciones y las fotografías. Con este material gráfico, se presentan los diferentes contenidos (funcionales y gramaticales, etc.) de manera elaborada, atractiva y lúdica para desarrollar actividades en relación con las destrezas oral y escrita. Gracias a las ilustraciones o imágenes se muestran algunas realidades del mundo hispánico (personajes ilustres, ciudades, obras artísticas, costumbres y tradiciones, etc.).

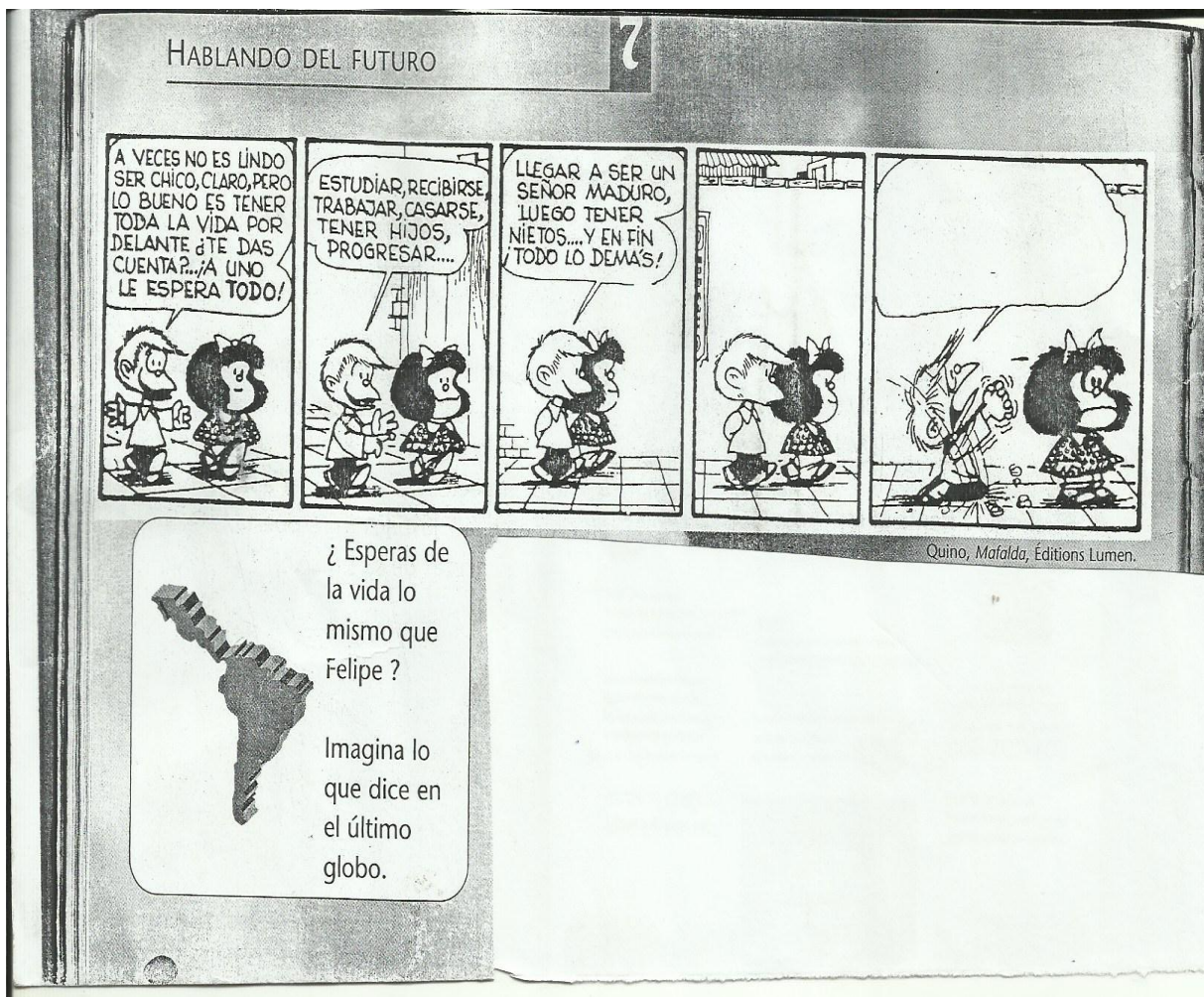
Se parte generalmente de un único dibujo o foto (encuadrado o no en una viñeta) o bien de varias ilustraciones que presentan actos de habla independientes sin formar una secuencia. En algunos manuales de ELE, hay un breve desarrollo narrativo a través de varias imágenes secuenciadas. Las viñetas o las secuencias narrativas pueden estar organizadas en un modelo de “capítulos”, con frecuente aparición de los personajes en las distintas unidades del manual. Esto se percibe en la típica presentación de la familia, grupo de estudiantes o de amigos con sus correspondientes actividades. Esta especie de “cómics de manual” tiene unas funciones delimitadas: ofrecer al alumno un modelo de lengua hablada como *input* destinado a captar su atención, por lo que se destaca por encima de otros textos de libro, así como información visual de tipo pragmático y contextual.

Tal como venimos describiendo en apartados anteriores (II.3, II.3-1, II.3.2 y II.3.3), no se trata en realidad de cómics, sino más bien de ejemplos o muestras de lengua “ilustradas”. Sin embargo, cabe destacar dos puntos que resultan muy significativos para nuestro trabajo: dado que las “ilustraciones con bocadillos” 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 las unidades léxicas, sobre todo las coloquiales. Por otro lado, las razones por las que, en nuestra opinión, se usan estas ilustraciones en los manuales

³⁶ 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 algunos otros materiales tal como el manual *Horizontes*, usado en Costa de Marfil desde hace años. Para las referencias bibliográficas, consúltese el Apéndice Bibliográfico al final de este trabajo.

son las mismas que propondremos para el uso de cómics con el fin de aprender léxico. A estas razones, como se verá, añadiremos otras: contenidos más interesantes y motivadores, input lingüístico-pragmático coloquial más rico, variado y extenso, etc.

En algunos manuales podemos encontrar, además, personajes de cómic, viñetas y tiras cómicas auténticas. Por ejemplo, historietas de *Mafalda* (personaje epónimo y protagonista del cómic de Quino (2004) se utilizaban en el manual *Avance* (1992) en España para propiciar actividades de producción oral o escrita a partir del contenido sociocultural del cómic³⁷. Esta misma realidad, la encontramos en el manual *Horizontes* (1999:94, libro del alumno,) que se usa actualmente en Costa de Marfil para la enseñanza del español como lengua extranjera. Aquí presentamos un ejemplo:



³⁷ Otro ejemplo lo tenemos en la aparición del minimalista personaje *Cutlas* en *Sueña 2* (Libro del alumno, 2001).

V.2- Cómics y adaptación en el aula de ELE.

La formación reglada y la enseñanza de ELE tienen unos objetivos en común: el desarrollo de las capacidades y habilidades lingüísticas y el conocimiento de una realidad social y cultural en la que el estudiante debe integrarse. Barrero (2002) y otros autores³⁸ han desarrollado muchas propuestas de la utilización didáctica de los cómics para alcanzar estos objetivos dentro del marco de la enseñanza. Muchas de estas propuestas, sobre todo las de Barrero, van más allá. Según él, el cómic:

- 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.

³⁸ Fernando Paz (1992), Rodríguez Diéguez (1998), Manuel Barrero (2002) ven en los cómics unos materiales que sirven en el aula 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. Para cumplir estos diferentes objetivos, estos autores proponen una tipología de actividades que pretenden, por un lado, el análisis ideológico de los tebeos (personajes, valores, etc.) y, por 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.

VI. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LÉXICA EN EL MCER Y EN EL PCIC.

El cómic ofrece posibilidades didácticas para desarrollar diferentes aspectos de la competencia comunicativa del estudiante. Una de ellas es el aprendizaje de unidades léxicas características del habla coloquial del español.

Conviene afirmar que se ha descuidado la enseñanza del léxico hasta bien entrada la década de los 90, cuando se produce un cambio con respecto a épocas anteriores (Higueras, 2000:23). Este avance podría deberse a la psicolingüística que introdujo nuevos presupuestos fundamentales para el léxico y su enseñanza-aprendizaje: qué es la competencia léxica, en qué consiste, cuáles son nuestros conocimientos sobre una palabra, cómo se almacenan las palabras en el cerebro, etc.

El MCER, en el punto 5.2.1.1., define la competencia léxica como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. Los elementos léxicos comprenden, por un lado, la polisemia de una unidad léxica, es decir, cuando una palabra puede tener varios sentidos distintos, y, por otro, determinadas expresiones hechas, compuestas por palabras que se utilizan y se aprenden como un todo (aquí se incluirían fórmulas fijas como refranes o proverbios; modismos; verbos con régimen preposicional; expresiones regidas semánticamente, compuestas por palabras que habitualmente se utilizan juntas; etc.).

Por su parte, Lahuerta y Pujol (1996) definen la competencia léxica como la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente. Desde este punto de vista, la competencia de un hablante consiste en conocer las unidades léxicas y poseer a la vez diversos conocimientos sobre ellas: fonéticos, gráficos, categoriales, sintácticos, semánticos, y pragmáticos. Para un estudiante de una LE (o para un nativo que descubre un nuevo vocablo de su L1) es casi imposible adquirir toda esta información con cada palabra “aprendida”. En realidad el “diccionario”, el

“lexicón” mental o otros soportes tal como el “cómic” del que aprende una LE, al igual que ocurre con otros aspectos de su interlengua, se construye de manera progresiva y dinámica. En todos los casos, el componente léxico de una secuencia o unidad didáctica se planifica a partir de la enseñanza de los objetivos gramaticales y funcionales (MCER), pero no es el eje central del enfoque. Por lo tanto, cabe interrogarse sobre la importancia del enfoque léxico en el aula de ELE, al igual que lo hace el lingüista británico David Wilkins (1972) quien subraya que: “without grammar little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed”. Unos años más tarde, Krashen (1987) llegó a la misma observación cuando afirma que: “when students travel, they don’t carry grammar books, they carry dictionaries”. Es decir, las unidades léxicas son más importantes en el grado de comprensión de un enunciado que el acierto gramatical. En consecuencia, a un aprendiente extranjero le urge aprender unidades léxicas que le permitirán comunicarse en contexto.

De forma resumida y en palabras de Marta Bartola (2007:41):

[...] a efectos prácticos, podemos describir la competencia léxica, como una subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática).

En un capítulo anterior, vimos los criterios que consideramos factibles para elegir las unidades léxicas que deberán aprender nuestros estudiantes. En realidad, como ya sabemos, en los planes curriculares estos criterios se combinan con las distintas habilidades comunicativas, las funciones, los temas y las situaciones que se pretenden enseñar. En este sentido, las escalas para la gradación del aprendizaje del vocabulario y para la capacidad de uso de ese vocabulario descritas por el Consejo Europeo son muy útiles, puesto que favorecen el trabajo de selección, la didáctica y la evaluación de la competencia léxica de nuestros alumnos.

	Riqueza del vocabulario	Dominio del vocabulario
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus	Pequeños y esporádicos deslices, pero

	deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	sin errores importantes de vocabulario.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos. Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.	No hay descriptor disponible.

Fuente: *Riqueza y dominio del vocabulario*
(Consejo de Europa. 2001).

En el ámbito del PCIC, dos inventarios tienen vigencia: las *nociones generales* y las *nociones específicas* con los constituyentes del componente nocional que se relaciona de manera estrecha con el significado. La visión del léxico propuesta por el Plan Curricular (2002: 305-311) se relaciona también con lo postulado por el *enfoque léxico*, donde “vocabulario” nos remite a “noción” que engloba varias categorías de unidades léxicas. Parte de que “un hablante cuenta, además de con unidades léxicas simples o palabras, con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar”. Por tanto, el Plan Curricular recoge unidades de carácter semántico-gramatical “que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas”. Por otro lado, el PCIC es consciente de que es muy difícil que las unidades léxicas vengan acompañadas generalmente de un ejemplo que ilustre posibles combinatorias de palabras (cotexto).

Asimismo, el Plan Curricular (2002: 307) reconoce que tampoco puede ofrecer un listado cerrado de las unidades léxicas que se deberían aprenderse en cada nivel, sino que su propuesta se debe concebir como “un primer acercamiento que deberá contemplarse después según cada entorno y cada situación particular”.

En opinión de Lahuerta y Pujol (1996: 124), 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”.

Nuestra propuesta didáctica basada en el aprendizaje de unidades léxicas a través 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, hay que subrayar que 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, de ahí la importancia de señalar que también la *lectura o descodificación* de cómics como ejercicio en el aula de ELE puede formar parte de tareas que, a partir de la comprensión, promuevan específicamente la memorización y la utilización de dichas unidades léxicas.

VI.1- El uso de los cómics para el aprendizaje de unidades léxicas coloquiales.

Por todas las razones señaladas hasta ahora, y teniendo en cuenta la serie de criterios que señalamos para una buena selección del material, pensamos que el uso de cómics puede ser una buena actividad motivadora y altamente provechosa dentro y fuera³⁹ del aula para el aprendizaje del alumno extranjero. A partir de un buen cómic

³⁹ Los alumnos deben desarrollar la costumbre de llevar cómics a casa para leer. Se puede llevar a cabo esta actividad a partir de un intercambio de cómics entre los estudiantes del centro. El procedimiento puede ser avalado por los profesores quienes estipulan el plazo de lectura en función de las características de los estudiantes y de los cómics.

(bien seleccionado en función de las características del alumno⁴⁰ y las del texto aportado⁴¹), el alumno recibe un *Input* auténtico que reproduce el habla coloquial español. De la misma manera, el estudiante aprende a su ritmo sin la “tensión” cognitiva habitual que suele provocar la recepción del español hablado a través de los medios audiovisuales (televisión y radio). La situación más frecuente con los alumnos extranjeros en el aprendizaje de vocabulario es el uso de estrategias como los diccionarios, la lista de palabras, esquemas, mapas semánticos, etc. En cambio, el contexto en el que aparece una palabra nos proporciona unas informaciones muy importantes para poder comprenderla y usarla. No cabe duda de que la aparición de una palabra extranjera en diferentes contextos y situaciones de comunicación enriquece su conocimiento. Según Higuera (2000), 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.

El uso de cómics de en el aula de ELE, como hemos venido señalando a lo largo de nuestro trabajo, puede constituir una vía especialmente ventajosa para el aprendizaje del léxico coloquial, tanto dentro como fuera del aula. Hoy en día, los alumnos pueden acceder fácilmente a cómics a través de internet⁴². Los profesores o los centros de estudios pueden proporcionárselos mediante la creación de lo que Fernández Paz (1992:44) llama una “*comiteca*”⁴³.

⁴⁰ Una de las características que debe predominar es el nivel de interlengua del alumno. Es un factor fundamental en la selección del cómic. Este factor debe estar en estrecha relación con el grado de 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 cómic sólo será “fácil” o “difícil” para un estudiante según lo que se le pida que haga con él.

⁴¹ Los textos de los cómics seleccionados deben obedecer a varios factores que determinan sus características lingüísticas: el tipo o género, el público al que se dirige, la época y lugar de creación, los rasgos sociolingüísticos de los personajes. Son elementos esenciales en la selección de los textos, que han de adecuarse al nivel de interlengua del alumno o grupo de alumnos: los textos no deben contener un exceso de unidades léxicas desconocidas que imposibiliten el aprendizaje del estudiante provocando distanciamiento frente al género y su posterior frustración.

⁴² Internet puede ofrecer muy buenas posibilidades en la adquisición de cómics escritos en español de España y de Hispanoamérica, sobre todo en el extranjero. Es muy fácil acceder a este material a través de las páginas web de las editoriales, de los propios autores (Quino, Maitena, Bruguera...) y de las librerías digitales que venden en línea.

⁴³ La *comiteca* puede ser un proyecto basado sobre la creación de un espacio cedido en la biblioteca del centro de estudios. En este espacio serán expuestos los cómics y los estudiantes podrán llevárselos en sistema de préstamo. Para eso, es imperativo usar los mismos criterios tal como vienen indicados en el

Dejando a un lado los aspectos lúdicos y motivadores (de los que ya hemos hablado) podemos encontrar otras razones de peso en las características del *input* que proporcionan los tebeos:

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

b) Se trata de una muestra de lengua muy rica que imita situaciones de comunicación reales y refleja fielmente las peculiaridades del registro coloquial del español de España y del español de América con todas sus variantes.

c) En los textos de los cómics predominan variedades del registro coloquial y a veces es muy frecuente que las distintas unidades léxicas coloquiales aparezcan en distintas situaciones de comunicación por lo que ofrecen a los estudiantes mayor información y mayor conocimiento sobre la unidad léxica y mayores posibilidades de almacenamiento y memorización⁴⁴ a largo plazo.

d) Con la ayuda de las imágenes⁴⁵, los textos y la propia secuenciación de las viñetas, los estudiantes pueden llegar a determinar el significado de muchas unidades léxicas a partir de la información pragmática o contextual de los cómics que a priori desconocen.

capítulo IV y las distintas características de los alumnos y de los textos de los cómics de forma más general. Los fondos de esta *comiteca* podrían ser muy eclécticos: viejos y nuevos cómics y revistas de humor, libros de cómics modernos, reediciones de clásicos, álbumes compuestos de viñetas muy conocidas, etc. Es importante que haya esta 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. El profesor puede ayudar los estudiantes en esta tarea.

⁴⁴ Los conceptos de *almacenamiento* y de *memorización* se relacionan con el *lexicón mental* para referirse al sistema de almacenamiento del léxico en nuestro cerebro. Para Lahuerta y Pujol (1996:122), 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”.

⁴⁵ La asociación de imágenes e unidades léxicas permiten que éstas sean fácilmente localizables y aisladas. Esto facilita la comparación entre los usos de una misma forma en diferentes contextos, entre los vocablos que aparecen en situaciones similares, la revisión, la reflexión, etc.

Cuando hablamos de aprendizaje de vocabulario a través de cómics en un curso de español para extranjeros, debemos tener en cuenta tanto el aprendizaje planificado como el no planificado. La importancia de este último es innegable, aunque no siempre recibe la suficiente atención. Como señala Higuera (2000:17), 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.

Gracias a este tipo de materiales, convenientemente seleccionados, no cabe duda, se aprende léxico. Es una actividad idónea (pero no es una panacea) para aprender nuevas unidades léxicas coloquiales y profundizar en el conocimiento de las que ya conocen o habían oído alguna vez los estudiantes.

VI.2- Propuestas didácticas más usuales en el aula de ELE con cómics.

Las actividades didácticas relacionadas con los cómics en el aula de ELE giran en torno al apoyo y a la motivación para provocar una actitud receptiva que luego permitirá fomentar otras actividades. Éstas están destinadas a desarrollar la reflexión. Generalmente, el catálogo de actividades más usuales que ponen de relieve las cuatro destrezas lingüísticas son semejantes a:

- Leer cómics en voz alta o representar a los personajes: fomenta la entonación y la dramatización.
- rellenado de bocadillos y búsqueda de títulos.
- localización e identificación de palabras desconocidas.
- ordenar viñetas según su secuencia narrativa.

Como podemos comprobar, estas actividades no tienen en cuenta los aspectos “verbales” (lo que más nos va a interesar y que los demás no han abordado en sus trabajos) y otras características de los cómics para el aprendizaje. También hay que reconocer que están fundamentalmente diseñadas para los niveles inferiores. Tradicionalmente, cuando el docente de lenguas extranjeras llevaba a su aula un cómic, enfocaba su potencial didáctico al desarrollo de la comprensión lectora. El profesor le

pedía al alumno que leyera el texto y, a continuación, le proponía una serie de ejercicios basados en preguntas que esperaba que éste respondiera, bien de forma oral o escrita. En este caso, la integración de destrezas se daba de forma muy limitada y casual, no fruto de una reflexión con la finalidad acercar los procesos reales de comunicación al aula.

Sin duda, dicho material posee una gran valía como activador de las estrategias de comprensión lectora, pero también como punto de partida para la integración de las demás destrezas, en un intento de conseguir una comunicación lo más real y auténtico posible en el aula de ELE y valioso en el aprendizaje de vocabulario.

VI.3- Tipos de unidades léxicas.

La enseñanza del léxico en aula de ELE de manera general 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 obligan a una especial atención por parte del aprendiz extranjero porque, según palabras de Higuera (1997a:36), “son idiosincrásicas de cada lengua y, en algunas ocasiones, idiomáticas”. Asimismo, su desconocimiento o su mal uso suele generar grandes problemas de comprensión y numerosos errores en la producción. Es evidente que el alumno no debe construir cada frase de la nada, por lo que el aprendizaje de estas unidades pluriverbales propicia que utilice las combinaciones de palabras usualmente empleadas por un nativo en un contexto determinado. Nuestra propuesta didáctica abarca la enseñanza de palabras e unidades léxicas pluriverbales características del registro coloquial.

Las unidades léxicas han sido clasificadas de diferentes maneras. Según el MCER de las Lenguas (2002:108) la competencia léxica se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. Estos elementos léxicos, según el Marco, incluyen expresiones hechas que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. La nomenclatura de la clasificación que ofrece el Marco (2002:108) 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.”

Preferimos para nuestro trabajo la clasificación de Higuera (1997b: 59) por su claridad terminológica y sencillez. Para esta autora, las unidades léxicas pueden ser palabras o bien “unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas⁴⁶”. Éstas últimas se presentan de esta manera:

a) *combinaciones sintagmáticas o “colocaciones”*. Esta unidad léxica, según Higuera (1997b:36), 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”. (Ejemplos: tomar una decisión, tener hijos, tocar (le) la lotería a uno...).

b) *expresiones idiomáticas*. 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. Esta unidad léxica, según esta autora, presenta diversos tipos: “locuciones, clichés, comparaciones fijadas, timos o muletillas, frases hechas y complejos fraseológicos con casillas vacías”. Ejemplos:(tener una piedra en el zapato, ser un pulpo, estar como una cabra...)

c) *expresiones institucionalizadas*. Como señala Higuera (1997:46), siguiendo a Varela y Kubarth (1996), se trata de secuencias que, en muchos casos, “constituyen residuos de oraciones gramaticalmente completas y que aquí se encuentran reducidas a muy pocos elementos”. Estas expresiones “contribuyen al buen funcionamiento de la

⁴⁶ Según Higuera, este tipo de unidades léxicas se diferencia de las combinaciones de palabras precisamente en que hay cierta cohesión interna entre ellas y en que son la combinación más usual empleada por un nativo en un contexto determinado.

comunicación o facilitan la interacción social y sólo dentro de éstas se comprende su estabilidad e idiomática”. De esta definición podemos deducir que este tipo de unidades, “fijadas por el contexto y la intención del hablante” (Higueras, 1997: 48), son características, aunque no exclusivas, del registro coloquial. Ejemplos:(Usted dirá, ya lo creo, vamos a ver...).

VII. CONCLUSIÓN.

A la luz de este estudio, el cómic como texto narrativo “puede” usarse como un soporte didáctico muy útil y motivador para el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices de ELE. La reserva que emitimos respecto a su uso podría justificarse por las razones siguientes.

La primera, a nuestro juicio, es que hay muy pocos trabajos hechos sobre el cómic en relación con la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Con esta investigación hemos querido llenar parte de ese vacío sobre las posibilidades que tiene este material como producto de la cultura popular o como forma artística alternativa para la enseñanza-aprendizaje de ELE. La segunda tiene algo que ver con el aprovechamiento de las posibilidades pedagógicas de los cómics, pues resulta necesario un proceso previo de selección del material en función de criterios bien establecidos. En todo caso, es el docente quien, debe decidir cómo trabajar con ellos en el aula y conocer las posibilidades que pueden llegar a ofrecer. Desgraciadamente, el mundo del cómic todavía es muy desconocido, sobre todo si lo comparamos con otras artes narrativas o medios audiovisuales, como la radio y la televisión.

Desde la perspectiva histórica, encontramos razones que explican su exclusión de la enseñanza a adultos de manera general, así como la necesidad de rescatarlo en la actualidad. Resulta paradójico que mientras pierde popularidad entre los niños y adolescentes, no ha parado de ganar un prestigio entre cierto sector “culto” del público adulto tanto en el mundo hispánico como en otros países del mundo.

En el estudio del lenguaje logo-icónico del cómic (de evidente riqueza), encontramos razones de otra índole por las que consideramos que los cómics pueden

usarse con éxito para enseñar y aprender vocabulario en aula de ELE, ya que integra imágenes y textos escritos, fundamentalmente del léxico coloquial y se aproxima a través de otros recursos al discurso audiovisual, por lo que proporciona no pocas informaciones de tipo sociopragmático o contextual. Estas características peculiares del discurso del cómic confieren a este medio especiales ventajas para el desarrollo de determinados procesos didácticos dentro del aula y fuera de ella. Al igual que otros medios y productos culturales comúnmente usados para la enseñanza de lenguas extranjeras, el cómic constituye un material especialmente ventajoso para desarrollar determinados aspectos de la competencia comunicativa.

Aunque en este trabajo nos hemos referido específicamente al aprendizaje de vocabulario a partir de cómics para desarrollar la competencia léxica de los estudiantes, las posibilidades de ese medio van mucho más allá. De hecho, algunos trabajos de suma importancia en este campo proponen usar los cómics para la enseñanza de aspectos socioculturales. Finalmente, la presencia de los cómics en manuales homologados de ELE debe hacernos reflexionar sobre sus distintas posibilidades didácticas.

APÉNDICE.

Propuestas de actividades para enseñar unidades léxicas coloquiales a través de los cómics (Una propuesta didáctica dentro de un curso de lengua estructurado en tareas y otros enfoques metodológicos comunicativos).

Los cómics pueden constituir un material didáctico excelente y cualificado para diseñar actividades que tienen como objetivo el aprendizaje de unidades léxicas, especialmente de aquellas más típicamente coloquiales. Nuestra propuesta didáctica en este caso consistirá, más que en una descripción de actividades o tareas concretas, en el establecimiento de una serie de pautas y criterios para diseñar actividades o tareas en función de un grupo meta y un contexto educativo determinados. Pretendemos mostrar las distintas posibilidades que ofrecen estos materiales para enseñar léxico coloquial y

qué pautas seguir para desarrollar propuestas didácticas concretas de trabajo en el aula de ELE.

Según las circunstancias, el nivel del alumnado, el tipo de curso o el 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 él denomina una “sub-tarea” o “pre-tarea⁴⁷” con atención a la forma que sirva de preparación a la realización de la tarea final (Ellis, 2003: 243-278). Los profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera que trabajan con manuales con un enfoque nocio-funcional, por su parte, podrían desarrollar las distintas actividades con cómics como actividades complementarias vinculadas a las propuestas en el manual para alcanzar los objetivos de la programación.

➤ **Actividades para enseñar unidades léxicas coloquiales a través de cómics.**

- Actividades para presentar unidades léxicas y facilitar una reflexión sobre su significado y uso en contexto.

Con esta tipología de actividades, pretendemos dos objetivos de aprendizaje. En primer lugar, se busca que el estudiante extranjero reconozca las unidades léxicas presentadas cuando las escucha en situación real de comunicación entre hablantes nativos. Como dijimos, no se trata de memorizarlas sino que sepa reconocer cuando las oiga en un futuro. De esta manera afianza y enriquece su conocimiento que tiene de estas unidades. El segundo objetivo tiene que ver con el contexto de uso de las unidades léxicas coloquiales y de las relaciones de asociación entre sí. Por lo tanto, el aprendiz se apoyará en las unidades léxicas coloquiales que ha aprendido en cómics para usarlas en un contexto de comunicación muy similar.

Son muy determinantes los criterios de selección de los cómics, ya que el primer paso para el uso de estos materiales con finalidad didáctica consiste en realizar una adecuada selección de manera que la unidad o las unidades léxicas que se pretenden

⁴⁷ Por ejemplo, la lectura de cómics en aula de ELE o *descodificación* puede ser considerada como una pre-tarea.

presentar a los estudiantes aparezcan el mayor número de veces posibles en un contexto que no dé lugar a errores. Un uso humorístico o irónico de una unidad léxica por ejemplo en *Mortadelo y Filemón* de Ibañez o en *Todas las desesperadas*, de Maitena (usada en una situación comunicativa distinta de las que habitualmente aparece) podría provocar confusión o una información errónea.

Una forma de presentar las unidades léxicas en aula de ELE y favorecer la reflexión sobre su significado y uso es provocar la focalización en determinadas secuencias del cómic en las que aparecen estas unidades léxicas que queremos enseñar. Esta focalización se puede conseguir de varias maneras:

- a) A partir de unas fotocopias, podemos marcar o subrayar la unidad dentro del globo. En este caso, siempre sería preferible usar cómics no muy largos para no alejarse de los objetivos.
- b) Al estudiante se le puede pedir que haga una lectura o relectura, de tal manera que se fije en la forma. De esta manera, debemos orientarlo a la búsqueda de la información que nosotros queremos que conozca, organizarla y reflexionar sobre ella. En este nivel, el punto de partida puede ser la unidad o las unidades léxicas que aparecen en los bocadillos, o bien el contexto o situación de comunicación reflejada en las viñetas. Es decir, la lectura de los *inputs* nos ofrece dos posibilidades:
 - pedir al estudiante que reflexione sobre el significado y uso de una determinada unidad léxica en los contextos en que aparece.
 - 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 ocasión⁴⁸.

La primera posibilidad sería fundamentalmente útil para la enseñanza de palabras coloquiales usadas por los hablantes nativos con significaciones muy diversas. El aprendiz extranjera se enfrentará a palabras como “hombre” o “venga” en el español peninsular. La segunda posibilidad tiene que ver con la enseñanza de expresiones institucionalizadas, pues, según hemos señalado anteriormente, están fijadas por el

⁴⁸ La 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).

contexto y la intención del locutor. En un caso práctico, podríamos pedir a nuestros alumnos que observen las expresiones lingüísticas utilizadas por los personajes del tebeo para mostrar enfado, aceptación o rechazo (“joder”, “a la mierda”, “ni modo”, “por supuesto”, “ni hablar”, “claro”). El aprendiz extranjero o grupo de estudiantes puede recoger y organizar todas las informaciones mediante cuadros o fichas proporcionados por el docente, o bien mediante listas o mapas semánticos (es muy frecuente como estrategia de aprendizaje de léxicos por parte de los estudiantes extranjeros) elaborados por los propios alumnos.

Como hemos señalado anteriormente, en un cómic es relativamente sencillo localizar unidades léxicas o fragmentos de discurso en los breves textos dialogados que aparecen dentro de cada bocadillo. 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, muy bien definidos.

❖ **Ejemplo de actividad.**

Descripción del nivel (nivel intermedio B1).

Según la escala global del *MCER*, un usuario de Nivel Intermedio podrá interactuar con hablantes nativos sin demasiadas dificultades, en cualquiera de las situaciones comunicativas a las cuales se enfrenta durante su estancia en el país de la lengua meta (además, en el caso del nivel B2, lo podrá hacer con naturalidad). Un hablante de nivel B2 será capaz de entender textos complejos si se tratan de su especialización, así como producir textos claros y detallados sobre temas concretos. En el caso del usuario de nivel B1, éste podrá comprender input que aparezca en una lengua estándar y, asimismo, producir textos sencillos sobre temas que le son familiares o de su propio interés personal.

En cuanto al léxico, un hablante de nivel intermedio posee un vocabulario lo suficientemente amplio como para expresarse de forma correcta en situaciones familiares, aunque puede necesitar el empleo de circunloquios cuando se trata de temas o situaciones que le son poco frecuentes (es el caso de las palabras coloquiales). Por consecuencia, las diferencias entre una franja y otra dentro del mismo nivel son notables. Por este motivo, hemos elegido unas tiras de Quino en *Mafalda* (1965. Ediciones de La Flor,) que emplean un lenguaje estándar y que presentan una

situación ligada, ahora sí, a un contexto concreto, pero que, al tratar de temas de actualidad, es bastante familiar para el alumno. El cómic de quino es muy rico en registro coloquial

A continuación describiremos los contenidos que creemos que se pueden trabajar a partir de las actividades propuestas, pero debe quedar claro que los exponentes para trabajarlos variarán dependiendo del nivel de los alumnos, puesto que, como hemos visto, las diferencias entre las franjas B1 y B2 son bastante notables.

Objetivos.

Favorecer el empleo del léxico mediante actividades significativas para el alumno derivadas de la lectura (prelectura y poslectura) de tiras en contextos representativos.

Fomentar en el alumno la capacidad de desarrollar asociaciones léxicas que le permitirán aprender y recuperar posteriormente el léxico aprendido, así como aprovechar la rentabilidad que ofrece la asociación de imágenes en el aprendizaje de vocabulario (palabras coloquiales, expresiones institucionalizadas, expresiones pluriverbales.Etc.)

Contenidos.

-Contenidos Léxicos: Palabras coloquiales, expresiones institucionalizadas e unidades pluriverbales.

Desarrollo de la secuencia.

Como ejercicio de calentamiento, haremos una serie de preguntas para averiguar los conocimientos de los alumnos sobre cómics hispánicos (autores, personajes, temas, lenguaje, cargas ideológicas, registro coloquial...). A continuación, se plantean, una serie de actividades para realizar con las viñetas que hemos previamente elegidas con el fin de trabajar las unidades léxicas que aparecen en los

bocadillos. Entendemos, sin embargo, que para lograr los objetivos, el nivel de lengua exigido a los alumnos a la hora de realizar estas actividades, ha de depender de la franja en la que éstos se encuentren (proveniencia de los alumnos, nivel de interlengua, contexto educativo de aprendizaje...).

A partir de los textos de los bocadillos, se trabajarán diversas expresiones de registro coloquial pidiendo al alumno que, por el contexto, intente explicarlas. Las actividades de esta sección se plantean después de la prelectura de una gran parte del cómic correspondiente. Así, los alumnos divididos en dos grupos, tras la comprensión lectora deberán anotar cuáles son las expresiones de registro coloquial que aparecen en las distintas viñetas (un total de quince) que se les ha hecho entrega el profesor y elegidas según criterios que hemos venido explicando en nuestro trabajo. Los bocadillos llevan expresiones idiomáticas, colocaciones y expresiones institucionalizadas.

Finalmente, en una sesión de puesta en común se volverá a leer (poslectura) el conjunto de las viñetas, ahora sí clasificando las unidades léxicas por tipología y cuando procede, los alumnos buscarán otras expresiones que resulten equivalentes. Para cerrar la sesión, se exige a los alumnos que utilicen estas mismas expresiones en unas frases de su propia producción para que se den cuenta que forman parte del habla habitual de los nativos. A continuación, presentamos una ficha elaborada por un grupo de alumnos en la detección de las expresiones:

▶ Viñeta n° 1 : " ¡ Por supuesto! " [Expresión institucionalizada]
 ▶ Viñeta n° 2 : " ¡ Ando con el ánimo por el suelo " [Exp. idiomática]
 ▶ Viñeta n° 3 : " Tener hijitos " [Colocación]
 ▶ Viñeta n° 4 : " Han (tenido mala pata) " [Expresión idiomática]
 ▶ Viñeta n° 5 : " Han formado un gobierno " [Colocación]

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

Para llevar a cabo y sacar provecho de estas actividades, es preferible modificar los contenidos de los cómics que vamos a proponer a los estudiantes, borrando partes de los textos. Eso implica usar materiales no muy extensos y, en su caso, fotocopias. Son actividades de producción escrita (los estudiantes tienen que rellenar los bocadillos con textos) que ponen de relieve las destrezas de los alumnos en el uso de la lengua hablada. Los estudiantes tendrán que imaginar o suponer lo que los personajes "dirían" en la

situación comunicativa tal como viene reflejada en las viñetas (y según la intención comunicativa o estado de ánimo que muestran los gestos de los personajes).

En función de la cantidad de textos que borremos, estas actividades pueden ser más libres o más controladas. Otra variante de este tipo de actividades es plantearlas por ejemplo para practicar colocaciones borrando uno de los elementos léxicos de la colocación; para afianzar el uso de expresiones idiomáticas o institucionalizadas, dejando libre la parte del globo donde éstas podrían aparecer (teniendo en cuenta el contexto); o bien como otro tipo de actividad en la que los estudiantes pueden crear libremente⁴⁹ los diálogos poniendo en juego sus conocimientos léxico-pragmáticos de la lengua coloquial hablada.

Es importante subrayar que la viñeta sola no determina la situación comunicativa en la que se inserta el texto, por lo que, lógicamente, hay que tener en cuenta las viñetas anteriores. 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.

⁴⁹ Con la llegada de las TIC el profesor tiene todavía más fácil acercar el cómic al aula, ya que existen una gran variedad de herramientas gratuitas, atractivas y muy intuitivas que permiten al propio estudiante crear en red sus propias viñetas. Algunas de las aplicaciones más conocidas son *Pixton*, *StripGenerator* o *Toondoo*, pero sin duda recomendamos *WittyComics* por su facilidad y rapidez en crear viñetas, y mi preferida es la aplicación del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado por ser completamente gratuita y ofrecer tantísimas propuestas didácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO ABAD, MARINA (2003). “El cómic en la clase de ELE: Una propuesta didáctica”. Marcoele
- 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>].
- 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>]
- COMA, JAVIER (1984). *Historia de los cómics* (4 Vols.), Barcelona: Josep Toutain Editor.
- CONDE, LUIS (2002). *Historia del humor gráfico en España*. Editorial Milenio/Universidad de Alcalá.
- ECO, HUMBERTO (1995). *Apocalípticos e integrados*, Barcelona: Tusquets.
- (1984). *Semiótica y filosofía del lenguaje*. París.PUF
- 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
- GARCÍA, SANTIAGO (2010). *La novela gráfica*. Edición Astiberri.
- GASCA, LUIS y GUBERN, ROMÁN (1994). *El discurso del cómic*, Madrid: Cátedra.
- 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. La lectura de cómics para aprender ELE 55
- KRASHEN STEPHEN (1987). *Comic Book Reading and Language Development*. Abel Press.

- 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>]
- McCLOUD, SCOUT. (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.
- PERRY GEORGES and Aldridge ALAN (1967). *The Penguin Book in Comic: A slight Story*. Harmondsworth (Traducción de Oscar Massota in *La Historieta en el mundo moderno*, p124).
- R.A.E. (1998). *Diccionario de la Lengua Española* (1998), Real Academia Española, Vigésima primera edición, Madrid: Espasa Calpe.
- 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 ELEL.*” [Documento web accesible en www.sgci.mec.es/br/xsem/tallercrojas.pdf].
- VARELA F, KUBARTH H. (1996). *Diccionario Fraseológico del Español Moderno*. Gredos Editorial, S.A
- WILKINS DAVID (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold Editor.

APÉNDICE BIBLIOGRÁFICO

MANUALES DE *ELE* CONSULTADOS PARA EL APARTADO V.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. Zorzalejos (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.
- Horizontes*. (1999). Abidjan: Edicef
- 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.