¿Es un pájaro?, ¿es un avión?: la historieta como herramienta pedagógica

Marina Alonso Abal
Instituto Cervantes de Orán

Los cómics forman parte de nuestra experiencia vital, hasta tal punto que marcan el proceso iniciático del niño hacia el mundo de la lectura. Si pensamos en nuestras primeras lecturas, seguramente muchos de nosotros coincidiríamos en señalar personajes de cómic como nuestros referentes infantiles. Los cómics, como el cine, la publicidad o la televisión, son parte de nuestras vidas. Sin embargo, en muchas ocasiones, se consideran un producto banal y sin importancia, cuya finalidad es, sin más, la de entretener. En el caso de los primeros, esta idea, junto con el hecho de que, en España, se asocia con el público infantil —al contrario de lo que ocurre en otros países como, por ejemplo, EEUU— provoca que se tenga una visión estereotipada del mismo, ya que, según en qué contextos, el término «infantil» puede tener una connotación peyorativa. Dicha connotación ha sido frecuente en los contextos de enseñanza tradicionales. Ese no es el caso de la enseñanza de segundas lenguas en la que diferentes autores[1] han señalado la idoneidad de la utilización de dicho material con fines pedagógicos. Asimismo, en el *Marco europeo de referencia para las lenguas (MCER)* y en el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* se hace referencia a este recurso y a su uso en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Sin embargo, si observamos los manuales de ELE no hay un reflejo de ello. Por una parte, tenemos que hacer una diferenciación clara entre los destinados a niños y adolescentes y, por otra, los destinados a adultos. En el primer caso, es bastante habitual la presencia de los cómics, llegando a aparecer, de forma sistemática, al final de cada unidad, como en el caso de *Gente joven,* por citar un ejemplo. Por el contrario, en los manuales de ELE para adultos podemos apreciar una situación diferente. En dichos manuales apenas está presente o, si lo está, aparece, en muchos casos, como una actividad complementaria de revisión al final de la unidad, como una actividad aislada para practicar un determinado contenido lingüístico o como una mera distracción o una excusa para la conversación, pero en pocos casos como eje central de una secuencia de actividades. Esta falta de interés se ve reflejada también en la escasez de estudios monográficos o propuestas de actividades con este material que, al contrario de lo que ocurre con otros recursos, resultan insuficientes.

A la hora de plantearnos el valor del cómic como herramienta didáctica, tenemos que hacernos tres preguntas básicas: ¿por qué utilizarlos?, ¿para qué? y ¿cómo?

---

[1] En los últimos años se han publicado artículos en los que se defiende dicha utilidad. Véase Barbieri (2003) y Barreiro (2000).

EL PORQUÉ DE LOS CÓMICS: SU VALOR COMO RECURSO DIDÁCTICO

En los últimos años, dentro de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas hay una serie de aspectos, presentes en los cómics, que han cobrado relevancia. Entre ellos, cabe destacar, el factor afectivo, el componente lúdico, el humor, la creatividad y la interculturalidad. Todos ellos tienen en común su importancia a la hora de contribuir al aprendizaje de la lengua extranjera.

Lo dicho anteriormente hace que el cómic se muestre como un material de gran valor desde el punto de vista pedagógico porque, a los aspectos citados en el párrafo anterior, hay que sumarle las ventajas derivadas de la utilización del lenguaje verbo icónico a la hora de asimilar los contenidos.

Tanto el carácter lúdico presente en ellos como el valor sugerente de las imágenes que en él se utilizan son de gran importancia desde el punto de vista de la motivación, ya que, tal y como apunta Barreiro (2000), cuando un alumno se acerca a un cómic, le guía una motivación intrínseca, especialmente si se adapta a sus intereses[2].

Es un género textual que goza de gran aceptación en todas las edades, desde los más pequeños hasta los adultos. Forman parte de nuestras vidas, por lo que, al incorporarlos al aula, partimos de un material conocido que, por un lado les interesará más, constituyendo un vínculo entre el aprendiente y la lengua objeto (LO) y, por otro, ayudará a facilitar la tarea, requisito fundamental[3].

Las actividades que se pueden poner en práctica con él destacan por su valor creativo: creación de cómic, ordenar e inventar historias, rellenar bocadillos, etc. Con ellas podemos desarrollar la imaginación y la creatividad del alumno, además de favorecer la comunicación, la integración y la cohesión grupal. El estudiante pasa así a ser un elemento activo del proceso de aprendizaje, convirtiéndose en protagonista.

Cuando le pedimos a un alumno que haga un cómic, no solo estamos potenciando su creatividad, sino que, al fomentar una actitud activa y participativa, también estamos estimulando su memoria ya que, tal y como afirman O'Connor y Seymour[4], recordamos un 90% de aquello que hacemos, un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que oímos y un 30% de lo que vemos.

Otro factor que lo convierte en un recurso válido para su utilización en el aula es el hecho de que la dimensión creativa tiene fuertes vínculos con un componente de gran importancia, presente en él: el humor. La risa nos hace ver las cosas desde un punto de vista diferente, que se aleja de nuestros parámetros cotidianos,

---

2 Según Arnold (2000), este tipo de motivación es fundamental ya que, aunque las motivaciones extrínsecas pueden resultar útiles en los primeros estadios de aprendizaje, el profesor debe potenciar en el alumno las motivaciones intrínsecas para que su aprendizaje sea más efectivo.

3 Para Berlyne (1965) si una tarea resulta demasiado compleja o incongruente, puede no resultar atractiva, inducir a la confusión y provocar una respuesta de evitación por parte del alumno. Citado en Williams y Burden (1999).

4 O'Connor, J. y Seymour, J (1992)

dándonos así una nueva perspectiva de la realidad. En definitiva, nos libera del pensamiento racional que prima en la escuela tradicional, permitiéndonos la creación de mundos nuevos.

El humor disminuye el estrés y la ansiedad. Según la neuropsicología, el estrés prepara el cuerpo para la acción, impidiendo así la capacidad para el aprendizaje. El aprendizaje de lenguas extranjeras es una de las disciplinas que provoca más ansiedad en los alumnos. Por ello, el humor y la risa son instrumentos especialmente indicados para disminuir el miedo y los nervios provocados por la ansiedad y ayudar a la facilitación del proceso de aprendizaje.

Cuando dos personas comparten emociones positivas, se crea un efecto de cohesión interpersonal. El humor une a las personas y ayuda a la unión de un grupo. Este es un aspecto de gran importancia en la enseñanza de lenguas ya que, en los últimos años, el aprendizaje cooperativo se ha convertido en uno de los principios básicos de la metodología comunicativa. Las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas han estudiado la relación entre las actividades cooperativas y la variable afectiva. Estas han llevado a la conclusión de que la dinámica de grupo puede tener una gran importancia a la hora de establecer el éxito o el fracaso del aprendizaje.

Por lo tanto, son muchas las ventajas que se derivan de la utilización de este material en las clases de ELE. Con ellas podremos estimular la imaginación, el humor y la espontaneidad, que son elementos fundamentales para fomentar un aprendizaje que favorezca la autonomía del alumno.

Los mecanismos del humor implican el conocimiento de unas reglas sociales y culturales de la lengua en la que estamos interactuando[5]. Precisamente este factor es el que lo convierte en una herramienta didáctica muy válida para desarrollar la competencia intercultural en el aula. Para comprender el humor, no solo hay que tener una buena competencia lingüística, sino que es fundamental tener un conocimiento del sistema de valores culturales que conforman una sociedad determinada.

EL PARA QUÉ DE LOS COMICS: OBJETIVOS DE SU UTILIZACIÓN

Diferentes son los objetivos con los que podemos realizar una actividad basada en una historieta.

Dependiendo del tipo de actividad que diseñemos en nuestras clases, pueden resultar igual de aptos para el desarrollo de actividades de la lengua de diferente tipo: expresión, comprensión, mediación o interacción[6].

---

5 Oliveras (2000:11): «... dado que la lengua y la cultura van unidas, podemos decir que es imposible *dominar* una lengua son dominar la cultura, el mundo que va unido a ella». En González (2002)

6 Utilizamos dicho término en consonancia con el *MCER* que las define como «aquellas tareas que las personas realizamos con el lenguaje natural en nuestra interacción con otros en un medio social, en una serie de situaciones y circunstancias diversas, y con el propósito de alcanzar unos objetivos concretos». Dicho documento incluye las actividades de mediación e interacción, junto con las tradicionales destrezas lingüísticas de comprensión y expresión.

Tradicionalmente, cuando el profesor de lenguas extranjeras llevaba a su clase un cómic, basaba su potencial didáctico en el desarrollo de la comprensión lectora. El profesor le pedía al alumno que leyera el texto y, a continuación, le proponía un ejercicio basado en preguntas que esperaba que éste respondiera, bien de forma oral o escrita. En este caso la integración de destrezas se daba de forma limitada y casual, no fruto de una reflexión o de la intención de acercar los procesos reales de comunicación al aula.

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

El docente, a la hora de plantearse cómo diseñar una actividad eficaz para mejorar la competencia lectora como punto de partida para el desarrollo e integración de las demás actividades (expresión, interacción y mediación) o, dicho de otra manera, para fomentar el desarrollo de su competencia comunicativa, debe primero plantearse la conveniencia de utilizar materiales reales que actúen como fuente de motivación para el estudiante. En este caso, el cómic, tal y como hemos citado en varias ocasiones, se revela como un material idóneo, no sólo por su potencial motivador sino, también, desde un punto de vista cognitivo[7].

Si tomamos los objetivos de lectura como punto de partida a la hora de desarrollar una actividad didáctica, vemos que, tanto en el *PCIC* como en el *MCER,* los distribuyen de acuerdo con los distintos niveles de competencia comunicativa. Dichos objetivos se pueden alcanzar con actividades que tienen como punto de partida un cómic:

En el nivel inicial las actividades propuestas se relacionarán con la información explícita ya que se trata de capacitar al estudiante para acceder a textos auténticos pero cortos, relacionados con necesidades básicas de la vida del estudiante. Los textos servirán como soporte del vocabulario, de estructuras morfosintácticas, etc. En este caso se primará la lectura globalizada (*skimming*).

En el nivel intermedio se favorecerá la lectura focalizada (*scanning*) que permita distinguir las ideas principales de las secundarias, diferentes esquemas textuales, etc.

En el nivel avanzado y superior se favorecerá el análisis de alusiones, ironías, lenguaje metafórico. De este modo, se fomentará la lectura más profunda y crítica de forma que el estudiante sea capaz de reconocer las referencias y las alusiones no explícitas en el texto.

---

7 Según la teoría de los esquemas, el conocimiento, el sistema cognitivo humano está organizado basándose en esquemas simultáneamente interconectados e integrados, cada uno de ellos, por otros subesquemas cada vez más elementales en una escala jerárquica. Por lo tanto, la comprensión de un texto dependerá tanto de los datos del mismo, como de la activación de los esquemas de conocimiento previos que posee el lector.

Según lo visto anteriormente, la actividad de comprensión lectora nos servirá de punto de partida para la integración de las demás actividades de la lengua (interacción, mediación, etc.) y de desarrollo de los materiales curriculares correspondientes a los diferentes componentes en función del nivel que estemos impartiendo. Podremos trabajar diferentes aspectos gramaticales y léxicos (nociones generales y específicas) los aspectos pragmáticos, esquemas textuales, etc.

Asimismo, nos puede servir para desarrollar las estrategias de aprendizaje. Las estrategias socioafectivas se pueden desarrollar en la fase de prelectura. La utilidad de esta fase viene dada por la oportunidad que brinda al estudiante de activar sus conocimientos previos. Uno de los objetivos de la misma es despertar el interés, favorecer la motivación y, así, evitar la aparición de sentimientos negativos que bloqueen al estudiante.

No solo en la fase de prelectura se pueden utilizar las estrategias citadas. Una estrategia de dicho tipo puede ser el fomento del trabajo cooperativo entre estudiantes. La interdependencia entre los estudiantes se puede favorecer con actividades de diverso tipo, destacando entre ellas la creación de un cómic por la carga afectiva que comporta, puesto que tal y como afirma Rodari (1991: 115):

> Inventar y dibujar un cómic es un ejercicio mucho más útil, desde cualquier punto de vista, que desarrollar una redacción sobre el Día de la Madre o sobre el Día del Libro.

En la fase de lectura se pondrán en juego, tanto las estrategias cognitivas como las estrategias comunicativas propias de la lectura que, por su parte, son citadas en el *MCER* (2002: 79): estructuración, encuadre, hipótesis, etc. En una tercera lectura, se realiza la tarea propuesta en la que se pueden ejercitar tanto estrategias cognitivas como tomar notas, subrayar el texto o hacer esquemas, o estrategias metacognitivas como, por ejemplo, hacer una puesta en común en la que los estudiantes reflexionen sobre su proceso de comprensión y lo evalúen.

En la última fase o fase de postlectura la tarea de comprensión escrita y su evaluación darán paso a otro tipo de actividades de la lengua (interacción, comprensión oral, expresión oral y escrita, mediación) y se utilizarán un amplio abanico de estrategias, dependiendo de la naturaleza de la actividad propuesta: plantear un debate a partir de lo leído, dramatizaciones, juegos, práctica y reflexión sobre contenidos gramaticales, reflexión sobre estrategias, escribir un texto utilizando el léxico del texto, etc.

CÓMO UTILIZARLOS: LA SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Al adaptar la propuesta de Giovanni *et al*. (1996: 32), para el diseño de actividades de comprensión lectora, distinguiremos las siguientes fases:

1. Actividades de prelectura: estas tienen como fin activar los conocimientos previos para situar al alumno y motivarlo. Dicho fin se puede con-

seguir de varias maneras (discutiendo sobre el tema, comentando las imágenes, escuchando un comentario sobre el mismo tema, etc.).

2. Fase de lectura: en ella es fundamental fijar los objetivos de la tarea. Si el estudiante no sabe qué tiene que hacer, la comprensión no se llevará a cabo. Una vez fijados los objetivos, el profesor debe dejar tiempo para una lectura silenciosa, que en una segunda fase se puede dirigir hacia los puntos clave del texto. Para facilitar la comprensión del texto en su totalidad, se puede fomentar el trabajo en grupos, tanto para aclarar aspectos del contenido como aspectos más formales.
3. Fase de postlectura: en esta fase se utilizará el texto para dar pie a otras actividades o tareas en las que se integrarán los contenidos presentados en la fase anterior en actividades de diferente tipo (juegos, debates, reflexión sobre estrategias o reglas gramaticales…) en las que se integrarán diferentes destrezas que pretenden reflejar el uso que los hablantes nativos hacen de su lengua.
4. Fase de evaluación: en esta fase el estudiante hará una evaluación de la actividad propuesta, así como de sus dificultades y de las estrategias empleadas a la hora de realizarla.

Actividades

A continuación, como muestra de todo lo visto en los apartados anteriores, presentamos una secuencia de actividades basadas en un cómic de Quino.

SECUENCIA 1

1. a. Mira los siguientes personajes, ¿qué tienen en común?

1 

2 

3 

4 

5 

6 

b. Algunos de ellos son españoles y otros hispanoamericanos. ¿Cuáles?, identifícalos.

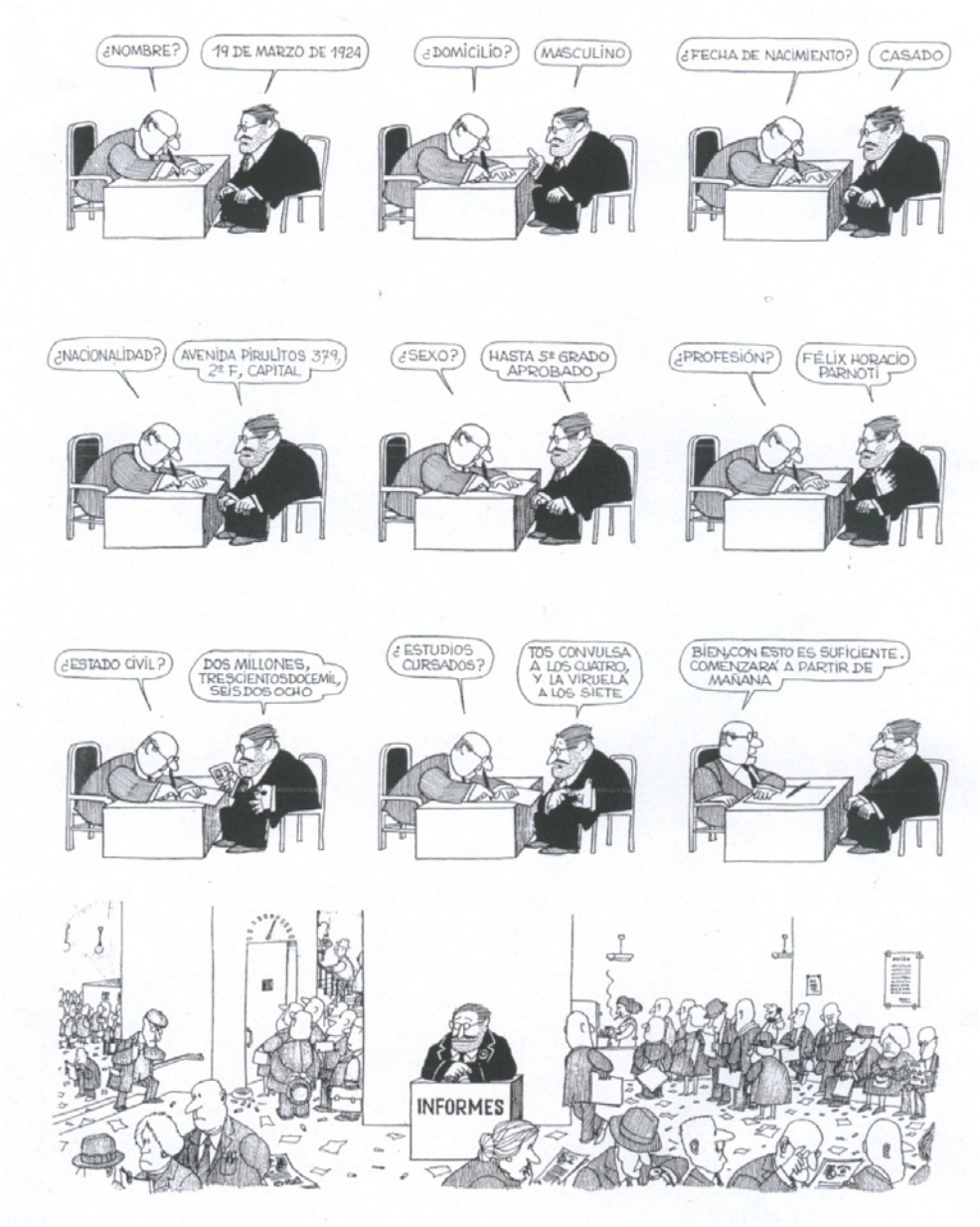
Es un vulgar y corriente súper héroe con todos los poderes, superpoderes y extrapoderes que los señores López sueñan tener.

Mortadelo y Filemón son dos agentes secretos de la T.I.A.

Mafalda es una niña terrible, simpática y divertida que vive en la Argentina de los años 60 y 70.

c. ¿En tu cultura cuál es el personaje de cómic más representativo? Cuéntaselo al resto de la clase.

2. Mira el siguiente cómic:



Esto no es todo, de Quino

a. Los datos personales que aparecen están desordenados. Completa la siguiente ficha para ordenarlos:

NOMBRE:
APELLIDOS:
NACIONALIDAD:
SEXO:
EDAD:
PROFESIÓN:

3. a. Hay dos datos que no aparecen en el cómic, ¿cuáles son? Relaciona las siguientes imágenes con las palabras de la lista:









1. Médico español.
2. Funcionario argentino.
3. Albañil marroquí.
4. Periodista estadounidense.
5. Estudiante belga.
6. Cantante inglesa.

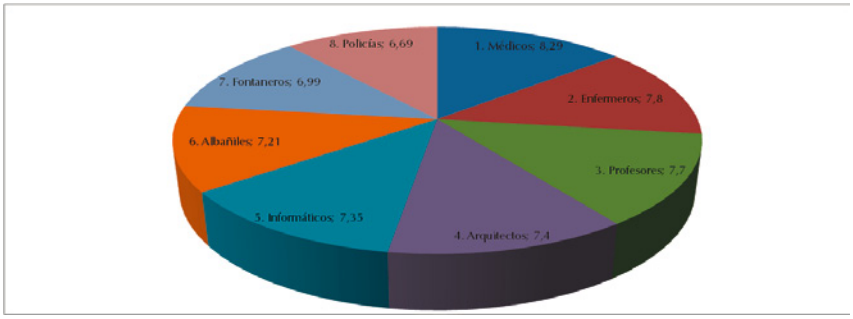







b. Mira la siguiente estadística (fuente CIS):

PROFESIONES MÁS VALORADAS EN ESPAÑA



¿Cuáles son las profesiones más valoradas en tu país? Cuéntaselo a tus compañeros.

4. Ahora relaciona las siguientes preguntas con las respuestas correctas:

1. ¿Cómo te llamas?	a. Soy español.
2. ¿A qué te dedicas?	b. En la plaza del Rey n.º 2.
3. ¿Cuántos años tienes?	c. Sí, mariachi25@yahoo.com.
4. ¿Cuál es tu nombre?	d. Juan Pérez López.
5. ¿En qué trabajas?	e. Soy futbolista.
6. ¿De dónde eres?	f. En la calle López Mora n.º 32.
7. ¿Cuál es tu nacionalidad?	g. Veinticinco.
8. ¿Dónde vives?	h. Ana María Castro Ruiz.
9. ¿Cuál es tu dirección?	i. Soy mexicana.
10. ¿Tienes correo electrónico?	j. Soy profesora de español.
11. ¿Tienes móvil?	k. Sí, 685473829.

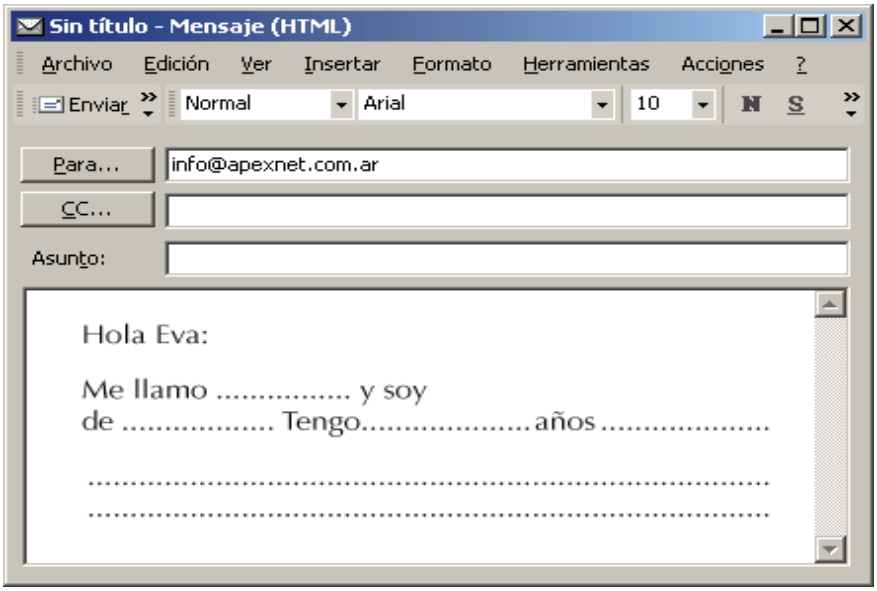
5. a. Ahora vas a completar una ficha con los datos personales de tu compañero. Para ello, tendrás que hacerle las preguntas necesarias:

NOMBRE:
APELLIDOS:
NACIONALIDAD:
SEXO:
EDAD:
PROFESIÓN:

b. Ahora cuéntale al resto de la clase los datos más interesantes de tu compañero:

Ej.: *Elie tiene treinta años y es arquitecto.*

6. Para finalizar, escribe un correo electrónico, para presentarte, a Eva, una estudiante española con la que vas a hacer un intercambio:



7. Autoevaluación

			
1. Comunicación			
— Soy capaz de dar mis datos personales.			
— Soy capaz de pedir los datos de otra persona.			
2. Gramática			
— Conozco las tres conjugaciones.			
— Conozco los verbos *ser, llamarse* y *tener.*			
3. Léxico			
— Conozco las profesiones.			
— Conozco las nacionalidades.			
4. Cultura			
— Conozco las profesiones más valoradas en España.			

BIBLIOGRAFÍA

Arnold, J. (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas.

Barbieri Durão, A. (2003), «Los tebeos en pantalla. El empleo del "tebeo" en el proceso de enseñanza / aprendizaje de español como lengua extranjera». En: *Medios de Comunicación y Enseñanza del español como Lengua Extranjera: actas del XIV Congreso Internacional de «ASELE»,* Burgos, pp. 596-613.

Barreiro Villanueva, J. M. (2000), «El cómic como recurso en la clase de español». En: *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes,* São Paulo, pp. 44-48.

Cerrolaza, O., Cuadrado, C., Díaz, A. y Martín, M. (1999), «El placer de aprender», en *Carabela*, 41, pp. 23-33.

Giovannini, A. *et al*. (1996), *Profesor en acción 3*, Madrid, Edelsa.

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

González Verdejo, N. (2002), «Humor se escribe con "u" de universal: la risa como medio de acercamiento cultural», en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera,* «*ASELE*»*,* pp. 346-357.

Instituto Cervantes (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes,* Madrid, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

Quino (2001), *Esto no es todo*, Barcelona, Lumen.

Rodari, G. (2000), *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Ediciones del Bronce.

Williams, M. y Burden, R. (1999), *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*, Madrid, Colección *Cambridge*.