



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Trabajo de Fin de Máster

**LAS POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL CÓMIC A
TRAVÉS DE SU USO EN MANUALES DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
Facultad de Educación

Autora: Nerea Ruiz Arnau
Tutor: Dr. José Rovira-Collado
Curso: 2017/ 2018
Convocatoria: C4

MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

**LAS POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL CÓMIC A TRAVÉS DE SU USO EN
MANUALES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

AUTOR: NEREA RUIZ ARNAU

TUTOR: DR. JOSÉ ROVIRA COLLADO

Firma de la alumna:

Vº Bº del tutor:

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD Y AUTORÍA DEL TFM

D/D^a.: Nerea Ruiz Arnau, con DNI 53247251C estudiante del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, de la Universidad de Alicante, realizado en el período del segundo cuatrimestre del curso 2017/2018.

Declara:

El Trabajo Fin de Máster denominado “Las posibilidades didácticas del cómic a través de su uso en manuales de Educación Secundaria” ha sido desarrollado respetando los derechos intelectuales de terceros, conforme las citas que constan en las páginas correspondientes y cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía, así como cualquier otro derecho, por ejemplo, de imagen que pudiese estar sujeto a protección del *copyright*. En virtud de esta declaración, afirmo que este trabajo es inédito y de mi autoría, por lo que me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance del Trabajo Fin de Máster, y asumo las consecuencias administrativas y jurídicas que se deriven en caso de incumplimiento de esta declaración.

Para que así conste, firmo la presente declaración en Alicante, a 4 de julio de 2018.

Fdo.:

Nerea Ruiz Arnau

RESUMEN:

En este trabajo, se defiende que el cómic, con su fusión de dibujo y lenguaje, puede ser una herramienta comunicativa eficaz para tratar contenidos lingüísticos y pragmáticos en el aula de Secundaria. En esta línea, este estudio tiene como objetivo principal destacar la versatilidad del cómic como recurso educativo y analizar sus posibilidades pedagógicas. Para ello, se toma como corpus de análisis diferentes viñetas, pertenecientes a libros de texto de Secundaria. A partir de ellas, analizaremos su uso y explotaremos sus contenidos en función de los diferentes niveles lingüísticos y de la Pragmática.

PALABRAS CLAVE:

Cómic, Didáctica de la Lengua y Literatura castellana, Educación Secundaria, Pragmática, Lingüística

ABSTRACT:

In this paper, it is defended that comics, with their fusion of picture and language, could be an effective communicative tool to deal with linguistic and pragmatic contents in secondary education. Along these lines, this study mainly aims at highlighting the versatility of comics as an educational resource and analysing its pedagogical possibilities. To do this, different comic strips belonging to secondary school textbooks were taken as a corpus. Their use will be analysed and their contents utilised on the basis of the different linguistic levels and of Pragmatics.

KEY WORDS:

Comic, Spanish Language and Literature Teaching, Secondary School, Pragmatic, Linguistic

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. <i>Justificación y objetivos</i>	5
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	6
2.1. <i>El cómic: aproximación terminológica</i>	7
2.2. <i>El lenguaje del cómic</i>	11
2.3. <i>Cómic y lingüística</i>	14
2.4. <i>El cómic como recurso educativo</i>	16
2.4.1. <i>El cómic en ELE</i>	17
2.4.2. <i>El cómic en Educación Secundaria</i>	18
3. METODOLOGÍA	20
3.1. <i>Descripción del corpus</i>	20
3.2. <i>Procedimiento de análisis</i>	22
4. ANÁLISIS	23
4.1. <i>Nivel fonético-fonológico</i>	23
4.2. <i>Nivel morfosintáctico</i>	26
4.3. <i>Nivel léxico-semántico</i>	30
4.4. <i>Pragmática</i>	34
4.5. <i>Ortografía</i>	42
4.6. <i>Elementos artísticos y paraliterarios</i>	44
4.7. <i>Resultados</i>	48
5. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	50
5.1. <i>Actividad 1: El cómic a través de la historia</i>	51
5.2. <i>Actividad 2: Bocadillos para escuchar y hablar</i>	51
5.3. <i>Actividad 3: Intérprete de símbolos</i>	52
5.4. <i>Actividad 4: Crea tu propia viñeta</i>	53
5.5. <i>Actividad 5: En busca de la isla del tesoro</i>	53
6. CONCLUSIONES.....	56
7. BIBLIOGRAFÍA	59
8. ANEXOS	63
8.1. <i>Actividad 1: Imágenes y referencias</i>	63
8.2. <i>Actividad 2: Bocadillos</i>	68
8.3. <i>Actividad 3: Viñetas de Mortadelo y Filemón</i>	68

1. Introducción

1.1. Justificación y objetivos

El objetivo de este estudio es comprobar que el cómic, en su fusión de dibujo y lenguaje, puede ser una herramienta comunicativa eficaz desde una perspectiva lingüística y pragmática en el aula de Secundaria.

Un hecho ineludible, en nuestros días, es que el cómic se ha afianzado como un género de lectura cada vez más popular. Tradicionalmente, se ha considerado como una lectura superficial o vinculada exclusivamente al público infantil o juvenil. Sin embargo, también existen cómics destinados a un público adulto. De hecho, actualmente, son, sobre todo, jóvenes y adultos los que lo consumen. De este modo, a pesar de los prejuicios, el cómic está cada vez más presente en nuestra cultura.

Aunque hay de diferentes temáticas, los cómics más populares versan sobre superhéroes, especialmente, debido a la gran influencia de las editoriales de Marvel Cómics y DC Cómics. Esto se debe a que se están haciendo muchas obras cinematográficas sobre estos superhéroes y también a la aparición de series, como *The Big Bang Theory*, que hacen que el espectador se familiarice con este mundo. Otros cómics de gran demanda proceden de Japón, los mangas. Estos también tienen su versión animada en los *animés*, series de animación japonesa. Asimismo, en los últimos años, el cómic ha sabido adaptarse a los cambios sociales y, por ejemplo, ha tenido un papel fundamental en la reivindicación del feminismo (Rovira, Rovira-Collado y Contreras, 2018). Igualmente, se trata de un género que nos rodea día a día a través de la prensa (viñetas cómicas de Forges o *El Jueves*) o en redes sociales. Sin duda, su carácter visual hace del cómic un medio atractivo no solamente para disfrutar de la lectura, sino también como herramienta de crítica y reflexión.

Desde la Lingüística y la Pragmática, pocas investigaciones han abordado el estudio del cómic (Yus, 1995a, 1995b, 1997, 1998, 2001, 2008, 2009). Sin embargo, en el ámbito educativo, se ha destacado su utilidad como recurso pedagógico. Además, actualmente, se celebran congresos relacionados con la educación que tienen en el cómic su objeto de estudio, como *Unicómic* o *CómicTools*. De este modo, su popularidad, la falta de explotación del cómic desde una perspectiva más lingüística y pragmática y su gran

potencial como herramienta pedagógica han motivado la realización de esta investigación.

Concretamente, en la Didáctica de Lengua y Literatura, su uso ha sido diverso: como mejora de la lectura (motivar al alumnado) y de la competencia lingüística (ampliación del vocabulario), como acercamiento a obras literarias o como base para la elaboración propia de cómics para desarrollar la expresión escrita, entre otros. En la enseñanza de español a nativos, fundamentalmente, se utiliza más en relación con la literatura. Sin embargo, en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera se emplea también para estudiar contenidos lingüísticos y pragmáticos relacionados con la comunicación, por ejemplo, la ironía.

En esta línea, este estudio tiene como objetivo principal destacar la versatilidad del cómic como recurso educativo y analizar sus posibilidades pedagógicas. Para ello, se toman como corpus de análisis diferentes viñetas, pertenecientes a libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria. Concretamente, de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. A partir de ellas, analizaremos su uso y explotaremos su contenido lingüístico y pragmático.

Para lograr los objetivos planteados, la labor llevada a cabo se estructura en diversas partes. En primer lugar, se establece el marco teórico en el que se inserta este trabajo: el concepto de *cómic*, su lenguaje y su uso como herramienta pedagógica. En segundo lugar, se describe la metodología de trabajo seguida en el presente estudio. En tercer lugar, analizamos las viñetas seleccionadas como corpus en diferentes niveles lingüísticos (fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico) y en su relación con la Pragmática, la Ortografía y la Paraliteratura y también presentamos algunos resultados notables sobre su uso. Finalmente, exponemos las conclusiones y trazamos posibles líneas de estudio para futuras investigaciones.

2. Estado de la cuestión

El estado de la cuestión en el que se enmarca este trabajo gira en torno al cómic. Por ello, primero, llevaremos a cabo una aproximación terminológica al concepto de *cómic*. Después, hablaremos del lenguaje propio del cómic. A continuación, citaremos algunos estudios que relacionan cómic y lingüística. Por último, comentaremos algunas de las funciones del cómic como recurso didáctico.

2.1. El cómic: aproximación terminológica

Previamente, al abordar las características sobre este género, debemos concretar a qué llamamos cómic, comentar sus diferentes denominaciones y situar su origen.

La palabra *cómic* es una voz inglesa que procede del griego *κωμικός* (*komikos*), que significa “relativo a la comedia”. Se trata de un género a caballo entre el arte pictórico, el dibujo y la literatura. De ahí que su definición, así como su clasificación, haya suscitado discusiones a lo largo de la historia.

Umberto Eco fue uno de los primeros investigadores que estudió el cómic, entendiéndolo como un fenómeno propio de la cultura de masas. En *Apocalípticos e integrados* (1964), considera la historieta como un producto cultural, ordenado desde arriba, que esconde una intención persuasiva y que lleva al lector a la evasión (Eco 1964: 299):

La historieta es un producto industrial, ordenado desde arriba, y funciona según toda la 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, reflejan la implícita pedagogía de un sistema y funcionan como refuerzo de los mitos y valores vigentes.

Eisner, otro gran autor de referencia, en 1985, con *Comics and Sequential Art, El cómic y el arte secuencial*, dedica toda una obra a este género. Defiende que el cómic “consiste en un montaje de palabra e imagen (...) que exige al lector el ejercicio de sus facultades visuales y verbales” (Eisner, 2002: 10) y lo entiende como “arte secuencial” (Eisner, 2002: 10):

En su definición más básica, los cómics se sirven de una serie de imágenes repetidas y símbolos reconocibles. Cuando estos se usan una y otra vez para dar ideas similares, se convierten en un lenguaje o, si se prefiere, en una forma literaria. Y es esta aplicación disciplinada la que crea “la gramática” del arte secuencial.

Un poco más tarde, en 1993, el teórico de los cómics Scott McCloud publicó *Understanding Comics: The Invisible Art*. En esta obra, que destaca, además, por presentarse en forma de historieta, revisa el concepto de “arte secuencial” de Eisner y va más allá, entiende el cómic como “arte invisible”.

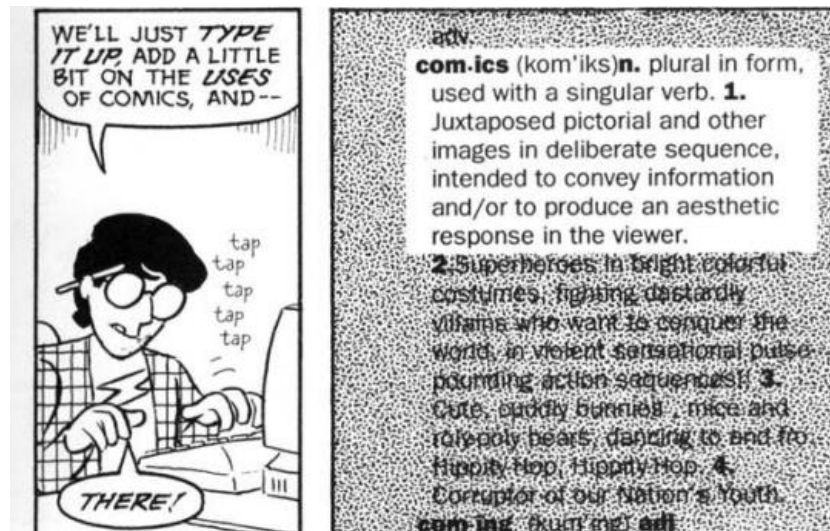


Figura 1. Definición del cómic. Recuperado de: *Understanding Comics: The Invisible Art*, Mccloud (1993: 9)

En la figura anterior, tomada del primer capítulo de la obra de Mccloud, aparece la definición de *cómic*, que puede traducirse como “ilustraciones y otro tipo de imágenes yuxtapuestas en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector” (Mccloud, 2007: 9).

Actualmente, según el *Diccionario de la Lengua Española (DLE, 2014)*, el cómic sirve para designar una “serie o secuencia de viñetas que cuenta una historia”. En este sentido, la RAE proporciona una definición genérica y básica en la que pueden incluirse otros fenómenos gráficos, como la novela gráfica. Asimismo, la RAE hace incidencia en el carácter narrativo del cómic (“cuenta una historia”), ya que en él se mezclan lengua e imagen para narrar unos hechos.

Sin embargo, como ya avanzábamos en la introducción, existen diferentes conceptos relacionados con el cómic que debemos distinguir. Para ello, seguiremos la clasificación llevada a cabo por García Martínez (2014: 7-9). Esta autora diferencia entre: *tebeo*, *historieta*, *bande dessinée*, *manga*, *fumetto*, *cómic*, *tira cómica*, *narración gráfica* y *novela gráfica*. También señala que algunos de estos términos tienen aspectos connotativos. A continuación, sintetizamos estos conceptos y sumamos algunas consideraciones.

Por un lado, *tira cómica*, *novela gráfica* y *narración gráfica* son palabras que se relacionan con la estructura del cómic.

Tira cómica es una adaptación del inglés *comic strip*. Denotativamente, la RAE (DLE, 2014) lo define como “historieta (serie de dibujos)”. Sin embargo, García Martínez

(2014: 9) señala que “designa al género humorístico dentro de este medio narrativo de publicación periodística”.

La *novela gráfica* se diferencia del cómic en que hace referencia a las historietas destinadas a adultos. De este modo, al utilizar el término *novela*, se dota a estas obras de prestigio literario (García Martínez, 2014: 9).

Finalmente, la *narración gráfica* es un término que alude a la naturaleza narrativa del cómic. Eisner, en *La narración gráfica* (2003: 6), ya distingue entre *narración gráfica* y *cómics*. La primera se define como “descripción genérica de cualquier narrativa que se sirve de la imagen para transmitir una idea” y es común tanto en el cine como en el cómic. Los segundos los entiende como un “despliegue secuencial de dibujo y globos dialogados”.

Por otro lado, según su lugar de origen, el cómic presenta diferentes denominaciones. En este trabajo, recogemos las más populares.

El *tebeo* tiene su origen en España, concretamente, en la revista infantil y semanal TBO (en el mundo editorial del 1917 al 1998). García Martínez (2014: 7) señala que es un término que se restringe a la narrativa infantil. En este sentido, actualmente, tiene dos definiciones: “Publicación infantil o juvenil cuyo asunto se desarrolla en series de dibujos” y “Serie de aventuras contada en forma de historietas gráficas” (DLE, 2014).

La *historieta* surge como diminutivo de *historia* y es más popular en Hispanoamérica. La RAE (DLE, 2014) la define como: “Serie de dibujos que constituye un relato cómico, fantástico, de aventuras, etc., con texto o sin él, y que puede ser una simple tira en la prensa, una o varias páginas, o un libro”.

Bande dessinée (BD) es la denominación propia del cómic en Francia. Este término puede entenderse como “tira dibujada” o “tira de dibujos”.

Manga, como se define en el DLE (2014) es el “cómic de origen japonés”. Se debe apuntar que fuera de Japón se utiliza por extensión para todas las obras publicadas en este país. Literalmente, significa “garabatos” y se acuñó por primera vez en 1814 por el artista Katsushika Hakusai (Moliné, 2002: 17).

Fumetto es el término utilizado en Italia. Se traduce como “nubecillas” y, sin duda, hace referencia al globo de diálogo o bocadillo.

Hemos repasado algunas de las definiciones del cómic a través de tres de sus grandes referentes y hemos aclarado los diferentes conceptos que se relacionan con este término. Pero, a continuación, debemos apuntar algunas anotaciones sobre su origen.

Algunos estudiosos consideran los modos de comunicación humana mediante dibujos y pinturas, propios de las culturas egipcia y mesopotámica, como el germen del cómic (Lorente, 1990: 142-143). Sin embargo, en su forma moderna, se suele situar el origen del cómic a finales del siglo XIX. Su nacimiento se asocia a la industria periodística estadounidense, que incluiría ilustraciones gráficas cada vez con un papel más relevante. Primero, aparecerían las viñetas y, posteriormente, se irían introduciendo inscripciones hasta llegar a los bocadillos. Se considera la primera manifestación del cómic la obra de *The Yellow Kid* (1985), de Richard Felton Outcoul.

Además de por el auge de la industria periodística, el cómic adquiriría popularidad y una función alfabetizadora al ofrecer una lectura fácil y con apoyo iconográfico a la población poco instruida o emigrante. Otro de los hitos que facilitó su expansión fue el Crac de 1929. A partir de entonces, se vincula a la denuncia social y a la necesidad de evasión de la población. Como defiende Lorente, “hará entonces la función de analgésico para una población que sufre y necesita evasión” (Lorente, 1990: 143). De este modo, se inicia una nueva mitología, surgen héroes como Flash Gordon, Dick Tracy y Superman que llevarán a los lectores a mundos fantásticos y que lucharán contra las injusticias.

Finalmente, cabe señalar que, actualmente, una de las dificultades que presenta nuestro objeto de estudio es la ausencia de un canon artístico, literario y escolar legitimado.

De forma análoga a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), desde 1999, con respecto al cómic, ha surgido un intento de configurar un canon literario, artístico y escolar de este género a partir de la recopilación de ejemplos notables que puedan considerarse obras de referencia. Esta labor se realiza desde la Universidad de Alicante y la asociación *Unicómic*. Las razones han sido diversas, entre las que se encuentran dar una mayor promoción y difusión al cómic y realizar una conexión entre el cómic y la LIJ (Rovira-Collado y Ortiz, 2015: 504).

Rovira (2011) habla de diferentes pasos que contribuyen a la creación de un canon. De este modo, se sitúa como primer paso hacia este canon al Equipo Peonza, que recopila cien clásicos literarios en *Cien libros para un siglo* (2004) y, más tarde, incluye tres cómics europeos de notable fama. Otros de los pasos para establecer el canon pueden considerarse la creación del Premio Nacional de Cómic, en 2007, por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, la promoción del cómic en las bibliotecas y como medio de animación a la lectura, las redes, a través de las que entendidos del cómic ofrecen Guías de lectura, y la creación de espacios de reunión en

torno al cómic, como CLUECA (El Club de Lectura de Cómic y Álbum Ilustrado) en la Universidad de Alicante.

En 2014, desde *Unicómic* se establece un canon artístico del cómic en torno a varias obras¹. Sin embargo, todavía está en proceso la consolidación de un canon escolar definitivo. Rovira-Collado y Ortiz señalan que este debe partir desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura y que requiere de las tecnologías para su difusión (Rovira-Collado y Ortiz, 2015: 508).

2.2. El lenguaje del cómic

El lenguaje del cómic fusiona el código lingüístico y el código icónico. Como defiende Eisner (2002: 15), el cómic utiliza dos importantes instrumentos de comunicación, la palabra y la imagen: “Es en el manejo diestro de palabras e imágenes donde yace el potencial expresivo de este medio”. Esta mezcla no es lineal, sino que las características del dibujo y de la literatura se superponen (2002: 10):

En realidad, las particularidades del dibujo (perspectiva, simetría, pincelada) y las particularidades de la literatura (gramática, argumento, sintaxis) se superponen unas a otras. La lectura del cómic es un acto de doble vertiente: percepción estética y recreación intelectual.

Además, los procesos de lectura de una imagen y de un texto son análogos. De este modo, su gramática es secuencial (§ 1.1.) y su expresión narrativa se logra mediante la utilización del código lingüístico, el lenguaje cinematográfico y las figuras retóricas (Cuñarro y Finol, 2013).

Sin embargo, existen diversas clasificaciones a la hora de abordar el lenguaje del cómic. En este apartado, comentaremos algunas de estas divisiones y describiremos los elementos básicos que componen el lenguaje del cómic.

Daniele Barbieri, en *Los lenguajes del cómic* (1993), distingue entre *Lenguajes de imagen*, *Lenguajes de temporalidad* y *Lenguajes de imagen y temporalidad*. En la primera, se trata la relación espacial del cómic y se relaciona el cómic con ilustración, caricatura, pintura, fotografía y gráfica. En la segunda, se analiza la relación entre poesía, música y literatura. En la tercera, se vincula el cómic con otras artes en las que, en su

¹ Para más información acerca del canon artístico del cómic, leer Rovira-Collado *et al.* (2014).

lenguaje, también es importante la imagen y lo espacial (el cine, el cine de animación y el teatro).

Gubern y Gasca (1994) consideran que el cómic es “un medio escrito-icónico basado en la narración mediante secuencias de imágenes fijas que integran en su seno textos literarios”. Su narración “está gobernada por ello por códigos diversos de lenguajes y paralenguajes diferentes, verbales e icónicos (escenografías, gestualidad de los personajes, vestimentas, etc.)”. También clasifican las convenciones semióticas del cómic de forma funcional en tres apartados: la iconografía, la expresión literaria y las técnicas narrativas.

Además, existen clasificaciones desde el ámbito educativo. Manuel Fernández y Óscar Díaz (apud García Martínez, 2014) hacen una división similar a la anterior y distinguen entre: componentes icónicos, componentes literarios y componentes narrativos.

Osoro (1996), desde la enseñanza de la Lengua y Literatura Españolas, establece tres niveles de análisis a la hora de abordar la semiótica del cómic: la composición de la viñeta, el significado del cómic y la crítica a la historieta (en la que interviene la Pragmática).

Para destacar los elementos básicos que forman parte del lenguaje del cómic, seguiremos a Gasca y Gubern (1994). En la siguiente tabla, presentamos las categorías que se incluyen dentro de cada componente:

Iconografía	Expresión literaria	Técnicas narrativas
<ul style="list-style-type: none"> • Encuadres • Perspectivas ópticas • Estereotipos • Gestuario • Situaciones arquetípicas • Símbolos cinéticos • Descomposición del movimiento • Distorsión de la realidad • Metáforas visuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartuchos • Globos • Rotulación • Monólogos • Idiomas crípticos • Palabrotas o imprecaciones • Voz en off • Letreros • Onomatopeyas 	<ul style="list-style-type: none"> • Montaje • Paso del tiempo • Acciones paralelas • <i>Flash-back</i> • <i>Zoom</i> • Visión y puntos de vista • Guiño al lector

Figura 2. Clasificación de los componentes y categorías que intervienen en el lenguaje del cómic según Gubern y Gasca (1994). Elaboración propia

Sin embargo, en este apartado, debido a la naturaleza de este trabajo, más centrado en la Didáctica de la Lengua y Literatura castellana, de los anteriores, comentaremos los elementos que consideramos básicos:

- *Viñeta*: delimita una porción de espacio que, mediante el dibujo de un espacio ficticio, representa una acción de duración variable (Gubern y Gasca, 1994: 16).
- *Encuadres*: Cada viñeta, como ocurre en las películas, adopta diferentes planos.

Estos son:

- Plano General (toda la figura).
 - Plano tres cuartos (corta en las rodillas).
 - Plano Medio (corta a la altura de la cintura).
 - Primer plano (focaliza una parte del cuerpo a la que se le da protagonismo).
- *Puntos de vista*: normal, picado o contrapicado.
 - *Los estereotipos*: el cómic como lenguaje de masas se ha convertido en una fuente ingente de estereotipos. Así, a través de una serie de rasgos particulares universales, se han codificado unos tipos de estereotipos humanos (heroína, héroe, ángel, cocinero, borracho, loco...). Pero también se crean formas estereotipadas mediante, por ejemplo, objetos comunes para expresar estados de ánimo y vivencias (Gubern y Gasca, 1994: 32)².
 - *Gestuario*: se relaciona con los gestos que llevan a cabo los personajes con sus manos, piernas, rostro, ojos, etc. y que tratan de imitar a gestos reales. Los gestos proporcionan expresividad al cómic. Hay un gestuario universal, pero también se incluyen gestos propios de cada cultura (Gubern y Gasca, 1994: 98).
 - *Símbolos cinéticos*: en el cómic, se producen imágenes estáticas. Por ello, los dibujantes, con el fin de crear movimiento, configuraron los *movilgramas*, estos son, los símbolos de movilidad de los personajes y objetos. Así, se utilizan recursos como líneas cinéticas o nubes de polvo, entre otras, para reproducir el movimiento (Gubern y Gasca, 1994: 194).
 - *Metáforas visuales*: La metáfora es una figura retórica que se define como el uso de las palabras con un sentido distinto al propio mediante una alusión

² Para una información detallada, exhaustiva y acompañada de ilustraciones es recomendable revisar la fuente original.

analógica. En el cómic, se crea una sustitución analógica de un concepto verbal por una imagen. Especialmente, se utiliza para expresar vivencias y estados de ánimo. Por ejemplo, para hacer referencia al amor, se produce una irradiación de corazones alrededor del rostro del personaje o un círculo giratorio de corazones (Gubern y Gasca, 1994: 312).

- *Cartuchos*: se definen como “cápsulas insertas dentro de la viñeta o entre dos viñetas consecutivas, cuyo texto inscrito cumple la función de aclarar o explicar el contenido de la imagen o de la acción”. Así, facilita la continuidad narrativa o reproduce un comentario del narrador (Gubern y Gasca, 1994: 412).
- *Globos o bocadillos*: son “los recipientes simbólicos o contenedores de las locuciones de los personajes parlantes, cuya procedencia se indica con un rabo o delta invertido dirigido al emisor de la locución inscrita” (Gubern y Gasca, 1994: 422).
- *Onomatopeyas*: es la representación lingüística de un sonido no verbal natural. Se produce cuando “los fonemas de una palabra describen o sugieren acústicamente el objeto o la acción que significan” (Gubern y Gasca, 1993: 578).
- *Raccords*: es la continuidad entre dos viñetas consecutivas.
- *Flashback*: es una técnica narrativa que consiste en evocar un recuerdo del pasado. Surgió en la novela y, posteriormente, se expandió al cine y al cómic.
- *Zoom*: se define como el “objetivo de distancia focal variable”. En el cine, consiste en que, sin mover la cámara, se produzca un acercamiento o un alejamiento del objeto. En el cómic, se consigue a través de encuadres de escala progresivamente variable (Gubern y Gasca, 1994: 664).

2.3. Cómic y lingüística

En esta investigación, se estudia el cómic como herramienta didáctica desde una perspectiva lingüística y pragmática. Es por ello que dedicamos un apartado para comentar algunos estudios que relacionan el cómic con la Lingüística.

En esta línea, la búsqueda bibliográfica ha concluido que, actualmente, muy pocos estudios de Lingüística o Pragmática han tenido en el cómic su objeto de estudio. Los

estudios de esta índole que se han realizado sobre el cómic son, fundamentalmente, de didáctica de segundas lenguas, sobre todo, de Español como Lengua Extranjera (ELE).

Una aportación significativa, a nivel nacional, la componen los artículos y trabajos de Francisco Yus, catedrático de la Universidad de Alicante. Este estudioso, en sus trabajos (1995a, 1995b, 1997, 1998, 2001, 2008, 2009), habla sobre el reciente interés de los estudios pragmáticos sobre el discurso literario. Sin embargo, se extraña de que este interés no se haya extendido al cómic, en otras palabras, que la Pragmática no haya tomado el cómic como objeto de estudio: “Consideramos este hecho sorprendente, entre otras razones, porque el cómic es el medio escrito que mayores opciones ofrece a un estudio de esta índole” (Yus, 1995b: 1).

Defiende, pues, que el discurso del cómic presenta múltiples ventajas con respecto a otros discursos, ya que los cómics muestran al lector la situación de habla a través de los canales visual y textual. De este modo, el lector recibe, además del contenido surgido mediante el intercambio conversacional entre los personajes, información kinésica, proxémica, paralingüística, etc. (Yus, 1995b: 1):

Los cómics muestran al lector la situación de habla a través de los canales visual y textual. Gracias a esta circunstancia, el lector puede obtener información no sólo de los enunciados que los personajes pronuncian, sino también de la presencia de mensajes kinésicos, proxémicos, o incluso de la ropa o del entorno físico -la viñeta- donde se desarrolla el intercambio conversacional. Incluso el contorno de los bocadillos (...) posee amplias posibilidades para proporcionar información sobre las emociones o sobre la naturaleza del enunciado que el personaje emite.

Mostramos nuestro acuerdo con el autor, ya que, como defiende este trabajo, el cómic es un género que ofrece informaciones lingüísticas y pragmáticas que, no solamente son enriquecedoras y lo hacen un objeto de estudio ideal desde la perspectiva del estudio del lenguaje, sino que también lo convierten en un recurso educativo muy efectivo.

En sus aportaciones, Yus utiliza teorías pragmáticas, como el Principio de Cooperación y las máximas de Grice o la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson, y las aplica al cómic. En “La significación social de las máximas de Grice: el caso del cómic alternativo inglés” (1995b), se demuestra que hay una estrecha relación entre la violación de las máximas de Grice y la creación de los estereotipos sociales en el cómic. Así, el dibujante se sirve de la violación de las máximas conversacionales incluidas en el

Principio de Cooperación de Grice para establecer diferencias sociales entre los personajes. En otro de sus trabajos, como “Relevance theory and media discourse: a verbal-visual model of communication” (1998), Yus propone un modelo para interpretar el discurso de los medios verbales-visuales extraído de Sperber y Wilson. La posibilidad interpretativa de estos medios se dividiría en dieciséis categorías con cuatro parámetros de clasificación: destinatario, discurso verbal o no verbal, intencionalidad y el resultado de la interpretación del destinatario. Además, aplica algunas categorías del modelo a historietas inglesas.

Uno de sus trabajos que nos parece más interesante es *El discurso femenino en el cómic alternativo inglés* (2001), en el que lleva a cabo una caracterización arquetípica del discurso femenino en el cómic inglés y afirma que: “Los cómics afianzan una imagen arquetípica del discurso femenino que satisface las demandas de un público mayoritariamente masculino” (Yus, 2001: 71). De este modo, estudia algunos estereotipos sobre el habla femenina, tomando como corpus las conversaciones entre personajes del cómic alternativo inglés, concretamente de las publicaciones de Viz y Smut. Yus llega a diferentes conclusiones como que, a través de aspectos comunicativos verbales o no verbales, el dibujante crea situaciones comunicativas que presentan el estereotipo de mujer dominada y cumple con las expectativas (masculinas) del lector de cómics. De hecho, demuestra que, incluso, la masculinización del personaje femenino perjudica la presencia de discurso femenino, pues este solamente tiene dos alternativas: el discurso tradicional de sumisión patriarcal o el discurso masculino.

2.4.El cómic como recurso educativo

El cómic como recurso educativo presenta diversos beneficios. En primer lugar, resulta más atractivo para los alumnos, no solamente por la combinación de imagen y escritura, sino también porque adopta un carácter más desenfadado y ofrece una lectura rápida (Brines, 2012: 2). En segundo lugar, las viñetas ofrecen múltiples posibilidades, en el caso del estudio del lenguaje, permite al alumno familiarizarse con un registro más informal en el que aparecen giros y juegos de palabras, es decir, un uso de la lengua más cercano al cotidiano. En tercer lugar, ese componente cómico-humorístico refleja la cultura y las características de la sociedad que retrata, desde el léxico que emplea, las onomatopeyas hasta la forma de vestir (Brines, 2012: 2). Por todo ello, aunque como

recurso didáctico pueda ser útil para todas las materias, tiene una gran aplicación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura española.

2.4.1. El cómic en ELE

Como adelantábamos en el apartado anterior, la mayoría de investigaciones lingüísticas y pragmáticas sobre el cómic actuales se centran en su estudio como recurso para la enseñanza de segundas lenguas, fundamentalmente, en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE).

El cómic adopta una función pedagógica, ya que permite a los alumnos extranjeros aprender la lengua y cultura españolas a través de la combinación entre imagen y texto. De este modo, se concibe como un recurso pedagógico para explicar o reforzar contenidos lingüísticos, como el léxico o la fraseología, o bien, como una herramienta para trabajar la pragmática en el aula, por ejemplo, a través del humor gráfico (Gironzetti, 2013).

Sin embargo, como señala Del Rey (2013) es ahora cuando empiezan a aprovecharse las posibilidades del cómic en ELE, aunque el cómic todavía no se ve como referente cultural: “Su uso no va en ocasiones más allá del mero aprovechamiento de la unión de texto e imágenes y no se profundiza tampoco en las características y variados géneros que abarca el medio” (2013: 178).

En el aula de ELE, sus usos son diversos, como fuente de input³, como espacio de interacción (ejercicios de rellenar cartuchos o bocadillos) o como apoyo del material o de los contenidos teóricos, entre otros. Muchos autores insisten en sus ventajas en el aula de ELE (Brines, 2012, González Martínez, 2014). Destacamos algunas de las ventajas que señala García Martínez (2014: 15):

- Trabaja diferentes contenidos: fonético-fonológicos, lingüísticos o gramaticales, léxico-semánticos, funcionales y comunicativos, culturales o estratégicos.
- Es posible trabajar las cinco destrezas del enfoque comunicativo: comprensión auditiva, comprensión de lectura, interacción oral, expresión oral y expresión escrita.
- Es un recurso dinamizador, comunicativo y familiar para el alumnado.
- Es un material auténtico, no manipulado ni adaptado.
- Las nuevas tecnologías permiten su producción de una manera atractiva, sencilla y rápida.
- Favorece el trabajo cooperativo.

³ Del Rey (2013: 183) defiende que el cómic es una fuente de input. La teoría del input (Krashen, 1987) explica que la lengua meta se adquiere usando un nivel un poco más elevado que el que se tiene de esa lengua.

- Su componente lúdico favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del juego.
- Resulta atractivo para el alumnado joven.

Si bien, aunque estas ventajas se destinen a la didáctica de ELE, consideramos que también pueden extenderse al uso del cómic en las aulas de Secundaria. Además, en estas, también es habitual la presencia de extranjeros que presentan dificultades con respecto a la lengua española. Por ello, es una perspectiva que también deben tener en cuenta los docentes de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Por último, proponemos algunas actividades que se pueden llevar a cabo para trabajar el cómic (Onieva, 2015: 115):

- Manuales de instrucciones.
- Recrear la biografía de un personaje histórico.
- Ilustrar noticias y acontecimientos actuales o históricos.
- Inventar entrevistas entre dos personajes.
- Convertir un texto teatral o una noticia en cómic.
- Explicar un cuento, una fábula o un poema.
- Completar bocadillos y estructurar historias.
- Documentar una excursión o un viaje escolar.

En efecto, muchas de las ventajas y actividades que se plantean sobre el cómic en las investigaciones de ELE podrían aplicarse de manera similar en el aula de Secundaria en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Pero, además, en otras materias relacionadas con la enseñanza de lenguas. Cabe señalar que la Comunidad Valenciana es una comunidad plurilingüe, de ahí que su uso pueda extenderse y ser efectivo en el aprendizaje o uso de otras lenguas diferentes al castellano.

2.4.2. El cómic en Educación Secundaria

A partir de los años 70, pedagogos e instituciones de la época repararon en las posibilidades didácticas del cómic y su uso se legitimó dentro del aula de Secundaria (Barrero, 2002: 2). Sin embargo, a principios del siglo XXI, este interés fue decreciendo: “Los libros de texto que antes incorporaban historietas completas o bien largas secuencias para impartir parte de una asignatura (o para facilitar la comprensión de una lectura) ya no abundan tanto como durante la época de los 80” (Barrero, 2002: 2).

Actualmente, el cómic está retomando su popularidad como herramienta didáctica. Además, con respecto a las ventajas que repasábamos del uso del cómic en ELE, en las aulas de Secundaria, el cómic presenta las mismas, pero, además, supera algunas de las dificultades que pueden darse en los aprendientes de ELE: los alumnos conocen la lengua, viven en esa cultura o es próxima a ellos, pueden tener nociones del contexto político, económico o social reflejado en las viñetas, pueden reconocer los gestos y ademanes y pueden comprender el humor.

Esto no ha pasado inadvertido por los pedagogos e investigadores. Sin embargo, parece que sigue existiendo una tendencia a asociar el cómic como género de lectura al público infantil o juvenil. Así, el cómic aparece en el currículum de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, en la Comunidad Valenciana, como contenido solamente en el primer curso de Secundaria (Decreto, 87/2015). Esto se refleja en los libros consultados de 1º ESO para este trabajo, que incorporan apartados destinados al lenguaje del cómic.

No obstante, el uso del cómic como herramienta pedagógica es cada vez más habitual en los libros de texto de cursos superiores. Entre sus funciones, podemos encontrar el cómic como medio auxiliar para desarrollar diferentes aspectos del currículum o como instrumento con el fin de que los alumnos conozcan los códigos empleados y los puedan usar como soporte de sus propios mensajes y necesidades expresivas (Barreiro, 2000). Castañeda (2016), aunque lo considera poco posible actualmente, no descarta que, en el futuro, pueda emplearse el cómic como libro de texto. Cita el proyecto educativo *Learning with comics* (2012) de Navarro Martínez, que se enmarca dentro de la asignatura de Educación Plástica y Visual en Secundaria.

En la Didáctica de Lengua y Literatura, se ha utilizado también como animación a la lectura o como acercamiento a obras literarias. Así, Guzmán (2011: 127-129) destaca que el cómic puede ser utilizado como lectura o como producción. La lectura de cómics puede complementar los libros de texto y fomentar el proceso globalizador de enseñanza. Asimismo, hacer que los alumnos desarrollen una lectura crítica y reflexiva. De este modo, puede utilizarse como punto de arranque para el comienzo de unidades didácticas, trabajos interdisciplinarios, etc. Esta autora también defiende que la producción de cómics abarca una amplia gama de posibilidades, puede hacer que los alumnos trabajen en equipo, se adentren en el proceso de comunicación (los cómics suelen imitar situaciones comunicativas reales) y entiendan los elementos que configuran el cómic.

Sin embargo, en comparación con los estudios destinados a ELE, cabe señalar que son pocas las investigaciones que, en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y Literatura española, profundicen en el cómic o reflexionen en su uso como recurso didáctico.

3. Metodología

3.1. Descripción del corpus

Como se viene repitiendo a lo largo de este trabajo, en esta investigación, se pretende comprobar que el cómic es una herramienta didáctica con múltiples posibilidades desde una perspectiva lingüística y pragmática.

Para ello, se han tomado como corpus un conjunto de viñetas procedentes de diferentes libros de texto que se corresponden con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, algunas de producción propia por parte de la editorial y otras tomadas de cómics, como *Mafalda* o *Mortadelo y Filemón*.

Así, para la selección de estas viñetas, se han cotejado diferentes manuales de Secundaria de esta asignatura. Estos manuales se corresponden con la última reforma editorial del 2015. Cabe señalar que son libros que siguen las adaptaciones curriculares autonómicas de la Comunidad Valenciana en materia de contenidos (Decreto 87/2015). Algo notable ha sido que el cómic es un recurso muy utilizado y que se extiende a los últimos cursos de Secundaria. Suponemos que, debido a la evolución de la sociedad, más receptiva a estímulos visuales, y a que, cada vez más, se está perdiendo el prejuicio de que el cómic es para un público infantil, se justifica que muchas editoriales lo utilicen frecuentemente en los últimos cursos de Secundaria. En la tabla siguiente, presentamos una síntesis de las fuentes del corpus:

Editorial y fecha de publicación	Curso	Número de ilustraciones analizadas
Editorial Bruño, 2015	1º ESO	8
Micomicona, 2015	1º ESO	9
Samsy Ediciones, 2015	1º ESO	14
Teide, 2015	1º ESO	5
Edebé, 2015	1º ESO	2
Edebé, 2015	2º ESO	11
Vicent Vives, 2015	3º ESO	10
Micomicona, 2015	3º ESO	12
Micomicona, 2015	4º ESO	32
	Total ilustraciones	103

Tabla 1. Relación y procedencia del corpus. Elaboración propia

No especificamos las referencias a contenidos de los libros anteriores, puesto que en un mismo libro podemos encontrar viñetas en todos los temas. Además, estas son utilizadas de formas diversas. Fundamentalmente, pueden aparecer como actividad, o bien, con una función accesoria o ilustrativa. En general, los libros con más presencia de viñetas se corresponden con el primer curso de Secundaria. En este curso, según el currículo (Decreto, 87/2015), el cómic aparece como contenido. De ahí que muchos de estos libros incluyan apartados en los que se presenta el cómic y se den nociones básicas acerca de sus elementos característicos. Sobresale el manual de 1º ESO de la editorial Samsy Ediciones, que ha creado unos personajes cuya aparición se da a lo largo de todo el libro por medio de ilustraciones o viñetas. De todos modos, el cómic sigue presente en libros de otros cursos. Son los de la editorial Micomicona los que en 3º y 4º ESO registran más viñetas, sin embargo, la mayor parte de este material es ilustrativo o un recurso visual.

Otra consideración que se ha tenido a la hora de seleccionar las ilustraciones es que, de creación propia, solamente se han cogido aquellas en las que aparece texto o se identificaban claramente con viñetas. De esta forma, aunque muchos de los libros analizados poseían muchas ilustraciones, sobre todo para ilustrar lecturas, se han excluido del trabajo todas aquellas de dudosa caracterización que tenían una finalidad meramente accesoria.

A continuación, explicamos el procedimiento que se ha llevado a cabo para el análisis de las viñetas.

3.2. *Procedimiento de análisis*

La metodología inicial de esta investigación consistía en observar el uso del cómic en educación, concretamente, a partir de su uso en manuales de Secundaria de Lengua Castellana y Literatura.

Tras cotejar diferentes manuales, se hizo una selección de viñetas. Su análisis obedecía a una doble vertiente. Por un lado, consistía en analizar sus posibilidades desde una perspectiva lingüística y comunicativa, es decir, un análisis de naturaleza cualitativa. Por otro lado, se trataba de llevar a cabo un pequeño estudio cuantitativo en el que, a través de operaciones sencillas de estadística descriptiva, se ofrecieran datos sobre el uso del cómic en estos manuales.

Cabe detenerse en la explicación del análisis desde una perspectiva lingüística y comunicativa. Se ha optado por una clasificación en diferentes niveles lingüísticos: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico.

El nivel fonético-fonológico estudia el componente sonoro o fónico del lenguaje. La Fonética estudia los sonidos del habla y la Fonología la organización lingüística de estos sonidos (RAE, 2010a).

El nivel morfosintáctico estudia las formas lingüísticas en sus distintas combinaciones. La Morfología se identifica con el estudio de la estructura de las palabras, su construcción interna y variaciones y la Sintaxis estudia cómo se combinan las palabras y su disposición en un texto (RAE, 2010a).

El nivel léxico-semántico estudia el significado de las formas lingüísticas. La Lexicología (o Semántica léxica) estudia lo relativo al significado de las palabras. La Semántica (o Semántica composicional) estudia el significado de las expresiones complejas como los sintagmas y oraciones (Escandell Vidal, 2007).

Además, como, en el cómic, aparece la lengua en uso también hemos dedicado un apartado a comentar las posibilidades del cómic para trabajar la Pragmática.

La Pragmática analiza el uso de la lengua por los hablantes, esto es, “el significado de las palabras (u oraciones, u fragmentos de oraciones) usadas en actos de comunicación” (Reyes, 1995).

Además, en esta investigación, proporcionaremos algunas notas sobre el uso del cómic para trabajar la Ortografía, ya que, en el corpus, se han registrado casos de la utilización del cómic para trabajar esta disciplina.

Por último, hemos incluido un apartado relativo a los elementos artísticos y paraliterarios del cómic. No debemos olvidar que el cómic es un género de lectura y, además, algunos manuales de Secundaria incluyen nociones sobre él como manifestación artística.

De este modo, el análisis cualitativo se divide en los siguientes puntos:

- 1) Nivel fonético-fonológico
- 2) Nivel morfosintáctico
- 3) Nivel léxico-semántico
- 4) Pragmática
- 5) Ortografía
- 6) Elementos artísticos y paraliterarios

Finalmente, en el análisis, se presentarán los resultados extraídos del estudio cuantitativo de las viñetas en torno a si pertenecen a una obra o son de producción propia, si presentan la forma de viñeta o aparecen formando tiras cómicas u ocupan una página y si tienen un uso accesorio y meramente ilustrativo o son parte de una actividad.

4. Análisis

Anteriormente, se han ofrecido algunas pinceladas teóricas sobre la investigación, se ha delimitado el objeto de estudio y el corpus de trabajo y se ha descrito el diseño metodológico seguido. Ahora se analizarán las ilustraciones que se han seleccionado como corpus de trabajo. En este sentido, se seguirá una doble vía. Por un lado, desde una perspectiva lingüística, pragmática y artística, se comentarán los usos del cómic en los libros de texto y sus posibilidades. Por otro lado, se cuantificarán las viñetas para reflexionar sobre su presencia y uso en los libros de texto.

4.1. Nivel fonético-fonológico

El nivel fonético-fonológico tiene como objeto de estudio las unidades fónicas, esto es, los sonidos. Según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE, 2010a: 5), este nivel se compone de dos disciplinas lingüísticas, la Fonética y la Fonología. Mientras la Fonética es la disciplina que estudia los mecanismos de producción y recepción de los sonidos del habla, la Fonología estudia la organización lingüística de estos sonidos. Sin

embargo, este nivel no estudia todos los sonidos que puede emitir el ser humano, sino los que tienen un valor distintivo (RAE, 2010a: 5).

En este sentido, este nivel tiene mayor interés en otros niveles educativos como Educación Infantil, en el que se inicia el proceso de lectoescritura. No obstante, creemos que esta no es razón para discriminar este nivel en nuestro análisis, ya que en las clases de Secundaria podemos encontrarnos alumnos extranjeros. Sin embargo, solamente, hemos registrado un ejemplo del uso de la viñeta vinculado a la pronunciación para distinguir entre los fonemas /x/ y /g/, como se ve en la siguiente ilustración, siendo su uso accesorio.

14 Selecciona del texto las palabras escritas con g y con j y completa la siguiente tabla. Fíjate en las imágenes de la ilustración. Aporta ejemplos en los casos en que no hayas podido extraerlos del texto.

EJEMPLOS	PRONUNCIACIÓN
J + a, o, u	/x/
G + a, o, u	/g/
J + e, i	
G + e, i	
Gu + e, i	
Gü + e, i	
Gu + a, o	

Figura 3. Samsy Ediciones (2015), 1º ESO

No obstante, desde este nivel, hay mucha información lingüística que puede estudiarse a través del cómic. Creemos que, en este nivel, deberían estudiarse las onomatopeyas.

Gasca y Gubern, en su *Diccionario de onomatopeyas del cómic* (2008), definen las onomatopeyas como “una figura retórica de dicción y, más precisamente, un icono acústico (...), pues aspira a convertirse en traducción, oral y/o escrita, de los ruidos” (2008: 8). Desde la Filología, Lázaro Carreter, en *El diccionario de términos filológicos* (1977), las considera un “fenómeno que se produce cuando los fonemas de una palabra describen o sugieren acústicamente el objeto o la acción que significan” (apud Bueno, 1994: 16). Además, Bueno (1994: 15) insiste en su carácter oral, que consideramos que contribuye a que el cómic sea un género más próximo a la oralidad que el literario.

Sin duda, las onomatopeyas son un rasgo imprescindible del cómic. En el corpus, hemos observado que su presencia es recurrente. Su tratamiento se emplea, por un lado, en su relación con las interjecciones y, por otro lado, como característica del cómic.

En cuanto a su asociación a las interjecciones, los límites entre onomatopeya e interjección son difusos. La *onomatopeya* imita sonidos reales, mientras que la *interjección* es una entidad morfológica, se reconoce como clase de palabra, y se especializa en la formación de enunciados exclamativos que expresan emociones o realizan actos de habla (RAE, 2010a). De hecho, en los libros de texto, no siempre se especifica esta división, posiblemente, por fines didácticos, puesto que las onomatopeyas pueden actuar como interjecciones, como se ejemplifica en las ilustraciones siguientes:



Figura 4. Bruño (2015), 1º ESO

En la viñeta anterior, aparecen dos onomatopeyas de las personas “¡oh!” y “¡aaay!”, que también son interjecciones, y la interjección “¡Bravo!”. Se observa, pues, que, el estudio lingüístico de la onomatopeya no aparece de forma aislada, siempre se subordina a la interjección, que se reconoce como tipo de palabra.

Cuando se estudia el cómic, sí se menciona su uso como rasgo idiosincrático de este género. Sin embargo, más allá de su definición, no hemos encontrado ejercicios que se focalicen en este fenómeno. Pensamos que una manera interesante de abordar su estudio en Secundaria debería de partir de una distinción entre las onomatopeyas extranjeras y las hispánicas.

Como defienden Gubern y Gasca (1993: 578), la gran influencia de los cómics norteamericanos, internacionalmente, ha tenido como consecuencia la universalización de sus onomatopeyas. A modo de préstamos, el español ha adoptado onomatopeyas del inglés como *ring* (sonido del teléfono), *bang* (golpear o estallar), *crack* (quebrar o crujir), *splash* (salpicar) o *boom* (dar un estampido). Así, por ejemplo, en la ilustración siguiente,

observamos la presencia de diversas onomatopeyas, “¡boom!” (estampido), “¡plaa!” (choque entre dos cuerpos o entre un cuerpo y una superficie) y “bla bla” (imitación de una conversación). Es una ilustración con un uso accesorio que, sin embargo, podría emplearse en el aula para reconocer y diferenciar onomatopeyas.



Figura 5. Bruño (2015), 1º ESO

Creemos, pues, que, en este nivel, una manera de abordar las onomatopeyas podría ser profundizar en su origen (qué sonido imitaban originariamente) y hacer una comparativa entre las onomatopeyas de diferentes países. Sin embargo, este fenómeno lo estudiaremos también en otros niveles.


4.2. Nivel morfosintáctico

El lenguaje de los cómics es un lenguaje que refleja la oralidad. En este sentido, es mucho más cercano a la lengua oral que el teatro. Esto se refleja en su morfosintaxis. En el nivel morfosintáctico, atenderemos estos casos.

Cabe recordar que, como se ha dicho con anterioridad, la Morfología se ocupa de la estructura de las palabras, las variantes que estas presentan y el papel gramatical que desempeñan y la Sintaxis estudia cómo se combinan las palabras y su disposición en un texto (RAE, 2010a: 3).

En cuanto a la Morfología, el cómic, en la mayoría de los libros consultados, se pone al servicio de la gramática. Para ello, generalmente, se utilizan viñetas en las que el alumno debe identificar una clase de palabra concreta o diferentes tipos de palabras.

Muchas de estas viñetas son ilustrativas y acompañan a la explicación teórica y, en algunas de ellas, las clases de palabras aparecen en negrita. Sobresalen, sobre todo, el uso de viñetas de producción propia para la creación de contextos en los que aparecen estas palabras. Cabe destacar las actividades de Samsy Ediciones (2015) para el libro de 1º de ESO.



02 Observa la viñeta de Mafalda, el popular personaje de cómic creado por Quino. Responde a las siguientes cuestiones:

- ¿Hace uso de los indefinidos?
- ¿Actúan como determinantes o como pronombres?
- ¿A quién se refiere Mafalda con ellos?

Figura 6. Samsy Ediciones (2015), 1º ESO. Fuente: *Mafalda*, Quino



Figura 7. Samsy Ediciones (2015), 1º ESO

Las dos viñetas anteriores pertenecen al libro de 1º de ESO de la editorial Samsy. En ellas, se trabajan los determinantes de forma diferente. En la primera viñeta, se toma una obra conocida, *Mafalda*, y, en la segunda, se presenta una viñeta de producción editorial. Las dos actividades buscan hacer reflexionar al alumnado. En la viñeta de *Mafalda*, tienen que entender el uso de los indefinidos, aprender a diferenciar si actúan como pronombres

o determinantes y, por último, identificar cuál es el referente, es decir, el concepto sustituido por el pronombre. En la de producción propia, aparece el mismo personaje de manera duplicada. En la primera, el personaje aparece con una mueca de disgusto y, en la segunda, su rostro expresa felicidad y su cuerpo parece elevarse del suelo. Estas emociones dependen del uso del artículo. En el ejercicio, piden al alumnado reflexionar sobre ello. Sin duda, gracias al cómic, se presenta de una manera sencilla y visual la diferencia de uso entre el artículo indefinido (*una*) y el artículo definido (*la*). El uso del artículo indefinido, “una carta”, transmite la idea de que puede tratarse de cualquier carta, mientras que el uso del artículo definido, “la carta”, se habla de una carta particular y conocida por el personaje. De ahí que el personaje muestre su ilusión al utilizar el artículo definido, ya que podemos inferir que estaba esperando esa carta o que tiene algún valor para ella.

Hay otras cuestiones gramaticales que podrían trabajarse, pero que, sin embargo, se echan en falta en las actividades relacionadas con la Morfología. En primer lugar, no se explota, en las viñetas, la presencia de otras variedades del español, como el español del Río de la Plata en *Mafalda*. En segundo lugar, creemos que el cómic es un modo más atractivo de aprender a identificar los elementos gramaticales que componen la cohesión gramatical (deixis, anáfora y catáfora, elipsis y conectores). En tercer lugar, no hay actividades en las que se utilice el cómic como un modo de trabajar la composición interna de las palabras y, sin embargo, hemos encontrado viñetas con presencia de sufijos.

Los rasgos del español que se habla en Argentina, que se ven reflejados en *Mafalda*, pueden trabajarse, desde una perspectiva gramatical y léxica. Desde un punto de vista gramatical, podrían estudiarse los fenómenos relacionados con los usos de los pronombres, por ejemplo, el uso del pronombre personal “vos”, la preferencia por las formas verbales simples y la tendencia a usar sufijos diminutivos, rasgos propios de esta variedad del español.

La cohesión gramatical se estudia en Secundaria y es una de las cuestiones lingüísticas que se examina en la Prueba de Acceso a la Universidad a nivel nacional. En esta línea, una forma más sencilla de que los alumnos entiendan cómo funcionan estos mecanismos puede ser trabajándolos de manera previa en un cómic.

También un posible modo de abordar la composición interna de las palabras a través del cómic es analizar los usos de los sufijos en diferentes viñetas. Por ejemplo, en la viñeta siguiente de *Mortadelo y Filemón*, en los diferentes bocadillos, podemos encontrar

palabras con varios sufijos como el aumentativo *-azo* en “pedazo de caníbal” o *-ito* en “bocadito”.



Figura 8. Micomicona (2015), 3º ESO. Fuente: *Mortadelo y Filemón*, Ibáñez

En el libro de texto, la viñeta anterior se utiliza de manera ilustrativa en la explicación de las diferentes funciones del lenguaje. En ella, aparecen intervenciones de diferentes personajes de la obra de Ibáñez. Creemos que una posible actividad relacionada con la sintaxis podría ser identificar las modalidades oracionales que se utilizan en los bocadillos. Cabe señalar que ninguna actividad utiliza el cómic para trabajar la sintaxis. Consideramos que es un error, ya que se trata de un material auténtico no manipulado. Además, la sintaxis del cómic, como apuntábamos al principio del apartado, es más próxima a la oralidad que otros géneros, como el teatro. En ella, encontramos rasgos de la sintaxis coloquial. De esta forma, se produce la alteración del orden natural de las palabras (S + V + P) y aparecen repeticiones, reformulaciones que dan lugar a construcciones fragmentarias o elisiones de información, entre otros. Una forma de trabajar la sintaxis coloquial puede ser a partir de alguna página de *13, Rue del Percebe*, una serie de historietas creadas por Ibáñez. En ellas, por medio del cómic, se cuenta el día a día de los inquilinos de un edificio. Así, en sus intervenciones, observamos la presencia de una sintaxis más próxima a la oralidad. Sin embargo, más adelante, veremos que estas historietas, en nuestro corpus, se utilizan con otros fines.

4.3. Nivel léxico-semántico

El nivel léxico-semántico, como se explicaba en la metodología, estudia el significado de las formas lingüísticas y se divide en dos disciplinas: la Lexicología y la Semántica. Mientras la Lexicología estudia lo relativo al significado de las palabras, la Semántica se ocupa del significado de las expresiones complejas, como los sintagmas y oraciones (Escandell Vidal, 2007).

En este nivel, el uso del cómic como recurso ofrece amplias posibilidades. En primer lugar, se pueden estudiar las relaciones léxico-semánticas que se producen entre las palabras. Hablamos de fenómenos como la sinonimia, la antonimia, la polisemia, la homonimia o las relaciones entre hiperónimos e hipónimos. En segundo lugar, también podría utilizarse el cómic para el estudio de la Fraseología, es decir, el “conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo” (DLE, 2014). Esta se ha trabajado, especialmente, en la enseñanza de ELE. En tercer lugar, podría analizarse el léxico valorativo y connotativo presente en el cómic, así como la presencia de eufemismos, palabras tabú o disfemismos. En cuarto lugar, se podría estudiar a través de *Mafalda* el léxico propio del español de América, concretamente, el de Argentina. En quinto lugar, quizá el uso más interesante, podría utilizarse el cómic como herramienta para trabajar los registros de uso.

En cuanto a los registros de uso, encontramos varios ejemplos en el corpus que emplean el cómic para estudiar los dos grandes registros de uso del léxico: el formal y el informal.



Figura 9 y 10. Viñetas pertenecientes a Edebé (2015), 2º ESO

De esta forma, en las viñetas anteriores⁴, aparecen los dos registros de uso. Por un lado, en la primera, el superhéroe se dirige a los espectadores utilizando un registro formal: “Me complace anunciarles”. Por otro lado, en la segunda viñeta, aparece el villano que habla haciendo uso de un registro informal, en el que aparecen términos coloquiales como “pasma”, “pillaréis”, “pringaos” y “trullo”. En el libro, estas ilustraciones tienen una finalidad accesoria, ya que acompañan la explicación sobre los registros. Sin embargo, creemos que el docente podría preparar una actividad con ellas. Podría introducir estas viñetas como actividad introductoria para que los alumnos señalaran las diferencias y, de manera inductiva, extrajeran las características de ambos registros, o bien, que, tras la explicación del profesor, identificaran en ellas los diferentes tipos de registro y justificaran su uso en relación con el contexto.

Otro ejemplo de uso del cómic para trabajar el registro se produce a partir de una página de 13, *Rue del Percebe*. Como ya señalábamos anteriormente, se trata de una obra de Ibáñez en la que se cuenta la vida cotidiana de los habitantes de un edificio. De ahí

⁴ Estas viñetas son una creación de la editorial Edebé basada en las novelas del *Capitán Nadie*, de José M^a Carrasco.

que, dependiendo de la relación que se establece entre ellos (de proximidad o distancia comunicativa) emplearán uno u otro registro. En nuestro corpus, encontramos una actividad que consiste en localizar vulgarismos en el habla de los personajes.



Figura 11. Micomicona (2015), 4º ESO. Fuente: 13, Rue del Percebe, Ibáñez.

En este plano léxico-semántico, también podría retomarse el uso de las onomatopeyas, ya que estas sufren un proceso de lexicalización. El sonido se escucha (audición), se interpreta (interpretación), se transcribe gráficamente (alfabetización) y se forma una unidad léxica (lexicalización) (Bueno, 1994: 18-20). Este no es un proceso simple y es difícil establecer una clasificación. Además, no se da de la misma forma en todas las lenguas, pues cada idioma tiene sus propias características fonéticas y

fonológicas (Bueno, 1994: 18-20). Una vez que la onomatopeya se lexicaliza adquiere un significado. Una posible forma de ver el estudio de las onomatopeyas lexicalizadas en este nivel puede ser profundizando en su significado. También podría hacerse hincapié en la universalización de las onomatopeyas y detectar cuáles son préstamos del inglés y cuál es su origen, como ya apuntábamos en el nivel fonético-fonológico.

Cabe señalar que las onomatopeyas tienen matices de significado. Así, se parodia en la siguiente tira cómica de *Mafalda*, de Quino. *Llorar* se identifica con tres onomatopeyas “¡buaaa!” (llanto de un bebé), “quijí-quijí” (llorar de tristeza) y “¡uuuaay-ay-ay!” (llorar desconsoladamente).



Figura 12. Micomicona (2015), 3º ESO. Fuente: *Mafalda*, Quino

Lo anterior se ve también en otro ejemplo del corpus, perteneciente a *Mortadelo y Filemón*, que presentamos a continuación. En la figura siguiente, aparece “¡boom!” y “¡baum!”. El “¡boom!” hace referencia a una explosión normal, mientras que el “¡baum!” se identifica con una gran explosión. Ibáñez en otras viñetas utiliza también “¡bom!” para referirse a una pequeña explosión.



Figura 13. Edebé (2015), 2º ESO. Fuente: *Mortadelo y Filemón*, Ibáñez

Finalmente, cabe destacar que, desde la Semántica, es necesario que los alumnos comprendan que, a la hora de interpretar el significado de una viñeta, no deben solamente fijarse en el contenido de los bocadillos o cartuchos. Para entender el significado completo de una viñeta, deben interpretar los dos códigos semióticos que la comprenden: imagen y texto. En este sentido, es interesante que los alumnos aprendan a leer e interpretar viñetas en el aula partiendo de esta idea.

Además, el apoyo visual de la imagen, puede ayudar al alumnado a comprender conceptos complejos, como las figuras retóricas de tipo semántico (metáfora, ironía, personificación, etc.) y facilitar la posterior identificación de estas figuras retóricas en textos literarios.

4.4. Pragmática

Es necesario dedicar un apartado a la Pragmática, pues es el estudio de la lengua en su contexto y se ocupa del significado de las palabras en los actos de comunicación. Por ello, se debe iniciar este apartado realizando una diferenciación entre Semántica y Pragmática (Trask y Mayblin, 2006).

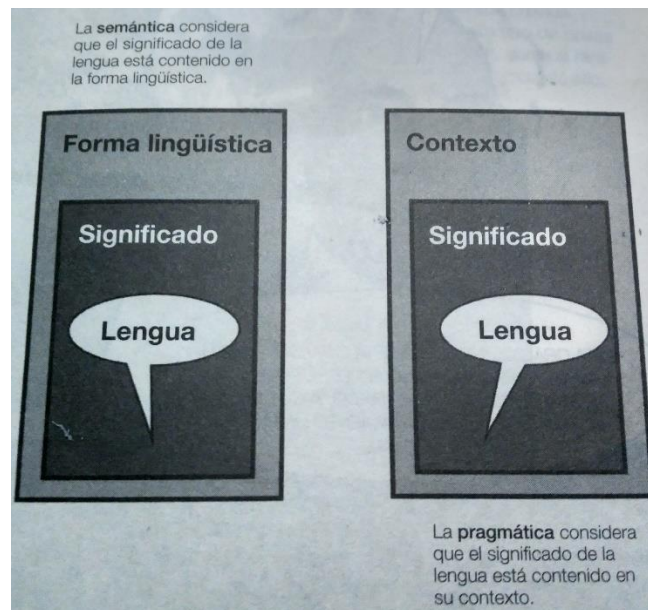


Figura 14. Trask y Mayblin (2006: 111)

Como señalan Trask y Mayblin (2006), la Semántica se encarga del estudio del significado inherente a las formas lingüísticas. Además, buena parte de su significado proviene de su conexión con otras palabras (relaciones semánticas). Sin embargo, es la Pragmática la que estudia el significado contenido en el contexto. En esta línea, en nuestro análisis, debemos comentar esta disciplina, pues el contexto es fundamental para interpretar el significado de las viñetas.

El contexto, en el cómic, lo proporciona fundamentalmente la imagen. También pueden darse informaciones que delimiten esta situación de habla por medio de texto, como los cartuchos. Esto diferencia al cómic de géneros literarios como la novela o el teatro. En la novela, la información contextual se da por medio de la descripción y la narración o por medio de aclaraciones, entre rayas, en el diálogo y, en el texto dramático, mediante el uso de acotaciones. Sin embargo, el cómic hace suyos recursos de los géneros literarios y del cine para conformar el contexto de las viñetas.

Daniel Barbieri (1993) señala que, de la poesía, el cómic adopta el concepto de armonía y ritmo, que se establece en las secuencias de viñetas, y la polifonía. El ritmo no se crea con sonidos, sino con imágenes y puede basarse en la repetición modulada, es decir, la repetición de imágenes individuales o breves secuencias. Con respecto a la polifonía, en una misma viñeta, podemos encontrar diferentes voces. Así, por ejemplo, puede aparecer la voz del narrador en un cartucho y diferentes globos con opiniones o pensamientos de los personajes. La polifonía también aparece en el género narrativo, sin

embargo, en el cómic se da de forma simultánea. En él, tenemos diálogos y se pueden encontrar monólogos interiores a través de los bocadillos que incluyen los pensamientos de los personajes. El cómic tiene un carácter narrativo, pues cuenta unos hechos que acontecen a unos personajes. Con la novela, comparte la presencia de relato, pero, en el cómic, puede darse por medio de la imagen, no necesita la presencia de texto. En la imagen se representa la acción. En relación con el teatro, en nuestro objeto de estudio, son fundamentales los gestos y la expresión corporal de los personajes, pues también nos informan y nos permiten interpretar el contexto. Su vestuario también nos proporciona información contextual. Por último, del cine, el cómic adopta el movimiento que, por ejemplo, se representa en la imagen con los símbolos cinéticos.



Figura 15. Micomicona (2015), 4º ESO. Fuente: Forges

Teniendo en cuenta lo anterior, en la viñeta de Forges, el contexto lo da la imagen. En ella, aparecen dos personajes, uno sentado detrás de un escritorio y con corbata (funcionario o ejecutivo) y otro vestido de forma más humilde, con una bandolera y aspecto juvenil. El personaje vestido de una manera más formal sujeta en sus manos unos papeles. Sin el bocadillo podríamos deducir cuál es el contenido de su intervención, ya que, el espacio dibujado, los gestos y la manera de vestir de los personajes nos dan información sobre la situación comunicativa. Así, por el contexto, inferimos que se encuentran, posiblemente, en una oficina. El contenido del bocadillo nos concreta la escena, el hombre con aspecto más juvenil tiene varios doctorados, pero, sin embargo, ante la pregunta de “¿Qué sabe usted hacer?”, le aparece una lágrima. Se establece una crítica social a las universidades, en las que predomina lo teórico, frente a lo práctico, que es lo que se exige en el mundo laboral.

En la interpretación de la viñeta, hemos atendido al gestuario de los personajes, pues, los gestos pueden ser un medio de comunicación y, además, ofrecen datos sobre el estado de ánimo y el carácter de los sujetos. La presencia de imagen en las viñetas nos permite, por tanto, una mayor accesibilidad al mundo del código no verbal, que puede constituir un valor comunicativo relevante. Por ello, creemos que una herramienta para trabajar el lenguaje no verbal en el aula puede ser por medio del cómic. Por ejemplo, se puede trabajar la interpretación de una viñeta con bocadillos en blanco, gracias a los gestos (elementos quinésicos) y a la proximidad de los personajes (proxémica).

En concreto, la viñeta de Forges comentada se trata de un ejemplo de humor gráfico. En este sentido, cabe hacer referencia a la investigación de Gironzetti (2013). Esta autora estudia el humor gráfico desde un enfoque pragmático y multidisciplinar, pues como defiende, el humor no solamente puede estudiarse desde la Lingüística: “El estudio de este fenómeno abarca un amplio conjunto de disciplinas, entre ellas la lingüística, la psicología, la filosofía, la sociología, los estudios literarios y la semiótica” (2013: 233). Esta investigadora parte de una teoría del humor que se basa en principios pragmáticos, como los de Grice y Austin, y defiende que las viñetas cómicas son un subgénero humorístico específico. Estas poseen un humor comunicativo, en otras palabras, una intención comunicativa (fuerza ilocutiva) de divertir que el público a las que van dirigidas debe ser capaz de reconocer, ya que tiene los requisitos lingüísticos necesarios para interpretar el mensaje y la intención (2013: 216). Asimismo, diferencia entre dos tipos de viñetas cómicas, las absurdas, que solamente tienen una intención de divertir, y las críticas, que tienen una doble intención comunicativa: divertir (primaria) y criticar (secundaria). Respecto a estas últimas, uno de los recursos para expresar la intención comunicativa crítica sería la ironía (2013: 224).

Partiendo de la clasificación de Gironzetti (2013), la viñeta de Forges analizada podríamos clasificarla como viñeta cómica crítica, pues, como se ha explicado con anterioridad, hay una intención de denuncia de una situación social. Igualmente, en ella, la crítica se produce por la incongruencia entre la alta cualificación de estudios del personaje y el poco valor que le da a estas titulaciones el otro personaje. El lector tiene que resolver esta incongruencia y, gracias a su conocimiento del mundo, comprender que se trata de una crítica a la situación laboral actual en la que muchas personas están muy cualificadas, pero no encuentran trabajo y les falta experiencia práctica.

Otro uso en el que podría ser efectivo el cómic es en la explicación de las propias teorías pragmáticas. En un nivel universitario, con mayor profundidad y de una forma

más simplificada en la Educación Secundaria Obligatoria. Así, a través del cómic, se podrían estudiar los actos de habla de Austin y Searle a partir de su uso por parte de los personajes, el Principio de Cooperación, las máximas e implicaturas conversacionales de Grice y su cumplimiento o violación en el cómic, la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson o la Teoría de la Cortesía de Leech. En la Didáctica de la Lengua y Literatura, pueden explicarse de una manera más simple y práctica algunos de estos conceptos. Por ejemplo, podrían tratarse los actos de habla indirectos o la cortesía a través del análisis o la creación de viñetas.

En el estado de la cuestión, hacíamos referencia a los trabajos de Yus, que aplicaba estas teorías con varios fines, como el análisis de estereotipos. Siguiendo a Reyes (1995: 40), Grice estableció el *Principio de Cooperación*, un principio asumido por el emisor y el receptor según el cual sus contribuciones deben ser tal y como lo exija la finalidad de la conversación en cada una de sus etapas. Se divide en las siguientes máximas conversacionales que deben respetarse para que este se cumpla:

- Máxima de cantidad: el discurso debe ser todo lo informativo que sea necesario sin introducir más información de la necesaria.
- Máxima de cualidad: el discurso no debe contener cosas que creamos falsas y de las que no tengamos pruebas.
- Máxima de relevancia: la contribución debe ser pertinente, de interés para el oyente.
- Máxima de modo o manera: la contribución debe ser clara, evitando la oscuridad en la expresión y la ambigüedad, siendo ordenada.

En uno de sus estudios (Yus, 1995b), este investigador aplica estas máximas para caracterizar los estereotipos del cómic inglés independiente. Yus destaca tres variedades del incumplimiento del Principio de Cooperación: elección por parte del dibujante de un discurso exclusivo para demostrar la actitud no cooperativa de los personajes, ruptura gratuita de la máxima de Modo por parte de los personajes de clase alta y violación sistemática de la máxima de Cortesía por parte de los personajes de clase baja.

Así, los personajes de clase media o alta mantienen siempre la etiqueta en sus aportaciones (no incluyen vocablos malsonantes o inaceptables), aunque recurren a gestos no cooperativos como el bostezo. Por su parte, los de clase baja utilizan un uso exclusivo del lenguaje y recurren a la agresión física al interlocutor como gesto no cooperativo. Sin embargo, cuando aparecen personajes de clase alta, estos también son parodiados, debido

a su uso de un lenguaje retórico y rebuscado, que supone la ruptura de la máxima de modo (“oscuridad de expresión” y “exceso de aportación verbal”). Además, Yus relaciona los actos de habla indirectos (cortesés) con los personajes de clase alta y los directos (sin cortesía) con las clases sociales inferiores.

Otra propuesta para profundizar en los estereotipos del cómic, en el caso de la cultura española, podría realizarse a través de los diferentes personajes de la editorial Bruguera. Para ello, se puede partir de la obra de Antonio Guiral. Este crítico de la historieta es autor de varios libros que estudian la historia de la editorial y de sus personajes más célebres desde 1945 hasta 1963.

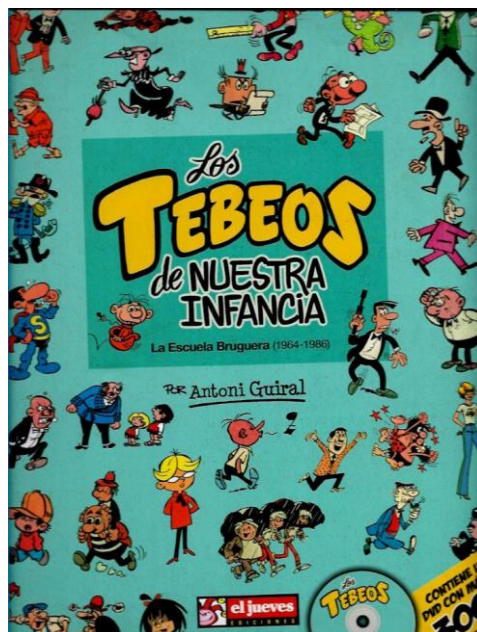


Figura 16. Portada de *Los tebeos de nuestra infancia*, de Antonio Guiral. Editorial Bruguera

En la imagen anterior, que se corresponde con la portada de uno de los libros de este teórico del cómic, encontramos el repertorio de los diferentes personajes de la editorial, entre los que se encuentran, Rompetechos, Mortadelo y Filemón, Zipi y Zape, Superlópez y Carpanta. Estos cumplen unos estereotipos concretos que reflejan la sociedad española de la época. Por ejemplo, Mortadelo y Filemón son dos antihéroes que parodian el concepto de agente secreto y representan la visión de una España “paleta” e “ignorante”. Deberíamos plantearnos si los estudiantes más jóvenes reconocen estos estereotipos en la sociedad actual o, por el contrario, le son lejanos. También deberíamos analizar la evolución de estos personajes a través de la historia. Cabe señalar, sin embargo, que, en nuestros días, algunos de estos personajes no son conocidos por el público más

joven, por ejemplo, Carpanta. No obstante, otros se conocen debido a la existencia de famosas adaptaciones cinematográficas, como *Mortadelo y Filemón*, *Anacleto, agente secreto* y *Zipi y Zape*⁵. Además, próximamente, se estrenará una versión cinematográfica de *Superlópez*, *Superlópez* (2018), dirigida por Javier Ruiz Caldera y protagonizada por el humorista Dani Rovira. Una actividad interesante para trabajar los estereotipos en el aula podría ser presentar estos personajes a los alumnos y hacer que realicen una comparación entre sus adaptaciones audiovisuales y el cómic. Asimismo, podrían comparar los estereotipos de estos personajes con los estereotipos actuales y actualizar estos personajes, es decir, llevarlos a la actualidad.

Volviendo a los presupuestos puramente pragmáticos, Grice también defiende que, en las palabras, hay unos significados adicionales que el interlocutor infiere (implicaciones) o presupone a partir de ciertas expresiones lingüísticas (presuposiciones) (Reyes, 1995). Creemos que se puede entender la relación pensamiento/lenguaje producida en las implicaturas en correlación con la asociación entre texto/imagen. Por tanto, estos significados adicionales también pueden encontrarse en el cómic, ya que estas operaciones que llevamos a cabo al leer un texto o descodificar un mensaje, pueden darse en la interpretación de una viñeta. Esto puede verse en la tira cómica siguiente.

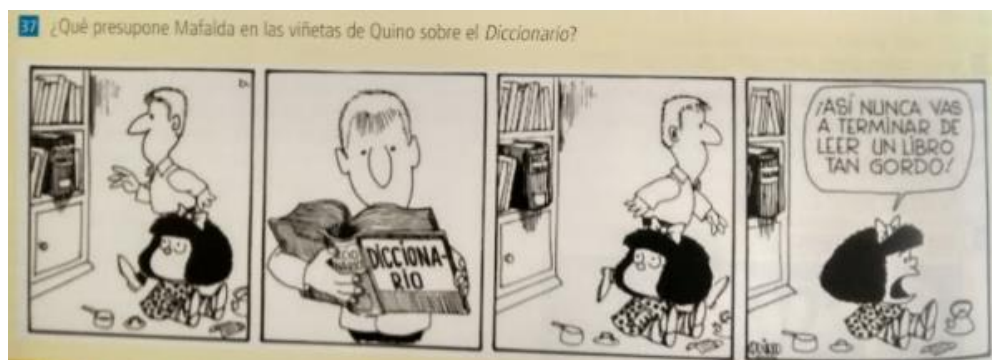


Figura 17. Micomicona (2015), 4º ESO. Fuente: *Mafalda*, Quino

⁵ Hasta la fecha se conocen tres películas basadas en los tebeos de *Mortadelo y Filemón*: *La gran aventura de Mortadelo y Filemón* (2003) y *Mortadelo y Filemón contra Jimmy el Cachondo* (2014), dirigidas por Javier Fesser, y *Mortadelo y Filemón. Misión: salvar la Tierra* (2008), dirigida por Miguel Bardem. El cómic de *Anacleto, agente secreto* tiene una versión cinematográfica *Anacleto: Agente secreto* (2015), dirigida por Javier Ruiz Caldera. De *Zipi y Zape* se han realizado series, videojuegos y películas. Sobresalen las películas más recientes: *Zipi y Zape y el club de la canica* (2013) y *Zipi y Zape en la isla del capitán* (2016), dirigidas por Oskar Santos.

En ella, aparecen Mafalda y su padre. Mafalda ve como su padre se acerca a la estantería y coge un libro muy grueso. Lo hojea un momento y, después, lo devuelve de nuevo a la estantería. Mafalda infiere que su padre jamás terminará ese libro, ya que dedica a su lectura poco tiempo. Le falta una información esencial que el lector sí comprende, el libro que lee el padre es un diccionario. El dibujante quiere que el lector infiera esta información por medio de la presencia de la palabra “Diccionario”. Por tanto, el humor se genera como resultado del contraste entre la información que tiene el lector y la inferencia errónea que realiza Mafalda.

Asimismo, las implicaturas o inferencias podrían identificarse en el plano literario con el intertexto, pues en ambos se producen asociaciones mentales en el lector a partir del lenguaje, y en el caso del cómic también de la imagen, que le llevan a interpretar de una forma determinada el mensaje. El lector, en el proceso de escritura, formula expectativas, elabora inferencias y construye hipótesis de significado (Mendoza, 2001). El intertexto lector conecta los nuevos conocimientos adquiridos con la lectura con conocimientos previos y amplía la experiencia lectora (Mendoza, 2001):

El intertexto lector es un componente básico de la competencia literaria; en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios.

Como defiende Mendoza, si el lector es incapaz de identificar la intertextualidad, el texto le puede resultar incomprensible o de escaso interés.

Finalmente, en este punto, podríamos hablar de los globos o bocadillos. En ellos, hay que distinguir entre el continente (forma del bocadillo) y el contenido escritural (texto lingüístico) (Gasca y Gubern, 1993: 422).



Figura 18. Significado de las formas de los bocadillos. Fuente: <https://sites.google.com/a/ceipaugustabilbilis.com/plastica/comic>

Muchas de las formas del bocadillo se han formalizado y sirven para expresar emociones o el tono en el que se emiten los enunciados (Gasca y Gubern, 1993: 422). Así, como se representa en la figura 18, cuando la forma del bocadillo aparece en líneas discontinuas, significa que el contenido se enuncia en voz baja o, cuando aparecen con remates puntiagudos, denota que se pronuncia gritando. En nuestra propuesta didáctica, planteamos una actividad para trabajar este fenómeno en clase (§ 5.2).

4.5. Ortografía

En este análisis, también hemos querido dedicar un espacio a la Ortografía. La Ortografía es el conjunto de normas que regulan la correcta escritura, es decir, “se ocupa de describir y explicar cuáles son los elementos constitutivos de la escritura de una lengua y las convenciones normativas de su uso en cada caso, así como los principios y criterios que guían tanto la fijación de las reglas como sus modificaciones” (RAE, 2010b: 9).


Aunque la Ortografía no se encuentre dentro de ningún nivel lingüístico, consideramos que puede tratarse en relación con el nivel fonético-fonológico. El sonido de las palabras y su escritura guarda una relación compleja, ya que la Ortografía es uniforme, pero su pronunciación puede variar regionalmente (seseo, ceceo...). Además, es un hecho que uno de los principales problemas en educación son las faltas de Ortografía.

En nuestro corpus, solamente hemos encontrado dos ejemplos del uso del cómic orientado a la Ortografía.

El primer ejemplo se orienta hacia la acentuación. Se trata de una imagen de la película *Regreso al futuro*, a la que le han añadido unos bocadillos. Los dos personajes principales de la película, Marti McFly y Doc, hablan sobre el nuevo invento de Doc. La actividad es meramente formalista, ya que consiste en hacer una clasificación de las palabras destacadas en agudas, llanas y esdrújulas.

Reglas generales de acentuación

5. Clasifica las palabras destacadas en este diálogo según sean agudas, llanas o esdrújulas. Justifica por qué unas se escriben con tilde y otras no.



Doc, ¿este **coche** es sin duda la mejor **máquina** que has **inventado**? ¿Cómo funciona?

Es solo un **prototipo**. El motor funciona con un **dispositivo** de **nitrógeno** con unos **propulsores térmicos** que ayudan a **traspasar** la barrera temporal.

Regreso al futuro, Robert Zemeckis (dir.), Universal Pictures. 1985.

33

Figura 19. Édebe (2015), 2º ESO⁶

Creemos que como ejercicio de identificación es adecuado. Sin embargo, el cómic ofrece muchos más recursos. La viñeta que se presenta, a continuación, también trabaja esta disciplina, pero creemos que puede tener un mayor efecto en los alumnos. En ella, aparece un adolescente escribiendo un mensaje en las redes sociales (este aparece en forma de bocadillo). Este mensaje hace referencia a que, gracias a las redes sociales, los jóvenes utilizan la escritura para expresarse. Esto es irónico, ya que el mensaje aparece lleno de faltas. En el libro, se pide a los alumnos que reflexionen sobre la importancia de la Ortografía y, además, que corrijan el mensaje. Creemos que es una forma más eficaz de que tomen conciencia de este problema.

⁶ La imagen que aparece pertenece a la película *Regreso al futuro*, Robert Zemeckis (dir.), Universal Pictures, 1985.



Figura 20. Micomicona (2015), 1º ESO

4.6. Elementos artísticos y paraliterarios

En el enfoque que hemos seguido, hemos analizado el cómic como herramienta pedagógica para tratar contenidos lingüísticos y pragmáticos. También hemos dedicado un apartado a la Ortografía. Sin embargo, debemos tener en cuenta que el cómic *per se* es una manifestación artística con su propio lenguaje. Por ello, hemos dedicado un apartado para tratar los elementos artísticos y paraliterarios del cómic.

En § 1.2., hemos definido los elementos básicos del lenguaje del cómic: viñeta, encuadres, puntos de vista, los estereotipos, gestuario, símbolos cinéticos, metáforas visuales, cartuchos, globos o bocadillos, onomatopeyas, *raccords*, *flashback* y *zoom*. Algunos de ellos los hemos abordado anteriormente. Cabe señalar que, en algunos de los manuales revisados, como en el libro de 1º de ESO de Edebé, se trata el cómic como género en uno de sus apartados.



Figura 21. Edebé (2015), 1º ESO. Fuente: *Zipi y Zape*, José Escobar

La ilustración anterior parte de una página del tebeo de *Zipi y Zape*. En ella, se han identificado los elementos básicos del cómic. Sin embargo, solamente se estudian estos elementos, no hay apuntes históricos sobre el cómic, ni se hace referencia a un canon de obras de este género. Tampoco se aclaran las diferentes denominaciones de cómic, ni se habla del cómic oriental (manga), cuando es uno de los más leídos por los alumnos.

Asimismo, aunque, en este trabajo, estudiamos su uso en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. No obstante, el cómic tiene una naturaleza interdisciplinar. Eisner (2002: 149) realiza un mapa conceptual en el que intervienen las siguientes disciplinas: psicología, física, mecánica, diseño, lenguaje y facultad de dibujar. De este modo, en Secundaria, el cómic como manifestación artística podría estudiarse desde diferentes perspectivas.

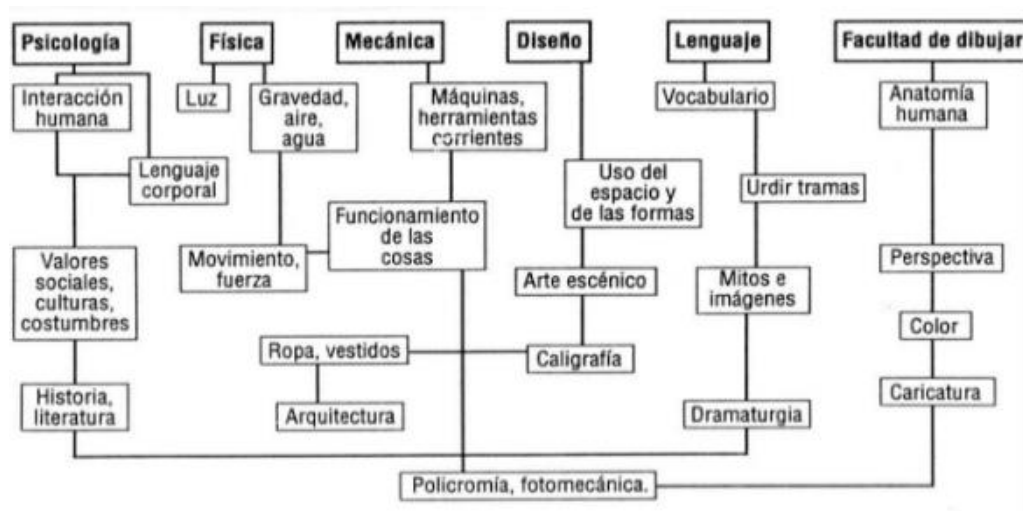


Figura 22. Interdisciplinariedad del cómic. (Will Eisner, 2002: 149).

Sin embargo, el cómic como género de lectura también posee su propia forma de lectura. En el cómic occidental, se lee de izquierda a derecha en una secuencia de arriba hacia abajo y, en el oriental, de derecha a izquierda en una secuencia de arriba a abajo. No obstante, esto no siempre se cumple. Como defiende Eisner (2002: 42), en el cine, el espectador ve los fotogramas uno tras otro y no puede ver el siguiente fotograma hasta que no acabe el anterior. Pero, en el cómic, no existe esa seguridad, el lector puede ver las viñetas de abajo hacia arriba o una panorámica completa de un hecho, aunque el historietista tiene que confiar en la cooperación tácita del lector.

Respecto a su condición como género, cabe señalar también que el cómic, como la literatura de masas o el *graffiti*, se ha considerado paraliteratura. La paraliteratura se identifica con los géneros de masas que presentan una lectura rápida, una fácil comprensión, contenidos ligeros y temáticas que son tendencia. Sin embargo, se deben realizar algunas aclaraciones con respecto a este género. Siguiendo a Rovira-Collado y Baile-López (2017), cabe señalar que, aunque el cómic comparte elementos con la literatura, no es un subgénero literario, sino que es un medio autónomo que comparte rasgos con el cine y la literatura.

Sin embargo, su interés por parte de los sectores jóvenes hace que, en educación, se conciba como un medio para acercar al alumnado a otros textos y autores. En este sentido, se podrían utilizar adaptaciones de obras literarias en forma de cómic para animar a la lectura.

Existen colecciones que versan sobre clásicos literarios. Una de las más famosas es *Joyas literarias juveniles*. Se trata de una colección de tebeos que adaptan obras clásicas

de la literatura de autores como Julio Verne, Emilio Salgari o Charles Dickens y que tienen un formato de cuaderno vertical con grapas. Debido al logotipo original, cuyo fondo era verde, las primeras ediciones también recibieron el nombre de “Joyas literarias serie verde” (Tebeosfera, 2018).

Las *Joyas literarias juveniles* se componían de 269 cómics, que adaptaban obras literarias de la literatura universal. Su publicación fue, primero, quincenal y, después, semanal hasta que, a mitad de 1975, su publicación fue más irregular y, en 1983, acabó la colección (Tebeosfera, 2018).

Posteriormente, ha habido varias reediciones y los tebeos se han utilizado para dar lugar a nuevas series o se han reagrupado en libros por orden cronológico (*Famosas Novelas*), selectivo (*Grandes Novelas Ilustradas*) o por autor (*Grandes Obras Ilustradas, Obras Ilustradas, Super Joyas*). Con la desaparición de la editorial Bruguera, Ediciones B adquiriría los derechos y los difundiría con periódicos como, por ejemplo, *El País* en 2010 o como coleccionables en *Joyas Literarias Juveniles* (RBA, 2009).

De este modo, las joyas literarias suponen una manera atractiva de familiarizarse con los clásicos. Entre las adaptaciones que recoge, es crucial mencionar que se encuentra *El Quijote*. En este sentido, podría realizarse un taller de lectura en el que los alumnos conocieran el mundo de don Quijote por medio del cómic o realizar la lectura del tebeo de manera previa a la lectura o estudio de la novela.



Figura 23. *Don Quijote de la Mancha* en *Joyas literarias juveniles* (Bruguera, 1970)

Otras posibilidades serían crear un taller de lectura basado en el personaje de Sherlock Holmes a partir de los tebeos en los que se realizan adaptaciones de las obras de Sir Arthur Conan Doyle, o bien, hacer que los alumnos conozcan a Julio Verne y sus novelas más famosas mediante la lectura del cómic, puesto que, en esta colección, se incluyen 41 tebeos sobre sus obras.

En definitiva, el cómic presenta una serie de características que lo convierten en una manifestación artística única, pero también ideal como herramienta pedagógica.

4.7. *Resultados*

En este apartado, se detallan los resultados obtenidos del análisis cuantitativo del corpus, ya que, a través de una serie de cálculos sencillos, se han recogido algunos datos sobre el corpus seleccionado.

Este se compone de 103 ilustraciones. Como avanzábamos en la metodología, se han seguido algunas condiciones en su selección. De este modo, solamente se han analizado aquellas en las que aparece texto o se correspondían claramente con viñetas.

Para ello, se han clasificado las ilustraciones en diferentes categorías. Se ha distinguido entre: (1) ilustraciones procedentes de obras / ilustraciones de producción propia, (2) ilustraciones que forman viñetas o conjunto de viñetas inconexas / ilustraciones que forman tiras cómicas o páginas e (3) ilustraciones accesorias / ilustraciones que forman parte de una actividad específica. A continuación, presentamos los resultados.

En primer lugar, con respecto a la primera dicotomía, se han catalogado un número mayor de ilustraciones pertenecientes a obras precedentes. Así, frente al 59 % de ilustraciones que tienen como fuente una obra, el 41 % son creación de la editorial.

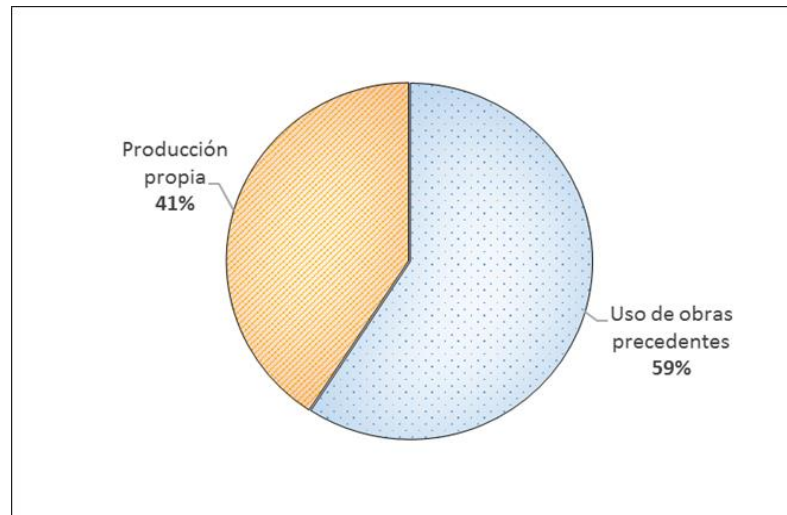


Figura 24. Gráfico de porcentajes entre ilustraciones producción propia / ilustraciones de obras

En segundo lugar, en cuanto a la forma que adoptan las ilustraciones, sobresale su aparición en viñetas (67 %), superior a su presentación en tiras cómicas o páginas (33 %). A la luz del gráfico siguiente, observamos que, en este caso, los libros de texto prefieren utilizar viñetas a tiras cómicas o páginas.

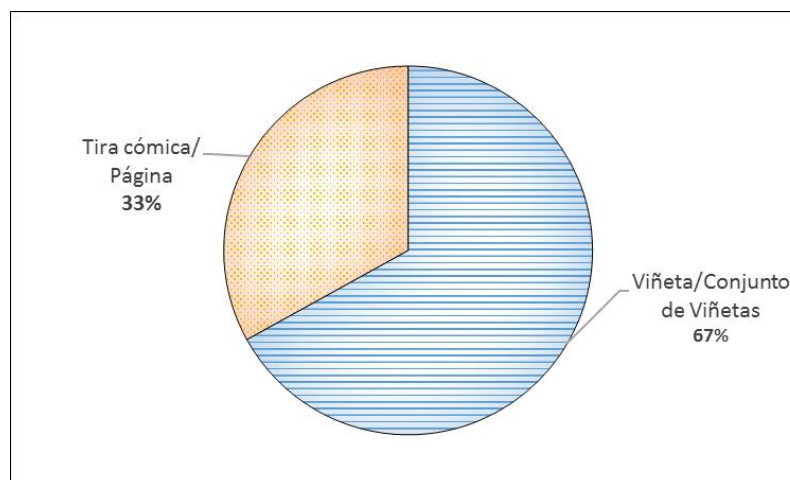


Figura 25. Gráfico de porcentajes entre ilustraciones en viñetas / ilustraciones en tiras cómicas o páginas

En tercer lugar, las ilustraciones pueden aparecer en una actividad específica, o bien, tener una función accesoria, es decir, ilustrar contenidos teóricos o aparecer en los márgenes de las páginas. Los resultados indican que es más frecuente encontrar ilustraciones con una función accesoria (57 %) que como actividad específica (43 %):

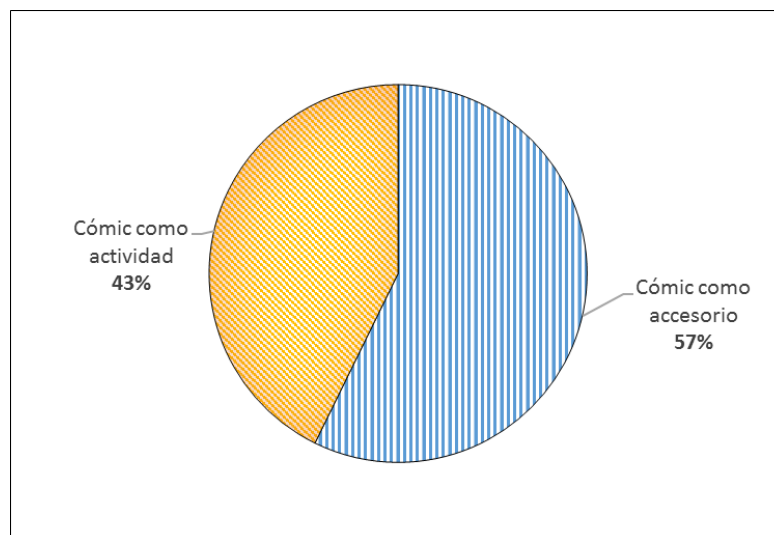


Figura 26. Gráfico de porcentajes entre ilustraciones como actividad / ilustraciones con fin accesorio

De este modo, hay una mayor presencia de ilustraciones procedentes de obras que realizadas por la editorial (59 %), aunque las de producción propia también son habituales (41 %). Preferentemente, se utilizan ilustraciones en forma de viñetas (67 %) que en tiras cómicas o páginas (33 %). Esto es significativo, ya que puede deberse a que las viñetas por sí solas son comunicativas y a que, por cuestiones de espacio, son más adecuadas. Por último, el uso del cómic en los libros de texto es más accesorio (57 %). Sin embargo, parece que cada vez más se incluye el cómic en las actividades de los libros de texto (43 %).

5. Propuesta didáctica

En este apartado, proponemos actividades relacionadas con el cómic dentro de la asignatura: Lengua Castellana y Literatura. Concretamente, destinadas al curso de 1º ESO. Se ha escogido este curso, ya que en él hay un tratamiento del cómic como contenido curricular (Decreto 87/2015). No obstante, tras la observación de varios manuales, hemos comprobado que el cómic como herramienta didáctica puede ser efectivo en cursos posteriores. De hecho, en los últimos años, debido al predominio de la imagen visual, se observa con frecuencia en manuales de 3º y 4º ESO.

Sin embargo, hemos escogido 1º ESO porque consideramos, asimismo, que, al ser el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, en él, gracias al cómic, se pueden

sentar las bases de los contenidos del currículo que van a desarrollarse a lo largo de la enseñanza obligatoria.

El currículo de la asignatura, en el primer curso de Educación Secundaria, se organiza en cuatro bloques: “Comunicación oral: escuchar y hablar”, “Comunicación escrita: leer y escribir”, “Conocimiento de la lengua” y “Educación literaria”. De este modo, los contenidos de la asignatura no solo se refieren a conceptos gramaticales, sino también a destrezas comunicativas y a actitudes y valores sobre las lenguas y sus usuarios. Para ello, se adopta un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua. En este sentido, hemos propuesto un conjunto de cinco actividades. La primera de ellas es introductoria y tiene como objetivo presentar el cómic como género en el aula. El resto de actividades giran en torno a los bloques del currículum y cada una de ellas se destina a uno de ellos.

5.1. *Actividad 1: El cómic a través de la historia*

Esta actividad consiste en una actividad introductoria sobre el género y concepto del cómic. Como hemos comentado con anterioridad, a la hora de tratar el cómic, se estudia su lenguaje y composición. Sin embargo, no se suele atender a su historia ni comentar sus diferentes denominaciones. Por ello, hemos diseñado una actividad que puede considerarse de precalentamiento para introducir el cómic.

En esta actividad, en primer lugar, se presentan, por un lado, las imágenes de los primeros volúmenes de diferentes cómics y, por otro, las referencias relativas a cada cómic (§ 7.1.). Deben unir la imagen con su referencia y, posteriormente, ordenar los cómics cronológicamente.

En segundo lugar, tienen que identificar cuáles de los cómics anteriores reciben otras denominaciones debido a su origen. Por ejemplo, se incluyen cómics que proceden de Japón (manga), de Francia (*bandé dessiné*) y de España (tebeos).

En tercer lugar, deberán buscar más ejemplos de títulos que se correspondan con mangas, tebeos o que provengan de Francia, o bien, escribir otros cómics que conozcan o hayan leído.

5.2. *Actividad 2: Bocardillos para escuchar y hablar*

Esta actividad se encontraría dentro del bloque “Comunicación oral: escuchar y hablar”. Por tanto, se plantea una actividad para hacer que los alumnos escuchen y hablen.

Se reparte a los alumnos una serie de bocadillos de distintos tipos (§ 7.2.), por un lado, y una serie de personajes, por el otro. Estos personajes los habrán buscado ellos, previamente, por Internet. Deberán realizar estas actividades en pareja. La actividad consta de dos partes. Primero, deberán ir uniendo bocadillos con personajes famosos y enunciar frases acordes con el tipo de bocadillo. Después, deberán coger dos personajes y utilizando dos bocadillos crear un diálogo.

Esta actividad puede plantearse siguiendo diferentes alternativas. Otra posibilidad es que utilicen una foto de ellos mismos y una foto de un personaje famoso y creen diálogos entre ambas imágenes. De este modo, imaginan qué le dirían a un personaje famoso que admiran o desprecian o verbalizarían pensamientos en los que opinarían sobre diferentes personajes públicos. Asimismo, esta actividad puede plantearse de forma dinámica y hacer que los alumnos se muevan por el aula. A cada alumno se le asigna un personaje y tiene que llevar consigo los diferentes bocadillos. Va por la clase encontrándose con sus compañeros y, cuando el profesor da la señal, tiene que emparejarse con uno de sus compañeros (también podría utilizarse música para que se produzca el encuentro). De este modo, según el personaje que tenga la otra persona, interactuarán de una manera u otra y utilizarán unos u otros bocadillos.

5.3. Actividad 3: Intérprete de símbolos

Para el bloque de “Comunicación escrita: leer y escribir”, hemos diseñado una actividad relacionada con las viñetas de *Mortadelo y Filemón*.

Esta actividad toma como fuente las viñetas de esta colección en las que aparecen bocadillos en los que su creador, Ibáñez, introduce caracteres que imitan a los de otras culturas (orientales, árabes, egipcios...) o al argot de una determinada etnia (§ 7.3.). De este modo, se trata de una actividad que consiste en la traducción de estos caracteres al castellano.

Así, a partir de las viñetas y del contexto, los alumnos tendrán que utilizar su creatividad para adivinar qué quieren decir los personajes. Seguirán varios pasos. Primero, pondrán un cartucho a la viñeta con el fin de contextualizar lo acontecido en su interior. Segundo, tendrán que traducir el contenido de los bocadillos. Por último, pondrán un título a la viñeta.

5.4. Actividad 4: Crea tu propia viñeta

En la actividad planteada dentro de este bloque, se van a tratar contenidos lingüísticos a partir de la creación de viñetas por medio de aplicaciones TIC.

Una de las más populares es Pixton (<https://www.pixton.com/es>). No obstante, existen otras aplicaciones o programas gratuitos a las que los alumnos pueden acceder, como StripGenerator (<http://stripgenerator.com/strip/create/>). Los alumnos podrán elegir entre ambas.

En pequeños grupos (de 4 a 6 alumnos), tendrán que crear viñetas en las que aparezcan un diálogo o un monólogo en el que forzosamente se cumplan una serie de condiciones gramaticales propuestas por el profesor.

Se trata, pues, de una actividad de expresión escrita con ciertas condiciones para trabajar diferentes ítems de gramática que se estén dando en clase.

En este caso, lo utilizamos para trabajar un contenido curricular de 1º de ESO: el verbo. Los alumnos deben en grupos crear una pequeña historia a través de un conjunto de viñetas en las que aparezcan verbos con diferentes tiempos verbales. Las condiciones gramaticales que se les dan son: aparición de tiempos verbales pasados de indicativo (pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto y pretérito perfecto compuesto), al menos uno de ellos debe ser un verbo con forma irregular en pretérito perfecto simple, aparición de otros tiempos verbales de indicativo (condicional o futuro) y, por último, presencia mínima de dos tiempos verbales del modo subjuntivo.

Otros usos pueden ser trabajar las clases de palabra (determinantes, posesivos, etc.), emplear un tipo de vocabulario, entender los tipos de actos de habla, etc. Por tanto, es una actividad que invita a la creatividad y que, aunque presenta innovación, se trata de una tarea comunicativa dirigida (se les pone a los alumnos una serie de condiciones).

5.5. Actividad 5: En busca de la isla del tesoro

Presentamos, por último, una actividad para trabajar la Educación Literaria. Una forma interesante de trabajar la literatura en el aula puede ser a partir del cómic.

Para este trabajo, la actividad relacionada con la literatura que hemos diseñado parte de uno de los primeros tebeos que se publicó en *Joyas literarias juveniles*, *La isla del tesoro*, adaptación de la novela de L. Stevenson.



Figura 27. *La isla del tesoro* en *Joyas literarias juveniles* (Bruguera, 1970)

Hemos seleccionado esta obra, ya que en 1º ESO, aparece como contenido *héroes / antihéroes*. En esta historia, un joven adolescente parte con una tripulación de piratas en busca de un tesoro. Se trata de una novela de iniciación, ya que el protagonista se convertirá en héroe. Pero, además, creemos que el pirata es un personaje que encarna el antihéroe. De esta forma, la lectura de la obra puede servirnos para dar luz a esta dicotomía. Igualmente, se ha querido relacionar esta obra con otras manifestaciones artísticas, ya que es otro de los contenidos que curricularmente se han de trabajar en el aula. Por ello, con el fin de realizar una actividad transmedia, se ha configurado una constelación literaria, a modo de búsqueda del tesoro, que los alumnos han de seguir para conseguir una recompensa: no realizar el examen de lectura.

Como se observa en la ilustración anterior, el punto de partida de la constelación sería el poema de Espronceda “La canción del pirata”. Este nos serviría para introducir el tema. Podemos poner el anuncio promocional de la película de *Piratas del Caribe. La venganza de Salazar*⁷, en el que se recitan los versos de la canción, o alguna versión musical del poema (Tierra Santa, Lancelot, etc.). A continuación, verían las tres primeras películas de *Piratas del Caribe* (Disney, 2003, 2006, 2007). En ellas, aparece el mito de Calipso y los alumnos pueden familiarizarse con el ambiente y el mundo de la piratería. Hacemos hincapié en este mito y pedimos a los alumnos que lean una adaptación del

⁷ Disney España [Disney España] (2017, mayo 23) *Piratas del Caribe La venganza de Salazar. ‘Canción del Pirata’ homenaje a José de Espronceda*. [En línea: 28/06/2018] <https://www.youtube.com/watch?v=kKkETDilhA>

canto XII de *La Odisea* de Homero. En él, se habla de dos mitos marinos: las sirenas y Calipso. El siguiente paso sería la lectura del primer tomo del manga *One Piece* (1997), de Eiichiro Oda. *One Piece* narra la historia de una tripulación de piratas liderada por Monkey D. Luffy que vive aventuras en su búsqueda de un tesoro legendario, el One Piece. Una posible alternativa podría ser que vieran algunos de los episodios del anime de la primera temporada.

Tras la introducción al mundo pirata, previamente a la lectura de la obra, verían una versión futurista de *La isla del Tesoro*, la película de *El planeta del tesoro* (Disney, 2002). Posteriormente, estarían listos para leer la obra. Para ello, primero, leerían su adaptación al cómic (volumen de las *Joyas Literarias Juveniles*), que tendrían que buscar en el catálogo de la biblioteca o conseguir en alguna tienda de cómics. El siguiente paso sería la lectura de la novela de R.S. Stevenson, clásico de la literatura universal. Deben realizar esta lectura comparando el clásico original con su adaptación al cómic. Finalmente, los alumnos, por grupos, tendrían que realizar un *booktrailer* de la novela. En él, tienen que aparecer todos los elementos que han visto en los diferentes puntos de la constelación. De esta forma, deberán reflexionar sobre el proceso que han llevado a cabo y recoger todo lo aprendido para crear el *booktrailer*. Además, su realización los eximirá del examen de lectura.



Figura 28. Constelación literaria en torno a la obra *La isla del tesoro*, de R.S. Stevenson⁸.

⁸ La imagen de fondo que sirve para plasmar la constelación es un recurso que se encuentra disponible en: https://www.freepik.com/free-vector/pirate-adventure-map-sketch_1128659.htm#term=mapa%20pirata&page=1&position=16

6. Conclusiones

De manera reflexiva, tras este largo viaje a través del cómic, sus posibilidades didácticas y su uso en la Educación Secundaria Obligatoria, especialmente en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, expondremos las principales conclusiones de este estudio.

En este trabajo, se ha demostrado que los cómics constituyen una herramienta pedagógica con grandes ventajas en el estudio del lenguaje y la comunicación. Estos ofrecen muestras de lengua enmarcadas dentro de un contexto comunicativo y, si se trabaja con materiales auténticos, suponen un input real. Además, se trata de un género más cercano a la oralidad que, por ejemplo, el teatro. La didáctica de ELE se ha fijado en este hecho y, en los últimos años, han proliferado muchas investigaciones sobre el cómic destinadas a ELE. En ellas, se han estudiado contenidos lingüísticos y pragmáticos, así como la rentabilidad de su uso en el aula. Creemos que deben iniciarse estudios de esta índole, pero dentro del contexto de la Educación Secundaria Obligatoria. Concretamente, en la enseñanza de español a nativos, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Esto debe hacerse teniendo en cuenta las contribuciones que se han realizado sobre este género en otros contextos, sobre todo, en ELE.

En los libros de texto de Secundaria de la asignatura en la que se enmarca este estudio llama la atención el uso recurrente del cómic como recurso. Esto demuestra que su uso como herramienta es habitual en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. A partir del corpus seleccionado (103 ilustraciones), hemos calculado cuál es su uso (accesorio o en una actividad), la forma en la que aparece (viñeta o tira cómica o página) y si es producción propia con una finalidad pedagógica o tiene como fuente una obra precedente. Se han sacado las siguientes conclusiones: mayor presencia de ilustraciones procedentes de obras (59 %) que realizadas por la editorial (41 %), preferencia por ilustraciones en forma de viñetas (67 %) y uso del cómic en los libros de texto con finalidad accesoria (57 %) mayor que como actividad (43 %). Sin embargo, los porcentajes entre las dicotomías de producción propia / ilustraciones de obras e ilustraciones como actividad / ilustraciones con fin accesorio muestran que, pese a que no son mayoritarias, hay una labor por parte de las editoriales de utilizar el cómic para crear

sus propias herramientas pedagógicas y, cada vez más, el cómic se concibe dentro de actividades y no con una función meramente ilustrativa.

Asimismo, la división del análisis en niveles lingüísticos y en aspectos pragmáticos nos ha permitido sistematizar un modo de estudio a la hora de abordar contenidos lingüísticos y pragmáticos en el análisis del cómic. Aunque hemos aplicado esta distribución al análisis de un corpus extraído de manuales de Lengua Castellana y Literatura de ESO, creemos que puede ser un modelo que se puede seguir en investigaciones puramente lingüísticas o filológicas sobre este género. En este sentido, cabe destacar que, de la búsqueda bibliográfica, se concluye que, actualmente, muy pocos estudios lingüísticos y pragmáticos tienen en el cómic su objeto de estudio. Como defendemos a lo largo del trabajo, el cómic no solamente tiene una gran potencialidad como recurso didáctico, sino que también puede estudiarse como manifestación artística o género de lectura.

Desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura, con este análisis, hemos comprobado que el cómic es un recurso eficaz para trabajar contenidos en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Cabe señalar que hemos dedicado también uno de los puntos del análisis a la utilización del cómic para trabajar la Ortografía, uno de los grandes problemas educativos actuales. No obstante, somos conscientes de que hay elementos que aparecen en el cómic que pueden verse en diferentes niveles, como, por ejemplo, las onomatopeyas. De ahí que, a la hora de trabajar con el alumnado, se puedan utilizar actividades que trabajen diferentes niveles a la vez. No es necesario entenderlos como contenedores aislados, aunque pueden ser una guía eficaz en la elaboración de actividades.

También es necesario señalar que uno de los usos más habituales del cómic en educación es como medio para la animación en la lectura. Por ello, hemos dedicado un apartado al cómic como manifestación artística y en su relación con la paraliteratura. Concluimos que el cómic puede servir como puente entre el lector y una obra clásica, por ejemplo, a través de adaptaciones literarias al cómic.

Sin embargo, aunque en este trabajo nos centramos en el cómic como recurso didáctico, consideramos que debería estudiarse como un medio de cultura, ya que tiene unas características propias y constituye una manifestación artística por sí mismo.

Sin duda, este trabajo simboliza una apertura de horizontes a futuras investigaciones. Estas pueden darse desde la Filología o desde el ámbito de la Didáctica de la Lengua y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria.

Desde la Filología, podría estudiarse, cómo, a través de la Pragmática, se caracterizan los estereotipos en los cómics de superhéroes, el uso de algún elemento pragmático a través de diferentes cómics y culturas, el código no verbal en el cómic o la ironía y el humor en el humor gráfico. Desde el ámbito literario, podría estudiarse la mitología de los cómics, las relaciones de intertextualidad que se establecen entre ellos (cómics de superhéroes) o realizar una comparativa entre los cómics y sus adaptaciones cinematográficas.

Desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura, podría crearse una propuesta práctica en la que se utilice el cómic para explicar contenidos lingüísticos y pragmáticos en el aula a lo largo del curso escolar. También podría aumentarse el corpus y comparar los diferentes usos que hacen de este recurso las diferentes editoriales. Finalmente, otra posibilidad es contrastar un corpus de ilustraciones extraídas de libros de texto de la Comunidad Valenciana, como el corpus de esta investigación, con ilustraciones pertenecientes a libros de otras comunidades.

7. Bibliografía

- Asociación Cultural Tebeosfera (2018): “Joyas Literarias Juveniles” (1970, BRUGUERA), Sevilla. [En línea: 06/06/2018]
https://www.tebeosfera.com/publicaciones/joyas_literarias_juveniles_1970_bruguera.html
- Barbieri, D. (1993): *El lenguaje del cómic*. Barcelona: Paidós.
- Barreiro Villanueva, J.M. (2000): “El cómic como recurso en la clase de español”, Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes, Sao Paolo, Págs. 44-48.
- Barrero, M. (2002): “Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula”, Jornadas sobre Narrativa Gráfica, Febrero, págs. 1-12. [En línea: 01/06/2018].
<http://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf>.
- Brines, J. (2012): “La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en E/LE”, Foro de profesores de ELE, (1-12), págs. 1-8. [En línea: 09/06/2018].
<https://ojs.uv.es/index.php/foroELE/article/view/6604/6390>.
- Bueno Pérez, M. L. (1994): “La onomatopeya y su proceso de lexicalización: notas para un estudio”, *Anuario de estudios filológicos*. Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, vol. 17, pp. 15-26.
- Castañeda San Cirilo, L. (2016): “Las utilidades del cómic como recurso didáctico en las aulas actuales”. *PublicacionesDidacticas.com*, 68, pp. 130-136. [En línea: 06/06/2018]
<<http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/068045/articulo-pdf>>
- Cuñarro, L.; Finol, J. (2013): “Semiótica del cómic: códigos y convenciones”, *Revista Signa*, 22, pp. 267-290.
- Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunitat Valenciana.
- Del Rey, Enrique (2013): “El cómic como material en el aula de E/LE: justificación de su uso y recomendaciones para una correcta explotación”, *RESLA*, XXVI, págs. 177-195. [En línea: 09/06/2018].
http://www.academia.edu/10153852/_El_c%C3%B3mic_como_material_en_el_aula_de_espa%C3%B1ol_como_lengua_extranjera_justificaci%C3%B3n_de_su_uso_y_recomendaciones_para_una_correcta_explotaci%C3%B3n
- Eco, U. (1964): *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Edebé (2015): *Lengua y literatura 1º ESO*. Barcelona: Edebé.
- Edebé (2015): *Lengua y literatura 2º ESO*. Barcelona: Edebé.

- Eisner, W. (1985): *Comics and Sequential Art*. New York-London: W.W. Norton & Company.
- Eisner, W. (2002): *El cómic y el arte secuencial*, Barcelona: Norma Editorial
- Eisner, W. (2003): *La narración gráfica*. Barcelona: Norma Editorial.
- Escandell Vidal, M^a Victoria (2007): *Apuntes de semántica léxica*, Madrid: UNED.
- Escribano Alemán, E. y Rodríguez Delgado, P. (2015): *Lengua castellana y Literatura 3º ESO*. Barcelona: Vicent Vives.
- Fernández, M. y Díaz, O. (1990): *El cómic en el aula*. Madrid: Alhambra.
- Fortuny Ginés, J.P., Martí Raüll, S., Pico Llorca, C. (2015): *Lengua castellana y Literatura 1º ESO*. Barcelona: Teide.
- Gallego, C. et al. (2015): *Lengua castellana y Literatura 1º ESO*. Coord. Jesucristo Riquelme. Valencia: Micomicona.
- Gallego, C. et al. (2015): *Lengua castellana y Literatura 3º ESO*. Coord. Jesucristo Riquelme. Valencia: Micomicona.
- Gallego, C. et al. (2015): *Lengua castellana y Literatura 4º ESO*. Coord. Jesucristo Riquelme. Valencia: Micomicona.
- García Martínez, I. (2014): “El cómic como recurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras” en Biblioteca Virtual RedEle, 154. Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. [En línea: 02/06/2018] <http://www.mecd.gob.es/redele/BibliotecaVirtual/2014/memorias-master/Isabel-Garcia-Martinez.html>
- Gironzetti, E. (2013): “Un análisis pragmático-experimental del humor gráfico”. Sus aplicaciones al aula de ELE. Tesis. Universidad de Alicante.
- Gómez Picapeo J. y Toboso Sánchez, J. (2015): *Lengua y Literatura 1º ESO*. Madrid: Editorial Bruño.
- Gubern, R. y Gasca, L. (1988). (2008): *Diccionario de onomatopeyas del cómic*. Madrid: Cátedra.
- Gubern, R. y Gasca, L. (1988): *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra.
- Guzmán, M. (2011): “El cómic como recurso didáctico”, *Pedagogía Magna*, X, 1-11, págs. 122-131. [En línea: 09/06/2018] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628291>.
- Lázaro Carreter, F. (1974): *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.
- Lorente Rebollo, T. (1990): “El lenguaje del cómic”. *Didáctica:(Lengua y Literatura)*, (2), 141-141.
- Mendoza, A. (2001): *El intertexto lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.
- McCloud, S. (1993): *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: Harper Collins.
- McCloud, Scott (2007): *Entender el Cómic: El Arte Invisible*, Madrid, Astiberri.
- Moliné, A. (2002): *El gran libro del manga*. Barcelona: Ediciones Glénat.
- Onieva, Juan Lucas (2015): “El cómic online como recurso didáctico en el aula. Webs y aplicaciones para móviles”, *Huarte de San Juan. Filología y didáctica de la Lengua*, XV,

- 1-16, págs. 105-127. [En línea: 09/06/2018]
http://academicae.unavarra.es/bitstream/handle/2454/20374/06_15_onieva.pdf?sequence=1.
- Ortiz-Hernández, F.J., Rovira-Collado, J., Pomares-Puig, M.P., Baile-López, E., Ros-Selva, J., Sánchez-Verdú, R., Rovira-Collado, J.M., Albero-Gabriel, J., Álvarez-García, D., Vidal-Martín-Toledano, J. (2014): “Innovar e investigar desde la narración gráfica: hacia un canon literario del cómic”, en M.T. Tortosa Ybáñez, J. D. Álvarez Teruel y N. Pellín Buades (coords.), XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad, 771-788. Alicante: Universidad de Alicante.
- Osoro, A. (1996): “Los lenguajes del cómic”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (7), 31-42.
- Real Academia Española (2014): *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.) [en línea: 06/06/2018] <http://www.rae.es>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010a), *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010b), *Ortografía*. Manual. Madrid: Espasa.
- Reyes, G. (1995): *El ABC de la pragmática*, Madrid, Arco/Libros.
- Rovira J., Rovira-Collado, J., Contreras de la Llave, N. (2018): "Las olas del feminismo a través del cómic. Una propuesta didáctica" en Revista Tebeosfera. Tercera Época, 6, Sevilla. [En línea: 06/06/2018]
https://www.tebeosfera.com/documentos/las_olas_del_feminismo_a_traves_del_comic_una_propuesta_didactica.html.
- Rovira Collado, J. (2011): “Canon literario y promoción lectora desde los cómics”. *Revista de Literatura* n, 258-259, pp. 25-30. Barcelona: Centro de Comunicación y Pedagogía.
- Rovira-Collado, J. y Ortiz Hernández J. (2015): “Hacia un canon escolar del cómic. Tecnologías para su desarrollo, difusión y aplicación didáctica en el aula de lengua y literatura” en *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital* coord. por Noelia Ibarra Rius, Josep Ballester Roca, María Luisa Carrió Pastor, Francesca Romero Forteza, págs. 503-508.
- Rovira-Collado, J., y Baile López, E. (2018): “Fuerza y superpoderes de los lectores en universos transmedia comerciales: libros y cómics en The Avengers y Star Wars”, Universidad de Alicante.
- Samsy Ediciones (2015): *Proyecto Argos. Lengua castellana y Literatura 1º ESO*. Valencia: Samsy Ediciones.
- Trask, R. L. y Bill Mayblin (2006): *Lingüística para todos*. Barcelona: Paidós Ibérica.

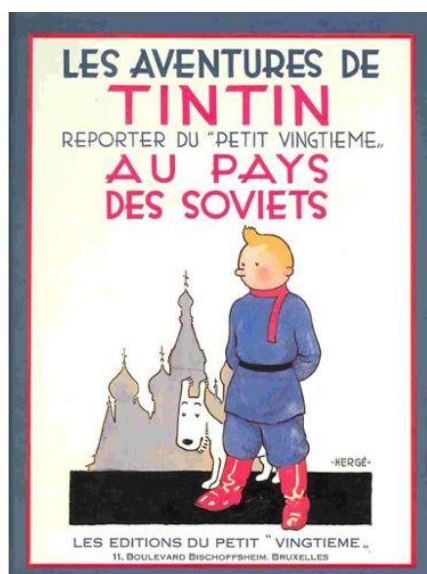
- Yus, F. (1995a): *Conversational Cooperation in Alternative Comics*. Alicante: Universidad de Alicante, Departamento de Filología Inglesa (serie Working Papers, 4).
- Yus, F. (1995b): "La significación social de las máximas de Grice: el caso del cómic alternativo inglés". *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, (30-31), 109-128.
- Yus, F. (1997): *La interpretación y la imagen de masas: un modelo pragmático aplicado al discurso del cómic inglés*. Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- Yus, F. (1998): "Relevance theory and media discourse: A verbal-visual model of communication". *Poetics* 25: 293-309
- Yus, F. (2001): *El discurso femenino en el cómic alternativo inglés*. Universidad de Alicante.
- Yus, F. (2008): "Inferring from comics: A multi-stage account". *Quaderns de Filologia. Estudis de Comunicacio*, 3, 223-249.
- Yus, F. (2009): "Visual metaphor versus verbal metaphor: A unified account. *Multimodal metaphor*", 147-172.

8. Anexos

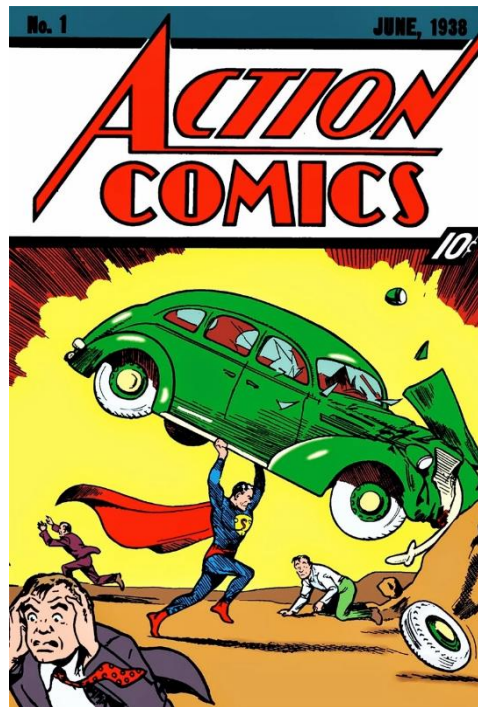
8.1. Actividad 1: Imágenes y referencias



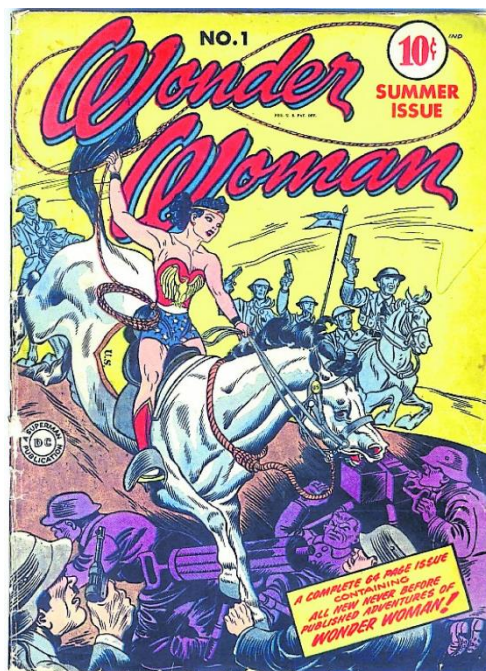
The yellow Kid



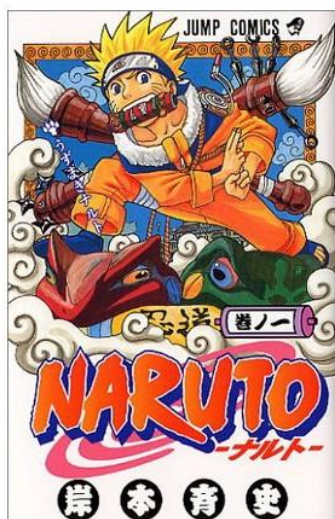
Les aventures de Tintin, Tintin au pays des Soviets



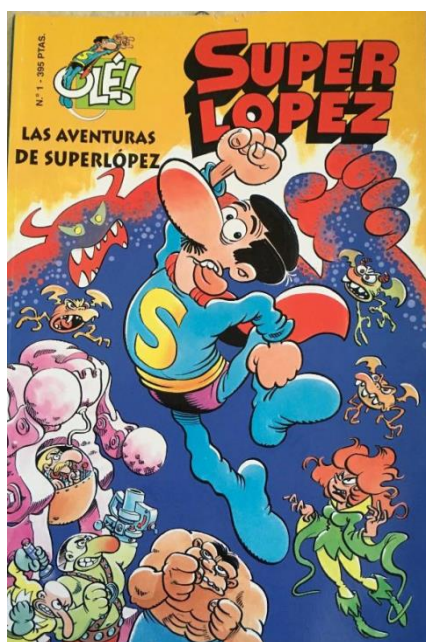
Action Comics n.º 1



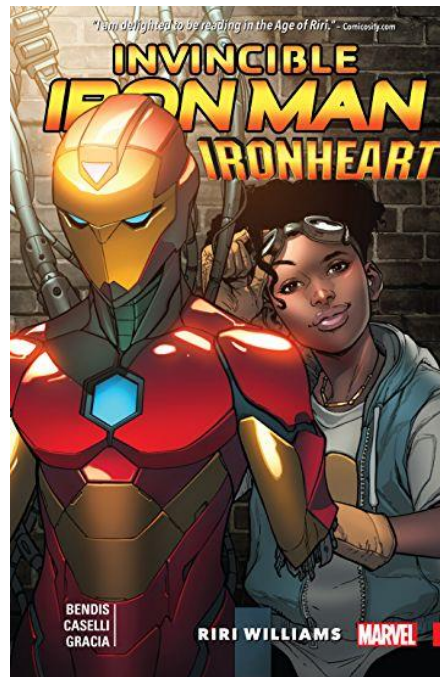
Wonder woman



Naruto



Súper López

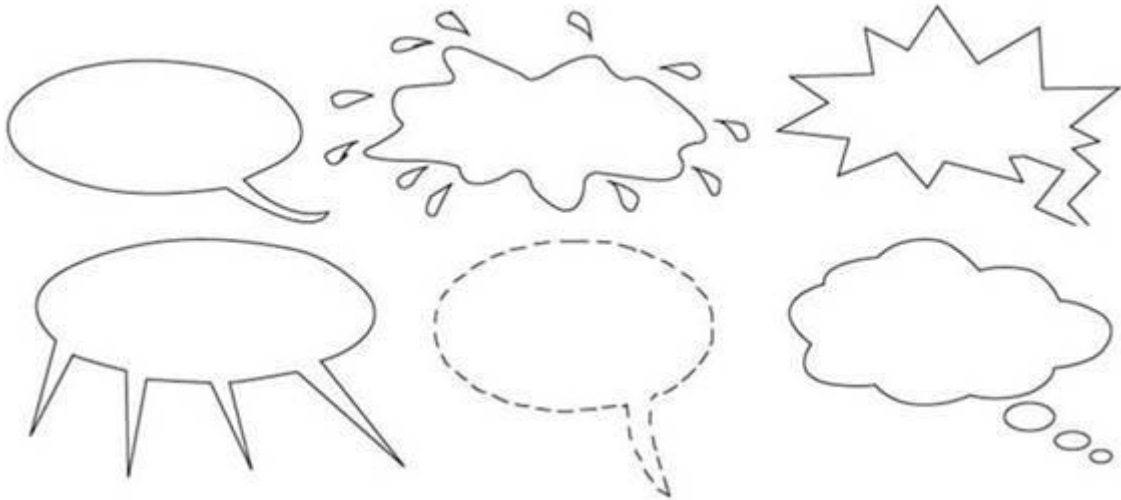


Ironheart, Marvel Comics

Referencias de las imágenes anteriores:

- (1896), de Richard Felton Outcoul. Tira de prensa estadounidense cuyo protagonista es un niño con dientes desaliñados que siempre lleva puesta una camisa de dormir amarilla.
- (1929), de Georges Remi (Hergé). Su protagonista es un intrépido reportero que viaja por todo el mundo junto a su perro Milú.
- (1938), por Jerry Siegel y Joe Shuster. Su protagonista proviene del planeta Krypton y su nombre terrestre es Clark Kent. Trabaja como reportero y salva al mundo.
- (1941), personaje creado por William Marston que nació en el dibujo de Harry George Peter. Princesa guerrera de las Amazonas se cría en una isla llamada Themiscyra, donde es protegida y entrenada para ser una luchadora invencible. También se la conoce por el nombre de Mujer Maravilla.
- (1973), de Juan López Fernández (Jan). Editorial Bruguera. Se trata de una parodia de Superman. El protagonista es un personaje que se imagina que es un superhéroe y lucha contra los problemas cotidianos.
- (1999), escrito e ilustrado por Masashi Kishimoto. Cuenta la historia de un joven ninja adolescente que aspira a convertirse en un líder y ser reconocido por sus amigos y los habitantes de su aldea.
- (2016), creado por Brian Michael Bendis y diseñado por Mike Deodato. Toma el relevo de un superhéroe famoso y miembro de los Vengadores. Con 15 años fabricó su propia armadura.

8.2. Actividad 2: Bocadillos



Fuente: <https://creacionliteraria.net/2013/04/historietaelementos/>

8.3. Actividad 3: Viñetas de Mortadelo y Filemón

“La caja de diez cerrojos”, “El Sulfato atómico”



y "20000 leguas de viaje sibilino" en *Las aventuras de Mortadelo y Filemón*, de Francisco Ibáñez.

Recuperado de: <http://mortadelo->

filemon.com/content?q=Y2F0X2lkPTQ4JmN0Z19pZD0xNjMmcG09YmxvZyZvZmZzZXQ9MQ%3D%3D#.Wxxtle6FPIU



"El árbol genealógico" (1982) en *Las aventuras de Mortadelo y Filemón*, de Francisco Ibáñez.

Recuperado de: <http://mortadelo->

[filemon.com/content?q=Y2F0X2lkPTQ4JmN0Z19pZD0xNjMmcG09YmxvZyZvZmZzZXQ9MQ%3D%](http://mortadelo-filemon.com/content?q=Y2F0X2lkPTQ4JmN0Z19pZD0xNjMmcG09YmxvZyZvZmZzZXQ9MQ%3D%3D#.WxxtIe6FPIU)

[3D#.WxxtIe6FPIU](http://mortadelo-filemon.com/content?q=Y2F0X2lkPTQ4JmN0Z19pZD0xNjMmcG09YmxvZyZvZmZzZXQ9MQ%3D%3D#.WxxtIe6FPIU)